

Под редакцией  
А. И. Копытина



**М**

етоды  
арт-терапевтической помощи  
детям и подросткам

Отечественный и зарубежный опыт

COGITO  
CENTRE

Сборник статей

**Методы арт-терапевтической  
помощи детям и подросткам.  
Отечественный и  
зарубежный опыт**

«Когито-Центр»

2012

## **Сборник статей**

Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам.  
Отечественный и зарубежный опыт / Сборник статей — «Когито-  
Центр», 2012

В данном сборнике отражен высокий интерес зарубежных и отечественных практических психологов и психотерапевтов к методам арт-терапии, используемым в работе с детьми и подростками. Сборник является первым русскоязычным изданием, обобщающим опыт применения арт-терапии с несовершеннолетними в образовательных и лечебно-реабилитационных учреждениях. Представлен широкий набор различных форм и приемов арт-терапевтической работы, учитывающих как возрастные и клинические особенности несовершеннолетних клиентов и конкретной группы детей и подростков, так и условия проведения арт-терапевтических занятий (школа, детский дом, дом ребенка, детская поликлиника, психолого-медико-педагогический консультативный центр и др.). Сборник не только отражает многообразие современных методов арт-терапии детей и подростков, но и содержит многочисленные примеры работы с ними. Авторы сборника являются либо профессиональными арт-терапевтами, либо психологами и врачами-психотерапевтами, прошедшими специальную постдипломную подготовку по арт-терапии. Ценным является также то, что значительную часть материалов сборника составляют статьи, написанные отечественными специалистами, адаптирующими зарубежный опыт либо использующими оригинальные формы и техники арт-терапевтической работы. Книга содержит иллюстрации.

© Сборник статей, 2012

© Когито-Центр, 2012

## Содержание

Введение. Возможности арт-терапии в работе с детьми и подростками	6
Общая характеристика арт-терапии	8
Опыт применения арт-терапии с детьми и подростками	9
Арт-терапия в системе образования	11
Проблемы и перспективы развития арт-терапии детей и подростков в Российской Федерации с учетом профессионализации арт-терапевтической деятельности	14
Литература	16
Использование арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса	17
Введение	17
Концепция психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса как основа применения арт-терапии в образовании	18
Описание опыта применения арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса	21
Заключение	31
Литература	32
Отражение и преодоление опыта насилия в процессе индивидуальной арт-терапии в доме ребенка	33
Введение	33
Насилие и его психологические последствия	34
Методы арт-терапевтической помощи детям, пострадавшим от насилия	35
Графические признаки насилия в изобразительной продукции детей	37
Характеристика девочки и арт-терапевтического подхода	39
Описание процесса арт-терапевтической работы с Дашей	40
Заключительные комментарии арт-терапевта	50
Литература	51
Коррекционно-развивающая программа для детей 2–3 лет и их родителей	52
Введение	52
Психотерапевтические подходы, используемые в работе с маленькими детьми и их родителями	53
Программа	55
Описание процесса групповой работы	57
Конец ознакомительного фрагмента.	62

# **Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт**

## **Под редакцией А. И. Копытина**

### **Введение. Возможности арт-терапии в работе с детьми и подростками**

#### **А. Копытин**

Настоящий сборник является, по сути, первым русскоязычным изданием, обобщающим опыт применения арт-терапии с детьми и подростками. Он отражает как отечественную, так и зарубежную практику, связанную с применением методов арт-терапии в работе с несовершеннолетними в образовательных и лечебно-реабилитационных учреждениях. Представлен широкий набор различных форм и приемов арт-терапевтической работы, учитывающих как возрастные и клинические особенности конкретной группы детей и подростков, так и условия проведения арт-терапевтических занятий (институциональная среда, временные рамки работы и др.).

Авторы сборника являются либо профессиональными арт-терапевтами, либо психологами и врачами-психотерапевтами, прошедшими специальную постдипломную подготовку по арт-терапии. Значительную часть материалов сборника составляют статьи, написанные отечественными специалистами, адаптирующими зарубежный опыт либо использующими оригинальные формы и техники арт-терапевтической работы, что подтверждает укрепление позиций отечественной арт-терапевтической школы и может служить стимулом для дальнейшего повышения интереса к этому направлению.

Использование потенциала искусства и творческой активности детей и молодежи является одним из существенных факторов сохранения их психического и физического здоровья, решения образовательных и воспитательных задач, успешной психосоциальной адаптации и повышения качества жизни. В зависимости от условий и задач применения форм лечебно-реабилитационных, развивающих и образовательных воздействий, связанных с творческой активностью детей и молодежи, можно в одних случаях говорить о применении арт-методов, в других – о применении методов терапии искусством, включая арт-терапию, музыкальную терапию, драматерапию и танцевально-двигательную терапию.

Согласно международному определению (European Consortium of Arts Therapies Education, 1999, 2005), терапия искусством (*creative arts therapies*) представляет собой группу методов, применяемых специалистами с соответствующей клинической подготовкой и, как правило, на основе одной из экспрессивных модальностей – визуальных искусств, музыки, искусства театра и танца. Применением визуальных искусств с целью лечения (психокоррекции) занимаются арт-терапевты, музыки – музыкальные терапевты, театральных форм – драматерапевты, танца – танцевально-двигательные терапевты. Интегрированные формы терапии искусством, связанные с использованием разных модальностей одним специалистом, в зарубежной практике используются относительно редко.

Правовой и профессиональный контекст использования методов терапии искусством в Российской Федерации пока не урегулирован. Терапия искусством включена в перечень психотерапевтических методов, официально разрешенных к применению с целью лечения вра-

чами-психотерапевтами. В то же время возможно психокоррекционное использование данных методов в процессе консультирования практическими психологами. Применение терапии искусством другими специалистами, в частности, педагогами, в настоящее время оспаривается.

## Общая характеристика арт-терапии

Термин «арт-терапия» (*art therapy*) впервые появился в 1940-х годах в США и Великобритании в работах таких авторов, как М. Наумбург и А. Хилл для обозначения разных форм психосоциальной поддержки пациентов с психическими и соматическими заболеваниями, основанной на их занятиях изобразительной деятельностью. Среди пионеров арт-терапии на Западе было немало художников, хотя интерес к использованию изобразительных средств с целью лечения проявляли также врачи-психиатры и психоаналитики.

Как написано в информационном бюллетене Американской арттерапевтической ассоциации (*American Art Therapy Association Newsletter*, 1998), «арт-терапия – это профессиональная деятельность, связанная с использованием пациентом (клиентом) различных изобразительных материалов и созданием визуальных образов, процессом изобразительного творчества и реакциями пациента (клиента) на создаваемые им продукты творческой деятельности, отражающие особенности его психического развития, способности, личностные характеристики, интересы, проблемы и конфликты».

Согласно Резолюции Российской арт-терапевтической ассоциации, принятой 16 мая 2009 г. на 12-й ежегодной конференции этой организации, арт-терапия характеризуется как «...система психологических и психофизических лечебно-коррекционных воздействий, основанных на занятиях клиента изобразительной деятельностью, построении и развитии психотерапевтических отношений. Она может применяться с целью лечения и предупреждения различных состояний болезни, коррекции нарушенного поведения и психосоциальной дезадаптации, реабилитации лиц с психическими и физическими заболеваниями и психосоциальными ограничениями, достижения более высокого качества жизни и развития человеческого потенциала» (*Исцеляющее искусство: международный журнал арт-терапии*, 2009, т. 11, № 1, с. 9).

И далее: «Арт-терапия тесно связана с клинической практикой. Это определяет приоритетную роль клинических знаний, опору на концепцию биопсихосоциогенеза болезней и состояний психосоциальной дезадаптации при разработке и реализации арт-терапевтических вмешательств. Попытки использовать техники арт-терапии без достаточной клинической подготовки или при отсутствии тесного контакта со специалистами в области психического здоровья во многих случаях могут быть признаны неэтичными и чреватými причинением клиентам морального и физического ущерба. Арт-терапия также связана с художественной практикой. Хорошее знание специалистом в области арт-терапии возможностей различных художественных материалов и форм художественной практики может способствовать повышению эффективности арт-терапевтических воздействий» (там же, с. 9–10).

## Опыт применения арт-терапии с детьми и подростками

Пионеры применения психотерапии детей и подростков (Д. Винникотт, В. Ловенфельд, А. Фрейд и др.) подчеркивали важную роль изобразительных и игровых средств в процессе оказания им психологической помощи. Ряд передовых художников и артпедагогов на Западе (Е. Кейн, Д. Барух, Г. Рид, М. Петри) еще в первой половине XX в. также обратили внимание на значительный здоровьесберегающий потенциал занятий детей изобразительным творчеством, верили в возможность осуществления коррекционных воздействий, опирающихся на внутренние ресурсы психики ребенка.

Изобразительная деятельность сама по себе может являться мощным терапевтическим фактором. Она допускает самые разные способы обращения с художественными материалами. Одни из них позволяют оказать седативный эффект, снять эмоциональное напряжение. Другие – отреагировать сложные переживания и достичь над ними контроля. Выражение чувств и представлений ребенка в процессе изобразительного творчества и игры также делает более наглядными и доступными для осознания различные стороны его внутреннего мира и позволяет развивать с ним психотерапевтическое взаимодействие.

Ценным при работе с детьми с различными психическими расстройствами является то, что ребенок может установить оптимальную для себя дистанцию в отношениях со специалистом, используя художественные материалы в качестве посредников. Нередко процесс изобразительной деятельности помогает психически травмированному ребенку восстановить чувство собственного достоинства и реализовать более широкий спектр защитно-приспособительных реакций. Большую ценность имеет также физический контакт с различными художественными материалами, что позволяет не только отреагировать переживания, но и оживить сферу физических ощущений, развить практические навыки.

Родоначальники детско-подростковой арт-терапии рассматривали изобразительную деятельность ребенка в неразрывной связи с развитием его психики и овладением навыками, необходимыми для взаимодействия с окружающими. Классическими работами в области детской арт-терапии стали публикации Э. Крамер «Арттерапия в сообществе детей», «Арт-терапия с детьми» и «Детство и арт-терапия» (Kramer E., 1958, 1971, 1979, 2000). Эти книги отражают взгляды этого автора на природу детского художественного творчества и его психотерапевтические возможности. Крамер подчеркивала, что изобразительную деятельность ребенка невозможно рассматривать в отрыве от его потребностей в общении и укреплении значимых для него внешних связей. Во многих случаях такая деятельность выступает важнейшим инструментом коммуникации. Присутствие специалиста рядом с ребенком в ходе его занятий изобразительной деятельностью позволяет полнее раскрыть ее коммуникативный потенциал.

Зарубежные арт-терапевты, работавшие с детьми и подростками, поначалу обосновывали свою практику с психоаналитической точки зрения. Обращение к психоаналитической теории и методологии позволило зарубежным арт-терапевтам обосновать механизмы и факторы терапевтической художественной экспрессии, а также природу и роль отношений клиента со специалистом. В последние годы в арт-терапевтической работе с детьми и подростками начинают все более активно использоваться не связанные с психоанализом теоретические подходы, что продиктовано пониманием ограничений и недостатков традиционных психодинамических моделей. Получают распространение такие подходы в детско-подростковой арт-терапии, которые в большей мере, чем психоанализ, учитывают влияние культуры, социума и иных факторов среды на психическое развитие ребенка. Они ориентированы на осуществление системных профилактических и коррекционных воздействий с привлечением более широкого, чем в психоанализе, набора внешних и внутренних ресурсов, характеризуются более короткими сроками терапии и фокусировкой на конкретных «мишенях». К таким сравнительно новым

подходам в арт-терапии детей и подростков можно отнести когнитивно-поведенческий, проблемно-ориентированный, социально-конструкционистский, нарративный и визуально-нарративный подходы, а также семейную арт-терапию.

## Арт-терапия в системе образования

Имеются значительные возможности для внедрения арт-терапии не только в массовых и специализированных школах, но и в дошкольных образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, а также в высшей школе, в том числе в качестве одного из методов психологического сопровождения студентов. В качестве приоритетных задач применения арт-терапии при этом могут выступать:

- коррекция девиантного поведения и эмоциональных расстройств у детей и подростков;
- профилактика поведенческих и эмоциональных нарушений, аддикций и нарушений школьной адаптации;
- содействие более гармоничному, всестороннему развитию личности учащихся, тесно связанное с задачами психопрофилактики, а также профилактики экстремизма и насилия в обществе, достижение более высокого уровня их психосоциальной адаптации;
- реабилитация/ресоциализация детей и подростков с «особыми потребностями», т. е. имеющих те или иные системные нарушения (речи, слуха, зрения, двигательных функций), отклонения в поведении, пребывающих в аномальных психосоциальных условиях и т. д.;
- профилактика и коррекция эмоциональных и поведенческих расстройств у членов педагогического коллектива (в частности, профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания у педагогов).

Арт-терапия сама по себе не призвана решать воспитательно-образовательные задачи, но может содействовать их решению путем устранения либо смягчения психологических личностных отклонений у учащихся и членов педагогического коллектива, а также нейтрализации и коррекции некоторых патогенных внутрисемейных влияний на личность учащихся.

Выдвижение вышеперечисленных задач в качестве приоритетных отличает арт-терапию как систему лечебно-коррекционных и профилактических воздействий от художественной педагогики, с одной стороны, и различных инновационных образовательных технологий, использующих творческое самовыражение учащихся в качестве средства повышения эффективности образовательного и воспитательного процесса, с другой стороны. Несмотря на то, что форма и даже содержание творческой деятельности во время арт-терапевтических занятий и в процессе обучения нередко характеризуются значительным сходством, условия и направленность арт-терапевтического и образовательного процессов все же различны. Они по-разному влияют на психологические структуры учащихся и обуславливают разную психическую динамику.

При проведении арт-терапевтических занятий обязательными обычно являются такие условия, как:

- психологическая безопасность участников процесса;
- отказ от оценивания процесса и результатов творческой деятельности с точки зрения художественно-эстетической и даже морально-нравственной;
- приватность и конфиденциальность;
- партнерство в отношениях клиента и специалиста;
- неограниченная свобода выбора клиентом изобразительных материалов и способов работы с ними, тем и сюжетов для творчества, а также допустимость нарушения традиционных изобразительных форм;
- делегирование клиенту ответственности за процесс и результаты деятельности, связанное с использованием так называемого недирективного подхода.

Различия в условиях и направленности арт-терапии и образовательного процесса могут в некоторых случаях создавать трудности в понимании членами педагогического коллектива арт-терапевтической работы и даже вызывать ее восприятие как «угрозы» традиционной

системе институциональных педагогических отношений. В то же время арт-терапия по своей сути конгруэнтна педагогике, поскольку в качестве стратегической цели она так же, как и педагогика, имеет социально успешную, здоровую личность учащегося, характеризующуюся высоким уровнем самореализации и качества жизни. Можно также рассматривать арт-терапию в качестве средства, способствующего смягчению влияния на организм и психику учащихся и педагогов определенных факторов, связанных с системой образования и характерными для нее психологическими нагрузками и институциональными отношениями.

Организационными формами арт-терапии в системе образования могут выступать:

- индивидуальное арт-терапевтическое консультирование, т. е. такой вариант психологического консультирования, при котором на протяжении всего процесса или на его определенных этапах активно применяются средства визуальной, проективно-символической коммуникации консультируемого и специалиста – рисунок, лепка, создание композиций из песка, работа с разным проективным материалом (фотографии, стимульные рисунки и т. д.);
- групповая арт-терапия (групповой арт-терапевтический тренинг) в форме интерактивной закрытой или полукрытой тематической группы либо открытой студии;
- семейная арт-терапия (семейное арт-терапевтическое консультирование) – в отличие от обычного семейного консультирования и семейной психотерапии данная форма работы с семьей характеризуется активным применением изобразительных средств, которые служат основой для диагностики и коррекции семейных отношений.

В некоторых случаях на базе образовательных учреждений могут также реализоваться такие формы работы арт-терапевта, как выставки, художественные инсталляции и ландшафтные проекты, связанные с художественным оформлением внутреннего пространства учреждения и прилегающей к нему территории. В то же время они требуют ясного понимания специалистом задач подобных мероприятий и сопряженных с ними психологических и этических рисков. Очевидно, что реализация подобных «открытых» арт-терапевтических проектов, связанных с нарушением границ «рабочего» (терапевтического) пространства и проявлением свободной творческой инициативы учащихся в среде образовательного учреждения, может являться катализатором весьма сложной институциональной динамики и даже приводить к перестройке сложившихся властных отношений.

Можно также говорить о специфике форм и видов арт-терапевтической работы, а также способов психологического сопровождения участников арт-терапевтического процесса в зависимости от особенностей учреждения и контингента учащихся, сроков арт-терапии, финансовых и организационных условий проведения занятий.

Имеются значительные возможности для организации системы арт-терапевтических занятий и внедрения ее отдельных элементов в деятельность учреждений дополнительного образования. При этом виды и формы арт-терапевтической работы могут предполагать большую дифференцированность по сравнению с массовыми школами. У работающих на базе таких учреждений специалистов, как правило, имеются значительные возможности для реализации инновационных здоровьесберегающих технологий, создания таких программ, которые обладают значительной привлекательностью для потребителей услуг. При этом правомерно говорить о проведении не столько традиционных арт-терапевтических консультаций или групповых тренингов коррекционной направленности, сколько о реализации интегрированных программ, ориентированных на решение комплекса развивающих и здоровьесберегающих задач на основе объединения художественно-образовательного, культурологического, рекреационного и арт-терапевтического направления в деятельности учреждения.

Программы такого рода могут быть рассчитаны на участие детей, молодежи (а в некоторых случаях – и взрослых) с разным уровнем художественных способностей, социальным опытом и состоянием здоровья. Хотя в некоторых случаях можно говорить о проведении специальных программ, рассчитанных на участников «с особыми потребностями», в большинстве

случаев программы не будут связаны с акцентировкой внимания на «проблемах». При этом наличие в группе отдельных лиц с психологическими особенностями может потребовать от ведущего использования дифференцированного подхода к их психологическому сопровождению, а также отдельных приемов, позволяющих сгладить напряжение и способствующих скорейшей интеграции таких лиц в процесс групповой работы.

Интегрированные программы с использованием арт-терапевтических технологий в учреждениях дополнительного образования могут быть связаны с творческой переработкой традиционных художественных форм и фольклора, с одной стороны, и новых жанров визуального и паратеатрального искусства, таких как работа с объектами, фотография, художественная анимация и компьютерная графика, с другой стороны. При этом создаются значительные возможности для применения полимодальной терапии искусством, сочетающей разные формы творческого самовыражения, включая визуально-пластические искусства, музыку, танец, театр, повествование и элементы литературного творчества.

Значительные возможности у учреждений дополнительного образования имеются также для реализации программ, ориентированных на раскрытие ресурсов местных сообществ, развития сети социально-психологической поддержки уязвимых категорий населения, повышения общего уровня социальной и культурной активности населения и его правовой культуры, развития толерантности, социальной ответственности, экологического сознания. Важную роль при этом могут сыграть такие виды работы, которые связаны с совместным участием в ней людей разного возраста и социального положения, культурной и конфессиональной принадлежности, в том числе представителей молодежных субкультур.

Представляются весьма перспективными программы, связанные с художественной организацией природной и культурной среды обитания, – проекты по созданию фресок на фасадах домов, граффити, плакатов, художественной инсталляции, произведений лэнд-арта (ландшафтной скульптуры) и ландшафтного театра, по целенаправленной и согласованной с местной администрацией работе в среде города или поселка (парки, детские площадки и др.).

## **Проблемы и перспективы развития арт-терапии детей и подростков в Российской Федерации с учетом профессионализации арт-терапевтической деятельности**

Изучение опыта применения арт-терапии с детьми и подростками позволяет говорить о ряде существенных различий в ее использовании в нашей стране и за рубежом. Это касается не только понятийного аппарата (включая и сам термин «арт-терапия», зачастую трактуемый в нашей стране совершенно не так, как в других странах), но и организационных форм и условий ее применения, методологических основ и процессуально-технологической стороны работы специалистов. Имеется также целый ряд общих проблем, связанных с применением арт-терапии в образовании в разных странах. Некоторые принципиальные различия и общие проблемы заключаются в следующем:

1. Методы арт-терапии за рубежом, в странах, где арт-терапия и другие формы терапии искусством зарегистрированы в качестве самостоятельных парамедицинских специальностей, используются в основном профессиональными арт-терапевтами. Такие специалисты применяют исключительно методы арт-терапии, работают в соответствии с существующими в этих странах стандартами и нагрузками, осуществляя главным образом вмешательства коррекционной направленности в отношении ограниченного числа учащихся. В некоторых случаях эти специалисты также проводят профилактическую работу в образовательной среде. В Российской Федерации методы арт-терапии при оказании психологической помощи детям и подросткам используют разные специалисты: в медицинских учреждениях этим занимаются детские психиатры, врачи-психотерапевты и клинические психологи; в образовательных учреждениях – в основном педагоги-психологи, а в отдельных случаях и педагоги. Уровень их владения данными методами варьируется в широком диапазоне. Несмотря на развитие в нашей стране программ дополнительного образования и профессиональной переподготовки в области арт-терапии, большинство специалистов, применяющих методы арт-терапии, пока характеризуется сравнительно невысоким уровнем владения профессиональным арт-терапевтическим инструментарием и общей осведомленности о методах арт-терапии и терапии искусством.

2. Применение методов детско-подростковой арт-терапии в образовательных и медицинских учреждениях в России и за рубежом пока не носит массового характера. Несмотря на ее значительные возможности и отмечаемые положительные эффекты ее применения с детьми и подростками, широкому внедрению методов арт-терапии в образовательных и медицинских учреждениях препятствует ряд факторов: относительная новизна данных методов, недостаточная разработанность теоретико-методологических, технологических и организационных аспектов, ограниченный объем научных доказательств ее коррекционных и развивающих эффектов. Арт-терапия даже в развитых странах (США, Великобритания) не является массовой специальностью; во многих регионах профессиональные арт-терапевты пока вовсе отсутствуют, большинство из них работают по временным контрактам или на условиях неполной занятости, часто совмещают работу в нескольких учреждениях. Поскольку в Российской Федерации арт-терапию в образовательных и медицинских учреждениях применяют разные специалисты, это создает потенциальную возможность для ее гораздо более широкого применения. Однако для этого требуется существенное повышение уровня знаний и навыков в области арт-терапии у значительного числа врачей-психотерапевтов и психологов за счет прохождения ими соответствующих программ дополнительного образования.

3. Развитие системы арт-терапевтических услуг в образовательных и медицинских учреждениях в нашей стране и за рубежом требует более разработанной методологической базы и расширения объема исследований, направленных на доказательство ее эффектов. В целях

оптимизации работы специалистов, использующих методы арт-терапии для детей и подростков, требуется дальнейшее уточнение основного содержания и границ арт-терапевтической деятельности, а также ее отличий от деятельности педагогов, в том числе специалистов в области художественного образования, арт-педагогике, коррекционного обучения. Это не исключает использования педагогами инновационных технологий, связанных с творческим самовыражением учащихся. Однако, во избежание смешивания терапевтических и образовательных компонентов в работе педагогов, вместо слов «арт-терапия» и «арт-терапевтический» (метод, прием, подход) при характеристике таких технологий им следует использовать понятия «арт-методы», «методы творческого самовыражения» и иные близкие им по содержанию определения, избегать использования таких терминов, в состав которых входит слово «терапия». Это связано с тем, что применение методов арт-терапии имеет прежде всего, лечебно-коррекционную направленность и требует достаточных знаний не только в области общей, возрастной психологии и психологии развития, но и клинической психологии, владения приемами психологического консультирования и иных специальных знаний и навыков.

4. Различия в условиях применения методов арт-терапии (детская поликлиника, различные подразделения системы психиатрического обслуживания, специализированные реабилитационные центры, дошкольные образовательные учреждения, массовые и коррекционные школы, учреждения дополнительного образования и др.) у разных групп детей и подростков требуют разработки и внедрения дифференцированных форм арт-терапевтической работы. Некоторые из них могут иметь преимущественно коррекционную направленность, другие – быть ориентированы на решение комплекса задач и допускать объединение художественно-образовательного, культурологического, рекреационного и арт-терапевтического направления в деятельности учреждения. Можно отметить значительное разнообразие форм и методов арт-терапии, используемой на сегодняшний день для детей и подростков в Российской Федерации. В перспективе возможно создание в нашей стране не столько специальности «арт-терапия» (согласно «трансатлантической» модели ее развития, характерной для таких стран, как США и Великобритания), сколько нескольких моделей специализации с разными образовательными маршрутами и разным набором профессиональных компетентностей (функций):

- клинической модели («арт-психотерапии») для специалистов с медицинским, психиатрическим, психотерапевтическим образованием или клинических психологов, имеющих подготовку по психотерапии;
- психологической модели («арт-методы в психологическом консультировании») – для психологов с разной специализацией (не только по клинической психологии),
- педагогической/арт-педагогической модели («арт-методы в специальном образовании, арт-педагогике») для специалистов с высшим педагогическим образованием,
- художественно-творческой модели («арт-методы в художественно-творческом развитии личности») для специалистов с художественным образованием.

## Литература

American Art Therapy Association Newsletter. 1998. V. 31. № 4. European Consortium of Arts Therapies Education. ECArTE: a directory of European training courses. Münster: ECArTE, 1999. European Consortium of Arts Therapies Education. Directory of European training courses. Paris: René Descartes Université, 2005. *Kramer E.* Art therapy in a children's community. Springfield, Il.: Charles Thomas Publisher, 1958. *Kramer E.* Art and therapy with children. New York: Schocken Books, 1971.

*Kramer E.* Childhood and art therapy. New York: Schocken Books, 1979.

*Kramer E.* Art as therapy. Collected papers. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

# **Использование арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса**

## **Т. Тиунова**

### **Введение**

Методы арт-терапии обладают значительным здоровьесберегающим потенциалом применительно к системе образования. Использование этих методов на базе школ и других образовательных учреждений может выступать одним из факторов сохранения психического здоровья учащихся и педагогических кадров. Как отмечают А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская, «внедрение арт-терапии в различных образовательных учреждениях позволяет решать задачи предупреждения и коррекции поведенческих и эмоциональных расстройств у детей и подростков, развития у них комплекса психологических навыков, необходимых для успешной психосоциальной адаптации, проводить работу с семьями учащихся, а также педагогами в целях профилактики синдрома эмоционального выгорания. Наряду с другими мероприятиями, осуществляемыми в соответствии с концепцией психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса, школьная арт-терапия может повышать оперативность психологических вмешательств и тем самым усиливать профилактическую направленность работы с подрастающим поколением» (Копытин, Свистовская, 2010, с. 31).

Вместе с тем, данные авторы признают, что как в нашей стране, так и за рубежом уровень внедрения арт-терапии в образовательных учреждениях пока остается на низком уровне, что не позволяет в достаточной мере реализовать ее возможности. Имеются многочисленные проблемы, связанные с недостаточной согласованностью в работе арт-терапевтов и других школьных работников, с отсутствием ясного понимания приоритетных задач арт-терапии в школах, недостаточной разработанностью методологических аспектов арттерапии в образовании, дефицитом специалистов с необходимым уровнем арт-терапевтической подготовки.

## **Концепция психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса как основа применения арт-терапии в образовании**

Идея психолого-педагогического сопровождения в процессе школьного обучения в различных его аспектах не нова. Многие известные отечественные психологи (И. В. Дубровина, Е. И. Рогов и др.) используют близкое по смыслу слово – «содействие». Термин «сопровождение» введен М. Р. Битяновой (1997). Согласно ей, сопровождение как основа профессиональной деятельности школьных педагогов и психологов ориентировано на создание условий (педагогических, психологических, социальных) успешного обучения и развития каждого ребенка в ситуации школьного взаимодействия (Битянова, 2000). Таким образом, задача школьного психолога и других специалистов образовательного учреждения – разработка и внедрение в школьную практику таких условий и ситуаций, которые обеспечивали бы каждому из учащихся возможность реализации своих актуальных потребностей – образовательных, возрастных, индивидуально-личностных. В процессе психолого-педагогического сопровождения школьный психолог помогает учащимся делать осознанный жизненный выбор в этом сложном мире, конструктивно разрешать неизбежные конфликты, осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания себя и других.

Битяновой обозначены три основных принципа, на которых базируется психолого-педагогическое сопровождение (Битянова, 2000):

1. Принцип следования за естественным развитием учащегося на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза.

Психолог при сопровождении учащегося опирается на те личностные достижения, которые реально имеются, признает безусловную ценность внутреннего мира каждого, приоритетность потребностей, целей и ценностей его развития.

2 Принцип самостоятельности учащегося, который выражается в том, что психолог только создает условия для самостоятельного творческого освоения учащимся системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершения каждым из них личностно значимых жизненных выборов, не превращаясь при этом во внешний психологический «костыль», на который учащийся опирается каждый раз в ситуации выбора и тем самым уходит от ответственности за принятое решение.

3 Принцип вторичности форм и содержания психолого-педагогического сопровождения по отношению к социальной и учебновоспитательной среде жизнедеятельности учащегося. Психолого-педагогическое сопровождение учащегося не ставит своей целью активное направленное воздействие на те социальные условия, в которых живет учащийся, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители. Цель сопровождения – создать в рамках объективно данной учащемуся социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

В соответствии с этими основными компонентами процесс сопровождения идет в нескольких важнейших направлениях деятельности школьного психолога: психодиагностика; психопрофилактическая, развивающая и психокоррекционная деятельность; консультирование всех субъектов образовательного процесса (учащихся, их родителей и педагогов); просвещение всех субъектов образовательного процесса; социально-диспетчерская деятельность.

Соотнесение концепции психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса с существующими в разных странах мира подходами к проведению арт-терапии на базе школ позволяет констатировать не только наличие ряда общих принципов и задач, но и очевидных различий, присущих модели психолого-педагогического сопровожде-

ния, с одной стороны, и арттерапевтическим воздействиям, с другой стороны. В значительной мере это определяется тем, что арт-терапию на базе школ за рубежом, прежде всего в таких странах, как США, Великобритания, Израиль и некоторые другие, проводят профессиональные арт-терапевты, а в Российской Федерации – педагоги-психологи и иногда также – педагоги.

В обзоре литературы по проблеме применения арт-терапии в школах РФ и других стран А. И. Копытин и Е. Е. Свистовская обращают внимание на характерное для таких стран усиление клинической направленности деятельности арт-терапевтов, что подтверждается включением в школьное штатное расписание в США клинических арт-терапевтов. Это, с одной стороны, связано с усилением роли клинических дисциплин в процессе подготовки арттерапевтов и повышением требований к качеству арт-терапевтических услуг в США и, с другой стороны, с изменениями в понимании руководителями образовательных учреждений того, в чем заключаются приоритетные задачи деятельности работающих на их базе специалистов по арт-терапии. Наибольшее внимание зарубежные арт-терапевты обращают при работе в школах на проведение психокоррекционной работы с детьми и подростками с поведенческими и эмоциональными расстройствами (Копытин, Свистовская, 2006). Многие функции, отводимые педагогам-психологам в соответствии с концепцией психолого-педагогического сопровождения, при этом оказываются нивелированы.

В то же время, как следует из ряда зарубежных публикаций, арттерапевты осознают важность профилактических мероприятий, применения программ раннего вмешательства в отношении детей группы риска, а также применения развивающих воздействий на основе творческой деятельности учащихся, проведения специальных арт-терапевтических программ, ориентированных на более широкий круг детей и подростков. Так, М. Эссекс, К. Фростиг и Д. Хертз отмечают, что психотерапия искусством является наиболее подходящим методом для работы с несовершеннолетними, и что долгосрочные формы психокоррекционной работы с ними могут быть успешно реализованы именно на базе школ (Essex, Frostig, Hertz, 1996).

По мнению этих авторов, основная цель внедрения арт-терапии в школах – это адаптация детей к условиям образовательного учреждения и профилактика школьной неуспешности. Авторы отмечают различия в приоритетных задачах деятельности учителей и школьных арт-терапевтов. Они также считают, что педагоги и арттерапевты имеют ряд общих долгосрочных задач, таких, в частности, как развитие у учащихся навыков решения проблем, способности справляться со стрессом; повышение их межличностной компетентности и совершенствование коммуникативных навыков; раскрытие творческого потенциала; формирование здоровых потребностей.

К сожалению, в профессиональных зарубежных публикациях по теме применения арт-терапии в школах не упоминается о такой важной стороне деятельности специалистов в области психического здоровья (психологов, арт-терапевтов), как сохранение здоровья педагогических кадров, в том числе профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания.

Применение методов арт-терапии в образовательных учреждениях может тесно переплетаться с социализирующими, воспитательными, развивающими, психопрофилактическими, а в случае необходимости и коррекционными методами воздействия на учащихся. Поскольку должности арт-терапевта в современных российских школах нет, то арт-терапевтические методы или методы творческого самовыражения применяют в своей работе в той или иной степени все школьные специалисты, но надо помнить, что специалист, применяющий данные методы, должен иметь специальную подготовку в области психологического консультирования и арттерапии.

На наш взгляд, можно использовать арт-терапевтические методы в воспитательно-образовательном процессе и с профилактической целью. Такая своеобразная «прививка творчеством» будет содействовать развитию личностного потенциала, поможет предупредить асо-

циальное и саморазрушительное поведение, развитие патологических зависимостей, повысит самооценку, улучшит психоэмоциональное состояние.

Система психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в образовательном учреждении предполагает взаимодействие специалиста, реализующего арт-терапевтические методы, со всеми субъектами образовательного пространства: учащимися, их родителями и педагогами.

Кроме того, система как таковая сложится только тогда, когда работа со всеми субъектами образовательного пространства будет построена по всем направлениям деятельности специалиста. Так как автор данной работы является педагогом-психологом, то ориентирован в своей профессиональной деятельности на следующие направления:

- психологическое просвещение;
- психологическая диагностика;
- психологическое консультирование;
- психопрофилактическая и коррекционно-развивающая работа.

С учетом этих двух составляющих (субъекты образовательного пространства и направления деятельности) и строится система психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в образовательном учреждении. С точки зрения использования арт-терапевтических методов для специалиста, их реализующего, наиболее значимыми будут такие направления, как психологическое консультирование (прежде всего индивидуальное), а также психопрофилактическая и коррекционно-развивающая работа. Кроме того, в некоторых случаях возможно использование арт-терапевтических методов сугубо в целях психологической диагностики (например, использование тестов Р. Сильвер).

## **Описание опыта применения арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса**

Поскольку автор статьи является начальником отдела комплексного сопровождения психологического центра «Эйдос» Дзержинского района г. Перми то арт-терапевтические методы были реализованы им в образовательных учреждениях, расположенных на территории этого района. Площадками для реализации арт-терапевтических методов стали муниципальные образовательные учреждения (МОУ) «СОШ № 59», «НОШ № 90», «СОШ № 120», гимназия № 10 Дзержинского района г. Перми. Диагностическая, развивающая и консультационная работа велась с учащимися 1–4-х классов (школы №№ 90, 120, гимназия № 10) и учащимися 9-х классов (школа № 59, гимназия № 10).

С учащимися 9-х классов данная работа велась с акцентом на профориентационную деятельность. В работе с учащимися начальной школы основной целью были снятие эмоционального напряжения, гармонизация эмоциональной сферы, актуализация процесса самопознания и создание условий для формирования навыков самопрезентации. В работе с учащимися четвертых классов основной целью было снятие психоэмоционального напряжения в связи с предстоящими экзаменами по окончании начальной школы, а также формирование навыков саморегуляции.

### **Использование арт-терапевтических методов для актуализации процесса самопознания у учащихся начальной школы**

Данное направление работы реализовалось автором в рамках летней оздоровительной кампании, которая не предполагает использования длительных психопрофилактических или коррекционно-развивающих учебных курсов. Требуются элективные курсы с использованием активных форм работы. С учетом условий, в которых предполагалось вести работу, автором был разработан цикл психопрофилактических и развивающих занятий, который включал в себя, помимо собственно развивающих, и диагностическое занятие. В ходе диагностики были использованы тест «Несуществующее животное» и тест «Нарисуй историю» Р. Сильвер (Копытин, 2003). Целью проведения диагностического занятия была оценка эмоционального состояния учащихся. Кроме того, тест «Нарисуй историю» позволяет осуществить переход от привычного для детей изложения в вербальной форме к работе с образами. А изображения животных, сделанные детьми в тесте «Несуществующее животное», были потом использованы автором в занятии «Необычный зоопарк, или „там на неведомых дорожках следы невиданных зверей“».

Результаты диагностики показали, что многие дети имеют проблемы в эмоциональной сфере, повышенный уровень тревожности, низкую самооценку. Поэтому целью данного цикла психопрофилактических и развивающих занятий являлось снятие эмоционального напряжения у детей через процесс изобразительного творчества. Кроме того, данная психолого-педагогическая работа была направлена на создание у детей ощущения собственной значимости, активизацию их общения друг с другом, развитие чувственного восприятия, креативности и умения использовать познавательные ресурсы, связанные с изобразительным творчеством.

Цикл психопрофилактических и развивающих занятий, созданный автором, относится к групповой арт-терапии, которая характеризуется наличием периодов погружения участников группы в свой собственный внутренний мир через индивидуальную изобразительную работу и периодов их тесного взаимодействия на этапе презентации и обсуждения работ.

Данный цикл занятий был проведен автором в двух образовательных учреждениях Дзержинского района г. Перми: НОУ «Средняя общеобразовательная школа № 90» и гимназии № 10. В НОУ «СОШ № 90» в группу входили учащиеся, перешедшие во второй класс. В гимназии № 10 группа была смешанной по возрасту. Ниже описана часть занятий в гимназии № 10.

Группа, сформированная из учащихся 1–4-х классов, являлась тематической. Цикл занятий, созданный автором, состоял из семи встреч. Во время летней оздоровительной кампании данный цикл психопрофилактических и развивающих занятий проводился в течение трех недель. Занятия проводились два раза в неделю (в первую неделю было проведено еще одно – диагностическое – занятие). Продолжительность диагностического занятия – 1 астрономический час, продолжительность психопрофилактического и развивающего занятия – 1,5–2 астрономических часа.

В группу входило 20 учащихся. Дети были разного пола и возраста (от 7 до 10 лет). Так как занятия не имели коррекционной направленности, проводились они с детьми, не входящими в группу риска; но это не значит, что в группе не было учащихся, имеющих проблемы эмоционального характера, что подтверждают данные проведенной психологической диагностики. Каждое занятие имело следующую структуру:

- вводная часть (исходная информация о занятии, приветствие, стартовая экспресс-диагностика);
- основная, практическая часть – собственно изобразительная деятельность (художественный замысел и его реализация);
- оформление выставочного стенда;
- презентация и обсуждение работ, подведение итогов по теме занятия, прощание, итоговая экспресс-диагностика.

На занятии «Вперед, в будущее!» детям было предложено создать коллаж на тему «Мое будущее, или Я через 20 лет». Просматривая работы, созданные детьми в ходе этого занятия, автор отметила, что большинство детей были сконцентрированы на том, чтобы создать образ своего будущего материального благополучия. Об этом говорило обилие материальных вещей, присутствующих в коллажах (сотовые телефоны, машины, предметы быта, украшения, одежда и т. д.). Часть детей отметила профессиональную составляющую своего будущего («Буду бизнесменом», «Буду владелицей автосалона», «Буду работать с животными», «У меня будет свой салон красоты» и т. д.).

**Таблица 1**

Структура цикла психопрофилактических и развивающих занятий

Часть цикла	№№ занятий	Содержание занятия	Цель занятия
I	1	Психодиагностика особенностей эмоциональной сферы учащихся	Выявление личностных особенностей и особенностей эмоциональной сферы учащихся
II	2	Знакомство, самопрезентация	Создание благоприятного психологического климата, доверительных отношений, комфортных условий для самораскрытия учащихся
III	3–6	Индивидуальная изобразительная деятельность по предложенным темам	Развитие креативности, актуализация процесса самопознания, снятие эмоционального напряжения
IV	7	Групповая изобразительная деятельность по предложенной теме	Развитие коммуникативных навыков, обучение навыкам сотрудничества

Многие дети включили в свой будущий образ такую составляющую, как наличие семьи. Интересно было наблюдать, с какой тщательностью и вниманием дети искали в журналах образ, похожий на образ их будущего спутника.



**Рис. 1.** Пример фотоколлажа на тему «Вперед, в будущее!»

На занятии «Моя планета» автор использовала сказку «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, в которой есть описание различных планет. Эта сказка помогла «вести» детей в тему занятия. Далее детям было предложено создать изображение их собственной планеты в технике коллажа, а также дать ей название. Так появились: Планета зверей, Планета крутых тачек, Планета памятников, Планета красоты, Планета «Мой рай», Планета картин, Планета денег, Интересная планета, Планета машин и много других планет.

Автор отметила, что коллажи на тему «Моя планета» были выполнены детьми на более высоком художественном уровне, чем работы, выполненные на предыдущем занятии по теме «Мое будущее, или Я через 20 лет».



**Рис. 2.** Примеры фотоколлажей на тему «Моя планета»

Для детей техника коллажа уже не являлась новой, поэтому они были более свободны в своем творческом выражении: с удовольствием экспериментировали с изображениями, с надписями, кто-то работал с рамкой. Вероятно, им помогало изображение круга, которое изначально присутствовало на листах. Круг сразу придавал изображению цельность, «стягивал» его в определенную форму. В своих рефлексивных анкетах по итогам всего цикла занятий дети отмечали, что им очень понравилось создавать изображение в круге.

Завершало цикл итоговое занятие «Необычный зоопарк, или „там на неведомых дорожках следы невиданных зверей“». В ходе него использовалась совместная групповая работа. Дети разделились на две группы – мальчиков и девочек. Им было предложено создать на листе ватмана формата А1 коллаж под общим названием «Зоопарк». Сначала они создавали среду обитания, а потом уже помещали в нее животных. Образы животных были взяты автором из теста «Несуществующее животное»: рисунки детей были скопированы, а также заранее были подготовлены подписи с названиями этих животных. Получилось два коллажа, которые затем были объединены в один и размещены в коридоре гимназии.



**Рис. 3.** Пример групповой работы на тему «Необычный зоопарк»

В групповой работе дети встретились с определенными трудностями: им надо было «распределить» территорию, оформить ее, договориться, каким образом будут размещены животные. С трудностями группы справлялись по-разному. В группе девочек сразу выделился лидер, который и организовал всю работу. Мальчики больше советовались с психологом и в начале выполнения задания испытывали растерянность, потом втянулись в работу, но вопросы у них возникали чаще.

В рефлексивных анкетах, которые дети заполняли по окончании цикла занятий, ими отмечена комфортная психологическая атмосфера, царившая на занятиях, изменения в эмоциональном состоянии в позитивную сторону, а также те новые знания, которые они получили в ходе занятий («Было очень весело!», «После занятий мне становилось легко и совсем не было усталости», «Я никогда не делала коллажи – понравилось вырезать и клеить», «Интереснее всего делать коллаж в круге» и т. д.). Изменения в эмоциональном фоне детей отмечали и воспитатели. По их мнению, дети после занятий становились более собранными и спокойными. Автор также отметила, что высказывания детей при представлении своих работ от занятия к занятию были все более развернутыми, представляли собой все более связный текст. По сравнению с первыми занятиями, дети уже не стеснялись презентовать себя, представлять свои

работы. По мнению автора, цели, ставившиеся при реализации данного цикла психопрофилактических и развивающих занятий, были достигнуты.

### **Использование арт-терапевтических методов в профилактике стрессов у учащихся начальной школы**

Автором данной работы был проведен цикл психопрофилактических занятий «Спасательный круг» с учащимися начальной школы, направленный на профилактику стресса, на обучение способам саморегуляции. Занятия проходили с учащимися четвертых классов средней школы № 120 Дзержинского района г. Перми. Год назад в эту школу влились дети из закрытой в прошлом учебном году средней школы № 29. В связи с этим классные коллективы несколько изменили свой состав; новая школьная ситуация усилила уровень психоэмоционального напряжения учащихся, перед многими учащимися встал вопрос адаптации в новом школьном коллективе. Класс 4-й «г» на 100 % состоит из учащихся закрывшейся школы и имеет статус класса компенсирующего обучения (ККО). Учащиеся 4-го «а» класса являются, по мнению педагогов школы, наиболее сильными в интеллектуальном отношении. Всего в занятиях приняли участие 89 учащихся. 4-е классы были выбраны автором неслучайно. В Перми уже традиционным стало проведение общегородского единого муниципального теста (ЕМТ) для учащихся 4-х классов на выпуске из начальной школы. При высоких результатах этого теста (при наличии «серебряных» и «золотых» сертификатов) учащиеся имеют возможность перейти в образовательное учреждение более высокого статуса: гимназию или лицей. Кроме того, по результатам ЕМТ оценивают уровень эффективности работы учителя, который вел учащихся на протяжении всей начальной школы. В связи со всем этим учащиеся на протяжении всего четвертого класса испытывают повышенную психологическую нагрузку, поскольку и учителя, и родители требуют от них высоких результатов в учебе.

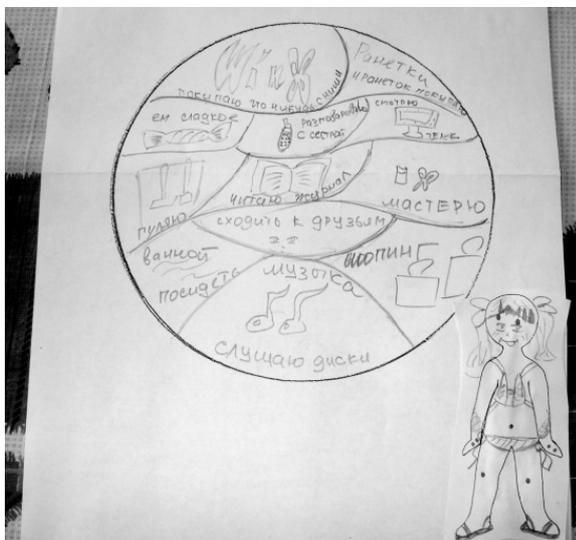
Проведенный автором психопрофилактический цикл состоял из трех занятий. Первое занятие было диагностическим, оно позволило выявить уровень тревожности учащихся по отношению к различным школьным ситуациям; определить, какого рода страхи испытывают учащиеся в школе и насколько эти страхи проявлены. В ходе психологического исследования, проведенного автором на первом занятии, была использована методика А. Прихожан «Анкета-ЛТ», позволяющая определить уровень школьной, самооценочной и межличностной тревожности учащихся.

Исследование показало, что у учащихся 4-х классов в значительной степени проявлены все виды тревожности. Наиболее проявлены такие виды, как самооценочный (37 человек – 41,6 % – с высоким и очень высоким уровнями тревожности) и межличностный (42 человека – 47,2 % – с высоким и очень высоким уровнями тревожности). Данное исследование показало необходимость проведения психопрофилактической работы с учащимися начальной школы, направленной на обучение учащихся способам саморегуляции.

Второе занятие психопрофилактического цикла было посвящено выяснению того, что такое стресс, и какие изменения он вызывает в организме человека. Для этого сначала учащимся была дана информация о стрессе, а затем розданы бумажные силуэты человечков. Далее было предложено вспомнить какую-нибудь из стрессовых ситуаций школьной жизни, о которых говорилось на первом занятии – такую ситуацию, в которой школьники испытывали сильное волнение. Также надо было вспомнить, что они при этом ощущали на физическом уровне («в теле»), и обозначить эти «мишени стресса» красным цветом на силуэте бумажного человечка. Образ человечка помог учащимся относительно безопасно погрузиться в травмирующую ситуацию, являясь при этом замещающим объектом («человечек – это не я»). Все «мишени стресса», выявленные учащимися, были выписаны автором в колонку на доске.

Далее учащимся было предложено «спасти человечка», то есть предложить пути его «выведения» из того состояния, которое связано со стрессом. Для этого им раздали листы

бумаги формата А4 с заранее нарисованным на них кругом. Автором была дана небольшая информационная справка о том, что форма круга издавна была для людей символом гармонии, единства и целостности. Учащимся было дано задание при помощи соответствующих образов изобразить в круге все то, что может спасти человека в трудной ситуации, способы выхода из этой ситуации.



**Рис. 4.** Пример работы, созданной в рамках цикла психопрофилактических занятий «Спасательный круг»

Далее все предложенные детьми способы выхода из стресса были выписаны автором на доске в колонку, рядом с первой колонкой «мишени стресса». Автор сделала акцент на том, что способов помочь человеку, а также себе в трудной ситуации у каждого из нас множество. Это показала проделанная классом работа. Была рассказана известная сказка о двух лягушках, попавших в крынку с молоком, одна из которых поддалась обстоятельствам и утонула, а другая боролась до последнего, активно перебирая лапками, и в результате спаслась.

После того, как общими усилиями был создан ресурсный банк, список всех негативных последствий стресса был психологом с доски стерт. Далее каждый способ выхода из стрессовой ситуации был всеми совместно рассмотрен, и из ресурсного банка были удалены деструктивные способы («прыгнуть с 9-го этажа», «набить морду» и т. д.).

Некоторые дети не ограничивались несколькими словами, а писали целые тексты: «Я говорю себе, как бы думаю, что все хорошо. Например, я вышла к доске, я знаю, я думаю, что я все могу, я все умею. Мне надо только постараться, подумать!»; «Когда я очень злюсь, мне хочется что-нибудь плохое сделать, очень плохую вещь. Потом, чтобы мне не злиться или не бояться, я встану на пол и говорю «Все будет хорошо!»; «С другом взяться за руки. Закрывать глаза. Друг должен войти в то же самое чувство. Объяснить человеку, в чем дело»; «Лечь, успокоиться. На следующее утро встать нормальным».

Надо отметить, что культура самопомощи у детей с более высоким интеллектуальным уровнем выше, чем у детей, испытывающих трудности в усвоении школьной программы. Первые, как правило, предлагают более разнообразные способы выхода из стрессовой ситуации, и эти способы обычно конструктивны. У учащихся класса компенсирующего обучения, которые находятся в школе в гораздо более сложной ситуации, имеют хронический опыт неуспешности, список предложенных способов значительно более скуден. Кроме того, в этом списке довольно часто встречаются и неконструктивные способы выхода из стресса.

Анализируя данное занятие, автор отметила позитивный момент, заключающийся в том, что дети, ориентируясь на свой опыт и информацию, полученную ими из разных источников, знают много способов самопомощи, имеют опыт ее использования, что говорит о том, что они не так уж беспомощны, как порой кажется нам, взрослым.

Данные психологической диагностики и вся полученная автором в ходе занятий информация вместе с рекомендациями были представлены им школьным психологам МОУ «СОШ № 120» и педагогам тех классов, с которыми велась работа, для организации дальнейшей коррекционной работы с детьми, оказавшимися в группе риска.

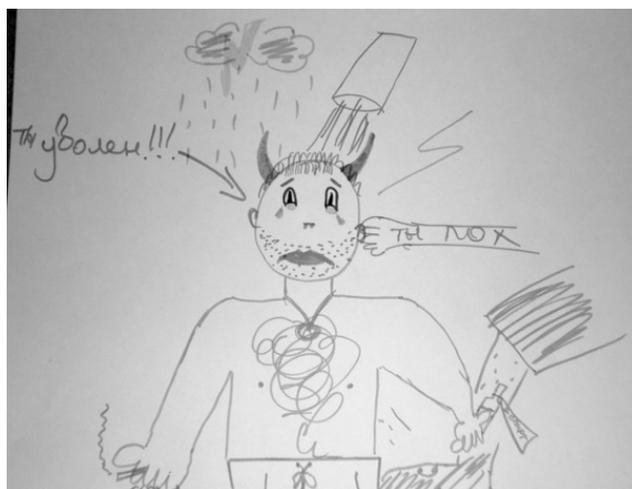
Третье занятие включало в себя практические упражнения, с помощью которых можно снять накопившееся психоэмоциональное напряжение: двигательные, дыхательные, голосовые упражнения, упражнения по типу «напряжение-расслабление» и другие.

За счет того, что в данной психопрофилактической работе автором был использован деятельностный подход дети *сами* определяли «мишени стресса», *сами* искали пути выхода из стрессовой ситуации), занятия проходили очень живо, дети активно реагировали на всю получаемую информацию. Третье занятие также содержало активные формы работы, поэтому также прошло на высоком эмоциональном уровне. Дети проявили интерес к предложенной теме и интересовались, когда занятия будут продолжены.

### **Использование арт-терапевтических методов в профилактике стрессов у учащихся средней школы**

Занятие «Помоги себе сам», направленное на достижение тех же целей (психопрофилактика стресса, формирование навыков саморегуляции), что и цикл психопрофилактических занятий «Спасательный круг», было проведено автором для учащихся 9-го класса, находящихся на этапе перехода из средней школы в старшую. Окончание средней школы также сопровождается сдачей большого количества экзаменов, поэтому учащиеся находятся в состоянии экзаменационного стресса. Кроме того, многие из них ориентированы на поступление после окончания 9-го класса в лицей и колледжи, что тоже повышает уровень психоэмоционального напряжения. Учащиеся нередко испытывают чувство неопределенности.

В психопрофилактическом занятии приняли участие 17 человек. Занятие было проведено в гимназии № 10 Дзержинского района г. Перми, реализующей модель профильного обучения. Группа состояла из интеллектуально развитых учащихся, с развитыми рефлексивными навыками, способностью к анализу. В начале занятия учащимся была предложена техника «Совместный рисунок» на заданную тему. По кругу передавались два листа формата А3 и набор фломастеров. На одном из листов было написано «Успешный человек», на другом – «Неуспешный человек». Учащимся предлагалось по очереди вносить в рисунки по одной детали. Рисунки «прошли» четыре круга. В результате получилось два портрета: портрет успешного человека и портрет неуспешного человека. Интересно, что группа была по преимуществу девичьей. В результате на портрете успешного человека была изображена преуспевающая, по мнению учащихся, дама, а на портрете неуспешного человека – «замученный жизнью» мужчина.



**Рис. 5.** Примеры работ с изображением успешного и неуспешного человека

Далее учащимся был задан вопрос «Что делает человека неуспешным?». Каждый по кругу высказывал свое мнение, а автор фиксировала все ответы на стенде. После обсуждения полученного списка присутствующие пришли к выводу, что к неуспешности человека приводит прежде всего нежелание и неумение противостоять жизненным неурядицам.

Далее учащимся был задан вопрос: «Что происходит с человеком, когда он попадает в череду жизненных неудач, в так называемую «черную полосу»?». Так как группа обладала высоким интеллектуальным потенциалом и была достаточно образованна, то очень быстро прозвучало слово «стресс»: «Человек, попавший в трудную жизненную ситуацию, испытывает стресс».

Автором была дана краткая информационная справка о том, что такое стресс. Было проведено экспресс-тестирование учащихся, направленное на выявление признаков стресса. Далее им была предложена групповая работа. Все учащиеся были разбиты на три группы. Каждая группа должна была предложить пути выхода из стрессового состояния. Для фиксации ответов учащимся были розданы карточки. По окончании работы группы представили свои наборы карточек. Автор расположила все ответы на стенде (убрав повторяющиеся). Таким образом

совместными усилиями был создан ресурсный банк. Каждый способ, предложенный учащимися, был совместно обсужден. После обсуждения из списка были убраны три карточки: «алкоголь», «наркотики» и «кофе». Автором был подведен итог занятия, сделан вывод о том, что способов помочь себе у человека много, он сам выбирает то, как он будет жить, как реагировать на стрессовые ситуации – отдаваться на волю обстоятельств либо же противостоять им.

### **Использование арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения учащихся**

Занятия с использованием арт-терапевтических методов, направленные на оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении, были проведены с учащимися 9-го класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 59», реализующей модель профильного обучения. В занятии приняли участие 18 человек.

Девятый класс (14–15 лет) – это переходный период между подростковым и юношеским возрастом. В этом возрасте наступает стадия физической зрелости, стадия завершения полового развития и стадия интенсивной социализации. В процессе социализации важнейшей частью становится самоопределение. Самоопределение есть сознательный выбор и утверждение человеком своей позиции в разнообразных жизненных сферах.

В 9-м классе у учащихся повышается значимость собственных ценностей, развивается самосознание и усложняется отношение к себе. Девятиклассники определяют свои жизненные цели, ищут свое место в жизни, проецируют себя в будущее. Личностно-значимые перспективы имеют огромное значение в жизнедеятельности подростка. От учащихся 9-го класса окружающие (родители и педагоги) требуют определиться с его профессиональным будущим. Выпускник 9-го класса, по мнению взрослых, должен представить свой жизненный план, осознать и определить способы достижения поставленных целей. В действительности же большинство учащихся не в состоянии осуществить подобный выбор. В этой обстановке многие учащиеся оказываются в ситуации неопределенности, некоторые – в ситуации несоответствия своих возможностей и уровня притязаний. Поэтому многим девятиклассникам свойственны повышенная тревожность, эмоциональная напряженность, боязнь всякого выбора.

В данной ситуации при работе с учащимися, по мнению автора, как нельзя лучше подходят арт-терапевтические методы. Они позволяют несколько абстрагироваться от травмирующей ситуации, ослабить психологические защиты. Для профориентационных занятий была выбрана деловая игра «Кадровый вопрос», одним из этапов которой является выполнение творческой работы. Цели игры: знакомство с новыми профессиями на рынке труда; развитие навыков целеполагания и планирования; формирование информационного пространства.

Вся игра длилась 4 астрономических часа. В начале занятий автором была проведена профориентационная экспресс-диагностика с использованием нескольких методик. Данные, полученные в результате выполнения тестов, учащиеся вписывали в итоговый бланк. Далее проводилась собственно деловая игра. Учащимся было предложено создать свой бизнес. Было образовано три группы по 6 человек. Каждая группа получила бланк с инструкцией и краткое описание профессий. Инструкция выглядела следующим образом:

1. Ваш бизнес – фармацевтическое производство и продажа лекарств. Из списка предложенных профессий выберите те, которые, по вашему мнению, относятся к фармацевтическому бизнесу и необходимы для решения задач бизнеса (подсказка: задача выбора упрощается, если вы для начала ознакомитесь с информацией о профессиях, а затем выстроите схему «движение товара»: от производителя к потребителю; помните, что вы не только производите, но и реализуете товар). Выбранные профессии запишите на листе бумаги.

2. Создайте «бренд» (торговую марку и кредо). В переводе с английского слово «бренд» первоначально означало «печать, фабричная марка, клеймо». Создайте рекламу вашей торговой марки в виде коллажа.

3. Создайте рекламное действо, презентующее ваш «бренд» – разработайте рекламную акцию.
4. Заполните вакансии выбранных вами профессий конкретными людьми из вашей группы, ориентируясь на ваши личные наблюдения относительно личностных качеств этих людей, а также на результаты профориентационной экспресс-диагностики и на личное желание человека (подсказка: для того, чтобы сделать выбор, необходимо оценить требования, которые профессия предъявляет к личности, и сопоставить их с возможностями конкретного человека).
5. Создайте кадровую схему вашего предприятия.

После того как учащиеся выполняют все пункты инструкции (по опыту, на это уходит 1,5–2 астрономических часа), проходит защита проектов.

Каждой группой была создана схема функционирования фирмы с наложенными на нее кадровыми расстановками (кадровая схема). При подборе кадров от учащихся, помимо знаний о профессиях, требовались развитые коммуникативные навыки: они должны были договориться по целому ряду спорных позиций, при необходимости пойти на компромисс. Кроме кадровой схемы каждая группа представила рекламу своей торговой марки, оформленную в виде коллажа.

Представленные группами материалы были развешаны на доске, и каждая группа по очереди, опираясь на эти материалы, провела свою рекламную акцию. В данном занятии были применены также элементы драматизации, так как учащиеся сначала представляли свою фирму, а затем свой «бренд». Во время представления «бренда» на сцену выходили «благодарные клиенты» и рассказывали и показывали то, как им помогло данное фармацевтическое средство.

Атмосфера в группе была свободной, и ребята создавали свои работы, не ориентируясь на социальные ожидания. Поэтому высказывались они так, как хотели. Но было бы неправильным оставить без внимания содержание созданных ребятами проектов. Поэтому после защиты работ всеми группами автором была проведена дискуссия на тему «Вступая в мир, я мир меняю?». Такая дискуссия необходима прежде всего для того, чтобы дать ребятам моральные и нравственные ориентиры. Как правило, группа сама приходит к выводу о том, что человек несет ответственность за все, что он делает – будь это какая-то продукция или поступок. Задача ведущего – фиксировать ответы и подвести итог, сделать выводы, составить резюме по проведенному обсуждению.

В небольшой рефлексивной анкете, которая была предложена ребятам по окончании занятий, большинство из них отмечали следующие позитивные моменты занятия: свободную психологическую атмосферу, знакомство с новой изобразительной техникой – коллажем, приобретение новых знаний о профессиях и о своих профессиональных склонностях.

## Заключение

Растущий ребенок, его личность нуждается в психолого-педагогической поддержке, которая может быть как личностно-ориентированной, так и направленной на оптимизацию развивающей среды, в которой осуществляется жизнедеятельность и взаимодействие субъектов образовательного пространства.

Искусство в целом и художественная творческая деятельность, в частности, наряду с другими методами также могут служить инструментом психолого-педагогической поддержки для обеспечения эмоционального благополучия всех участников образовательного процесса, в первую очередь учащихся. Применение методов арт-терапии в образовательном пространстве способствует приобретению всеми его участниками навыков конструктивного взаимодействия, рефлексии, самопознания, самопонимания, самопринятия, а также понимания и принятия окружающих людей. В образовательном учреждении посредством арт-терапии и других методов психолого-педагогического воздействия обеспечивается социальная адаптация ребенка. Использование арт-терапии в школе помогает предупредить или ослабить негативные ситуации, которые могут возникать в напряженной школьной жизни. Собственный опыт, полученный автором в ходе реализации арт-терапевтических занятий, отзывы учащихся и педагогов помогают убедиться в том, что арт-терапевтические методы способны повысить эффективность мероприятий, реализуемых на основе концепции психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

## Литература

- Битянова М.Р.* Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения // Директор школы. 1997. № 3. С. 4–12;
- Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000; *Копытин А. И.* Тест «Нарисуй историю». СПб.: Речь, 2003;
- Копытин А. И., Свистовская Е. Е.* Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2006;
- Копытин А. И., Свистовская Е. Е.* Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. СПб.: Речь, 2010;
- Essex M., Frostig K., Hertz J.* In the Service of Children: Art and Expressive Therapies in Public Schools // Art Therapy. 1996. V. 13. № 3, P. 34–44.

## **Отражение и преодоление опыта насилия в процессе индивидуальной арт-терапии в доме ребенка**

### **Н. Сучкова**

#### **Введение**

Дети могут становиться в семье не только свидетелями, но и объектом насилия. В этом случае дом уже не ассоциируется у них с безопасностью, любовью и надежностью. В психологической литературе термин «жестокое обращение с детьми» обозначает физическое, сексуальное и эмоциональное насилие над ребенком, а также отсутствие родительской заботы. В доме ребенка, где я работаю в качестве арт-терапевта, немало таких детей, которые пострадали от жестокого обращения. Многие из них испытали на себе разные виды насилия, вызвавшие те или иные нарушения поведения и эмоций. Участие таких детей в арт-терапевтических занятиях позволяет получить свидетельства их эмоционального неблагополучия и в то же время дает им возможность преодоления последствий психической травмы. В данной статье особое внимание будет обращено на проявление и постепенное преодоление последствий опыта насилия, перенесенного четырехлетней девочкой в процессе индивидуальных арт-терапевтических занятий. Многие признаки указывали на то, что она пережила разные формы жестокого обращения, включая и сексуальное насилие.

## **Насилие и его психологические последствия**

Понятие сексуального насилия, независимо от того, совершается ли оно однократно или повторно в течение определенного времени, обозначает совокупность определенных преступлений, начиная с демонстрации перед ребенком половых органов и заканчивая совершением с ним орального, анального или вагинального полового акта. В наиболее тяжелых случаях оно может сопровождаться угрозами или садистскими действиями. Сексуальное насилие может также включать ласки детских гениталий и коммерческое использование детей в целях проституции или при производстве порнографических материалов (Мэш, Вольф, 2003).

Физическое насилие включает такие действия, как избиения, пинки, укусы, ожоги, резкие толчки или нанесение ребенку физических повреждений иными способами. Серьезность и характер повреждений, возникающих в результате физического насилия, могут сильно варьироваться.

Что же касается эмоционального насилия, то оно включает действия или упущения родителей или воспитателей, вызывающие или способные вызвать серьезные поведенческие, когнитивные, эмоциональные или психические расстройства. Например, родители или воспитатели применяют экстремальные или нетипичные формы наказаний, такие как запираание ребенка в темном туалете. Эмоциональное насилие также может включать вербальные угрозы, унижение и брань (там же).

Непосредственными следствиями насилия является переживание ребенком чувств страха, тревоги, депрессии, гнева, враждебности, заниженной самооценки. В случае применения сексуального насилия может нарушаться и сексуальное поведение ребенка. Долгосрочные последствия насилия могут выражаться в психических расстройствах, сопряженных с саморазрушительными тенденциями, токсикоманией, асоциальными и агрессивными проявлениями, расстройствами питания, депрессией, тревогой, чувствами социальной изоляции и стигматизации, высокой вероятностью ревиктимизации, затруднениями в установлении доверительных отношений с окружающими, диссоциативном личностном расстройстве.

Получить от ребенка информацию о перенесенном насилии часто не представляется возможным либо из-за угроз со стороны насильника и нежелания ребенка его дискредитировать, либо из-за проявления психологических защит, препятствующих описанию обстоятельств психотравмирующего события. Кроме того, насилие могло произойти еще на довербальной стадии развития.

То, что над ребенком было совершено насилие, нередко можно предполагать лишь исходя из оценки имеющихся у него эмоциональных и поведенческих нарушений, а также нарушений развития. Косвенными признаками перенесенного сексуального насилия могут также выступать некоторые особенности изобразительной деятельности ребенка и содержание его рисунков.

## Методы арт-терапевтической помощи детям, пострадавшим от насилия

Многие авторы подчеркивают большую ценность использования арт-терапии в работе с детьми и подростками, пострадавшими от насилия, в частности, сексуального. Это связано с невербальным характером экспрессии во время сеансов арт-терапии, что позволяет отреагировать весьма сложные чувства, предотвратить деструктивные и самодеструктивные тенденции. При этом, благодаря использованию различных материалов и образов, ребенок может выражать такие переживания, не причиняя себе и окружающим вреда.

Изобразительная деятельность само по себе может являться мощным терапевтическим фактором. Она допускает самые разные способы обращения с художественными материалами. Одни способы позволяют достичь седативного эффекта и снять эмоциональное напряжение. Другие – отреагировать травматичный опыт и достичь над ним контроля. Перенос чувств клиента на изобразительные материалы и образы также делает арт-терапевтический процесс более психологически и физически безопасным для обеих сторон и предоставляет дополнительные возможности для рефлексии и когнитивной проработки травматичного опыта с опорой на метафоры и средства символического выражения переживаний.

Очень ценным при работе с детьми – жертвами насилия является то, что в своих отношениях со специалистом ребенок может установить оптимальную для себя дистанцию, поскольку художественные материалы и образы являются своеобразными посредниками в его транзакциях со специалистом. Использование вербальных средств коммуникации делало бы травмированного ребенка слишком уязвимым в терапевтических отношениях.

Все это помогает ребенку благодаря арт-терапии восстановить чувство собственного достоинства (Franklin, 1992; Stember, 1980) и реализовать более широкий репертуар защитно-приспособительных реакций. Некоторые авторы также отмечают большую ценность физического контакта жертв насилия с различными материалами, что позволяет не только актуализировать и отреагировать травматичный опыт (Sagar, 1990), но и оживить сферу физических ощущений, заблокированных в результате травмы (Carozza & Hierstiener, 1982).

Большое значение имеют защитные, контейнирующие свойства изобразительных материалов и объектов, а также символических образов, способствующие «удерживанию» в себе сложных переживаний и их последующей трансформации в положительные. Дети интуитивно находят такие способы взаимодействия с материалами, которые способствуют этому в наибольшей мере. Так, К. Сагар описывает то, как дети, перенесшие сексуальное насилие, создают из изобразительных материалов разные смеси и затем помещают их в те или иные емкости (Sagar, 1990). Подобная работа с материалами способствует интеграции личности ребенка и имеет подчас весьма конкретное и ритуальное выражение. Этот автор связывает свои наблюдения за особенностями поведения детей, перенесших сексуальное насилие, с идеей о художественном образе как талисмана.

При работе с детьми – жертвами насилия, в настоящее время используется как индивидуальная, так и групповая арт-терапия. Подходы к индивидуальной арт-терапии могут быть различными, в том числе по степени директивности специалиста. Б. Пик описывает свою работу, называя ее «настолько неинтрузивной и недирективной, насколько это возможно» для того, чтобы клиент мог ощутить полный контроль над ситуацией (Peake, 1987). В то же время М. Эгуд утверждает, что до тех пор, пока не будет использована та или иная форма директивной терапии, ребенок будет избегать обсуждения переживаний, связанных с сексуальным насилием (Hagood, 1992). П. Левинсон описывает «высвобождающую чувства терапию» в форме организованной игровой деятельности, которая, по ее мнению, способствует отреагированию чувств, связанных с перенесенной травмой (Levinson, 1986).

В то же время интенсивный характер отношений при индивидуальной арт-терапии создает потенциально опасную ситуацию для клиента, способную провоцировать травматичный опыт (De Young & Corbin, 1994). Доверие пережившего насилие ребенка к психотерапевту нередко формируется очень медленно, и это может произойти лишь при наличии четких границ и структуры психотерапевтических отношений, а также при безусловном принятии переживаний и изобразительной продукции ребенка арт-терапевтом (Malchiodi, 1990).

В отличие от индивидуальной терапии групповая терапия лишена тех сложных моментов, которые связаны с интенсивными терапевтическими отношениями и провоцирующими ревиктимизацию вмешательствами арт-терапевта в личное пространство ребенка, например, из-за слишком директивной позиции специалиста. Поэтому большинство клиницистов рекомендуют использовать в работе с жертвами сексуального насилия в первую очередь групповую арт-терапию (Knittle & Tuana, 1980; Steward et al., 1986). Эта форма терапии также позволяет преодолевать чувства социальной изоляции и стигматизированности, переживаемые многими жертвами сексуального насилия (Knittle & Tuana, 1980; Carozza & Hierstiener, 1982; Berliner & Emst, 1984; Wolf, 1993), а также детьми из дисфункциональных семей.

Групповое взаимодействие со сверстниками в присутствии двух психотерапевтов в какой-то мере способствует формированию у жертв насилия опыта положительных семейных отношений (Steward et al., 1986; De Young & Corbin, 1994). Для подростков же индивидуальная арт-терапия может быть малопригодной из-за присущего им негативного отношения к взрослым и социальным авторитетам. При этом арт-терапевтическая работа в условиях группы сверстников подходит им больше (Knittle & Tuana, 1980).

Наряду с групповыми занятиями с детьми, пострадавшими от насилия, могут также проводиться групповые занятия с матерями и иными близкими ребенку лицами, о чем пишет, например, Эгуд (Hagood, 1991).

Проведенное в Великобритании исследование (Мэрфи, 2001), направленное на определение того, какие формы арт-терапии наиболее часто используются в работе с несовершеннолетними жертвами сексуального насилия, показало, что дети до пяти лет участвовали главным образом в индивидуальной арт-терапии, в то время как подростки занимались в основном в группах. Групповая арт-терапия, как правило, была рассчитана на более короткий срок и продолжалась не более девяти месяцев.

61,4 % подростков, направленных на индивидуальную арт-терапию, занимались ею более одного года, причем четверть из этого числа – более трех лет. Лишь в некоторых случаях индивидуальная арт-терапия была рассчитана на короткий срок.

60 % респондентов в исследовании Мэрфи заявили, что применяют недирективный подход. Использование недирективного подхода эти специалисты аргументировали тем, что ребенок, перенесший сексуальное насилие, особенно нуждается в хорошем контроле над ситуацией, поэтому директивность со стороны арт-терапевта будет им болезненно восприниматься. По их мнению, свободный выбор изобразительных материалов усиливает веру ребенка в свои силы и ощущение контроля над травматичными переживаниями, что является важным психотерапевтическим фактором.

Некоторые респонденты в исследовании Мэрфи также отмечали, что определенная директивность в начале индивидуальных занятий способствовала снижению тревоги, нередко проявляющейся у детей, ощущающих себя один на один со взрослым, либо в тех случаях, когда ребенок испытывает замешательство. Директивность подразумевала, в частности, чтение какой-либо истории или сказки либо предложение использовать новые изобразительные средства. Некоторые респонденты высказывали предположение, что жертвы сексуального насилия, в ряде случаев сами склонные к насильственным действиям, нуждаются в более директивном подходе.

## Графические признаки насилия в изобразительной продукции детей

На сегодняшний день существует большое количество публикаций, в основном американских, посвященных исследованиям графических признаков перенесенного детьми насилия. Предметом повышенного внимания среди специалистов в области психического здоровья, в первую очередь арт-терапевтов, становится обнаружение графических индикаторов перенесенного сексуального насилия (Cohen & Phelps, 1985; Sidun & Rosenthal, 1987; Hibbard & Hartmann, 1990). Такие индикаторы нередко привлекаются в ходе участвовавших судебных расследований. В США, например, имеются случаи использования детских рисунков в качестве свидетельств совершенного преступления, при этом арт-терапевты иногда участвуют в расследовании в качестве экспертов.

Если говорить о наиболее характерных для перенесших насилие детей изобразительных проявлениях, то, согласно Сагар, такие дети нередко стараются смешивать разные краски и материалы, которые они затем размазывают по плоской поверхности или помещают в какую-либо емкость для того, чтобы арт-терапевт сохранил их в надежном месте. Подобного рода работы могут выражать некую «тайну», которую ребенок должен был до этого держать в себе самом (Sagar, 1990).

В изобразительной деятельности детей, перенесших сексуальное насилие, часто отмечается обильное использование воды, другой жидкости или добавление к ним иных материалов. Ребенок, как правило, стремится сохранить подобный раствор или «кашу» в течение нескольких недель, закрывая его в какой-либо емкости. Иногда дети заявляют, что этот раствор является «ядом» или «лекарством».

Художественные объекты и материалы нередко становятся для таких детей своеобразным «козлом отпущения». Дети совершают с ними деструктивные действия (Sagar, 1990; Levinson, 1986). Нередко деструктивные манипуляции приобретают особенно активный характер, приводя к загрязнению «окружающей среды» и самого ребенка. Иногда при этом дети испытывают трудности в контейнировании сложных переживаний и их деструктивные действия направляются на специалиста или на самих себя.

Многие респонденты – арт-терапевты в исследовании Д. Мэрфи отмечали стремление детей портить «хорошие» или «чистые» рисунки, закрашивая, сжигая или протыкая их: «Эта тенденция определенным образом связывалась с тем, что дети, являющиеся жертвами насилия, сами склонны его совершать. Гнев и желание наказать обидчика направляются на изобразительные материалы и являются причиной повреждения уже созданных образов. Глиняные фигурки протыкаются или сминаются. Дети могут бросить сырую глину в рисунок, на котором изображен обидчик, они также могут сминать готовые рисунки и бросать их в мусорное ведро, топтать их или рвать на куски» (Мэрфи, 2001, с. 168).

Как отмечает Мэрфи, «Дети также используют изобразительные материалы необычным образом. Они накладывают один слой краски на другой, заворачивают материалы в бумагу или ткань, а затем разворачивают их. Кроме того, они иногда имеют склонность выбирать те материалы, которые обычно не используются в художественной работе, а также любые иные материалы и предметы, находящиеся в кабинете... Запах изобразительных материалов имеет для них большое значение, <...> они с удовольствием используют глину, мыло, воду или краску, нередко нанося их на свою кожу... Раскрашивание ладоней и рук, а также лица, по-видимому, передает переживаемое ребенком состояние „внутренней загрязненности“ и „хаоса“. По этой же причине некоторые дети весьма настороженно относятся к нанесению краски на свои кожные покровы, и процедура смывания краски представляет для них особую значи-

мость. Поэтому они нередко просят арт-терапевта помочь им помыться, по-видимому, для того, чтобы быть уверенными в том, что они „чистые“» (там же, с. 167).

Ф. Эддридж описывает случай из своей практики, когда перенесший насилие мальчик в ходе арт-терапевтического занятия раскрашивал куклу красным цветом. Затем он стал обмазывать ее цементом и клеем. В следующий раз, когда он получил в школе выговор, он еще раз раскрасил куклу. Его первыми словами в процессе работы были следующие: «Это похоже на кукольную порнографию» (Эддридж, 2000).

В художественной деятельности детей из неблагополучных семей, переживших насилие, а также тех, кто оказался свидетелем сцен насилия, часто присутствуют повторяющиеся элементы. Такие дети используют искусство для самоуспокоения, часто применяя повторяющиеся линии, штрихи и точки при рисовании, смешивая и накладывая краски друг на друга, или при работе с глиной делая повторяющиеся удары или другие движения.

## **Характеристика девочки и арт-терапевтического подхода**

Далее описывается арт-терапевтическая работа с четырехлетней девочкой Дашей (имя изменено), находящейся в доме ребенка и имеющей негативный ранний опыт пребывания в семье. Имелись эмоциональные и поведенческие признаки перенесенного ею насилия. Специалисты дома ребенка отмечали наличие у девочки таких проявлений посттравматического стрессового расстройства, как аутоагрессивные действия, расстройства питания, ночные кошмары, чрезмерный самоконтроль (на окружающих Даша производила впечатление «девочки-паиньки»), избегающее поведение, плохая концентрация внимания.

С девочкой был проведен курс индивидуальных арт-терапевтических занятий. Арт-терапевт использовала различные техники и задания, позволяющие организовать поведение девочки и предоставляющие ей определенные символические средства для выражения и проработки травматичного опыта. Учитывая высокую вероятность хаотичного поведения, характерного для жертв насилия, арт-терапевт считала такой подход к работе оправданным. Она также предоставляла девочке различные материалы и плотные физические объекты, такие, в частности, как гипсовые маски, куклы, природные объекты с устойчивыми границами, полагая, что это будет способствовать контейнированию и организации сложных переживаний. Арт-терапевт также сознательно использовала такие объекты, которые могут затрагивать опыт, связанный с детско-родительскими отношениями и домом, а также помогать в выражении чувств и представлений, связанных с восприятием девочкой самой себя и других людей. Такие соображения также лежали в основе использования в ходе занятия повествовательного подхода, связанного с чтением сказки и созданием девочкой образов, отражающих ее восприятие повествовательного материала.

Несмотря на активное использование арт-терапевтом организующих интервенций, во время арт-терапевтических занятий Даша тем не менее могла свободно выбирать любые изобразительные материалы и переходить от одних видов деятельности к другим.

## Описание процесса арт-терапевтической работы с Дашей

### Начало работы

Во время первых арт-терапевтических сессий девочка была скованна, особой активности не проявляла. Возникло ощущение, что она живет в своем мире и не желает никого в него впускать. На сессиях либо молчала, либо говорила несколько незначительных фраз. Арт-терапевтическая работа с Дашей поначалу строилась в форме знакомства с разными изобразительными материалами, что даже без создания какой-либо образной продукции могло обеспечить снятие психоэмоционального напряжения. Хотя Даша попробовала работать с разными материалами, особого интереса они у нее не вызвали.

Даша впервые оживилась, когда арт-терапевт предложила ей порисовать на зеркале, которое имелось в арт-терапевтическом кабинете. Зеркало было в полный рост ребенка. Арт-терапевт предложила Даше воспользоваться для рисования на зеркале красками, кисточками и емкостью с водой для того, чтобы нарисовать на зеркале то, что ее пугает, либо то, как может выглядеть страх.

Во время рисования на зеркале ребенок видит свое отражение через нарисованный им страх. Происходит соединение изображения с фигурой ребенка, что может провоцировать усиление у него ощущения собственной «нечистоты» и «загрязненности» страхом. С другой стороны, у него есть возможность отстраниться от страха и сохранить над ним контроль, что обеспечивает безопасность в работе с фобией. Поскольку страх девочки связан с окном, при подготовке к занятию арт-терапевт прикрепила к стене лист с нарисованным окном. В начале сессии девочка попросила поставить музыку.



**Рис. 1.** Даша рисует на зеркале зеленого человека, ассоциирующегося с монстром и ночными страхами

Слушала музыку Хачатуряна «Танец с саблями» очень внимательно, глубоко дышала. Затем нарисовала на зеркале зеленого человека и добавила красный цвет.

После этого стала смывать изображение большим количеством мыльной воды, приговаривая: «Мы чистим, чистим чисто», попросила еще раз поставить музыку. Позже сказала: «Это монстр улетает в окно. Больше не вернется? Да?». В данном случае в процессе работы со страхом произошло метафорическое «отмывание» девочкой своего тела и освобождение от страхов прошлого.



**Рис. 2.** Даша смывает с зеркала изображение зеленого человека

Последующие три сессии были основаны на творческой деятельности, следующей после прочтения сказки, посвященной теме расставания и воссоединения.

### **Вторая сессия**

Начиная сессию, арт-терапевт спросила девочку, не хочет ли она послушать сказку, и, получив от нее положительный ответ, прочитала сказку девочке. Арт-терапевт сама сочинила это сказку, полагая, что ее текст может стимулировать те переживания и фантазии, которые связаны с темой расставания и воссоединения. Поскольку сказка имела несколько частей, на данной сессии была зачитана только первая часть.

«В одном красивом уютном озере жили рыбки. Они были счастливы, потому что любили друг друга. Самой большой и сильной была Рыжая Рыбка, Синяя Рыбка была нежной и ласковой, а Маленький Полосатик любил озорничать и смеяться. И все было хорошо, но только рыбки решили перебраться в другое озеро. Туда, где будет больше солнца и воды, туда, где рядом с берегом растут ароматные цветы, и бабочки, перелетая с лепестка на лепесток, лакомятся нектаром. Рыбки собрали все свои вещи, начистили плавники и перебрались на голубое озеро, которое было их мечтой».

Девочка внимательно прослушала сказку. После этого арт-терапевт предложила ей создать рисунок, отражающий то, что она представила себе, слушая сказку. Арт-терапевт также показала Даше имеющиеся в кабинете материалы и предметы, которые та при желании могла бы использовать для создания композиции: шаблоны рыбок, пластилин, листы бумаги, краски, кисточки, цветы (объемные, шаблонные, гербарий).

Даша стала черным цветом изображать дороги в левой нижней части листа бумаги. Внешний вид девочки говорил о явном удовольствии от работы. Она сразу заговорила о страшном волке с большими когтями, который гоняется за маленькими поросятами. Затем рассказала о Дюймовочке и ласточке, у которых нет дома, и поэтому они живут на песке.

Затем на черных дорожках она наклеила большое количество рыбок, используя готовые формы, имевшиеся в кабинете. На нижней дороге от обилия воды образовались пузырьки черной краски, появление которых девочка прокомментировала: «Ой, глазки полопались!» Даша

многократно пачкала воду, задавая при этом арт-терапевту вопрос, не страшно ли ей. В то же время девочка несколько раз просила арт-терапевта менять грязную воду на чистую, явно испытывая потребность в активной поддержке с ее стороны.

Создавая рисунок, Даша в определенный момент раскрасила свои руки и показала их арт-терапевту со словами: «Шоколадные ручки». Было видно, что она при этом испытывает удовольствие. В конце сессии Даша добавила к своему рисунку изображение вертикальной зеленой дороги с пузырьками от воды, а также оранжевой дороги в верхней части рисунка, к которой она прикрепила рыбок. Перед тем как прикрепить рыбок, Даша окунала шаблоны в темную воду.

Во время работы Даша выражала обеспокоенность тем, что ее работу может испортить младшая сестра (также находящаяся в доме ребенка) или она сама. Девочка несколько успокоилась, когда арт-терапевт заверила ее, что рисунок получился удачный, и что он будет сохранен в надежном месте у арт-терапевта.

### **Третья сессия**

На следующей сессии работа на материале сказки была продолжена. Арт-терапевт предложила Даше при желании воспользоваться тем рисунком, который Даша создала на предыдущем занятии, возможно, дополнить его новыми элементами, используя краски, кисточки. Арт-терапевт планировала в определенный момент занятия помочь Даше инсценировать сказку, используя созданный рисунок. Затем арт-терапевт зачитала вторую часть сказки.

«Вода была теплой, песок нежным и добрым. Рыбкам казалось, что они нашли лучший дом на свете. Но однажды подул сильный ветер, небо затянуло тучами, волны были такими высокими, что, казалось, долетали до крон самых больших деревьев. Рыбки старались держаться вместе, сопротивляясь волнам. Через какое-то время ветер стих, вода снова стала голубой. Жители озера огляделись и увидели, что Рыжей Рыбки нет среди них. Синяя Рыбка и Маленький Полосатик звали большую сильную рыбку, но та не откликнулась ни через день, ни через два. Синяя Рыбка и Маленький Полосатик учились жить без Рыжей Рыбки, и у них это получалось».

Прослушав сказку, Даша стала рисовать зеленую рыбку и желтую собаку. Спустя короткое время, заговорила о монстре и начала изображать его, используя рыжий цвет. При этом она говорила, что он пугает ее, преследует ночью в спальне, хочет, чтобы она была его сестрой, что вызывает у Даши сильное внутреннее сопротивление и беспокойство.

В процессе работы она сообщила, что на нее обиделись игрушки, которым она не давала спать. По высказываниям Даши создавалось впечатление, что она испытывает чувство вины.

- Почему цвет грязный?
- Так получилось.
- Это я его испачкала?

Кроме того, девочка была явно не уверена в себе, ничего не брала сама, всегда осторожно спрашивала разрешения, прежде чем на что-то решиться. Во время сессии Даша также несколько раз красила ногти кисточкой и мыла руки в банке с водой. Улыбалась на замечание арттерапевта, о том, что она как большая тетья. Увидев на своих ногтях красную краску, с явным восхищением и удовольствием произнесла: «Это как кровь!» после этого стала красить себе веки:

- Это тени.
- А кто красится тенями?
- Женщины

- А ты тоже женщина?
- Да!

Далее Даша стала лепить из пластилина грибочки. Сказку про рыбок пришлось модифицировать в сказку, главными героями которой были грибочки. Сначала ветром унесло папу, затем маму, а потом и маленький грибочек. В конце сессии девочка изъявила желание лепить крокодила (персонификация родителей?) приготовив для работы три куска пластилина. Предложение арт-терапевта соединить три части крокодила в одно целое девочка приняла, но заявила, что не хочет делать это сама. Арт-терапевт стала помогать Даше вылепить крокодила, но в то же время следила за тем, чтобы Даша брала инициативу в свои руки. Последние действия по созданию крокодила из пластилина девочка выполнила сама, а затем проверила крокодила на прочность, убедившись, что его отдельные части соединены достаточно хорошо. Делая это, она настороженно обращалась к арт-терапевту: «А теперь унесло папу...». Однако, услышав, что части соединены очень крепко и никакие ветра крокодила уже не разрушат, облегченно вздохнула и улыбнулась. На этом сессия была завершена.

#### **Четвертая сессия**

На этой сессии арт-терапевт зачитала Даше третью, заключительную часть сказки, предупредив ее, что так же, как и на предыдущих занятиях, прослушав сказку, Даша сможет вместе с арт-терапевтом создать композицию или даже проиграть историю, используя ящик с песком, фигурки лягушонка, икринки и трех рыбок, а также березу, камни, магнитофон и аудиокассету со звуками журчания воды.

«Жизнь на голубом озере вновь стала проявляться в радужных цветах, снова со всех сторон были слышны песни и смех. Синяя Рыбка и Маленький Полосатик любили проводить время вместе. Особенно радостно этим летучим рыбкам было перелетать с листочка на листочек, передразнивая бабочек. Рядом с озером росла береза. Она всегда была рядом, поэтому в нужный момент помогала, давала советы или просто пела песни. И вот, в один из солнечных дней, когда рыбки забавлялись любимой игрой, подул ветер и унес один из листочков далеко от голубого озера. На этом листочке был Маленький Полосатик. Когда ветер стих и он огляделся вокруг, то увидел, что рядом с ним другое озеро, вместо бабочек – много лягушек и не берегу уже не растут ароматные цветы. Знакомой была только большая береза.

- Привет! Ты как здесь оказался? – спросил зеленый Лягушонок, подойдя к Полосатику.
  - Прилетел, – ответила рыбка.
  - Ты летучая рыбка! Здорово!
  - А кто это рядом с тобой? – спросил Полосатик, указывая на рыжий комочек рядом с лягушонком.
  - Это Икринка – мой друг! Хочешь, она будет и твоим другом?
  - Очень хочу! Я буду о ней заботиться, ведь икринка такая маленькая...
  - Слушай, а куда ты полетишь теперь? – поинтересовался Лягушонок.
  - Я бы хотел найти Синюю Рыбку. Только полететь я смогу, когда подует ветер, но разве его дождешься?!
- Тут в разговор вмешалась береза:
- Зачем ждать ветра? Вы можете соединить два озера и переплыть из одного в другое.
  - Как я могу, ведь у меня нет лапок, – пожаловалась рыбка, прижимая к себе икринку.
  - Зато они есть у меня, – отозвался Лягушонок, – я буду делать канавку, а ты поплывешь по ней.
  - А как же наш друг Икринка?

– Мы возьмем ее с собой. Мы же должны заботиться о ней. А потом, когда озера соединятся, будем ходить друг к другу в гости, не дожидаясь ветра.

– Хорошо! – согласился Полосатик, и друзья принялись за работу.

Береза помогала им советом, показывая дорогу. Во время дождя или жаркого солнца она прятала их в зелени своих листьев. И очень скоро Икринка, Лягушонок и Маленький Полосатик почувствовали ароматный запах прибрежных цветов...».

Прослушав сказку, Даша стала с удовольствием возиться руками в песке. Затем отвлеклась от работы и стала примерять цветочки из гербария к своей голове, смотрелась в зеркало, улыбалась. После этого стала поливать песок большим количеством воды, пыталась разорвать резиновую рыбку пополам, говорила, что хочет вырвать рыбке глазки. Озеро из сказки Даша устроила в раковине. На предложение закрасить воду откликнулась тем, что выбрала черный цвет. Заселила в озеро рыбку, лягушонка и икринку. Спустила эту воду. Затем поочередно окрашивала воду в розовый, коричневый, снова в розовый, белый и бледно-зеленый цвета. С удовольствием неоднократно спускала получившуюся воду и набирала новую. В очередной раз закрасив воду в черный цвет, Даша сказала, что это ночь, и ей страшно жить в ней, но, не скрывая удовольствия, настойчиво, все сильнее затемняла воду. После этого девочка стала красить губы черной краской, брала кисточку в рот, делала ею толкательные движения.

Затем Даша сказала, что она – грустный клоун. Данные действия повторяла несколько раз, заостряя внимание на том, что это уже не клоун, а женщина. После этого с особой увлеченностью закрасила синей краской губы арт-терапевту, очень радовалась этому, смотрела в зеркало на свое отражение и отражение арт-терапевта. Спустя некоторое время Даша сама стала мыть арт-терапевту лицо.

### **Пятая сессия**

В процессе арт-терапевтического сопровождения детей-сирот арттерапевт неоднократно использовала технику работы с представлением о семье. В качестве исходного материала детям даются шаблоны фигур (женской, мужской, детской), а затем предлагается раскрасить эти шаблоны и при желании прокомментировать свою работу. На очередном занятии Даше также была предоставлена возможность поработать с использованием этой техники.

Комментируя свою работу, девочка говорила, что папа бьет маму, после чего «идет красный снег, а девочка спит в кроватке и ничего не видит».

### **Шестая – восьмая сессии**

Постепенно в работах девочки стали все сильнее проявляться определенные особенности. Даша стала более активно загрязнять пространство вокруг себя (пачкала кабинет красками, клеем ПВА). Нередко ее действия, имея символический характер, говорили о стремлении заблокировать визуальный канал восприятия. Так, например, во время использования техники «Кукла», когда арт-терапевт предложила Даше раскрасить куклу так, как она захочет, Даша закрасила кукле тело желтым цветом, а ноги, волосы и лицо – красным. Затем она долго закрашивала глаза (рисунки 3–5).



**Рис. 3–5.** Даша закрашивает кукле глаза

После этого она смыла с куклы краску, используя большое количество мыльной воды. Снова стала рисовать на кукле, сказав, что гениталии будут красными. Намочила тряпку в грязной воде, где ополаскивала кисточки, стала смывать ей краску с куклы. Фигура куклы при этом напоминала окровавленное тело.

На следующем занятии, в процессе рисования на гипсовой маске, поначалу созидательная деятельность Даши, сопровождаемая положительными эмоциями, сменилась деструктивными действиями (рисунки 6–8). Сначала девочка закрасила левый глаз маски желтым цветом и брызнула серым цветом на рот. Захотела смешивать краски, долго кисточкой переключивала гуашь из одной баночки в другую (подобные действия Даша уже совершала на одной из предыдущих сессий). Затем смывала краски с маски в проточной воде.

Девочка старалась разбить, разорвать маску под водой, хотя несколькими минутами раньше она сама назвала маску Дашей. Как только маска была разрушена, Даша стала красить себе ногу, нарисовала пятно красного цвета (рисунок 9). На вопрос арт-терапевта, что это,

ответа не последовало. Даша поспешила снять передник и попросилась в группу. Мыть ногу не стала, попросив разрешить оставить пятно на ноге.



**Рис. 6–8.** Манипуляции с маской



**Рис. 9.** Пятно красного цвета, нарисованное Дашей на ноге

Деструктивные действия по отношению к маске, проводимые под струями воды были явным проявлением аутоагрессии. Кроме того, в процессе сессии девочка часто уходила от ответов на вопросы, которые могли напрямую или косвенно затрагивать травматичный опыт ее пребывания в семье. В то же время нежелание девочки смывать с себя нарисованное на ноге красное пятно (которое у арттерапевта ассоциировалось с прижиганием сигаретой) указывает на стремление ребенка воспроизвести травматичную ситуацию.

В последующем также была использована техника фотоколлажа. Арт-терапевт предложила девочке воспользоваться вырезками из журналов, ножницами, фломастерами, тенями, помадой и красками. Даша выбрала фотоизображения трех мужчин. Особое внимание заострила на мужчине с голым торсом и в плавках. Сказала: «Этот дядя мне не нравится, потому что он голый». После этого Даша разрешила его фотографию. Ножницами разрешила ему правую сторону тела, руку до локтя. По всей видимости, Даша таким образом отреагировала на травматичный опыт, использовала стратегию заместительной виктимизации.

#### **Девятая – одиннадцатая сессии**

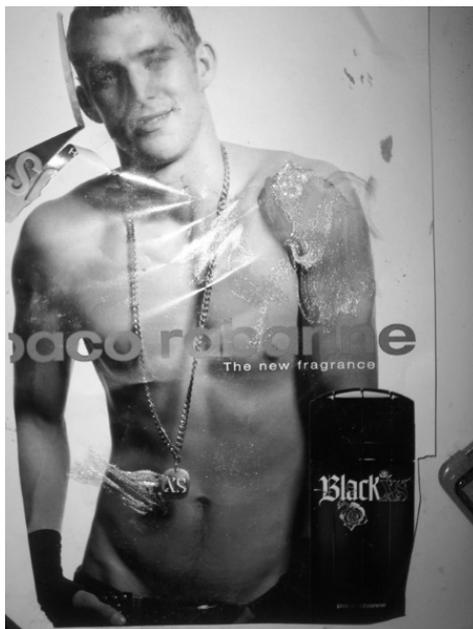
На одной из последующих сессий Даша неоднократно задавала арттерапевту вопросы: «А ты помнишь воду, которой красили? Игрушки, которые помогли? А помнишь грибочки?» Она также вспомнила работу с маской. Попросила дать ей новую маску, которую разрисовала тенями и помадой, после чего стирала нарисованное тряпкой.

Точками обозначила на маске «болячки». Подобные тенденции обращения к прошлому опыту арт-терапевтических сессий, периодически повторяющиеся изобразительные действия ребенка арт-терапевт интерпретировала как проявление тенденции символического отреагирования травматичного опыта с возможностью его постепенной проработки.

На следующей сессии на стенах кабинета арт-терапевтом были развешаны вырезки из журнала с фотографиями мужчин и женщин. Оглядев кабинет, Даша попросила дать ей куклу, раскрасила ее желтой краской и отложила в сторону. Подошла к зеркалу и закрасила его синей краской. На торсе одного мужчины стала рисовать одежду, говорила, что папа очень на него похож (рисунок 10).

После этого она густо закрасила лицо куклы помадой. Попросила дать ей чистую маску. Возле рта нарисовала штрихи и точки, сказав, что это болячки. Подумав, сказала: «Нужно замазать». Стала закрашивать маску белой краской. Сказала, что маска этого занятия ей нра-

вится больше: «Раньше я любила ту маску, а теперь эту». Про разорванную маску ничего не сказала.



**Рис. 10.** Фотография мужчины из журнала, которого Даша ассоциировала с отцом

Затем Даша захотела на кукле порисовать глиной. Усердно закрашивала ей глаза глиной. Сказала, что прилетает монстр, попросила дать ей возможность его нарисовать. Проиграла сценку прилета монстра, глубоко дышала, была сосредоточенна. Затем смяла, разорвала, потоптала изображение монстра.

Во время одиннадцатой сессии девочка, зайдя в кабинет, попросила дать ей клубок ниток и начала его разматывать (рисунок 11). Спустя некоторое время она отложила его в сторону. Обратилась к листу бумаги, часть которого с большим усилием заштриховала восковыми мелками. Переливала чистую воду из емкости в емкость, купала в ней маленькую куклу. Когда Даша заворачивала куклу в пленку, та выпала из ее рук. За это девочка укусила куклу, сказав: «Очень плохая девочка!» Снова искупала, вытерла и отложила в сторону.



**Рис. 11.** Даша разматывает клубок ниток

Из игрушечного аквариума она отсадила одну рыбку и покормила ее. Затем снова взяла клубок ниток и очень эмоционально, с усилием размотала его до конца. Таким образом, в ходе сессии прослеживалась постепенная замена разрушительных действий на действия, связанные с заботой. Арт-терапевт также обратила внимание на настойчивые манипуляции Даши с клубком и большие усилия, которые она затратила на его разматывание, словно она пыталась «размотать клубок» травматичных событий, связанных с прошлым.

## **Заключительные комментарии арт-терапевта**

В процессе арт-терапевтической работы в поведении и изобразительной деятельности Даши наблюдались многочисленные проявления, характерные для детей – жертв сексуального насилия. Эти проявления описаны, в частности, в статье Д. Мэрфи (Мэрфи, 2001). Дашей были проявлены следующие характерные для таких детей тенденции:

- создание беспорядка (пачкала кабинет красками, клеем ПВА);
- смешивание красок;
- обильное использование воды;
- нанесение краски на свою кожу;
- использование глины, мыла;
- агрессивные действия, символически проявленные в разрушительных манипуляциях с объектами и изобразительной продукцией.

Можно обратить внимание на большую значимость для Даши изобразительных действий и манипуляций, связанных с такой частью тела, как рот. На протяжении нескольких сессий Даша раскрашивала рот кукле, себе, а также арт-терапевту. Можно признать важность раскрашивания рта арт-терапевта: это способствовало развитию психотерапевтических отношений между арт-терапевтом и Дашей и созданию атмосферы доверия и безопасности.

На первых сессиях девочка вела себя достаточно отстраненно: для нее были характерны «отсутствующий взгляд», механическое выполнение инструкций, немногословность. Всем своим поведением девочка давала понять, что присутствие арт-терапевта рядом с ней не имеет для нее особого значения. В этом случае специалистом была выбрана тактика вербального отражения действий девочки. Если она рисовала на стенах или выливала воду, то специалист говорил «ты красишь стены», «выливаешь воду». Таким образом, с одной стороны, арт-терапевт ненавязчиво обозначала свое присутствие, а с другой, давала девочке понять, что принимает любые ее проявления и готова выступить ее помощником. Спустя некоторое время Даша стала вести себя более свободно и проявлять большую активность: начала задавать вопросы, называть свои действия. Хотя такие проявления поначалу были нестабильны и отмечались не на всех сессиях, но были заметно, что в сознании Даши арт-терапевт уже приобрел «свое место», стал элементом, обеспечивающим психологическую безопасность в моменты проработки травмирующего опыта.

Для поведения Даши во время занятия, начиная с определенного момента курса арт-терапии, были характерны разрушительные действия с объектами и созданной ею изобразительной продукцией. Можно также констатировать проявление саморазрушительных тенденций. В то же время, учитывая символический характер таких проявлений, можно признать их большую значимость для выражения и проработки травмы, связанной с перенесенным насилием. Принципиально важным было наличие у Даши контроля над ситуацией в момент символического «проигрывания» психотравмирующих ситуаций и возможности произвольно «смыть» с себя негативный опыт.

Особенно активной девочка была на последних сессиях, вспоминала предыдущие занятия, просила арт-терапевта принести ей тот или иной материал. Подобную динамику отношений можно соотнести с терапевтическим эффектом курса арт-терапии. По мере проработки и интеграции травматичного опыта у девочки проявилась способность более активно взаимодействовать со взрослым.

## Литература

*Мэрфи Дж.* Арт-терапия в работе с детьми и подростками, перенесшими сексуальное насилие // Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. С. 158–174.

*Мэш Э., Вольф Д.* Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.

*Элдридж Ф.* Шоколад или говно: эстетика и культурная нищета в арт-терапевтической работе с детьми // Исцеляющее искусство: Международный журнал арт-терапии. 2000. Том 3. № 3. С. 35–52.

*Berliner L., Emst E.* Group Work with Pre-Adolescent Sexual Assault Victims // Stuart I. R. and Greer J. G. (Eds). Victims of Sexual Aggression. New York: Van Nostrand Reinhold, 1984.

*Carozza P. M. and Heirsteiner C. L.* Young Female Incest Victims in Treatment: Stages of Growth Seen with a Group Art Therapy Model // Clinical Social Work Journal. 1982. № 10 (3). P. 165–175.

*De Young M., Corbin B. A.* Helping Early Adolescents Tell: A Guided Exercise for Trauma Focused Sexual Abused Treatment Groups // Child Welfare. 1994. V. LXXIII (2). P. 141–153.

*Franklin M.* Art Therapy and Self-esteem // Art Therapy. 1992. № 9 (2). P. 78–84.

*Hagood M.M.* Group Art Therapy with Mothers of Victims of Child Sexual Abuse // The Arts in Psychotherapy. 1991. № 18. P. 17–27.

*Hagood M. M.* The Status of Child Sexual Abuse in the United Kingdom and Implications for Art Therapists // Inscape. Spring. P. 27–33.

*Knille B. J., Tuana S. J.* Group Therapy as Primary Treatment for Adolescent Victims of Intrafamilial Sexual Abuse // Clinical Social Work Journal. 1980. № 8. P. 236–242.

*Levinson P.* Identification of Child Abuse in the Art and Play Products of the Pediatric Burn Patients // Art Therapy. 1986. July. P. 61–66.

*Malchiody C.* Breaking the Silence. New York: Brunner/Mazel, 1990.

*Peake B.* A Child's Odyssey toward Wholeness through Art Therapy // The Arts in Psychotherapy. 1987. № 14. P. 41–58.

*Sagar C.* Working with Cases of Child Sexual Abuse // Case C. and Dal-ley T. (Eds). Working with Children in Art Therapy. London and New York: Routledge, 1990. P. 89–114.

*Stember C.* Art Therapy: A New Use in the Diagnosis and Treatment of Sexually Abused Children, Sexual Abuse of Children: Selected Readings. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 1980.

*Steward M.S., Farquar L.C., Dicharry D.C., Glick D.R., Martin P.W.* Group Therapy: A Treatment of Choice for Young Victims of Child Abuse // International Journal of Group Psychotherapy. 1986. № 36 (2). P. 261–275.

*Wolf V. B.* Group Therapy of Young Latency Age Sexually Abused Girls // Journal of Child and Adolescent Group Therapy. 1993. № 3 (1). P. 25–39.

*Young L.* Sexual Abuse and the Problem of Embodiment // Child Abuse and Neglect. 1992. № 16. P. 89–100.

# **Коррекционно-развивающая программа для детей 2–3 лет и их родителей**

## **Е. Шаповалова**

### **Введение**

Проблема социально-психологического развития ребенка, воспитывающегося в условиях семьи и не посещающего детский сад, является на сегодняшний день достаточно актуальной. Существует значительная группа детей, которые из-за отсутствия у них опыта пребывания в дошкольном образовательном учреждении испытывают в дальнейшем те или иные трудности социализации.

Многих родителей интересуют методы, средства и формы воспитания ребенка раннего возраста. В современной психологической и педагогической литературе данному возрастному этапу (2–3 года) в жизни ребенка не уделяется должного места. Имеется дефицит практических рекомендаций по организации условий для гармоничного развития ребенка.

В настоящее время на отечественном рынке психологических услуг отмечается повышенная потребность в таких программах, которые способствуют гармоничному развитию детей раннего возраста и тем самым предупреждают возможные трудности их приобщения к социуму. Во многих случаях есть также основания говорить о необходимости применения вмешательств, направленных на гармонизацию и коррекцию процесса психического развития детей, воспитывающихся в условиях семьи. Особую остроту проблема социализации и развития ребенка приобретает в случаях его пребывания в дисфункциональной семье. При этом психологические вмешательства неизбежно должны включать элементы семейной психотерапии, направленной на гармонизацию семейных отношений.

С учетом психологических особенностей детей раннего возраста осуществление профилактических, развивающих и коррекционных программ с использованием вербальных форм психотерапии представляется малоэффективным. Поэтому методам игровой психотерапии (игровой семейной психотерапии) и различным формам психотерапии искусством при реализации таких программ может принадлежать важная роль.

В данной статье представлен опыт применения коррекционно-развивающей программы для детей 2–3 лет и их родителей, включающей элементы арт-терапевтических воздействий. Программа была реализована на базе Консультативного пункта ГОУ детского сада компенсирующего вида Восточного окружного управления Департамента образования г. Москвы. Наряду с методами арт-терапии программа включает методы игровой и семейной психотерапии и различные развивающие практики.

## **Психотерапевтические подходы, используемые в работе с маленькими детьми и их родителями**

В настоящее время имеется относительно ограниченный опыт психотерапии с маленькими детьми и их родителями. Знакомство с литературой позволяет констатировать приоритетную роль невербальной психотерапии, в частности, игровой и игровой семейной психотерапии (см. Игровая семейная психотерапия, 2001; Техники семейной психотерапии, 2001; Практикум по игровой психотерапии, 2000) в работе с детско-родительскими диадами. По сути, данные формы психотерапии зачастую можно отнести к междисциплинарным областям знания, поскольку они интегрируют представления семейной психотерапии, с одной стороны, и игровой психотерапии, с другой. Как отмечает Э. Миллер, одним из ведущих факторов сближения игровой и семейной психотерапии является растущее осознание специалистами того, что развитие ребенка (как нормальное, так и патологизированное) тесно связано с его окружением и системой отношений в семье: «Произошли также изменения, касающиеся оценки когнитивных возможностей ребенка. Взамен тезиса о том, что недостаточно развитая речевая функция является препятствием для лечения, приходит признание того, что в психотерапевтическом процессе могут быть задействованы иные экспрессивные возможности ребенка, и что они даже могут давать участникам этого процесса определенные преимущества, представляя новые возможности для межличностного взаимодействия» (Миллер, 2001, с. 43). Как пишет А.И. Копытин, «Совместное участие ребенка и родителей <...> в игре, драматических постановках, изобразительной работе и иных видах совместной деятельности связано с целым рядом преимуществ. Это в частности, позволяет:

- создать <...> ощущение психологического комфорта и доверия к психотерапевту, а также повысить мотивацию ребенка и других членов семьи к прохождению оценки и психотерапии в целом;

- увидеть и оценить особенности взаимодействия между членами семьи <...>, способы защиты и обращения родителей с ребенком, распределение ролей и властных функций;

- создать дополнительные возможности для осуществления коррекционных вмешательств <...>» (Копытин, 2001, с. 10).

В последние годы быстро развивается такая форма психологической помощи детям и семьям, как семейная арт-терапия (семейная арт-психотерапия) (Ландгартен, 2001; Никольская, 2005; Landgarten, 1987). Семейная арт-терапия ориентирована на решение следующих диагностических и коррекционных (реконструктивных) задач: исследование детского опыта, связанного с отношениями с родителями и сibsами, изучение родительского влияния, изучение прошлого и текущего опыта семьи, выражение и осознание неосознанных переживаний членов семьи, осознание причинно-следственных связей в отношениях и реакциях членов семьи, определение транзакционных конфигураций, выявление и коррекция дисфункциональных вариантов семейного взаимодействия, диагностика актуальных семейных конфликтов, коррекция родительского поведения, развитие у членов семьи способности к независимому функционированию.

Диагностика в семейной арт-терапии основана на индивидуальном и совместном выполнении членами семьи различных заданий, в основном изобразительного характера. Эти задания могут быть дополнены игровой и постановочной деятельностью, совместным музицированием, а также техниками повествовательного подхода, связанного с сочинением историй.

Коррекция семейной системы в условиях семейной арт-терапии основана на следующих факторах: осознании дисфункциональных вариантов семейного взаимодействия, отреагировании и принятии чувств, получении нового опыта совместной деятельности и сопереживания, освоении и реализации новых позиций и способов взаимодействия, обучении адекватным и

конструктивным способам выражения чувств и разрешения конфликтов (в частности, путем поиска компромиссов, согласования действий, выражения интересов и ожиданий и др.) (Ланд-гартен, 2001).

К сожалению, имеются лишь единичные публикации, отражающие проведение семейной арт-терапии с участием маленьких детей (1–3 года). Особый интерес представляет статья Л. Пролкс, в которой описывается оригинальная модель детско-родительской групповой диадической арт-терапии с участием детей, начиная с полуторагодовалого возраста. Автор показывает возможность проведения арт-терапевтических занятий с детьми, не способными к созданию оформленной изобразительной продукции. Она также убеждает в том, что творческое взаимодействие между ребенком и родителем, обеспечивающее укрепление и коррекцию детско-родительских отношений, возможно, даже если изобразительные навыки ребенка весьма ограничены (Пролкс, 2006).

## Программа

На основе анализа современных публикаций, отражающих практику семейной арт-терапии и семейной игровой психотерапии, и с учетом ведущих направлений деятельности Консультативного пункта ГОУ детского сада компенсирующего вида Восточного окружного управления Департамента образования г. Москвы нами была разработана и апробирована программа коррекционно-развивающей направленности с использованием методов арт-терапии. При разработке программы учитывались, с одной стороны, отсутствие в работе центра специализированных развивающих и коррекционных программ для маленьких детей (в том числе не имеющих опыта пребывания в ДООУ), и, с другой стороны, возросшая потребность в таких программах на рынке психологических услуг. Так как Консультативный пункт для родителей (законных представителей) и детей, воспитывающихся в условиях семьи, существует сравнительно недавно, то и общее направление реализации психологической помощи, учитывающей такую специфику клиентов, только начинает складываться.

При разработке программы нами также учитывался имеющийся отечественный опыт, связанный с внедрением инновационных форм работы с данной клиентской группой. Так, в частности, мы учли то, что в Москве и других городах Российской Федерации в настоящее время реализуется ряд проектов по подготовке детей к условиям детского сада. Один из проектов такого рода – «Зеленая дверца» – первая в нашей стране попытка оказания помощи в адаптации ребенка к условиям ДООУ. В отличие от данного проекта наша программа рассчитана на более короткие сроки и направлена не только на оптимизацию отношений родителей и детей и подготовку ребенка к условиям детского сада, но и на его комплексное развитие.

В настоящее время в детских садах Москвы также начинается осуществляться индивидуально-ориентированная коррекционно-развивающая программа «Лекотека» (авторы А. М. Казьмин, Е. А. Петрусенко и др.). Однако она рассчитана на работу с детьми, воспитывающимися в условиях семьи и имеющими нарушения в развитии или психогенные расстройства, в то время как наша программа рассчитана на детей с нормальным или минимально нарушенным развитием.

Наша программа разработана для детей в возрасте 2–3 лет и их родителей и имеет преимущественно развивающую направленность. Она ориентирована на развитие сенсомоторных, коммуникативных, творческих навыков детей, а также речи, образного мышления и способности к самостоятельному выбору. В то же время она предполагает и коррекционную направленность, связанную с гармонизацией и перестройкой детско-родительских отношений, устранением имеющихся у некоторых детей эмоциональных и поведенческих нарушений.

Программа построена с учетом стимулирования трех взаимосвязанных процессов:

- психических функций ребенка (благодаря выполнению различных упражнений и заданий – рисование, манипуляция с различными материалами и предметами, развивающие игры);
- социального взаимодействия ребенка с участниками занятий (благодаря интерактивным изобразительным и игровым практикам);
- отношений родитель – ребенок в процессе их совместной деятельности.

В качестве основы для создания программы была взята программа Л. Пролкс (Пролкс, 2006). Наша программа включает десять групповых занятий, проводимых два раза в неделю, с числом участников не более десяти (пять диад родитель – ребенок). Каждое занятие рассчитано на 1,5 часа и имеет характерную структуру, включающую: (1) приветствие и арт-терапевтические занятия за столом; (2) свободную игру детей с одновременным обсуждением процесса и результатов арт-терапевтического занятия с родителями; (3) пение, чтение книг, двигательные упражнения; (4) совместное чаепитие, завершение занятия.

Разработанная программа отвечает требованиям современной системы образования, заключающимся в том, чтобы процесс воспитания и развития ребенка проходил в условиях, наиболее для него комфортных, создающих благоприятную атмосферу для раскрытия его потенциальных возможностей. Программа построена с учетом того, чтобы затронуть как можно больше сфер психического, физического и социального опыта ребенка, а также выявить необходимость обращения к специалистам или педагогам дополнительного образования для коррекции нарушений в его развитии.

Программа предполагает поэтапное освоение ребенком различных действий с предметами и изобразительными материалами, причем использование этих предметов и изобразительных материалов в ходе занятий тесно связано с коммуникативными процессами разного уровня (в детско-родительских диадах и группе в целом) и подчинено задачам взаимодействия с другими детьми и взрослыми. Развитию речи также способствует прослушивание в ходе занятий сказок с их наглядным представлением и обсуждением.

Большое значение для успешной реализации программы имеет инструктирование родителей, с тем чтобы помочь им в осознании важности свободы творческих проявлений ребенка и его самостоятельности. Ведущая группы ориентирует родителей на то, чтобы они выступали в ходе игрового и творческого взаимодействия с ребенком в качестве его партнеров и не навязывали ему своего мнения, а, скорее, поддерживали его инициативы. В то же время определенные моменты занятия предполагают структурирующие действия родителей, помогающие организовать активность детей и включить их в определенный коммуникативный контекст. Инструктирование родителей также направлено на то, чтобы помочь им перестроить привычные схемы взаимодействия с детьми и отказаться от дисфункциональных коммуникативных паттернов.

В процессе занятий также предполагается использование так называемой функциональной музыки, способствующей созданию позитивного эмоционального фона, выражению чувств и воображению.

На завершающем занятии, проводимом с опорой на свободный выбор участниками форм деятельности и состава творческого коллектива (сотрудничество в диаде или с кем-то из участников группы) и на групповые упражнения, определялась сформированность навыков сотрудничества, после чего производились опрос и анкетирование участников занятия для определения общих итогов работы и пожеланий на будущее.

## Описание процесса групповой работы

Далее мы приводим описание некоторых занятий, показывающее используемые материалы и техники, а также особенности взаимодействия в диадах ребенок – родитель и в группе в целом.

### Первое занятие

Присутствовали: Даня, Лидия Алексеевна, Виталик, Екатерина. Помимо постоянных участников, пришли также Мария и Миша (1 г. 11 мес.) – они посетили лишь два занятия, после чего Мария отказалась от работы в группе, мотивируя свой отказ «драчливым поведением» Дани и Виталика.

Данное занятие было, по сути, первым знакомством ведущей с половиной участников, поэтому оно отличалось от запланированного. Сначала, по мере прихода детей, ведущая знакомилась со всеми участниками. Даня сразу же стал что-то рисовать, делая это быстро, хаотично. При этом Лидия Алексеевна не рисовала вместе с Даней, а только наблюдала за его работой и спрашивала, что тот нарисовал. Когда ведущая предложила ей порисовать вместе с Даней, на предложение она не откликнулась.

Екатерина сразу же подтолкнула Виталика к работе, предложив ему нарисовать солнце. Екатерина начала рисовать, а Виталик ей помогал. Ведущая присоединилась к их работе и напомнила о том, что на занятиях ребенок должен по возможности руководить процессом рисования и принимать самостоятельные решения. После этого Екатерина снизила директивность.





**Рис. 1.** Примеры рисунков, созданных участниками группы на первом занятии (рисование на полу с использованием пальчиковых красок)

Во время свободной игры возникли столкновения между Виталиком и другими детьми. Вскоре все дети, проявив достаточную активность, быстро освоились в пространстве кабинета и стали изучать находящиеся в нем игрушки. Во время обсуждения каждый рассказывал о своей работе. Родители стимулировали детей к рассказу, спрашивали, что они изобразили. В заключение участники поделились своими впечатлениями от занятия. Общее впечатление от него оказалось благоприятным. Было выражено желание посещать занятия и дальше.

### **Второе занятие**

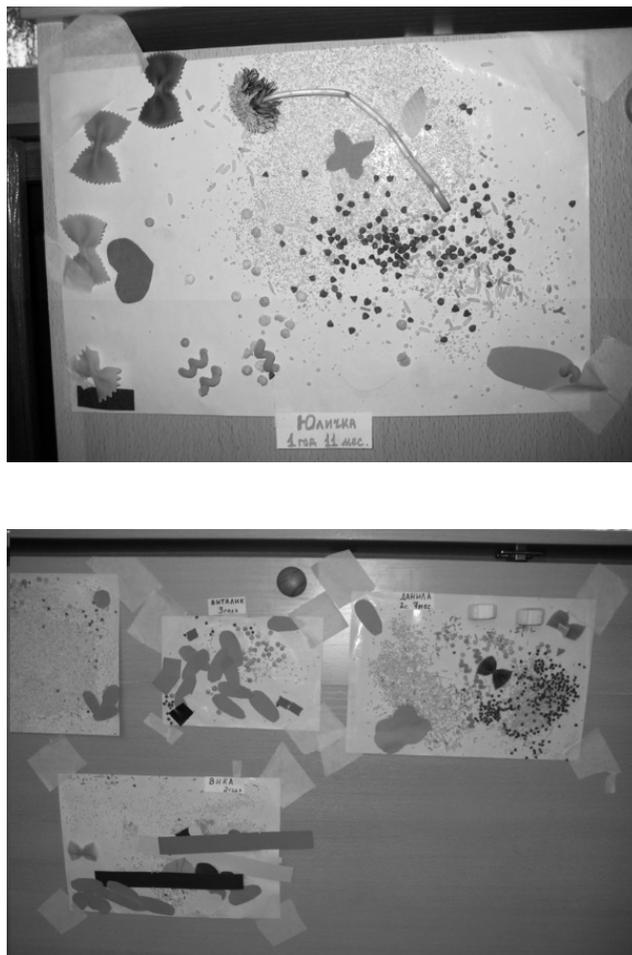
Присутствовали: Юля, Ирина, Вика, Ольга, Даня, Лидия Алексеевна, Виталик, Екатерина, Миша, Мария. На данном занятии было максимальное количество участников. Поскольку присутствовали те, кого не было на первом занятии, работа началась со знакомства. Для этого каждый должен был представиться и назвать свое любимое занятие. После краткого знакомства ведущая сообщила, что сегодня предстоит сделать коллаж, предложила всем расположиться вокруг стола и начать работать. Инструкции давались по ходу занятия.

Бросилась в глаза инициативность Ольги – она единственная не села на стульчик рядом с дочерью, а сначала встала возле стола, возвышаясь над остальными и пытаясь руководить работой: распределением материалов, организацией пространства. Затем она, оставаясь немного в стороне от общего круга, стала «работать на группу», вырезая из цветной бумаги кружочки и предлагая их всем. В совместную работу с дочерью она не включалась, лишь изредка указывая Вике на то, что она делает.

Через некоторое время к группе присоединились Ирина и Юля, которые пришли позже. Екатерина, как и в прошлый раз, начала стимулировать Виталика к работе, но на этот раз она была более сдержанной и следила за инициативой ребенка, пытаясь ее поддерживать.

Даня и Лидия Алексеевна взаимодействовали продуктивно. Позитивным было, в частности, то, что бабушка присоединялась к работе Дани. Ведущей, однако, показалось, что Лидию Алексеевну несколько утомляет гиперактивность внука.

Когда началось обсуждение, Екатерина сказала, что Виталик сегодня проявил инициативу, а она лишь иногда направляла ее в нужное русло. Она с Виталиком создала три коллажа – один большой и два поменьше. Ольга подтвердила, что мало взаимодействовала с Викторией. Ирина сообщила, что инициативу в работе проявляла Юля, рассыпав на клейкую поверхность бумаги пшено, а Ирина лишь следовала за ней. Также во время обсуждения по инициативе Ольги зашел разговор о жестоком обращении некоторых воспитателей с детьми.



**Рис. 2.** Примеры рисунков, созданных участниками группы на втором занятии (создание коллажей с использованием цветной бумаги и сыпучих материалов в диадах)

После обсуждения ведущая предложила сделать выставку работ. Родители охотно согласились. Работы были расположены так, чтобы дети могли свободно к ним подходить и рассматривать. Затем родители предложили детям найти свои работы.

### **Третье занятие**

Присутствовали: Юля, Ирина, Вика, Ольга, Даня, Лидия Алексеевна, Виталик, Екатерина. После приветствия всем присутствующим было предложено занять места за столом, а взрослым – познакомить детей с материалами: расспросить, какие ощущения они вызывают, какие у них свойства. Во время работы Лидия Алексеевна принесла и показала Дане ваниль в палочках – это привлекло других детей и родителей. В качестве фона при этом звучала классическая музыка.

После ознакомления с материалами взрослым было предложено высыпать муку в общий контейнер и брать оттуда столько муки, сколько нужно парам, используя совочки. Далее можно было смешивать муку с любыми материалами на усмотрение самих участников занятия. Ольга вместе с Викторией сначала сделала из муки тесто, а затем стала его раскатывать, предлагая Вике попробовать делать это самой. Девочка работала с увлечением, повторяя за мамой все движения. Ольга вылепила колобок, а затем раскрасила его вместе с дочерью.

Екатерина вначале посадила Виталика на колени и начала руководить его работой, объясняя, какие ингредиенты нужно смешивать. Ирина начала работу с Юлей с замешивания муки. Ведущая заметила, что все участники замешивают тесто совками и предложила делать это

руками. У Юли это вызвало сопротивление, она отказалась прикасаться к тесту, несмотря на то, что мама ее уговаривала.

Лидия Алексеевна делала слабые попытки вовлечь внука в работу. Дане не понравилось лепить, и он нашел фломастеры и попросил ведущую дать ему бумагу. Когда лист бумаги был ему предоставлен, он успокоился и начал рисовать.

Во время свободной игры дети почти не взаимодействовали друг с другом. На данном занятии они были очень расторможены: бегали по всей комнате, переворачивали игрушки. Обсуждение начала Лидия Алексеевна. Она сказала, что Даня вначале увлекся смешиванием ингредиентов, но затем ему это быстро наскучило, и он занялся другими делами. На вопрос ведущей, устраивает ли такое поведение бабушку, она ответила, что видит в этом проявление характера внука, сформировавшегося в семейной обстановке, где «и мама, и папа – лидеры, не могут найти общего языка друг с другом, у каждого существует свой круг влияния». Ольга обозначила свое состояние во время работы как приятное, расслабляющее. Ирина спросила, можно ли позволять ребенку «бесконечно делать то, что раздражает родителя» (имея в виду, что Юля налиwała слишком много воды на вылепленного Ириной жука, в то время как тесто и так было довольно жидким). Ведущая ответила, что запреты должны быть обоснованы и понятны ребенку, не должны зависеть от настроения родителя. Екатерина никак не прокомментировала свое участие в данном занятии.

В качестве одного из положительных моментов во взаимодействии между взрослыми и детьми ведущая отметила более высокий уровень сотрудничества Ольги и дочерью.



**Рис. 3.** Примеры работ, созданных диадами на третьем занятии (лепка из теста с последующим раскрашиванием фигур)

### **Девятое занятие**

Данное занятие являлось предпоследним и началось, как обычно, с приветствия – вся группа была в сборе. Только вместо Екатерины пришла Зинаида Семеновна – бабушка Виталика. Затем участники перешли к совместной работе – рисованию всей группой на одном большом листе, созданном путем соединения четырех листов ватмана. Было предложено достать материалы и расположиться возле ватмана для рисования. Все распределились по «четырем углам», заняв таким образом обособленную друг от друга позицию.

Дети рисовали сидя на корточках, а родители – на стульях. В инструкции обговаривалось, что участники будут рисовать круги какими угодно материалами и где захотят. Они могут обозначить границы личного пространства или не делать этого, могут проводить друг к другу «дорожки», создавать общие изображения. Но участники группы рисовали каждый на своем листе, и лишь изредка Даня «залезал» на «чужую территорию» – ему было сложно контролировать свою импульсивность, и, являясь наиболее подвижным и активным в группе, он, как и раньше, больше всех влиял на других, не оставляя никого равнодушным.

Было сказано, что в случае, если дети не могли нарисовать круги самостоятельно, родители могли помочь им, показав образец, нарисовав круг вместе «рука в руке». Ольга начала показывать Вике, как нужно рисовать круги, но девочка была мало заинтересована тем, что происходит в группе, не проявляла особого интереса к рисованию. Сначала она взяла розовый маркер и стала просто водить им по поверхности ватмана, в то время как Ольга рисовала красками. Потом Вику привлекли пальчиковые краски, и она потянулась к красной краске. Тогда Ольга, заметив это, стала наносить на ладони краску, оставляя затем на ватмане отпечатки, но Вика не обращала на это внимание: стояла возле стульчика с красками и рассматривала стоящие там предметы.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.