
Практическая
арт-терапия
лечение
реабилитация
тренинг
Под редакцией
А.И. Копытина

Коллектив авторов

# Практическая арт-терапия. Лечение, реабилитация, тренинг

«Когито-Центр»

2008

УДК 615.851
ББК 88

**авторов К.**

Практическая арт-терапия. Лечение, реабилитация, тренинг /
К. авторов — «Когито-Центр», 2008

ISBN 978-5-89353-232-6

Книга отражает развитие арт-терапии в России за последнее десятилетие. Включенные в нее статьи охватывают различные области применения арт-терапии и отражают многообразие ее форм и методов. Описываются процесс и приемы практической работы с детьми и подростками, с взрослыми пациентами, страдающими невротическими и личностными расстройствами, ПТСР, хроническими психическими заболеваниями, наркотической зависимостью, с беременными, а также с лицами, освободившимися из заключения и проходящими социально-психологическую реабилитацию.Представлены некоторые варианты арт-терапевтической работы, сочетающие в себе изобразительное творчество с музыкой, ролевой игрой, художественным повествованием и другими формами творческого самовыражения.Книга будет полезна для практических психологов и врачей-психотерапевтов, педагогов и социальных работников.

УДК 615.851
ББК 88

ISBN 978-5-89353-232-6

© авторов К., 2008
© Когито-Центр, 2008

# Содержание

Арт-терапия в России: образование, исследования, практика (вместо предисловия) 7
Основные вехи развития арт-терапии в россии 8
Арт-терапевтическое образование 10
Арт-терапевтические исследования 12
Практика 13
Литература 15
О. И. Постальчук 17
Форма и модель арт-терапии 19
Краткая характеристика девочки и задачи работы 20
Описание процесса работы 21
Первое занятие 21
Второе – пятое занятия 21
Шестое занятие 22
Седьмое – десятое занятия 22
Одиннадцатое занятие 23
Двенадцатое занятие 23
Тринадцатое – семнадцатое занятия 23
Восемнадцатое занятие 24
Девятнадцатое – двадцать третье занятия 24
Двадцать четвертое – сороковое занятия 24
Сорок первое занятие 25
Сорок второе – сорок седьмое занятия 25
Сорок восьмое – пятьдесят четвертое занятия 25
Итоговые комментарии арт-терапевта 26
Литература 27
Н. О. Сучкова 28
Художественные техники работы с образом дома 30
Использование картонных коробок 30
Рисунок 30
Игры с песком 30
Символическое значение художественных материалов и конструктивных элементов, используемых во время работы с образом дома 31
Содержание арт-терапевтической программы 33
Техники диагностического этапа программы 33
Техники коррекционного этапа программы 33
Форма и условия проведения занятий 37
Применение арт-терапевтических техник 38
Заключение 45
Литература 46
С. В. Радькова 47
Компьютер как инструмент арт-терапии 48
Характеристика подростка. Ситуация до применения компьютерной арт-терапии 49
Обоснование формы и метода работы 50

Начало компьютерной арт-терапии 52
Продолжение арт-терапевтического процесса 53
Первые результаты 55
Итоги первого года работы 57
Второй год арт-терапии 58
ИТОГИ ВТОРОГО ГОДА РАБОТЫ 62
Третий год арт-терапии 63
Итоги третьего года работы 68
Заключение 69
Конец ознакомительного фрагмента. 70

# Практическая арт-терапия. Лечение, реабилитация, тренинг

© «Когито-Центр», 2008

* * *

# Арт-терапия в России: образование, исследования, практика (вместо предисловия)

Эта книга имеет практико-ориентированный характер. Включенные в нее статьи охватывают различные области применения арт-терапии. Некоторые из них уже относительно давно осваиваются арт-терапевтами, другие же являются сравнительно новыми. Это относится к работе с лицами, которые освободились из заключения и проходят социально-психологическую реабилитацию, теми, кто избавляется от наркотической зависимости, онкологическими больными, подростками с нервной анорексией, беременными.

Значительное число включенных в книгу статей представляют новые подходы к лечебно-реабилитационой работе и психологическому сопровождению пациентов, основанные на терапевтическом потенциале изобразительного искусства. Описываются также некоторые варианты арт-терапевтической работы, предполагающие сочетание изобразительного творчества с музыкой, ролевой игрой, художественным повествованиям и другими формами творческого самовыражения.

Сборник отражает развитие арт-терапии в России за последнее десятилетие. Оно явилось решающим для становления и общественного признания этого относительно нового направления в лечении и реабилитации. Знаменательно, что все статьи сборника написаны специалистами из Российской Федерации либо авторами, чье профессиональное становление в качестве специалистов в области арт-терапии было тесно связано с российской, в частности, санкт-петербургской арт-терапевтической школой.

Еще несколько лет назад выход в свет такого сборника вряд ли был бы возможен. Однако в последнее время арт-терапия в России и граничащих с ней странах развивалась очень быстро, превращаясь в зрелую и научно-обоснованную систему лечебно-реабилитационных и профилактических мероприятий, реализуемых большим числом специалистов, прошедших дополнительную профессиональную подготовку. Постараемся кратко проследить основные вехи развития арт-терапии в России.

# Основные вехи развития арт-терапии в россии

Российская арт-терапия возникла не на пустом месте. Ее нельзя рассматривать как результат простого «импортирования» тех форм лечебно-реабилитационной практики, которые сформировались за рубежом. Хотя профессиональное становление арт-терапии началось в некоторых зарубежных странах раньше, чем в России, можно признать, что современная отечественная арт-терапия является во многом уникальным явлением, имеющим свою собственную историю.

Большая заслуга в подготовке почвы для развития российской арт-терапии принадлежит передовым психиатрам и психотерапевтам, занимавшимся изучением творческой деятельности больных. Некоторые из этих специалистов отмечали благотворное влияние такой деятельности на самочувствие пациентов и старались ее всячески поддерживать. Еще во второй половине XIX в. российский психиатр П. П. Малиновский в своем учебнике по психиатрии писал о «лечении посредством впечатлений» (рукоделием, рисованием, музыкой и т. д.). Разные формы «лечения посредством впечатлений» в дальнейшем, уже в советский период, влились в систему трудотерапии, социально-трудовой реабилитации психически больных. В рамках концепции социально-трудовой реабилитации первые формы арт-терапии стали применяться в СССР в 1970–1980 гг. В некоторых передовых лечебных учреждениях, в том числе в Санкт-Петербургском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева, в этот период стали внедряться первые аналоги арт-терапии. В то же время по своему характеру такая работа все еще представляла собой терапию занятостью.

1980-е годы были также ознаменованы активизацией исследований изобразительного творчества душевнобольных людей с клинико-психиатрических позиций, разработкой и адаптацией проективных графических методов и оживлением интереса к психоанализу, положения которого стали использоваться при обсуждении процесса и результатов творческой деятельности в состоянии здоровья и болезни. В эти годы в Швейцарии вышли три иллюстрированных тома коллективного труда Э. Бабаяна и других отечественных авторов (на русском и английском языках) «Изобразительный язык больных шизофренией» (Бабаян и др., 1982–1984).

Во второй половине 1980-х – начале 1990-х годов происходит дальнейшее оживление интереса к творчеству душевнобольных (Хайкин, 1992); начинают создаваться специализированные коллекции их художественных работ. Так, в 1987 г. на кафедре психиатрии Ярославского медицинского института создается учебный музей психопатологической экспрессии, затем трансформировавшийся в социально-терапевтическую программу и коллекцию «Иные» (руководитель – В. В. Гаврилов). В 1996 г. в Москве открывается Музей творчества аутсайдеров (директор – В. В. Абакумов). Примечательно, что в это время творчество душевнобольных уже рассматривалось не только с клинико-психиатрических позиций – оно стало предметом междисциплинарных исследований с участием искусствоведов, философов и представителей других областей знания. Оно также все чаще становится объектом художественно-эстетического восприятия. Все это дало толчок лечебно-реабилитационному использованию творческой деятельности больных.

Во второй половине 1980-х – начале 1990-х годов формируется и получает распространение оригинальный психотерапевтический метод – терапия творческим самовыражением (Бурно, 1989). Врачи-психиатры и психотерапевты сыграли важную роль в популяризации терапевтических возможностей искусства в нашей стране.

1990-е годы были также ознаменованы повышением интереса к использованию инновационных программ в области художественного образования, а также методов творческого самовыражения в деятельности образовательных учреждений. Рядом психологов и педагогов нашей страны были начаты исследования, связанные с изучением здоровьесберегающего

потенциала искусства в системе общего и специального образования. Стали также разрабатываться и внедряться оригинальные программы профилактической, развивающей и коррекционной направленности с использованием элементов арт-терапии и терапии искусством (Алексеева, 2003; Аметова, 2003; Гришина, 2004; Лебедева, 2000, 2003; Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001). В то же время в некоторых случаях из-за отсутствия у специалистов арт-терапевтических знаний иногда проявлялась тенденция к отождествлению арт-терапии с разными формами художественной практики, в том числе художественной и музейной педагогикой.

Своеобразным историческим рубежом, ознаменовавшим начало активного развития арт-терапии в России, стала вторая половина 1990-х годов. В 1997 г. в Санкт-Петербурге была создана Арт-терапевтическая ассоциация. Она стала ядром набирающего силу арт-терапевтического движения. Задачи деятельности ассоциации и ее печатного органа – международного журнала арт-терапии «Исцеляющее искусство» – включают раскрытие исцеляющих возможностей занятий творчеством, поддержку лечебно-реабилитационных проектов и практических исследований, связанных с арт-терапией, а также разработку и реализацию программ арт-терапевтического образования (см.: http://www.mental.ru).

Начиная с 1998 г. Арт-терапевтическая ассоциация ежегодно проводит научно-практические конференции, посвященные применению арт-терапии в целях лечения, реабилитации, профилактики и развития человеческого потенциала. Членами ассоциации переводятся и распространяются статьи и книги по арт-терапии. С конца 1990-х годов в нашей стране в различных издательствах вышло уже более двух десятков специализированных публикаций, посвященных арт-терапии (Бетенски, 2002; Копытин, 1999, 2002, 2003; Практикум по арт-терапии, 2001; Арт-терапия: хрестоматия, 2001; Арт-терапия в эпоху постмодерна, 2002; Арт-терапия – новые горизонты, 2006). Поначалу это были в основном переведенные на русский язык работы зарубежных авторов, однако в дальнейшем стало появляться все больше статей и книг, написанных российскими специалистами (Киселева, 2005; Кожохина, 2006; Копытин, Свистовская, 2006).

# Арт-терапевтическое образование

Арт-терапия и другие направления терапии творчеством (драматерапия, музыкотерапия, танцедвигательная терапия) в настоящее время признаны в некоторых странах в качестве самостоятельных специальностей. В этих странах ассоциациями арт-терапевтов разработаны критерии профессиональной подготовки в данных областях. В то же время во многих странах, к которым относится и Российская Федерация, арт-терапия не имеет статуса самостоятельной специальности и рассматривается как совокупность методов, которые могут быть освоены и использованы психотерапевтами, психологами или другими специалистами.

Большой интерес к арт-терапии в нашей стране при отсутствии сложившихся программ арт-терапевтического образования привел к стихийному и бессистемному освоению ее методов представителями разных профессий – не только врачами-психотерапевтами, но и психологами, педагогами, социальными работниками, работниками культуры. Начиная с середины 1990-х годов в Российской Федерации стали проводиться краткосрочные программы арт-терапевтической подготовки. Это в какой-то степени способствовало распространению арт-терапевтических знаний, но в то же время породило риск их некомпетентного использования на практике.

С учетом данной ситуации и принимая во внимание высокую потребность отечественных специалистов в получении качественной и соответствующей международным стандартам подготовки по арт-терапии, в 2001 г. специалистами Арт-терапевтической ассоциации была разработана образовательная программа постдипломной переподготовки по арт-терапии. Начиная с 2002 г. эта программа осуществляется на базе Санкт-Петербургской государственной академии постдипломного педагогического образования. С 2007 г. аналогичная образовательная программа реализуется на базе НОУ Института практической психологии «Иматон».

Основой для создания программы послужили модели последипломного образования в области арт-терапии, использующиеся в большинстве стран Западной Европы и в США Программы разрабатывалась специалистами арт-терапевтического сообщества России с привлечением зарубежных консультантов, представляющих западно-европейские центры арт-терапевтической подготовки, входящие в Европейский консорциум арт-терапевтического образования (ЕКАТО). В апреле 2005 г. данная программа была представлена на генеральной ассамблее этой организации в Париже и признана соответствующей общеевропейским стандартам. Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования стала первым российским государственным образовательным учреждением – действительным членом ЕКАТО.

При разработке программы учитывался международный опыт арт-терапевтического образования и основные тенденции развития арт-терапии. Так, в частности, большое внимание было уделено тому, чтобы программа была направлена не только на глубокое освоение методологии и техник арт-терапии, но и позволяла обучающимся интегрировать полученные знания и навыки в их практическую деятельность, а также развить способность к критическому анализу ее результатов с использованием современных методов исследований.

Целью программы является профессиональная переподготовка врачей-психотерапевтов (психоневрологов) и практических психологов с тем, чтобы они могли на высоком профессиональном уровне осуществлять психотерапевтическую и консультативную работу с использованием арт-терапевтических методов.

Благодаря налаживанию контактов с зарубежными центрами арт-терапевтического образования и членству в ЕКАТО, специалисты из Российской Федерации в последние годы стали участниками интересного и продуктивного диалога с представителями арт-терапевтических сообществ из разных стран. Подтверждением этого является не только участие отечествен-

ных арт-терапевтов в международных конференциях и их частные контакты с зарубежными коллегами, но и институциональное сотрудничество в форме двусторонних и многосторонних проектов, связанных с арт-терапевтическим образованием, научными исследованиям и обменом практическим опытом. Благодаря международному сотрудничеству за последние годы на страницах ведущих зарубежных периодических арт-терапевтических изданий и сборников научных трудов было опубликовано более десятка научных работ, подготовленных отечественными специалистами (Gavrilov, 1996; Gavrilov, Gavrilov, 2006; Kopytin, 2002, 2004; Kopytin, Sventsitskaya, Svistovskaya, 2005 и др.).

Примечательно, что настоящий сборник включает в основном статьи тех отечественных авторов, которые прошли программы дополнительного профессионального образования и переподготовки по арт-терапии. Это свидетельствует о том, что эффективная арт-терапевтическая работа, отвечающая требованиям научной доказательности и гарантирующая соблюдение прав и интересов клиентов, «по силам» лишь тем, кто получил специальное образование.

# Арт-терапевтические исследования

На сегодняшний день в нашей стране выполнен целый ряд исследований, посвященных изучению лечебно-коррекционных, профилактических и иных возможностей арт-терапии в здравоохранении, образовании и социальной сфере (Аметова, 2003; Гришина, 2004; Ионов, 2004; Лебедева, 2000 и др.). Этого, однако, явно недостаточно. Можно признать, что арт-терапевтические исследования в России пока находятся на начальном этапе и оставляют без внимания многие эффекты и механизмы ее воздействия. Эффективность применения арт-терапии в клинике пограничных состояний, если не считать проведенных М. Е. Бурно и его учениками исследований эффектов авторского метода ТТС (Бурно, 1989; Клиническая психотерапия, 2000), в нашей стране до последнего времени не изучалась.

Слабо изученным пока остается вопрос о воздействии разных организационных форм и моделей арт-терапии при различных психических заболеваниях, невротических и личностных расстройствах, а также его зависимость от конкретных сроков, условий и этапов лечебно-реабилитационного процесса. На сегодняшний день также отсутствуют завершенные исследования терапевтической эффективности интермодальной (мультимодальной) арт-терапии, предполагающей использование комплекса различных форм творческого самовыражения одним специалистом. Для западной практики в области психотерапии искусством более характерно проведение параллельных занятий по арт-терапии, музыко-терапии, танцевально-двигательной терапии и драматерапии. Есть основания предполагать, что интеграция различных форм творческого самовыражения в арт-терапевтическом процессе, дополнение художественных средств драматическо-ролевой, музыкально-звуковой и танцевально-двигательной экспрессией в ходе занятий индивидуальной и групповой арт-терапией в определенных случаях может повысить эффективность воздействий.

Ряд включенных в этот сборник статей (см. статьи А. Лебедева, И. Борщевской и С. Шереметовой) указывают на активизацию исследований, касающихся проверки общей терапевтической эффективности групповой арт-терапии в клинике пограничных состояний, в том числе применительно к участникам боевых действий, у которых имеются симптомы посттравматического стрессового расстройства и иных психогенных нарушений. Определенный интерес также представляет включенная в сборник статья Е. Толчинской, отражающая некоторые результаты проведенного ею исследования влияния сеансов музыкальной коррекции на самочувствие и эмоциональное состояние беременных женщин.

С учетом значительного потенциала арт-терапии и методов творческого самовыражения применительно для системы образования, можно признать, что рост числа исследований их здоровьесберегающих, развивающих и коррекционных эффектов в работе с детьми и подростками мог бы иметь большое значение.

# Практика

На протяжении последних десяти лет в нашей стране происходило поистине стремительное внедрение арт-терапии в различные области практики – здравоохранение, образование, социальную сферу. При этом отечественными специалистами был разработан и использован ряд форм и методов арт-терапевтической работы, носящих отчетливо инновационный характер и подчас не имеющих аналогов за рубежом. При этом в одних случаях арт-терапия выступает одним из элементов лечения и реабилитации, в других – используется с целью профилактики или развития.

Можно отметить, что внедрение арт-терапии в последние годы во многих случаях тесно связано с совершенствованием деятельности различных служб. Так, например, в настоящее время происходят существенные изменения в системе психиатрического и психотерапевтического обслуживания населения, связанные с разработкой и апробацией эффективно работающих моделей психотерапии и реабилитации; дальнейшим внедрением и совершенствованием бригадных форм работы, предполагающих тесное взаимодействие врачей, психологов, социальных работников; утверждением принципов доказательной медицины; налаживанием эффективного взаимодействия специалистов в сфере психического здоровья с родственниками душевнобольных и общественными организациями как важнейшими ресурсами для достижении более высокого уровня психосоциальной адаптации и качества жизни пациентов. Применявшиеся ранее в психиатрических учреждениях нашей страны лекарственная терапия и трудотерапия за последние годы были дополнены элементами психо-социотерапии. В связи с этим существенно повысился интерес руководителей медицинских учреждений, специалистов и клиентов к возможностям арт-терапии и психотерапии искусством.

Внедрение этих инновационных форм работы в систему психиатрического и психотерапевтического обслуживания дало толчок для проведения исследований, направленных на подтверждение их терапевтической эффективности. Примеры использования новых форм и методов арт-терапевтической работы в деятельности различных подразделений психиатрической и психотерапевтической службы нашей страны приводятся в нескольких статьях настоящего сборника (И. Борщевской и С. Шереметовой, Н. Назаровой, А. Лебедева, В. Свенцицкой. Е. Свистовской, А. Копытина).

Помимо системы психиатрического и психотерапевтического обслуживания, методы арт-терапии стали находить все более широкое применение в других областях медицины, в частности, в паллиативной медицине, клинике внутренних болезней, в психологическом сопровождении беременных (перинатальной медицине и психологии). Подтверждением этого могут служить статьи Е. Толчинской и А. Моцкувене.

Арт-терапия стала также все более активно применяться в качестве средства реабилитации и долгосрочной психолого-социальной поддержки представителей разных групп риска и инвалидов по психическим и соматическим заболеваниям. Использованию арт-терапии в реабилитационной практике посвящены статьи Т. Андреевой и О. Богачева. Реабилитационное применение арт-терапии в какой-то мере также отражено в статьях Н. Назаровой и В. Свенцицкой.

Поистине стремительно за последние годы рос интерес к арт-терапии со стороны системы образования. Происходила активная разработка и внедрение в различные образовательные учреждения программ коррекционной, профилактической и развивающей направленности. Хотя включенные в настоящий сборник статьи не исчерпывают всего многообразия возможностей арт-терапии в этой области, они показывают, по каким основным направлениям в настоящее время идет арт-терапевтическая работа в школах и дошкольных образовательных учре-

ждениях, интернатах и домах ребенка, психолого-медико-социальных центрах и учреждениях по работе с подростками и молодежью (см. статьи Н. Сучковой, О. Постальчук, С. Радьковой).

Надеемся, что публикация данного сборника послужит дальнейшему активному развитию и профессионализации арт-терапии в нашей стране.

*А. И. Копытин,*
*председатель РОО «Арт-терапевтическая ассоциация»,*
*вице-президент секции искусства и психиатрии*
*Всемирной психиатрической ассоциации*

# Литература

*Алексеева М. Ю.* Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. М: АПК и ПРО, 2003.

*Аметова Л. А.* Педагогическая технология использования арт-терапии в начальной школе. Автореф. дисс….канд. пед. наук. М.: Московский государственный открытый педагогический университет, 2003.

Арт-терапия: хрестоматия // Под ред. А. И. Копытина. М: Когито-Центр, 2001.

Арт-терапия в эпоху постмодерна // Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Речь-Семантика, 2002.

Арт-терапия – новые горизонты // Под ред. АИ. Копытина. М.: Когито-Центр, 2006.

*Бабаян ЭЛ., Морозова Г. В., Морковкин В. М., Смулевич А.В.* Изобразительный язык больных шизофренией. В 3 т. Базель: Sandoz Ltd. 1982–1984.

*Бетински М.* Что ты видишь? М: Эксмо-Пресс, 2003.

*Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. М.: Медицина, 1989.

*Вачнадзе ЭА.* Некоторые особенности рисунка душевнобольных. Тбилиси, 1972.

*Гришина А.В.* Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования. Автореф. дисс….канд. пед. наук. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2004.

*Ионов О.А.* Арт-терапия в комплексной реабилитации психически больных. Автореф. дисс….канд. мед. наук. М.: Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского, 2004.

*Киселева М. В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2005.

Клиническая психотерапия // Под ред. М. Е. Бурно. М.: Академический проект, 2000.

*Кожохина С. К.* Растем и развиваемся с помощью искусства. СПб.: Речь, 2006.

*Копытин А. И.* Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999.

*Копытин А. И.* Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002.

*Копытин А. И.* Руководство по групповой арт-терапии. СПб.: Речь, 2003.

*Копытин А. И., Свистовская Е. Е.* Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2006.

*Лебедева Л. Д.* Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 9. С. 27–34.

*Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003.

*Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А.* Артпедагогикаи арт-терапия в специальном образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Практикум по арт-терапии // Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001.

*Хайкин Р. Б.* Художественное творчество глазами врача. М.: Наука, 1992.

*Gaorilo O. V.* «Die darstellendre Sprache» in der Psychodiagnostik und Psychotherapie // Kurzzeit-Psychotherapie in Theorie und Praxis. Pabst, 1996. R 502–512.

*Gavrilov V., Gavrilov I.* The laws of existence: it's good, it's bad, it's good… // Alexander Pavlovich Lobanov / Ed. by D. de Miscault. Paris: Les Editions Aquilon, 2006.

*Kopytin A.* The Silver Drawing Test of Cognition and Emotion: standartization in Russia// American Journal of Art Therapy. 2002, Vol. 40. May. P. 223–258.

*Kopytin A.* Photography and art therapy: An easy partnership // Inscape: International Journal of Art Therapy. 2004. Vol. 9. № 2. P. 49–58.

*Kopytin A., Soentsitskaya V., Svistovskaya E.* Fantasizing about violence: using the Draw-a-Story Test in assessing adult psychiatric patients who committed severe criminal acts and delinquent

adolescents (Chapter 7) // Aggression and depression assessed through art / Ed. by R. Silver. New York: Brunner-Routledge, 2005. P. 141–160.

*Purnis N.* Natural materials and folklore in practical art therapy // European Arts Therapy: Different approaches to a unique discipline / Ed. by L. Kossolapow, S. Scoble, D. Waller. Munster: Lit Verlag, 2005. P. 393–396.

*О. И. Постальчук*

# Индивидуальная и групповая арт-терапия детей с выраженными нарушениями в развитии

В некоторых случаях в ходе арт-терапевтических занятий клиенты не хотят или не могут создавать оформленную художественную продукцию. Тем не менее, использование ими различных изобразительных материалов и манипуляции с ними сопровождаются более или менее выраженными положительными эффектами. Такая деятельность нередко оказывает на клиентов стимулирующее воздействие, развивает их способность к проявлению инициативы и самостоятельности, концентрации внимания, дает выход аффектам и дает иные положительные результаты. Большое значение имеет то, что различные манипуляции с изобразительными материалами могут быть связаны с процессами межличностной коммуникации, установлением и развитием психотерапевтических отношений.

На важность досимволических форм визуальной экспрессии указывают некоторые исследователи психологических основ изобразительной деятельности, в том числе арт-терапевты (М. Милнер, Р. Саймон, С. Шарпе, А. Эренцвейг). Так, известный исследователь психологии изобразительного творчества А. Эренцвейг (Ehrenzweig, 1953) одним из первых среди психоаналитиков обратил внимание на так называемые «нечленораздельные» изобразительные формы. По его мнению, это изобразительная экспрессия, не имеющая определенных границ образа и характеризующаяся содержательной неясностью, вследствие чего сознание ее, как правило, игнорирует. Такие изобразительные формы отражают в основном неосознаваемые психические процессы. Он также подчеркивал, что эти примитивные элементы могут вызывать у художника тревогу и недовольство, заставляя его превращать их в более «эстетические формы».

Э. Крамер, одна из основоположниц американской арт-терапии, занимавшаяся изучением процесса развития графических навыков у детей, отмечает, что для каждой стадии эмоционального развития ребенка характерны свои особенности изобразительной экспрессии. Она пишет, что «изобразительная деятельность и творческий процесс предполагают развитие комплекса умений, включающих овладение изобразительными материалами таким образом, что они начинают выступать символическими эквивалентами человеческого опыта» (Kramer, 1979, p. XXXVIII).

Она выделяет пять способов обращения с изобразительными материалами: 1) «предварительная» изодеятельность – создание каракулей, размазывание краски, исследование физических свойств материалов; 2) хаотическое выражение чувств – разбрызгивание, размазывание краски, удары кистью; 3) стереотипии – копирование, создание линий и простейших стереотипных форм; 4) создание пиктограм, выступающих инструментом визуальной коммуникации, дополняющих или замещающих слова; 5) оформленная экспрессия – символические образы, обеспечивающие успешное самовыражение и коммуникацию.

Некоторые авторы (Копытин, 2001) отмечают, что более или менее хаотичная изобразительная экспрессия может быть характерна для начального этапа арт-терапии: она отражает значительное психическое напряжение клиента, а также его чувства, связаные с перенесенными им психическими травмами. А. И. Копытин обращает внимание на необходимость оказания в таких случаях организующего воздействия на поведение и художественную экспрессию клиента, а также эмпатического эмоционального присоединения к клиенту, включения арт-терапевта в разные виды совместной с клиентом игровой деятельности, а также привлечения внимания клиента к изобразительным материалам.

Работая в качестве художественного педагога, а затем и арт-терапевта с детьми с выраженными нарушениями в развитии, я отмечала, что их изобразительная деятельность часто соответствует стадии «предварительной» изодеятельности или хаотичного выражения чувств по Э. Крамер (Kramer, 1979). При этом развитие изобразительных навыков у них более или менее заметно отстает по сравнению с их сверстниками, не имеющими нарушений в развитии. Поэтому нам приходилось взаимодействовать с ними, учитывая особенности их художественных проявлений и учиться понимать то, что стоит за создаваемыми ими досимволическими изобразительными формами. Приведенное в этой главе описание процесса арт-терапии с одним из таких детей показывает, как может протекать взаимодействие с ребенком с выраженными нарушениями в развитии, и какую экспрессивную и терапевтическую роль играют при этом различные его манипуляции с изобразительными материалами.

# Форма и модель арт-терапии

Данная глава включает подробное описание процесса индивидуальной и групповой арт-терапии с семилетней девочкой по имени Лиза (имя изменено), имеющей серьезные нарушения в развитии. Хотя изобразительные навыки у девочки развиты недостаточно, арт-терапевт сочла работу с ней целесообразной. Арт-терапевт реализует прием «эмпатического слушания», «присоединяясь» к состоянию и действиям девочки, удерживая в фокусе внимания различные проявления ее эмоциональной экспрессии и показывая ей, что она принимает ее такой, какая она есть.

Из-за недостаточного развития у девочки речевой функции взаимодействие с ней осуществлялось арт-терапевтом в основном посредством «языка тела», манипуляций с художественными средствами и совместной изобразительной работы. Иногда арт-терапевт также использовала пение. В то же время она старалась словесно «сопровождать» действия девочки, «отзеркаливая» их и обозначая словами переживаемые ею чувства. В случае необходимости она также сообщала девочке о своих переживаниях.

В некоторые моменты работы арт-терапевт прибегала к ограничениям (например, на завершающем этапе занятий), помогающим организовать поведение девочки и выработать у нее навыки волевого регулирования. Она также применяла прием «моделирования», иногда ненавязчиво демонстрируя девочке возможные способы обращения с художественными средствами, там самым помогая ей расширить «репертуар» экспрессивных возможностей.

С учетом особенностей детей для групповых арт-терапевтических занятий был выбран один из вариантов студийной работы. Дети работали в одном пространстве, сохраняя при этом автономность. Иногда между ними происходило спонтанное взаимодействие, протекавшее в основном на невербальном уровне. В случае необходимости арт-терапевт оказывала регулирующие и ограничивающие воздействия. Это, в частности, было связано с проявлениями агрессии со стороны девочки и других участников группы.

Арт-терапевтические занятия проводились дважды в неделю и продолжались по 30 минут.

## Краткая характеристика девочки и задачи работы

Лиза страдает органическим поражением головного мозга, задержкой психического и речевого развития и синдромом правостороннего гемипареза. По заключению психолога, «Лиза – девочка расторможенная, внимание неустойчивое, поверхностное, быстро истощается, требует переключения на другой вид деятельности. Мотивация низкая, работает формально.

Не сформированы регуляторные функции, критичность снижена. У Лизы наблюдается недоразвитие всех высших психических функций (разных видов памяти, внимания). Речевая активность невысокая, объем активного внимания и слухового запоминания сужен. Мышление наглядно-действенное. Игровая деятельность носит манипулятивный и в то же время деструктивный характер. В общении со сверстниками часто бывает агрессивна, стремится занять позицию лидера. В общении со взрослыми активна, легко проявляет как доброжелательность, так и негативизм».

В задачи арт-терапевтической работы с Лизой входили ее социальная адаптация, коррекция эмоционально-волевых нарушений, формирование произвольной регуляции деятельности, сенсорное развитие, развитие памяти.

# Описание процесса работы

## Первое занятие

Мы с Лизой встречались во время различных мероприятий еще до начала арт-терапевтической работы, и предложение пойти порисовать со мной не вызвало у девочки отрицательных эмоций. Наше движение по коридору и первые шаги в кабинете были окрашены скорее сильным Лизиным любопытством.

Не дожидаясь моего вступления, Лиза выдернула руку и сама стала рассматривать разложенные материалы. Я не останавливала ее, но, стоя рядом, четко называла материалы, говорила, что Лиза может воспользоваться любым из них так, как сама этого хочет, а в случае, если она что-то испачкает, мы сможем все убрать.

Лиза довольно быстро остановила свой выбор на коробке с яркими баночками гуаши и показала ее мне. Работать она решила на полу, а из двух листов бумаги притянула к себе больший. Я почувствовала ее нетерпение. Лиза хватала все баночки подряд, крутила их, но у нее не получалось их открыть. Я засмеялась и спросила, не нужна ли ей помощь. Она тут же протянула мне баночку с оранжевой краской.

Я еще открывала остальные краски, а Лиза уже вытащила кисточкой большой кусок гуаши и стала с силой размазывать его по листу. Свою работу она начала с середины листа, накладывая затем новые порции краски и растирая их по горизонтали к краям листа. Водой она так и не воспользовалась.

Рисовала Лиза очень сосредоточенно, не поднимая головы и не отвлекаясь на меня. Я тихо сидела рядом. Когда вся оранжевая краска в баночке закончилась, Лиза пододвинула к себе коробку и стала рассматривать оставшиеся цвета. Ей понравился красный. Вытянув баночку, Лиза отбросила использованный лист и попросила меня: «Еще!»

Выбрав следующий лист большого формата, Лиза продолжила работу, выковыривая красную краску и так же размазывая ее. Но если первый лист она закрасила, не отвлекаясь, то при раскрашивании второго она часто поднимала глаза, вставала, брала другую кисть, начинала работать ею, бросая уже использованную. Я подняла кисть с пола и решила подержать ее в руках. Лиза, тут же отбросив новую кисть, забрала у меня прежнюю и стала рисовать ей. При этом она засмеялась. Вторую кисть я подняла сознательно. Так мы вдвоем работали – Лиза красила и отбрасывала кисточки, а я подбирала их и меняла ей рабочий инструмент.

Лизина работа завершилась, когда кончилась красная краска. Другие цвета ее не привлекли, и Лиза стала просто ходить по кабинету, трогая и рассматривая разные вещи. Время занятия подходило к концу, и я предложила Лизе положить работы на стол, чтобы затем их убрать. Она тут же закричала: «Еще!» и бросилась к краскам. Пришлось ей объяснить, что я понимаю ее желание продолжить, но всякая работа подходит к концу. С большим трудом я смогла уговорить Лизу закончить занятие и выйти со мной из кабинета.

## Второе – пятое занятия

Зайдя в кабинет, Лиза сразу направилась к краскам. Она устроилась на полу, разложив вокруг себя кисточки и баночки с краской. Она дала мне понять, что не начнет работу, пока все баночки не будут открыты, и затем ждала, пока я справлюсь с ее заданием. Она потребовала самый большой лист и начала мазать. В работе использовала только оранжево-красные оттенки. На мой вопрос, не хочет ли она поработать вместе со мной, твердо ответила: «Нет!» И даже отмахнулась рукой. Она также отказалась от музыкального сопровождения для своей

работы. Однако ей нравилось, что я сижу рядом, иногда она протягивала мне кисточку с тем, чтобы потом забрать ее у меня, поменяв на другую. В разговор почти не вступала, реагировала только на мое описание ее работы – поднимала голову, улыбалась и иногда говорила: «Да». Когда уставала, начинала бродить по кабинету, перебирая наборы с красками, мелками, карандашами, бумагу, спрашивала: «Что это?». Я разъясняла и показывала свойства выбранных ею материалов.

Подобным образом Лиза себя вела в течение нескольких встреч. Обычно в конце занятия она блуждала по кабинету и знакомилась с материалами. Услышав о близящемся окончании занятия, Лиза тут же бросалась к краскам. И если ей удавалось снова начать рисовать, остановить ее было нелегко. Приходилось ждать, пока она не захочет сменить материал, и тогда уже более твердо и решительно предлагать ей закончить работу.

## Шестое занятие

В этот день Лиза пришла на занятие подавленная – ее отругали за плохое поведение (больно щипала свою соседку). Она стояла возле красок, опустив голову но не трогала их. Потом вдруг подошла к полке, где лежали толстые цветные карандаши, и потянула к себе коробку. Лиза заняла маленький деревянный столик у окна. Я села рядом.

Подтянув к себе всю стопку листов, Лиза взяла красный карандаш и стала лениво водить им по бумаге в горизонтальном направлении, оставляя едва заметные следы. Я сказала, что вижу, как она расстроена, а потом спросила, не думает ли Лиза, что вместе нам будет веселее рисовать. Лиза не стала отвечать, но принялась косить на меня глаза, переводя их затем на лежащие рядом карандаши. Тогда я начала напевать песню о карандаше, который рисует дорожки и своим цветом похож на яблоко. Во время пения я взяла в руки оранжевый карандаш. Лиза тут же бросила свой и, отобрав у меня карандаш, принялась проводить оранжевые линии, косясь и явно ожидая, что я вытащу следующий. Так, называя цвет карандаша и описывая предметы, которым присущ этот цвет, мы перебрали всю пачку. Когда в пачке ничего не осталось, я развела руками и сказала, что не знаю, как поступить дальше. Тогда Лиза стала протягивать мне карандаши, а потом, забирая их у меня, рисовать линии-дорожки. Заметив, что я молчу, сказала: «Пой!». И улыбнулась. Особенно ей понравилось слово «яблоко», и его она «впевала» в мою песню, независимо от цвета карандаша.

После слов: «Лиза, мы заканчиваем работу» она стала просить краски и опять ушла, чуть не плача. Мне очень не нравилось такое окончание занятий, но я уже по опыту знала, что по доброй воле Лиза кабинет покидать не будет. Она совершенно не контролировала свою усталость и «перенасыщение» деятельностью. Работая с ней, надо было жестко придерживаться отведенного на занятие времени. На фоне усталости у нее иногда бывали приступы головной боли.

## Седьмое – десятое занятия

Хорошо, что несмотря на трудности с завершением каждого занятия, Лиза приходила на встречи с большим удовольствием. Мне казалось, что на нее благотворно влияет сама обстановка кабинета, где для любого эмоционального состояния есть разрешенный, позитивный выход. Здесь можно было быть быстрой и медленной, что-то разливать, мазать, прыгать или сидеть на полу. За время одного занятия она успевала несколько раз сменить художественные материалы. Лиза никогда не выходила за рамки до изобразительной деятельности – мазала краску на белый или серый лист бумаги (старалась брать листы побольше, а из цветов предпочитала оранжевый, красный и желтый), чертила линии цветными карандашами, иногда стучала по металлофону. Разговаривала мало, но требовала, чтобы я все время была рядом.

## Одиннадцатое занятие

На этот раз Лиза ворвалась в мой кабинет во время уборки, когда я приводила рабочие места в порядок после предыдущего занятия. Она заметалась по кабинету, отыскивая краски, но они оказались убранными. Тогда Лиза заметила на столе большую банку с грязной водой и торчащей из нее кисточкой. Схватив кисть, она стала водить ей по листу, оставляя грязные, темные следы.

Вода обильно лилась на лист, а Лиза, не слушая меня, мазала и мазала кисточкой. Мне казалось, что это – не каприз или «плохое поведение», но тоже своего рода игра. Я попросила ее поменять место, чтобы завершить уборку кабинета. Она меня послушала и безропотно перетащила банку и кисточку. Потом она стала покрывать гладкую поверхность листа мокрыми линиями, ведя их снизу вверх.

## Двенадцатое занятие

Лиза вошла в кабинет и тут же направилась к мольберту. Но там сегодня ничего не было – ни воды, ни кисточки. Тогда Лиза подошла ко мне и попросила: «Воды!» Я помогла ей наполнить банку водой. Кисточки она взяла сама. Но, проведя несколько линий, сказала: «Нет!»

Чистая вода действительно не оставляла ожидаемых ею следов. Тогда я предложила ей предварительно окрасить воду, и вытащила акварель. Лиза внимательно следила за моими действиями. Я добавила в банку синюю краску. Увидев окрашенную воду, она сразу забрала у меня кисточку и замерла, не став сразу макать кисть в краску.

Лиза оказалась перед выбором – повторить мои действия и использовать уже разведенную мной синюю краску или взять красную или оранжевую. В конце концов, она использовала синий цвет, но затем вернулась к красной краске. Она брала краску на кисть, а потом то опускала ее в воду, то сразу переносила цвет на бумагу и часто приговаривала: «Оля, смотри!».

Я радовалась вместе с ней. Потом попросила разрешения тоже порисовать рядом. В этот день Лиза ответила на мою просьбу согласием. Я взяла другую кисть и, набрав густой синей краски, поставила большое пятно и засмеялась, а затем сказала: «Лиза, смотри!».

Она тут же стала его размывать, а я брала все краски подряд и то проводила линии, то ставила пятна и увеличивала их круговыми движениями. Лиза очень быстро переняла от меня круговые движения рукой и с удовольствием их повторяла. По ходу работы я спела «песню» о том, как мы весело рисуем вместе, а основные слова о «веселом и волшебном мяче» мы громко произносили вместе. Иногда мы даже менялись кисточками. Когда я заметила, что Лиза устала, то бросила свою кисть в воду и подошла к столу, на котором лежали графические материалы. Я произнесла: «Знаешь, Лиза, я так устала! Наверное, мне даже карандаш не поднять!»

Увидев у меня в руке карандаш, Лиза рванулась за ним. Мы немного почиркали на листе (на этот раз вместе), а затем я объявила об окончании встречи. Лиза соскочила со стула и побежала к гуашевым краскам. Опять пришлось выводить ее из кабинета с уговорами.

## Тринадцатое – семнадцатое занятия

Лиза работала в своем обычном режиме, используя за одно занятие по нескольку материалов и способов обращения с ними. Выбирала разные цвета, но редко совмещала их на одном листе. Если же она рисовала синим, то использовала этот цвет чистым, очень насыщенным. Она также начала рисовать маленькие «загогулины» шариковой ручкой. Также у нее проявилась тяга к постоянной смене места работы – теперь она использовала не только маленький деревянный столик, но и мольберт, и коврик на полу. Она могла расположиться на стуле, под-

оконнике, на большом красном столе и даже под ним. Она часто передвигала коврик на полу, оказываясь в разных местах кабинета.

## Восемнадцатое занятие

Войдя в кабинет, Лиза вновь собрала вокруг себя любимые художественные материалы. И, усадив меня за стол, забралась на мои колени. Рисовала ручкой маленькие «загогулины», почти укладываясь телом на лист. Я в какой-то момент положила руку на стол, и вдруг Лиза, отшвырнув ручку, схватилась за мою руку и больно впилась ногтями в ладонь. У меня выступили слезы на глазах. Я крепко взяла ее руку и перевела опять на лист бумаги, сказав: «Мне очень больно!»

– Больно? Больно? Больно?

– Да! Да! Да!

Потом Лиза опять рисовала ручкой свои «загогулины», но мы обе были очень грустны. Несмотря на это, Лиза проделала все свои любимые манипуляции – она и цветными карандашами почиркала, и акварелью по листу помазала. С моих колен Лиза так и не слезла. К концу встречи ее настроение улучшилось, она посматривала на меня уже веселыми глазами и нарочито громко смеялась. Я состроила ей совершенно «зверскую» рожицу, постаравшись передать противоречивые чувства, которые вызвала у меня доставленная ею боль. В то же время я постаралась передать, что принимаю ее такой, какая она есть. Затем мы вместе рассмеялись, но уходила с занятия она опять с криками.

## Девятнадцатое – двадцать третье занятия

Теперь Лиза, помимо индивидуальной работы, посещает также групповые занятия. Было решено, что это поможет ей научиться взаимодействовать с детьми, рисовать с ними, не мешая никому, контролировать свое поведение. Поначалу я старалась находиться рядом с ней, и если она начинала себя агрессивно вести, ставила перед ней условие – продолжать работу самостоятельно или уходить из группы. Если ее все же приходилось из группы удалять, то сопротивлялась она гораздо меньше, чем во время индивидуальных занятий, видимо, понимая, что вела себя действительно плохо.

Однажды она «подсмотрела», как один мальчик рисовал краской «по мокрому». Лизу так захватили новые возможности этой техники, что она провела некоторое время, наслаждаясь рисованием краской на влажном листе бумаги. Не обращая внимания на окружающих, она накладывала краску на лист бумаги и ждала, когда цвета начнут смешиваться друг с другом. Потом закричала: «Оля, смотри!»

Мальчик, у которого Лиза переняла этот изобразительный прием, сидел с другой стороны коврика и смотрел на Лизу очень настороженно. Она часто бесцеремонно с ним обращалась. Но сейчас между ними было нечто общее, и Лиза вовсе не собиралась с ним драться.

## Двадцать четвертое – сороковое занятия

Лиза хорошо адаптировалась к группе, хотя большого удовлетворения занятия ей не приносили. В группе ей явно не хватало внимания, и она начинала капризничать. Я осторожно стимулировала ее к взаимодействию с другими детьми – так, Лиза «играла» на пианино с Настей, и ее смелые действия позволили Насте привыкнуть к звучанию клавиш с низкими нотами. Однако стиль и темп ее работы с изобразительными средствами в основном оставались прежними.

## Сорок первое занятие

Из-за усилившейся головной боли Лиза выглядела не такой оживленной, как всегда. Выбрав место за столом, она положила голову рядом с листом бумаги и ручкой рисовала маленькие извилистые линии, называя их буквами. Стержень двигался на уровне глаз, и Лиза следила за ним. Потом она взяла мою голову двумя руками (я сидела рядом) и тоже положила ее на стол. Теперь мы обе смотрели на появляющиеся каракули. Я протянула руку к стержню и начала рисовать из Лизиной «закорючки» девочку. Лиза забрала у меня стержень и стала опять рисовать «закорючки».

Мы не разговаривали друг с другом, только один раз поменяли стержень. Потом Лиза, все еще не поднимая головы, пододвинула к себе коробку с мелками и карандашами и стала просто перебирать их, не оставляя следов на листе. По окончании встречи она почти не сопротивлялась уходу.

## Сорок второе – сорок седьмое занятия

У Лизы появилось новое увлечение – смешивать все краски в кюветах. При этом все вокруг становилось грязным, вода лилась с кисточки, краски превращались в бурую массу, и с этой массой Лиза начинала шалить, пачкая стол, стулья, разные предметы в кабинете. Интересно, что при этом она почти не шумела. Я не мешала ей веселиться, сдерживала ее только тогда, когда предметы, которые она собиралась испачкать, она действительно могла испортить (диван или мягкую игрушку). Лиза не пыталась что-то делать наперекор. Она просто перемещалась к следующему предмету и с преувеличенным упорством тыкала в него кистью. Я улыбалась, оставаясь спокойной. Мне казалось, что только это мое спокойствие дает Лизе возможность контролировать свои действия и не позволяет «сорваться». Перед окончанием работы я вставала со своего места и твердо, но ласково начинала давать указания по уборке кабинета. Мы вместе приносили воду и мокрыми салфетками убирали следы Лизиного «разгула».

Я думаю, что Лизины деструктивные проявления реализовались посредством различных манипуляций с художественными материалами. Это позволило ей мягко «отреагировать» чувство гнева и агрессию.

## Сорок восьмое – пятьдесят четвертое занятия

Ассортимент применяемых Лизой художественных материалов значительно расширился – помимо карандашей, акварели и гуаши она стала использовать пастель, фломастеры, разноцветные ручки. Лизины рисунки качественно изменились. Мне кажется, они стали более органичными и даже красивыми. Лиза начала заполнять всю поверхность листа. Краски теперь не просто размазаны по листу, а «слиты» в цветное поле.

Помощи в работе Лиза не просила. Иногда, закончив рисовать, она инициировала общение – просила меня рассказать, что я вижу. Она начала узнавать в своих каракулях предметы, имеющие круглую форму – мяч, яблоко, апельсин.

Она стала вслух здороваться, иногда во время работы начинала петь. На занятиях в группе с удовольствием работала вместе с Димой. Они предпочитали одни и те же материалы и легко находили общий язык.

# Итоговые комментарии арт-терапевта

Проведенная с Лизой индивидуальная и групповая работа дала положительные результаты, подтвержденные, в частности, наблюдающим Лизу психологом. Согласно представленному им заключению, «на данный момент проявления нарушений эмоционально-волевой сферы и поведения незначительны и легче корректируются. У девочки повысился уровень мотивации к продуктивной деятельности. Лиза сознательно использует изобразительную деятельность для эффективного эмоционального отреагирования. У нее повысилась познавательная активность, ее обучаемость стала более высокой. Расширился объем активного внимания, повысилась речевая активность. Заметно развились коммуникативные навыки.

В плане сенсорного развития Лиза делает успехи: узнает и называет геометрические формы, цвета. Развились графометрические навыки. В игре появились элементы драматизации, Лиза эмоционально озвучивает и показывает разные роли».

Мама Лизы обратила внимание на то, что девочка, придя домой, часто просит дать ей альбом для рисования и, по крайней мере, по несколько минут занимается изобразительной деятельностью. Часто просит родителей рисовать для нее разные истории, а потом говорит от имени изображенных персонажей. По отношению ко взрослым стала менее конфликтной, более управляемой, стала активнее общаться.

# Литература

*Копытин А. И.* Системная арт-терапия. СПб.: Питер, 2001.

*Ehrenzweig A.* The Psychoanalysis of Artistic Vision and hearing. London:

Routledge, 1953. *Kramer E.* Childhood and Art Therapy. Notes on Theory and Application. New York: Schocken Books, 1979.

*Н. О. Сучкова*

# Выявление и коррекция нарушенных представлений о доме у детей-сирот с использованием художественных средств

В любом обществе всегда были, есть и будут сироты и дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей. В сознании таких детей нередко вообще не сформировано представление о доме либо оно не является положительным. В то же время это представление является одним из наиважнейших для человека понятий, включающим в себя такие характеристики, как опека, тепло, любовь, безопасность, надежность.

Очевидно, что успешное психическое развитие ребенка может нарушаться, если он не погружен в столь необходимую для него семейную среду. Формирующийся у детей образ дома является чрезвычайно емким символом, отражающим природную и социальную сущности человека, как осознаваемые, так и неосознаваемые аспекты его психического опыта. Как пишет М. Осорина, «Понятие «дом» для человека имеет много смыслов, слитых воедино и эмоционально окрашенных. Это и кров, убежище, защита от непогоды и напастей внешнего мира, здесь можно укрыться, спрятаться, отгородиться… Это и место жительства, официальный адрес, где человека можно найти, куда можно писать письма – точка в пространстве социального мира, где он обретается. Это и символ жизни семьи, теплого домашнего очага – грустно, когда дом пуст, когда тебя никто не ждет; тяжко быть бездомным, сиротой. Дом воплощает также идею интимного, личностного пространства, обиталища человеческого «я». Вернуться домой – это вернуться к себе» (Осорина, 2000, с. 31–32).

Формирование у детей адекватного представления о доме имеет большое значение для их эмоционального здоровья, психологической и социальной адаптации. Если в условиях содержания ребенка в государственном учреждении у него не формируется такого образа, одной из задач персонала является помощь ребенку, связанная с выявлением и коррекцией нарушенных представлений о доме.

Важную роль при этом могут играть процессы символизации и те виды деятельности, которые тесно с ней связаны (рисунок и игра). Как известно, способность к символизации является важнейшей функцией психики ребенка начиная с 3–4 лет. Для развития этой функции очень важна изобразительная деятельность, которая может дополняться созданием наглядных моделей (например, конструированием).

Изображение домов является значимым символом во всех культурах, естественным элементом детских игр. Через изображение домов дети могут выразить и осознать свои чувства и в какой-то мере удовлетворить ряд значимых потребностей (потребность в психологической безопасности, эмоциональном и физическом комфорте, признании и уважении границ Я, сохранении и восстановлении связей с близкими и др.).

Для детей, перенесших утрату семьи, изображение домов может быть важной частью процесса психотерапии. Как отмечают Д. Калманович и Б. Ллойд, работавшие с детьми-беженцами, «изображения домов… давали возможность повторного переживания драматического опыта, благодаря чему личность могла ощутить свою силу и превосходство над обстоятельствами. Для некоторых детей эти изображения могли быть связаны с попыткой визуализации перенесенного ими ущерба, связанного с разрушением их родных домов – того ущерба, который им было трудно чем-то восполнить. Через повторное изображение домов дети могли прийти к примирению с этой утратой. Возможно, что для детей младшего возраста это занятие было связано с повторным переживанием психической травмы, которую они не могли преодо-

леть самостоятельно и нуждались в той или иной психологической интервенции» (Калмановича, Ллойд, 2001, с. 398). Следует принять во внимание, что продолжительное нахождение в доме ребенка может усилить риск возникновения у детей коммуникативных и эмоциональных проблем и создать дополнительные психологические трудности в процессе усыновления детей и их адаптации к новой семье. Диагностика и коррекция нарушенной внутренней связи с домом и осознания себя в нем у детей, находящихся на содержании в государственных учреждениях, может являться важной частью процесса их социализации и служить сохранению их эмоционального здоровья.

Представленные в статье художественные техники, связанные с изображением дома, не только дают возможность выявить те или иные нарушения представлений о доме детей, но и способствуют проявлению их творческого потенциала, развитию психомоторных навыков, способности к концентрации внимания и других психических функций. Тема дома являлась центральной для всех арт-терапевтических занятий, описанных в данной работе.

# Художественные техники работы с образом дома

## Использование картонных коробок

В ряде случаев дети сами задействуют картонные коробки в своих играх. Данный материал также обладает определенными возможностями для использования в ходе занятий игровой терапией и арт-терапией. Коробки нередко являются материалом для игр у детей дошкольного возраста, служа метафорой защиты. Кроме того, коробки – материал, обладающий богатыми конструктивными качествами. Даже простое накладывание коробок одна на другую или попытка ребенка залезть внутрь способствуют развитию сенсомоторных навыков, дают выход энергии, структурируют поведение (Маллери, Мартин, 2000). По мнению Б. Маллери и Р. Мартин, игры с картонными коробками, во время которых детям предлагается создать из них определенную конструкцию, не только способствуют развитию воображения, но и могут служить средством психологической защиты, развития инициативы и сенсорной стимуляции, а также помогать специалисту в установлении контакта с аутичными и гиперактивными детьми.

## Рисунок

Рисунок может рассматриваться как вместилище проекций, отражающих осознаваемые и неосознаваемые содержания психики ребенка. Образ дома был одной из самых популярных тем в рисунках детей-беженцев (Калманович, Ллойд, 2001).

В качестве одной из техник может использоваться рисование на личных предметах ребенка. Так, техника «Разрисуй майку» (Кохран, 2000) может помочь ребенку выразить свои переживания, страхи, позволяет испытать чувство комфорта и безопасности. Мы разработали свой вариант этой техники: до начала изобразительной работы ребенка на майку помещался шаблон крыши. Это давало ребенку основу для изображения дома и вызывало у него ощущение «дома в себе». Кроме того, дети могли оставлять на майке отпечатки своих рук. В индийской традиции рука – знак могущества и силы. Кисть символизирует духовное начало, этот знак сопоставим с магическим жестом отпугивания нечистой силы (Николаенко, 2005).

## Игры с песком

Игры с песком, как известно, играют важную роль в процессе развития ребенка и даже могут рассматриваться как форма его спонтанной «самотерапии». Известны различные варианты психотерапевтического использования песочницы, в том числе в рамках арт-терапии (Штейнхард, 2001; Копытин, Корт, 2006). Игра с песком рассматривается как одна из форм символической коммуникации, затрагивающая разные уровни психического опыта ребенка и способная обеспечить выражение его представления о доме, что позволяет нам использовать песочницу в качестве средства решения задач исследования и коррекции проблем идентификации образа дома. Нами также учитывались пластические свойства песка, его способность обеспечивать тактильную стимуляцию и отреагирование эмоций, в том числе выражение травматичного психологического материала.

# Символическое значение художественных материалов и конструктивных элементов, используемых во время работы с образом дома

Во время занятий, посвященных работе с образом дома, нами использовались разнообразные художественные материалы и конструктивные элементы, такие как глина, тесто, гуашевые краски, газеты и обои, дерево, яйца, камни, раковины. В качестве изобразительного средства также применялись тени. При этом нами учитывались символические значения материалов, в том числе те, которые рассматриваются в словарях символов и руководствах по песочной терапии (Трессиддер, 2001; Штейнхард, 2001).

*Глина* – может ассоциироваться с телом, а также с грязью, фекалиями.

*Тесто* – также может обозначать тело человека и телесную основу других существ, однако, в отличие от глины, не вызывает ассоциаций с экскрементами.

*Гуашь* – при некоторых вариантах работы может ассоциироваться с грязью, кровью, экскрементами, а потому затрагивать опыт, связанный с семейными узами.

*Газеты, обои* – могут вызывать ассоциации, связанные как с домом, так и социальными отношениями, историей человека, его семьи и дома.

*Дерево* – может являться метафорой рождения и смерти, сезонного умирания и возрождения. Подобно человеку, оно растет, стареет, гибнет. Данный символ используется также для описания космоса: корни, ствол, крона – это хтоническая, земная и небесная структуры космоса.

*Лес* – одно из симвлических выражений женского начала.

*Тень* – символ «темной» стороны психики человека. В психологическом аспекте это бессознательное, которое может отвергаться сознательным Я. Тень также может символизировать двойника. Мы предполагали, что работа с тенью способна затрагивать представления о родителях, которые на данном этапе отсутствуют в жизни детей-сирот.

*Яйцо* – символ тайны сотворения мира, надежды, совершенного микрокосмоса, возникновения жизни, потенциала, переходного состояния. Желток также может обозначать материнское начало, а белок – отцовское. Мы также учитывали, что яйцо может быть связано с функцией психологического контейнирования, в силу чего работа с этим символом может помогать детям, переживающим сложные состояния, справиться с ними и восстановить эмоциональное равновесие.

*Гнездо* – основано на форме круга, а потому может символизировать целостность, завершенность, защиту, ту среду, в которой может протекать развитие. Гнездо является своего рода домом («домом» для птиц). Основными конструктивными материалами при построении птицами гнезда являются трава и ветки, которые соединяются друг с другом, образуя единую форму. Поэтому гнездо может ассоциироваться с восстановлением целостности из хаоса.

*Камень* – обозначает связь между прошлым, настоящим и будущим. Как отмечает Л. Штейнхард, «во многих культурах камни символизируют кости Матери-Земли, прочность, бессмертие и вечность. Камни используются при строительстве и сооружении фундаментов… Кроме того, камень может выступать в качестве обозначения центра мира, пуповины, соединяющей землю с небом» (Штейнхард, 2001, с. 132). В связи с тем, что у детей-сирот утеряны чувства защиты и надежной опоры, работа с данным материалом может в какой-то степени восполнить дефицит этих чувств. Манипуляции с камнями могут помочь ребенку почувствовать себя строителем собственного дома.

*Раковина* – обозначает женское начало, вселенскую матку, является символом «сексуальности, плодородия и рождения – физического и духовного» (там же, с. 133). Она также явля-

ется «домиком улитки». Иногда раковина скрывает в себе драгоценную жемчужину. Манипуляции с жемчужиной и раковиной могут, по нашему предположению, затрагивать опыт отношений с матерью, включая перинатальный опыт, а также актуализировать связь с символическим домом.

В ходе некоторых занятий нами также использовались повествования, описывающие смену времен года. *Времена года* как символический образ могут обозначать жизненный цикл человека (осень – старение, зима – смерть, таинство внутреннего перерождения, весна – воскресение, детство, юность, лето – период зрелости, расцвет) (Трессиддер, 2001).

На основе описанных выше изобразительных и конструктивных материалов и с учетом их символического содержания нами была разработана программа арт-терапевтических занятий для диагностики и коррекции нарушенных представлений о доме у детей-сирот. Для работы были выбраны упражнения, предполагавшие рисование, лепку, строительство дома и его заселение. Помимо адаптированных техник других авторов, нами использовались несколько оригинальных техник изобразительного характера: «Рисование дома», «Строительство дома из песка», «Дом, дерево и кто-то», «Волшебное тесто и тени», «Ракушка и ребенок», «Каменный дом», «Гнездо и скорлупа», «Цветущий домик».

# Содержание арт-терапевтической программы

## Техники диагностического этапа программы

*Техника «Строительство дома из коробок»*

Цель: развитие инициативы и воображения ребенка, сенсорная стимуляция, установление контакта с детьми, проективная диагностика.

Материалы: коробки больших размеров, клей, природные материалы, карандаши, игрушки, фигурки из бумаги (люди, звери, дома, машины, деревья, облака, солнце и т. п.).

Инструкция: из предложенных коробок предлагается построить дом, по желанию украсить его и «заселить» различными игрушками.

*Техника «Рисование дома»*

Цель: познание внутреннего мира ребенка, развитие воображения, установление контакта с детьми, проективная диагностика.

Материалы: бумага, краски, шаблоны домиков из картона белого цвета.

Инструкция: нарисовать дом, возможно использование шаблонов (приложить к основному рисунку, раскрасить и т. п.).

## Техники коррекционного этапа программы

*Техника «Рисование на майке»*

Цель: развитие воображения, сенсорная стимуляция, формирование позитивной связи с образом дома.

Материалы: майки, гуашь, игрушки, шаблоны крыши дома из разноцветного картона (красный, желтый, синий, зеленый, коричневый).

Инструкция: ребенка просят, используя любые цвета, рисовать руками на майке дом. Затем он, при желании, может прикрепить к майке шаблон крыши. Его просят охарактеризовать получившийся дом, рассказать, кто в нем живет, чем занимается.

Примечание: в технику Н. Кохран (Кохран, 2000) нами были внесены дополнения в виде использования шаблонов крыши дома и возможности «заселения» созданного дома.

*Техника «Строительство дома из песка»*

Цель: познание внутреннего мира ребенка, исследование его взаимодействия с миром, развитие воображения, укрепление позитивной связи с образом дома.

Материалы: песок, игрушки, цветные фигурки из бумаги (люди, звери, дома, машины, деревья, облака, солнце и т. п.).

Инструкция: ребенка просят построить дом из песка и заселить его, используя цветные фигурки. По завершении строительства ребенок должен ответить на следующие вопросы: «Крепко ли стоит дом?», «Что станет с домом в плохую погоду?», «Чем же можно помочь дому?».

*Техника «Дом, дерево и кто-то»*

Цель: исследование ассоциаций, связанных с понятием дома, развитие воображения, укрепление позитивной связи с образом дома.

Материалы: картинки с образами дома, дерева, людей, кубики «Кто где живет?» с изображением зверей и мест, в которых они живут.

Инструкция: посмотреть на разнообразные картинки, прочувствовать характер изображения. Вспомнить и сказать, кто из животных где обитает.

*Техника «Творческаяработа по мотивам сказки»* Цель: познание внутреннего мира ребенка, развитие воображения, выражение эмоций и освоение адаптивных моделей поведения посредством идентификации с героем сказки, укрепление позитивной связи с образом дома.

Материалы: глина, картонные шаблоны дома или небольшие коробки.

Инструкция: детям читают сказку, после чего просят их слепить из глины главного героя и поселить его в доме.

В ходе таких занятий нами, в частности, использовалась сказка «Про домовенка Кузю, который потерял сундучок» (модифицированная нами сказка Т. Александровой «Кузька»). Модифицированный текст сказки:

Посреди поляны, далеко-далеко в лесу, переступая с ноги на ногу стояла избушка на курьих ножках. Кузя знал, что в его деревне были похожие избы, но вот только не на курьих ножках, а на прочном кирпичном фундаменте. Домовенок зашел в избушку. Ну и дом! Пыль, паутина по всем углам, на печи подушки, одеяла – заплатка на заплатке. Кузя заглянул в печь. Здесь, в глиняном горшочке, лежала гора ароматных пирожков. Кузя съел один пирожок, второй, третий… и вскоре понял, что глиняный горшочек совсем пустой. Домовенок заглянул внутрь печи, там было очень темно и много золы. У Кузи что-то защекотало в носу, и он громко чихнул.

– Будь здоров! – раздался чей-то голос. После чего из темноты появился черный нос, усы и два больших уха. Это была мышь.

– Ты кто? – спросила она.

– Я домовенок Кузя. Я ищу мой сундучок, который недавно потерял.

– Сундучок? Вот он. Я нашла его под старой березой. Бери, раз он твой.

– Ой! – обрадовался Кузя. – Спасибо… Но где же ключик от сундучка?

– А без ключика никак нельзя? – растерялась мышь.

– Нет. Я же должен открыть сундучок. В нем среди пуговиц и конфет лежит волшебный клубок, который может показать дорогу к моему дому.

– Но мне так нравится этот ключик, – ответила мышь, – он так красиво переливается на солнце. Мне будет очень трудно с ним расстаться.

– А если взамен я подарю тебе волшебный цветок?

– А что он умеет?

– Он может сверкать всеми цветами радуги. Вот он.

– Ух, ты!!! – Мышь увидела цветок и сказала, что мечтала об этом всю жизнь. – Хорошо. Вот тебе ключик от сундучка. Если он тебе так нужен, можешь забирать его.

Кузя открыл сундучок, достал оттуда волшебный клубок и, поблагодарив мышь, пошел следом за ниточкой. Домовенок шел всю ночь. Путь ему освещали огоньки, излучаемые радужным цветком, которым забавлялась мышь. Поворот, еще поворот, камешек, речка, опять поворот. Поднималось солнце. Домовенок Кузя посмотрел на горизонт. Там, освещаемая солнечными лучами, виднелась деревня. Теплая, добрая, ласковая.

– Вот он! Вот он! – воскликнул Кузя, – наконец-то я нашел свой родной дом.

*Техника «Волшебное тесто и тени»*

Цель: развитие воображения, принятие своей тени и теней родителей как позитивных символов, их объединение. Коррекция нарушенных представлений о доме.

Материалы: пластика (клей ПВА, смешанный с мукой и гуашевыми красками); «волшебные растворы» (флаконы из-под духов, наполненные растворами под названиями «любовь», «доброта» и «защита»); шаблоны дома, мамы, папы и ребенка из картона; зубная щетка, кисточка, металлический шпатель, гуашь.

Инструкция: попросить ребенка добавить в приготовленное тесто «волшебные растворы». Затем, отрывая небольшие кусочки теста, прикреплять их к шаблону дома. Поместить шаблоны родителей и ребенка в дом (в проем двери). С помощью щетки и шпателя забрызгать дом гуашью. Затем снять шаблоны родителей и ребенка, рассмотреть образовавшиеся тени.

*Техника «Ракушка и ребенок»*

Цель: развитие воображения, формирование положительного представления о взаимоотношениях матери и ребенка.

Материалы: шаблоны с изображением ракушки и ребенка, гуашь, кисточка, вода, листочки растений.

Ребенка просят закрасить пустые места на шаблоне с изображением ракушки и ребенка, а затем поместить композицию в круг, выложенный из листочков растений разных размеров. Листья – эмблема счастья. Таким образом происходит символическое объединение образов матери и ребенка.

По контуру изображения ракушки и ребенка накладывается слой пластики, и дается время для того, чтобы она застыла.

*Техника «Каменный дом»*

Цель: Развитие воображения, сенсорная стимуляция, укрепление позитивной связи с образом дома.

Материалы: камни, гуашь, кисточка, емкость для воды, ракушка, жемчужина.

Инструкция: попросить ребенка «познакомится» с камнями, подержать в руках, согреть их своим дыханием, построить из них дом. При желании можно покрасить камни гуашью. Затем «познакомиться» с ракушкой и жемчужиной, поместить их в каменный дом.

*Техника «Гнездо и скорлупа»*

Цель: развитие воображения, формирование положительных представлений о связи с матерью, домом.

Материалы: белая и коричневая скорлупа, гнездо, шаблон яйца, природный материал (шишки, гриб-чага, кора дерева, мох и др.), шаблоны родителей и ребенка, пластилиновые шарики.

Инструкция: попросить ребенка с помощью пластилиновых шариков прикрепить яичную скорлупу к шаблону яйца, а затем украсить гнездо природными материалами, поместить яйцо, шаблоны родителей и ребенка в гнездо.

*Техника «Одежда для дома»*

Цель: развитие воображения, сенсорная стимуляция, формирование положительной связи с образом дома.

Материалы: небольшая коробка, газеты, ленточки, лоскутки бумаги, листочки, клей.

Инструкция: попросить ребенка обклеить коробку лоскутками бумаги, газетой и другими материалами. Заселить домовенка в коробку-дом.

Примечание: для работы в технику «Домик для листовичков» (Овчар, Колягина, 2004) были внесены дополнения в виде использования газеты и возможности «заселения» созданного дома.

*Техника «Сам я дом»*

Цель: развитие воображения, формирование положительной связи с образом дома.

Материалы: майки с отпечатками рук, картины с пейзажами (важно изображение различных времен года), стихотворение «Сам я домик».

Ребенок надевает майку с отпечатками своих рук и колпак, символизирующий крышу дома. Затем он выбирает себе место (любой пейзаж), где он хотел бы жить. Затем выполняет танцевальные движения под чтение стихотворения «Сам я домик»:

Сам я домик: крыша есть,
Двери есть, и окна есть.
Теплоты во мне не счесть.
Радость есть и нежность есть.

Чтобы счастье мне найти
Нужно долго мне идти
По дорогам, по долам
Ножкой топать тут и там.

Выбрать место и присесть.
Вот теперь и счастье есть!

*Техника «Цветущий домик»*

Цель: развитие воображения, формирование положительной связи с образом дома.

Материалы: объемный шаблон дома, гуашь, пластилин.

Ребенок раскрашивает шаблон дома в любой цвет, лепит из пластилина розы и прикрепляет их к домику.

# Форма и условия проведения занятий

Занятия проводились с детьми в возрасте 3–5 лет из специализированного психоневрологического дома ребенка № 13 и детского сада № 11 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга, а также с детьми из благополучных семей у них дома.

Техники «Строительство дома из коробок», «Творческая работа по мотивам сказки», «Дом, дерево и кто-то», «Рисование дома», «Ракушка и ребенок», «Одежда для дома», «Сам я дом» и «Цветущий домик» использовались в ходе групповых занятий. Техники «Рисование на майке», «Строительство дома из песка», «Волшебное тесто и тени», «Каменный дом», «Гнездо и скорлупа» применялись в рамках индивидуальных занятий. Работа с детьми у них дома всегда проводилась индивидуально.

# Применение арт-терапевтических техник

Мы заметили, что, создавая дома из коробок, дети из дома ребенка строят дом не для себя, не прячутся в нем, а заселяют в него различные игрушки, символизирующие теплоту, заботу, миролюбие, преданность и защиту (собака, слон, медведь) (рисунок 1). В то же время дети из благополучных семей не обращают внимания на игрушки, не заселяют их в дома, а прячутся в предоставленные им коробки сами. Такие игрушки и предметы, как крокодил (символ созидания и разрушения, мужского и женского начал, зла и т. д.), карандаш, слон были наиболее популярными в процессе заселения дома у детей из дома ребенка. Во время сочинения историй все дети говорили, что карандаш – это папа, крокодил – мама, а слон – ребенок.




**Рис. 1. Дом, построенный из коробок и «заселенный» игрушками**

При использовании техники «Рисование дома» основной частью композиции была дорога. Ни один ребенок из дома ребенка не нарисовал дом на бумаге, не прикрепил шаблон к листу. Шаблонные домики существовали отдельно от основной части работы. В работах также не было никаких одушевленных предметов (люди, звери, насекомые). Дети из благополучных семей рисовали не только дома, но также членов своей семьи и животных (рисунок 2).

Применение техники «Рисование на майке» выявило наличие значимых для детей фигур, о которых они не говорят в обычной жизни, но которые находят отражение в их творческих работах.



**Рис. 2. Изображение дома, заселяемого игрушками**

Применение техники «Строительство дома из песка» показало, как дети воспринимают понятие дома и могут противостоять трудностям (рисунок 3). Так, например, мальчик из дома ребенка построил гору из песка и окружил ее песчаным забором, что визуально очень напоминало дом ребенка. Сказал, что в этом доме живет ежик, а тетя на машине проезжает мимо. Другой ребенок на горке из песка расположил фигурки таким образом, что фигура мамы словно топтала фигуру ребенка. Над ней и фигурой отца светило солнце, а шаблон ребенка отличался от них по цвету и разрисованной стороной был ориентирован в противоположную сторону. На вопрос о том, что будет с домом в плохую погоду, ребенок ответил, что дом разрушится; чтобы «помочь дому», нужно сильно дуть на тучи, но это не поможет. Подобные ответы говорят о том, что мальчику трудно бороться с возникающими трудностями.



**Рис. 3. Домик из песка**

Техника «Творческая работа по мотивам сказки» часто вызывала у детей положительные эмоции, что нами было связано с использованием глины. Интересно, что один мальчик во время работы с глиной заговорил об операции. По-видимому, данный материал, способный затрагивать телесную сферу в большей мере, чем большинство других изобразительных и пластических средств, подтолкнул мальчика к разговору о своем телесном недостатке и перенесенных им ранее операциях на брюшной полости и промежности.

При применении техники «Волшебное тесто и тени» дети с усердием размазывали тесто по шаблону дома (рисунок 4). Некоторые посыпали тесто солью, которая является символом гостеприимства, дружбы и согласия. Подобное действие может говорить об осознании детьми необходимости установления тесной связи с домом и его обитателями. «Делить хлеб и соль» значит поддерживать длительные отношения. Кроме того, соль может выступать символом очищения. Дети часто располагают фигуры не у порога дома, а в основной его части: возможно, они стремятся зафиксировать себя не в момент перехода во внутреннее пространство дома, а уже внутри него. По нашему предположению, это может отражать их потребность в безопасности и стабильности, которые ассоциируются с внутренним пространством дома. Интересно отметить работу одного ребенка, в которой лицо матери словно «вылетает» из трубы дома.



**Рис. 4. Работа в технике «Волшебное тесто и тени»**

Применение техники «Ракушка и ребенок» можно было бы проиллюстрировать на примере двух рисунков. На одном из них «мальчик-Наполеон» тянет две руки к ракушке – это может говорить о беззащитности и ранимости (рисунок 5).

В другой работе доминирует красный цвет: создается ощущение, что ребенок и ракушка словно «тонут» в нем. Связь между элементами рисунка также передана красным цветом (рисунок 6).



**Рис. 5. Работа в технике «Ракушка и ребенок» с изображением мальчика с протянутыми руками**

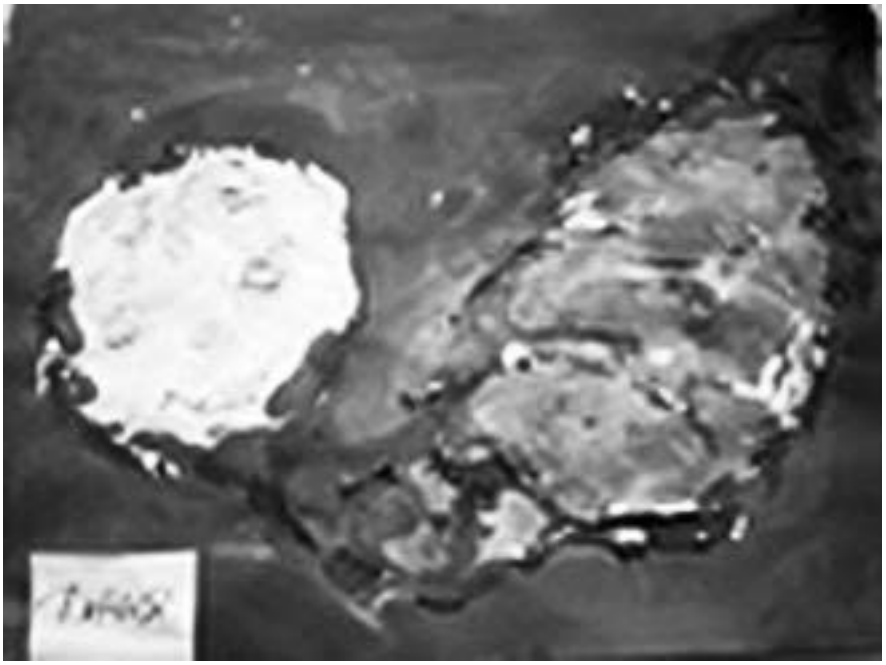


**Рис. 6. Работа в технике «Ракушка и ребенок» с преобладанием красного цвета**

В ходе работы с техникой «Каменный дом» один мальчик во время строительства дома не клал камни, а небрежно выбрасывал их, затем снова собирал и вновь разбрасывал. Некоторые дети «вдували» в камни жизнь, долго сжимали в руках ракушку. Особенно много времени на манипуляции с ракушкой потратила девочка, которая на всех остальных занятиях была неэмоциональна и выполняла задания формально. В один из моментов работы показалось, что она даже сломала ракушку, но после ее заселения в дом девочка первый раз за все время занятий улыбнулась. В процессе «заселения» дома некоторые дети сомневались, помещать ли в него, помимо ракушки, еще и жемчужину, но все же останавливались на совместном «заселении» (рисунок 7).



**Рис. 7. Работа в технике «Каменный дом»**

Применение техники «Гнездо и скорлупа» хотелось бы рассмотреть на примере работы с ребенком, в жизни которого появились усыновители. В своей работе мальчик расположил мужскую и женскую фигуры на грибе-чаге, который символизирует возрождение. Использование данного материала и подобное расположение фигур может указывать на возрождение в сознании ребенка образов родителей (рисунок 8).



**Рис. 8. Работа в технике «Гнездо и скорлупа»**

Повторное применение техники «Строительство дома из коробок» на завершающем этапе программы показало, что арт-терапевтическая программа способствовала формированию у детей положительной связи с образом дома (рисунок 9). В ряде случаев дети стремились

как можно скорее забраться в коробки, а, украшая дома, говорили: «Мы маляры! Мы красим стены!»



**Рис. 9. Дома из коробок**

Для защиты своего «жилища» некоторые дети помещали рядом с домом изображения собак, а один ребенок наклеил на стену дома обрывок газеты с надписью «Замки. Стальные двери». Необходимо напомнить, что эти дети еще не умели читать. В конце занятия ребята стали просить сфотографировать созданные ими работы, а затем показать им фотографии. Они очень радовались тому, что у них получились красивые дома.

# Заключение

Использование разработанной нами программы в работе с воспитанниками дома ребенка показало, что диагностические методики позволяют всесторонне оценить нарушения, связанные с представлением детей о доме. Применение коррекционных методик позволило в какой-то мере изменить эти представления. Они не только стали более оформленными, но и приобрели положительный характер. Это подтверждалось изменениями в поведении детей в ходе занятий и создаваемой ими продукцией. Так, в частности, дети стали более активно включать себя во внутреннее пространство дома, нередко испытывали чувство удовлетворения от работы и создаваемых образов.

Предварительные результаты программы дают надежду на то, что составленный нами комплекс упражнений может служить началом процесса коррекции нарушений в восприятии дома и изменения отношения детей к среде и окружающим их людям. Однако следует учитывать, что компенсация психической травмы, связанной с потерей семьи и дома, является одной из основных задач при работе с воспитанниками домов ребенка и требует больших усилий.

Учитывая, что работа с образом дома была одной из наиболее значимых тем в ходе арт-терапевтических занятий с беженцами (Калманович, Ллойд, 2001), можно предположить, что разработанный нами комплекс диагностических и коррекционных техник окажется полезным при оказании психологической помощи людям, потерявшим дом вследствие военных действий, природных и техногенных катастроф. Представленные техники могут быть использованы с целью диагностики и коррекции нарушений в восприятии дома у детей не только 3–5 лет, но и более старшего возраста, а также у взрослых, потерявших уверенность в надежности и стабильности своего дома. Подобная работа также может проводиться с подростками, которые, в силу своего стремления к независимости, хотят как можно скорее отстраниться от всего, что связывает их с родным домом.

# Литература

*Калманович Д., Ллойд Б.* Портативная студия: арт-терапия и политический конфликт // Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. С. 382–421.

*Копытин А. И., Корт Б.* Техники аналитической арт-терапии. СПб.: Речь, 2006.

*Кохран Н.* Техника «Разрисуй майку» // Практикум по игровой психотерапии / Под ред. Х. Кэдьюсон, Ч. Шеффер. СПб.: Питер, 2000. С. 259–263.

*Маллери Б., Мартин Р.* Техника «Игра с коробками» // Практикум по игровой психотерапии / Под ред. Х. Кэдьюсон, Ч. Шеффер. СПб.: Питер, 2000. С. 277–281.

*Николаенко Н.Н.* Психология творчества. СПб.: Речь, 2005.

*Овчар О. Н., Колягина ВТ.* Формируем личность и речь дошкольников средствами арт-терапии. М: Гном и Д, 2004.

*Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2000.

*Трессиддер Д.* Словарь символов. М: Фаир-пресс, 2001.

*Штейнхард Л.* Юнгианская песочная психотерапия. СПб.: Питер, 2001.

*С. В. Радькова*

# Индивидуальная арт-терапия в общеобразовательной школе с использованием компьютера как инструмента для рисования

Рано или поздно школьный психолог осознает необходимость поиска новых подходов и обогащения репертуара методик работы с учащимися и родителями. В некоторых случаях применение традиционных форм психологического сопровождения учащихся оказывается недостаточно эффективным. Это побуждает специалиста к подбору адекватного и более действенного рабочего инструментария. В нашем случае для работы со школьниками, которые имеют эмоциональные и поведенческие нарушения, приводящие к более или менее выраженным проблемам в обучении, были выбраны арт-терапевтические методики. Серьезным аргументом в пользу такого выбора явились появившиеся в последние годы публикации, подтверждающие эффективность применения арт-терапии в школе (Аллан, 1997; Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, 2005; Копытин, 2005; Копытин, Свистовская, 2006; Холт, Кейзер, 2004; American Art Therapy Association, 1986; Bloomgarden, Schwarts, 1997; Bush, Hite, 1996; Bush, 1997; Dunn-Snow, 1997; Essex, Frostig, Hertz, 1996).

Пройдя в 2004–2005 гг. базовый курс арт-терапевтической подготовки, мы начали внедрять приемы арт-терапии в своей работе с учащимися одной из общеобразовательной школ г. Минска.

# Компьютер как инструмент арт-терапии

Одним из аспектов нашей работы явилось применение компьютерных графических редакторов. Мы заметили, что для некоторых учеников наиболее предпочтительным инструментом для рисования является компьютер. При этом нами были учтены некоторые идеи и методики его использования для решения задач художественного образования и арт-терапии, предложенные Н. В. Володиной-Панченко, преподавателем киевской детской Академии искусств, арт-педагогом школы № 2 им. М. И. Вериковского (Володина-Панченко, 2002; Чуприкова, Володина-Панченко, Милютина, 1995). Нам известны лишь единичные публикации, посвященные использованию компьютера как рабочего инструмента арт-терапии. Как отмечает Ш. Макнифф, «появление компьютерных технологий предоставляет большие дополнительные возможности для визуальных искусств. Хотя до настоящего времени в наибольшей мере «цифровая революция» повлияла на коммерческую сферу графического дизайна, независимые художники начинают осваивать новые электронные медиа. Арт-терапевты часто испытывают дефицит изобразительных средств и, проявляя консервативные установки в отношении художественных материалов, явно не торопятся осваивать те возможности, которые открывает перед ними „цифровая эра“» (McNiff, 2004, p. 255). Ш. Макнифф отмечает, что наиболее деликатный способ познакомить клиента во время арт-терапевтических занятий с компьютерной графикой – это индивидуальные занятия, когда клиент и арт-терапевт сидят вместе перед монитором и исследуют экспрессивные возможности компьютера: «Интерактивный характер компьютера активизирует и углубляет трехсторонние отношения между арт-терапевтом, клиентом и создаваемыми образами. Масштаб изображения можно изменять, делая образ доступным для обозрения клиентом и арт-терапевтом. Это создает большие перцептивные возможности… Цифровой образ сохраняет свою автономность и может быть виден обеим сторонам» (ibid., p. 257).

При использовании компьютера в ходе арт-терапевтических занятий с учащимися школы следует также учитывать, что компьютер может «защищать личные границы и удовлетворять амбиции тех детей и подростков, которым, в силу их индивидуальных особенностей или характерных для пубертата реакций эмансипации (независимость, высокие притязания в общении со сверстниками, брутальность и агрессивность в сочетании с психологической «тонкостью» и «хрупкостью»), требуется большая межличностная дистанция и наличие определенных инструментов, опосредующих их взаимодействие с другими, в том числе, с арт-терапевтом» (А. И. Копытин, личная переписка).

Опыт проведения компьютерной арт-терапии и полученные нами интересные результаты подтолкнули нас к созданию данной статьи. Хотя автор статьи работает преподавателем высшего учебного заведения и совмещает эту работу с практикой школьного психолога, в тексте статьи, с учетом применяемого ею профессионального инструментария и модели работы, она будет называться арт-терапевтом. Имя подростка, участвовавшего в арт-терапевтических занятиях, изменено.

# Характеристика подростка. Ситуация до применения компьютерной арт-терапии

В нашу школу Коля пришел в пятый класс из специальной школы с эстетическим уклоном. Процесс адаптации проходил трудно. В школьной медицинской карточке, с которой пришлось ознакомиться в связи с адаптационными трудностями подростка, психоневрологом отмечаются невротические реакции. Школьный психолог, которая работала с подростком в пятом классе, наблюдала за новичком и пыталась наладить сотрудничество с родителями. Это оказалось нелегкой задачей. Они обвиняли педагогический коллектив в неумении найти подход к сыну и недостаточной профессиональной компетентности. Шло время, а взаимоотношения Коли с одноклассниками и учителями не улучшались. В пятом и шестом классах (с шестого класса ученик сопровождался автором статьи) периодически возникали конфликты со сверстниками и преподавателями. При хорошей школьной успеваемости его поведение иногда становилось неприемлемым для окружающих. У Николая по-прежнему не было друзей ни в классе, ни в школе. Он рисовал злые шаржи одноклассников, делая к рисункам подписи, содержащие описание их недостатков. На уроках отказывался отвечать или отвечал так, что его невозможно было расслышать. Во время объяснения нового материала пищал, подражал животным или копировал мимику и жесты учителя. Проявления крайней застенчивости перемежались грубыми нарушениями социальных норм. Иногда поступки подростка позволяли предположить наличие у него психической патологии (дефекация в непредусмотренном месте туалетной комнаты, мочеиспускание на младшего ученика там же).

Родители подростка заботливы, но очень требовательны. Их ожидания по поводу развития и учебы сына завышены (например, кроме школьных занятий, на него возложена большая внешкольная творческая и интеллектуальная нагрузка: занятия в заочной школе университета, участие в художественном кружке; родители также делают попытки навязать ему изучение китайского языка). Мать и отец конфликтные, отец авторитарен. По решению родителей, Николай не посещает классные часы, внеклассные и внешкольные мероприятия, предположительно из соображений прагматизма – с целью избегания конфликтных ситуаций. Отец и мать клиента избегают общения с родителями одноклассников сына, считают непродуктивным общение с педагогами.

Психологическое сопровождение подростка включало в себя наблюдение, попытки установления контакта, изучение личностных особенностей, беседы с родителями, работу с классом и педагогами с целью подбора индивидуального подхода к Коле. Сотрудничество с психиатром детской поликлиники оказалось формальным и односторонним, поскольку ни ожидаемой информации о состоянии здоровья ученика, ни рекомендаций по его сопровождению в школе мы не получили. Наступившие летние каникулы определили паузу в занятиях с подростком и возможность планирования дальнейшей работы.

# Обоснование формы и метода работы

В статье будут описаны индивидуальные арт-терапевтические занятия с подростком, проводившиеся в течение трех лет. Основным инструментом для рисования являлся компьютер. Изобразительная деятельность осуществлялась с помощью графического редактора программы PAINT и графического редактора программы «Магия рисования». Арт-терапевтическое сопропровождение клиента осуществлялось во время его обучения в седьмом, восьмом, девятом классах (с 12 до 15 лет).

Местом проведения занятий служил компьютерный кабинет школы, в которой я работала психологом и преподавала предмет «Психология общения», включенный в учебный план. В седьмом классе клиент вместе со своими одноклассниками посещал эти уроки. В восьмом классе арт-терапевтические занятия проводились у школьника дома в связи с тем, что он был переведен на надомное обучение. Для арт-терапевтических занятий в кабинете использовались компьютер, видеомагнитофон и телевизор. Несмотря на то, что в кабинете имелись разнообразные изобразительные материалы, подросток пользовался ими редко, предпочитая рисовать с помощью компьютера. На занятиях у Николая дома вместо просмотра видеофрагментов использовались иллюстрированные книги и журналы. Встречи проводились один раз в неделю. Исключалось время каникул и болезни. Продолжительность занятий варьировалась, в зависимости от потребности клиента, от одного до полутора часов. Занятия не имели жесткой структуры и заранее подготовленной темы. К такой форме мы пришли, следуя за потребностью подростка. Структура занятий включала вводную, основную и заключительную части.

Проведение арт-терапевтического процесса инициировано мною. Получено согласие подростка и родителей. Условия посещения занятий – добровольность, необязательность. Время для занятий выбиралось вместе с учеником и родителями. Конкретных сроков завершения арт-терпапевтической работы не ставилось. Временные границы арт-терапевтического вмешательства было решено определить в дальнейшем в зависимости от протекания процесса арт-терапии и успешности работы. Выбор компьютера как инструмента для рисования был обусловлен интересом подростка к изобразительной деятельности вообще и его успешностью в ней, а также особым интересом к рисованию с помощью нового, необычного инструмента. Следует подчеркнуть, что предложение заниматься изобразительной деятельностью с помощью компьютера – единственное, которое было принято и оценено клиентом и родителями положительно. Мать и отец одобрительно относятся к увлечению сына рисованием традиционными средствами. Выбор нетрадиционного инструмента для арт-терапевтических занятий обусловлен его привлекательностью не только для клиента (подросток владел традиционными инструментами и техниками, так как ранее обучался в специальной школе с эстетическим уклоном), но и для родителей. По их мнению, занятия такого рода создают возможность перехода их сына на новый уровень развития.

Применение компьютера в качестве художественного инструмента в ходе арт-терапевтических занятий осуществлялось учетом опыта Н. В. Володиной-Панченко (Володина-Панченко, 2002). Она обращает внимание на особые возможности компьютерной графики для гармонизации психоэмоционального состояния детей и подростков, развития их творческих способностей, формирования позитивной Я-концепции, мотивации к деятельности, совершенствования волевых качеств, навыков общения. Эти эффекты были подтверждены, в частности, при использовании компьютера в работе в детьми и подростками с хроническими психическими заболеваниями, проходящими лечение в психиатрической больнице (Чуприкова, Володина-Панченко, Милютина, 1995).

Благодаря ознакомлению с методикой Н. В. Володиной-Панченко и участию в обучающих семинарах выбор графических редакторов, овладение некоторыми приемами создания

картин-композиций в этих программах и обучение клиентов не представляли для нас проблемы. Мы старались реализовать авторский подход, организовывая занятия синтетического типа с использованием как компьютера, так и традиционных инструментов для рисования, а также музыки и видеофрагментов, чтобы обогатить и разнообразить занятия и усилить их гармонизирующий эффект. Однако не каждая встреча носила синтетический характер. Необходимо было учитывать настроенность клиента на ту или иную деятельность или возможности помещения для занятий. Мы старались следовать рекомендациям Н. В. Володиной-Панченко: сначала обычными средствами рисовался эскиз, и только потом начиналось создание компьютерного изображения. Эскизы и компьютерные рисунки затем собирались в альбом – в целях повышения самоуважения клиента, а также диагностики, отслеживания динамики его психического развития и результатов коррекции.

# Начало компьютерной арт-терапии

С наступлением следующего учебного года (мальчик перешел в седьмой класс) подход к психологическому сопровождению Николая был изменен. Он был переведен в другой класс, где классным руководителем был опытный и успешный педаг. В работе с подростком было решено применить компьютерную арт-терапию. Коля по-прежнему сторонился одноклассников, несмотря на их открытость общению и готовность принять новичка. Взаимоотношения с учителями также оставались сложными.

С учетом интереса подростка к изобразительной деятельности ему было предложено рисование на компьютере в компании со мной и школьным психологом, курирующим старшие классы. Привожу содержание письма, адресованного подростку с целью привлечения к арт-терапевтическим занятиям: «Николай, возможно, я догадалась, почему ты не захотел встретиться в кабинете. Разговор с социальным педагогом в прошлом году был неприятным? В нашем кабинете работают понимающие психологи, которым можно доверять. Узнать нас лучше тебе помогут уроки психологии (в образовательном учреждении они внесены в сетку занятий). Я, как и ты, увлекаюсь искусством. Врубель, Репин, Дюрер – мои любимые художники. Дюрер, кстати, увлекался математикой. Кажется, этот предмет тебе тоже нравится? А как ты относишься к компьютерной графике? Мы с тобой можем заниматься рисованием с помощью этого инструмента. Портрет учительницы английского языка получился интересно, узнаваемо, и настроение есть. Мне кажется, что если бы ты рисовал наброски одноклассников, изображая лучшие их черты, тебе удалось бы наладить с ними дружеские отношения. Подумай, может быть, стоит попробовать? Есть и другие способы для установления хороших взаимоотношений с одноклассниками. Давай обсудим их при встрече. Я думаю, что наш друг тот, кто любит лучшее в нас и, тем не менее, не требует от нас стать иными, чем мы есть. Неплохо, кроме сверстников, иметь и взрослого друга. А может быть, он у тебя уже есть?»

Подростку предложение рисовать с помощью необычного инструмента понравилось, хоть он и старался выглядеть равнодушным. Коля посоветовал переадресовать это предложение маме. Она согласилась на обучение сына компьютерному рисованию у психолога (арт-терапевта) и рассказала о его увлечении речными рыбами.

Первое арт-терапевтическое занятие состоялось в компьютерном кабинете школы. Расположившись перед экраном, подросток ждал указаний о том, что рисовать. Ему был дан совет рисовать то, что ему сейчас хочется, однако он настаивал на задании. Предложение изобразить речную рыбу было принято, и Коля, выбрав электронный карандаш, начал с эскиза. Однако в ходе рисования он постоянно высказывал сомнения в целесообразности занятия. Арт-терапевтом эти сомнения воспринимались как защитная реакция, избегание неудачи. Подросток мог прервать работу и уйти (мы договаривались о добровольных посещениях), но не сделал этого. В процессе создания рисунка Коля получал поддержку и одобрение своей деятельности. Для него и его родителей терапевтические цели общения с психологом посредством изобразительного творчества не были приоритетными. По-настоящему значимыми для родителей были цели развития сына, приобретения им нового опыта, возможность творческого самовыражения. Занятия арт-терапевта с Колей были восприняты ими как хобби психолога.

На первом рисунке, созданном с помощью компьютера в программе PAINT, Коля изобразил зубастую щуку. Рисунок был исполнен в реалистичной манере. В конце занятия подросток выразил удовлетворенность результатом и согласился придти в следующий раз. Вел себя сдержанно.

# Продолжение арт-терапевтического процесса

На каждом занятии Коля рисовал речных рыб. Сом, карась, налим, пескарь – все рисунки были выполнены очень тщательно, в разной цветовой гамме (рисунок 1). Подросток стремился довести каждый рисунок до совершенства, поэтому занятия иногда продолжались до полутора часов. Мягкие попытки арт-терапевта остановить процесс и отложить завершение работы до следующего раза просто «не замечались». Все обитатели реки изображались в своей родной стихии – воде. Кроме главной фигуры на рисунках присутствовали ракушки, камешки, улитки и мелкие рыбки. Мелкие рыбы часто изображались с открытым ртом, острыми зубами и выпученными глазами, тогда как рот «главной» рыбы был закрыт и ее поза не была агрессивной – она производила впечатление миролюбивой. Иногда, однако, и «главная героиня» композиции изображалась с открытыми челюстями и острыми зубами. Чаще всего центральная фигура не вступала в контакт с другими рыбами, но в каждом рисунке можно было определить ее «настроение»: любопытство, отчуждение, растерянность, злость. Фоном всегда служили изображения дна и воды в разных пропорциях.

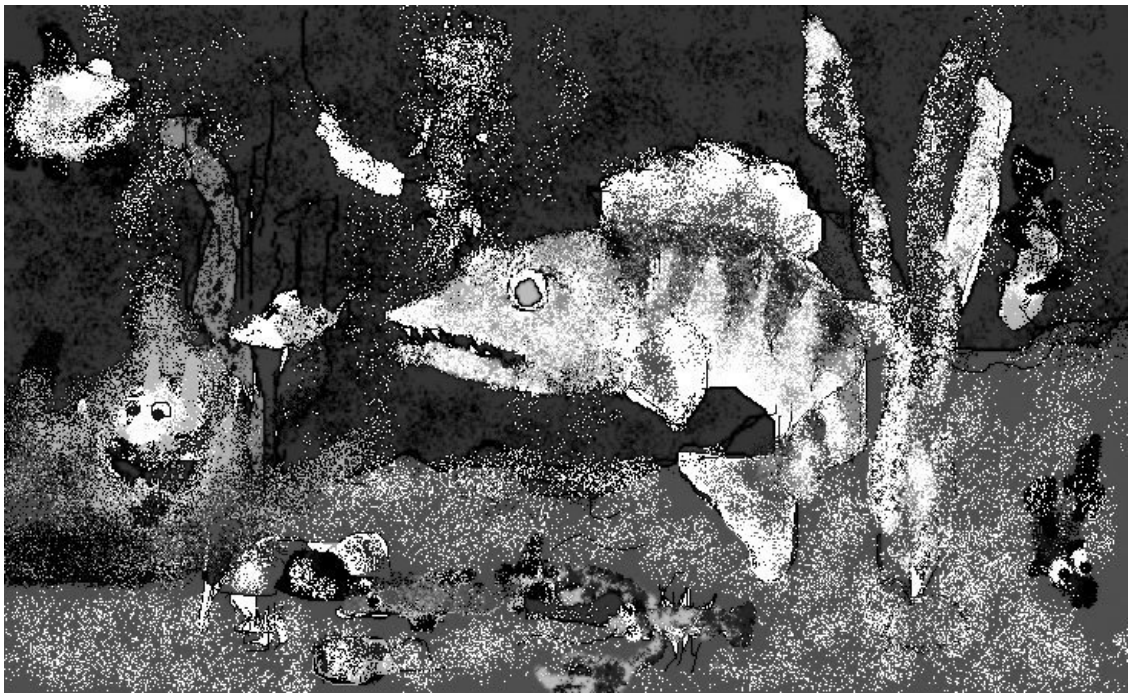


**Рис. 1. «Карась – житель реки»**

Некоторые рыбы были изображены просто в воде, другие – среди камней и водорослей. Часто рыбам предлагался крючок с наживкой или без нее. И в каждом последующем рисунке маленьких рыбок-спутников становилось больше.

Николай соглашался обсуждать только композицию рисунка и его качество, советовался, как лучше рисовать объекты, как технически осуществить замысел. Иногда рассказывал об изображенной рыбе, демонстрируя блестящую эрудицию в этой области. Иногда подросток рассказывал о том, как ловил рыбу во время каникул, которые проводил у бабушки в деревне. Одобрение арт-терапевта и интерес родителей к своим рисункам принимал сдержанно. Давать названия своим работам Коля отказывался, менять тематику рисунков – тоже. Принимая во внимание стремление мальчика избегать общения с педагогами и одноклассниками, его взаимодействие с психологом можно оценить положительно. Для школьного окру-

жения Николая не было тайной то, что он занимается рисованием на компьютере. Он не стеснялся общения с арт-терапевтом и даже заходил в кабинет по своей инициативе.

## Первые результаты

Поведение Коли не стало безукоризненным, но в его отношениях со сверстниками наметились изменения в сторону улучшения. Если в ходе уроков необходимо было выполнять задание в паре, Коля выбирал в партнеры одноклассницу Кристину, в различных учебных ситуациях прислушивался к ее мнению. На уроках психологии Коля стал проявлять большую, чем ранее, активность. Еще одним значимым событием в арт-терапевтическом процессе стало постепенное изменение тематики его рисунков. Изображались по-прежнему рыбы, но теперь не только речные жители, но и обитатели моря. Во второй половине учебного года Коля согласился нарисовать морскую рыбу. Это была акула в открытом море. Крупная фигура акулы окружена мелкими рыбами, одну из которых она ест. Одна рыбка с позитивным настроением плывет к акуле, две другие уплывают от нее в разные стороны. Спокойное море украшено водорослями. После создания следующего рисунка стало ясно, что тенденция к изменению тематики закрепилась, так как Коля снова согласился рисовать морских животных. На этот раз – кальмаров. На рисунке были изображены три особи. Подросток выбрал яркие цвета: голубое прозрачное море, розовые кальмары с оптимистичным выражением «лица». Изображенные животные были разного размера. Арт-терапевт предположила, что это семья, но не получила подтверждения. Маленький кальмар озорно выглядывает из-за водорослей, два других спокойны и довольны жизнью. Самостоятельно дать название рисунку подросток отказался, но против предложенного варианта «Морской балет» не возражал.

Следующее занятие обозначило тенденцию к появлению новых героев в рисунках еще ярче. Из предложенных тем для рисования Коля выбрал животных в лесу («Лесной эскиз»). На поляне появились два кабана разных размеров, удаленных друг от друга. Один контактирует с собакой, угрожая ей, а другой с мышью, к которой принюхивается. Собака в защитной позе, перед ней тропинка. Между кабанами, в нижней части компьютерной композиции, расположена ярко-рыжая лиса. Она никого не боится.

Беседы с подростком по-прежнему сводились к обсуждению изображаемых объектов. Ограничения устанавливал он сам. Согласие подростка сменить тему позволило арт-терапевту предположить, что его тревожность по поводу использования нового инструмента и общения с арт-терапевтом снизилась.

Николай дал согласие на помещение нескольких своих работ на сайт Международного конкурса детских рисунков в Интернете и даже получил небольшой личный приз (компьютерный коврик) за участие. Это событие доставило радость ему и родителям. Доверие матери и отца Коли к школе возросло. У них появились положительные эмоции, связанные со школьной жизнью сына. Поведение подростка не было стабильным, время от времени случались инциденты на уроках и во взаимоотношениях с одноклассниками (по собственной инициативе или в отместку наступал на ноги, пачкал парты и т. д.). И все же наметилось стремление избегать конфликтных ситуаций. Эта положительная тенденция в поведении подверглась, однако, испытанию. Учащийся параллельного класса после занятий в школе с целью самоутверждения перед друзьями попытался спровоцировать Колю. В результате драки Коля получил физическую травму.

Несколько недель он отсутствовал в школе, но после возвращения выразил желание продолжить арт-терапевтические занятия, впервые открыто продемонстрировав интерес к ним. Николай сделал дома эскиз, который во время арт-терапевтического сеанса воплотил в компьютерном рисунке. Сюжет был следующим: повар в профессиональной одежде и с половником в руке гонится за петухом (рисунок 2). Рисунок динамичен и выразителен, персонажи взаимодействуют, активны, и тема не «рыбная».

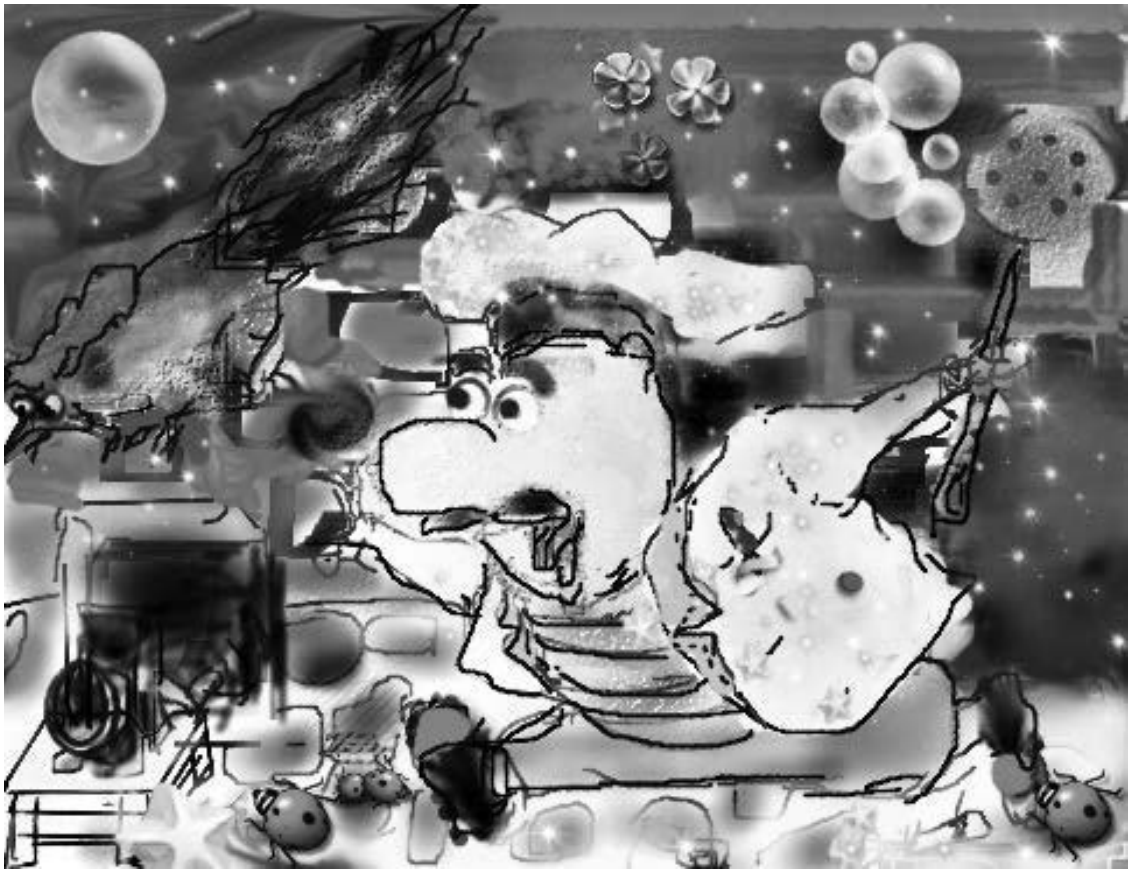


**Рис. 2. «Повар»**

Проявление инициативы школьника к участию в занятиях было новым и положительным эффектом арт-терапевтического процесса. Рисунок «Повар» выполнен в новой компьютерной программе «Магия рисования».

Программа имеет звуковое сопровождение, но у клиента оно вызвало негативные эмоции. Поэтому работая в программе, он выключал звук. «Магия рисования» предлагает более богатый инструментарий, чем программа PAINT: библиотеку картинок: изображения цветов, насекомых, грибов, блесток, драгоценных камней, пульсирующих линий, мыльных пузырей и т. д. Коля долго их изучал. Он демонстрировал снисходительное, даже презрительное отношение к этим эффектам, но все же использовал в своем рисунке предлагаемые программой готовые изображения божьих коровок и мыльных пузырей. «Повар» был последней работой, созданной им в седьмом классе. В связи с состоянием здоровья Коля закончил учебный год раньше и уехал на лето в деревню к бабушке.

## Итоги первого года работы

Работа с Николаем в седьмом классе позволила установить контакт с ним и его семьей, заинтересовать занятиями, сформировать потребность в общении с арт-терапевтом. Появилась также возможность уточнить характер имеющихся у него коммуникативных и поведенческих нарушений.

Одним из проявлений эмоционального неблагополучия Николая было его одиночество в среде сверстников и, как предположила арт-терапевт, чувство отверженности. Несмотря на имеющуюся у Николая потребность в общении, он все еще не мог реализовать ее в приемлемой для окружающих форме, а потому то и дело испытывал фрустрацию, чувствуя, что его не понимают и не принимают.

Коля периодически нарушал правила поведения и отличался демонстративностью, возможно, пытаясь таким образом удовлетворить свою потребность во внимании со стороны окружающих. Также он отличался недостаточной самостоятельностью и повышенной зависимостью от родителей.

# Второй год арт-терапии

Следующий учебный год (Коля перешел в восьмой класс) начался благополучно. Родители подростка отмечали, что работы, выполненные их сыном в прошлом году с помощью компьютера, стали предметом его гордости. В социометрическом исследовании появились выборы, направленные на подростка, но сам он выборов не сделал. Коля стремился эмоционально присоединиться к мальчикам класса. В то же время, наметилась борьба подростка за лидерство с социометрической «звездой» класса. Она проявлялась в агрессивных выпадах по отношению к лидеру. В сентябре арт-терапевтических занятий подросток не посещал.

Бурный физический рост Николая и процесс полового созревания обусловили изменения в его поведении. На уроках он создавал рисунки сексуального содержания (изображение половых актов с участием одноклассников), которые изымались учителями. Чаще стали возникать стычки в классе, в которых школьник проявлял физическую агрессию. Снова появились жалобы учителей и родителей одноклассников подростка на его агресивность, ярко выраженный негативизм, на проявления демонстративности, которые выражались в утрированном копировании жестикуляции учителей, звукоподражании животным, нарушении социальных норм.

Арт-терапевтические занятия возобновились в октябре, но специалисты социально-психологической службы школы (психолог, социальный педагог) снова обратились за консультацией к психиатру, курирующему подростка. С начала второй четверти специалист рекомендовал для Николая надомное обучение. Родители согласились с мнением врачей.

Мать и отец были заинтересованы в том, чтобы продолжать арт-терапевтические занятия на дому. Коля тоже с этим согласился. Учителя, приходившие обучать школьника, с трудом ладили с ним. Подросток стремился уязвить их самолюбие, причем делал это тонко, ядовито, зло. Педагоги реагировали бурно, и, по их словам, подросток был доволен этим. Учителя стали обращаться за советами и помощью по установлению конструктивного взаимодействия с учеником к арт-терапевту Часть педагогов, получив рекомендации, успешно воспользовались ими.

Начав рисовать на домашнем компьютере, подросток стал выбирать темы для своих работ тщательнее, чем ранее, и не ждал директивы. Мы рассматривали книги о животных и журналы, имеющиеся дома. Сначала Николай решил нарисовать волка. Назвав тему, он пытался уловить отношение к ней арт-терапевта. В процессе чтения и обсуждения рассказа о волке (Коля предложил психологу прочесть рассказ вслух) замысел изменился. Подростком было принято решение рисовать лебедя (рисунок 3). Этот образ возник спонтанно, как будто бы ниоткуда. Работая над этим сюжетом, Николай принял предложение закончить рисунок в следующий раз, потому что время, отведенное для работы за компьютером, закончилось до завершения создания композиции.

Компьютерная программа «Магия рисования» с графическим редактором, которую мы и спользовали для рисования дома, была уже хорошо освоена подростком на арт-терапевтических занятиях в школе. Природное окружение для двух лебедей Коля рисовал очень кропотливо. Пейзаж получился мирным, спокойным; были использованы пастельные тона. К подбору цветовой гаммы рисунка Коля подходил очень серьезно и долго создавал палитру. Благодаря огромному выбору цветов и их оттенков в компьютерной программе подросток смог очень точно выразить свои чувства.



**Рис. 3. «Лебеди»**

Небо безоблачное, ярко-голубое, восходит солнце. Лебеди знакомятся друг с другом или проводят время вместе, дружелюбны. Созданию этого рисунка было посвящено три занятия. В конце третьего сеанса Николай зачеркнул свой рисунок черными линиями, испортив его, и исправить не захотел. Можно предположить, что подросток хотел показать, что не дорожит рисунком или желал увидеть реакцию психолога на свои необычные действия. Такой вывод подтверждался тем, что Коля пристально смотрел ему в лицо. Объяснять свои действия подросток не стал. Возможно также, он чувствовал, что при выборе темы на него было оказано определенное «давление», и он отказался от того образа, который изначально выбрал (волка).

Кроме того, в ходе этого занятия впервые был поднят вопрос о взаимоотношениях Коли с учителями, приходящими на дом. Можно предположить, что этот разговор спровоцировал негативное отношение к рисунку и его зачеркивание.

Родители замечали, что самостоятельным рисованием на компьютере сын не занимается, несмотря на то, что у него есть для этого время и возможности. Они объясняли это тем, что одному ему скучно этим заниматься, никто не высказывает отношения к картине, не хвалит, не с кем посоветоваться. Чтобы смягчить адаптацию к надомному обучению и заполнить часть времени между арт-терапевтическими занятиями, школьнику для самостоятельного изучения был предложен мультимедийный диск «Путешествие по Парижу», содержание которого составляло знакомство с музеями, художниками, произведениями искусства Франции.

На следующей встрече Коля предложил обратиться к культуре и природе другой страны, Китая, подобрал книги и журналы для того, чтобы погрузиться в ее атмосферу. В качестве сюжета для рисования он выбрал горы с редкой растительностью и небо (рисунок 4). Для изображения неба Николай использовал много различных оттенков. Горы на рисунке разной высоты, видны сквозь туман. Заканчивая работу школьник использовал технику рисования акварелью по мокрой бумаге (прием размывания красок «по-мокрому», наряду с другими

оригинальными возможностями для художественного творчества заложенный в этой компьютерной программе).

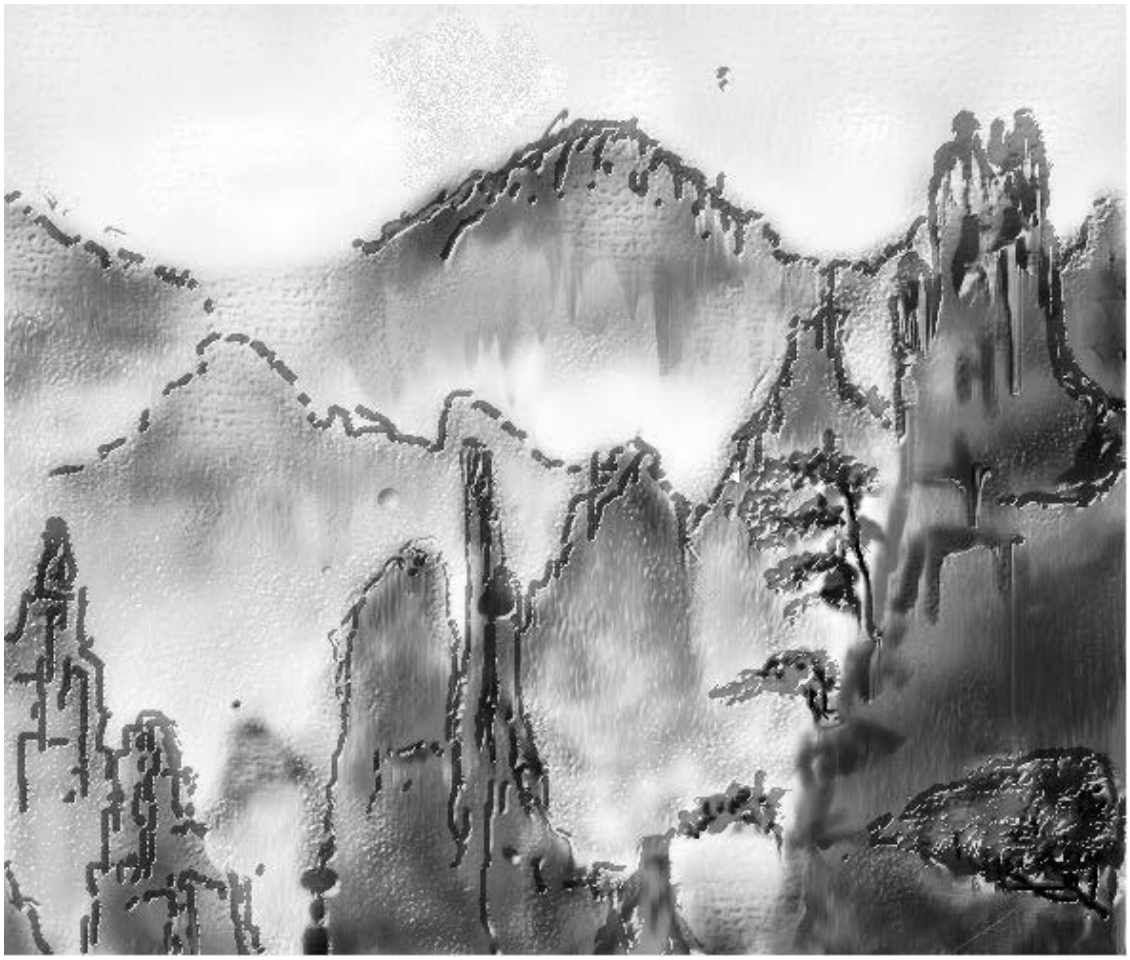


**Рис. 4. «Поднебесный пейзаж»**

Дать название своему компьютерному рисунку мальчик снова предоставил арт-терапевту. Предложенное название – «Поднебесный пейзаж» – он впервые принял без смущения и иронии. Горы, также как и лебеди, создавались несколько занятий, в ходе которых мы много говорили о Колиных увлечениях и его отношениях с педагогами. Несколько учителей-предметников попросили психолога присутствовать на их уроках, проходивших на дому. Подросток был не против. Под наблюдением арт-терапевта уроки проходили бесконфликтно. Иногда арт-терапевтический сеанс назначался сразу после такого урока.

Следующая тема для рисования была выбрана подростком и терапевтом совместно. Сюжет рисунка Коля придумал сам. Главную фигуру композиции, пса, он поместил в деревенский дворик (у Коли есть своя собака в его городской квартире). В рисунке использованы яркие цвета, много желтого и зеленого, немного голубого и фиолетового. Главный герой рисунка бодр и весел, смело смотрит вперед, мирно сосуществует с лягушкой, которая выпрыгнула из воды на песок, сидит под кустом пышно цветущей сирени. Как выяснилось из беседы, это конкретный дворик в бабушкиной деревне. Создавая рисунок, мы впервые заговорили о проблемах во взаимоотношениях Николая с родителями: об их требованиях к его образованию, которые, по его мнению, завышены, о его нежелании посещать еще одного психолога, к которому он вынужден ходить по требованию родителей, о его увлечении.

Подростку интересно ходить по разнообразным выставкам и собирать буклеты и календарики, подтверждающие это посещение. Эти «вещественные доказательства» он продемон-

стрировал арт-терапевту и один календарь с выставки кошек преподнес в подарок. Компьютерная композиция «Дворик в деревне» была создана за несколько занятий. После завершения этой работы мы расстались на время летних каникул. Впереди у школьника снова был долгожданный отдых у бабушки в деревне.

# ИТОГИ ВТОРОГО ГОДА РАБОТЫ

Болезненное переживание Николаем собственной отверженности смягчилось, что явилось следствием установления режима временного надомного обучения и продолжения арт-терапевтических занятий, в процессе которых он реализовывал свою потребность в общении и творческом самовыражении. Изобразительная деятельность исполняла роль инструмента коммуникации. Были установлены доверительные взаимоотношения с арт-терапевтом. В процессе занятий мы обсудили актуальные для подростка проблемы и нашли социально одобряемые способы их разрешения.

Более конструктивным стало общение Коли со взрослыми. В начале учебного года он предпринимал попытки общения со сверстниками. Наряду с положительным, присутствовал и отрицательный опыт общения с одноклассниками. Интенсивный процесс полового созревания, чувство взрослости, усилившаяся потребность в общении на фоне смягчающихся, но все еще проявляющихся в общении нарушений поведения и коммуникации определили необходимость продолжения обучения на дому в течение всего учебного года.

# Третий год арт-терапии

Обучение в девятом классе Коля, как и все ученики, начал в школе. Он вернулся в тот же класс, из которого ушел на надомное обучение. Необходимо было обеспечить ему психологически комфортное возвращение в школу. Николай знал, что одноклассники встретят его доброжелательно, потому что время от времени получал от них коллективные письма, написание которых инициировалось арт-терапевтом. Несмотря на проявленную одноклассниками эмпатию, подросток чувствовал себя неуверенно. Арт-терапевтические занятия снова стали проводиться в школе. Из-за большей доступности в условиях школы программы PAINT мы вернулись к работе в ней.

Первая работа, созданная Колей в девятом классе – «Ночная фиалка». В этом рисунке клиент выразил свою тревогу, связанную с процессом адаптации к школе. Фиалка изображена на первом плане, крупно. Арт-терапевт предположила, что изображение мыши, сидящей под листом фиалки, укрывающим ее, говорит о переживаемой Колей тревоге. Поза и мордочка мыши выражают сильную неуверенность, она боится, несмотря на то, что ночь и листок защищают ее. Николай был увлечен рисованием, мало говорил, но положительно реагировал на комментарии арт-терапевта. От беседы уклонился.

Первый школьный месяц прошел без конфликтов. Уже в октябре взаимоотношения с одноклассницами стали напряженными. Безобидные, по мнению девочек, попытки общения встречали неадекватную реакцию со стороны Коли. Он считал их глупыми, слишком активными и эмоциональными, но в то же время испытывал к ним интерес и сам старался привлечь к себе внимание. Чаще всего это выражалось в том, что он прятал портфели и книги девочек.

Поведение одноклассниц вызывало у Николая раздражение и одновременно интерес. Отношение к ним было отчасти отражено в рисунках этого периода. Подросток по своей инициативе стал изображать животных. Рисунки сопровождались ироническими комментариями. Просьба психолога называть рисунки была принята. Названия отражали настроение школьника – например «Гадкий бобр» (рисунок 5). Эмоциональное состояние ученика в этот период иллюстрирует работа, на которой изображена группа медведей у реки (рисунок 6).



**Рис. 5. «Гадкий бобр»**

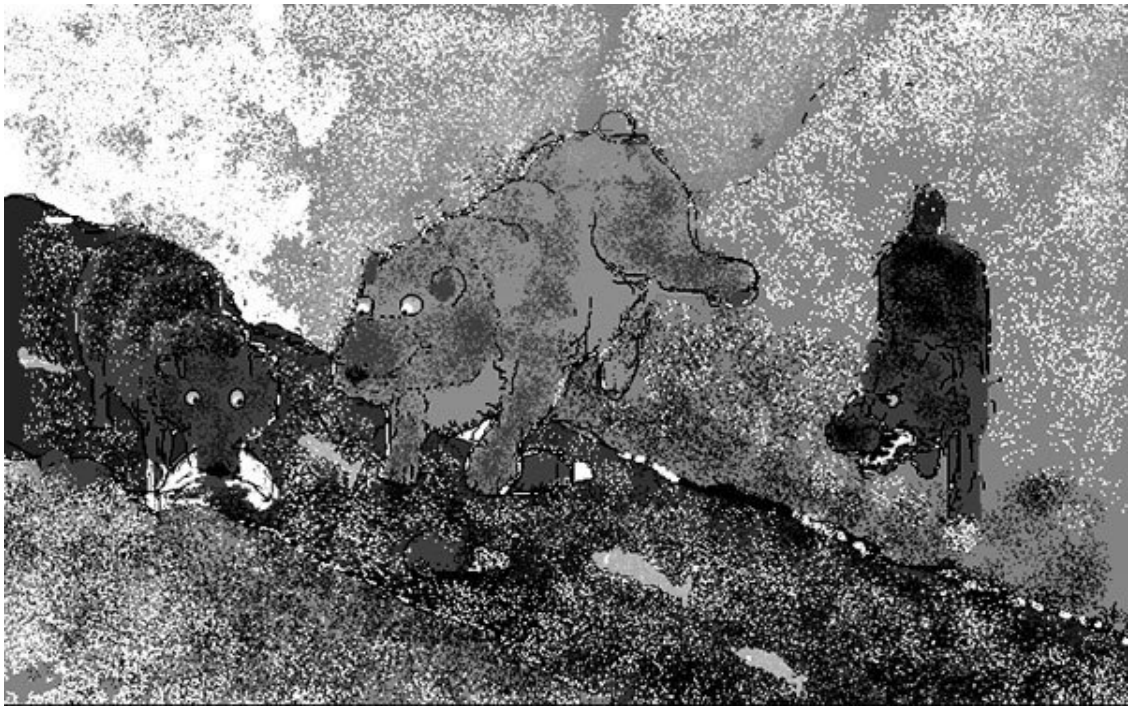


**Рис. 6. «Медведи у ручья»**

Пасти медведей оскалены, глаза налиты кровью. По наблюдениям арт-терапевта, красные глаза и агрессивные оскалы Коля изображал с особым удовольствием. Комментируя свой компьютерный рисунок, Николай рассказывал, какие медведи страшные и кровожадные. Завершая работу, в пасти самого большого медведя, вступившего в реку, Коля изобразил рыбу. После того, как подросток закончил рисунок, он успокоился и представил свои высказывания о медведях как шутку.

Вплоть до наступления зимы наши занятия помогали подростку «выпускать пар», выплескивать отрицательные эмоции, накопившиеся со времени предыдущей встречи. На очередном занятии арт-терапевт предложила пациенту нарисовать на компьютере мандалу (Диагностика в арт-терапии, 2002).

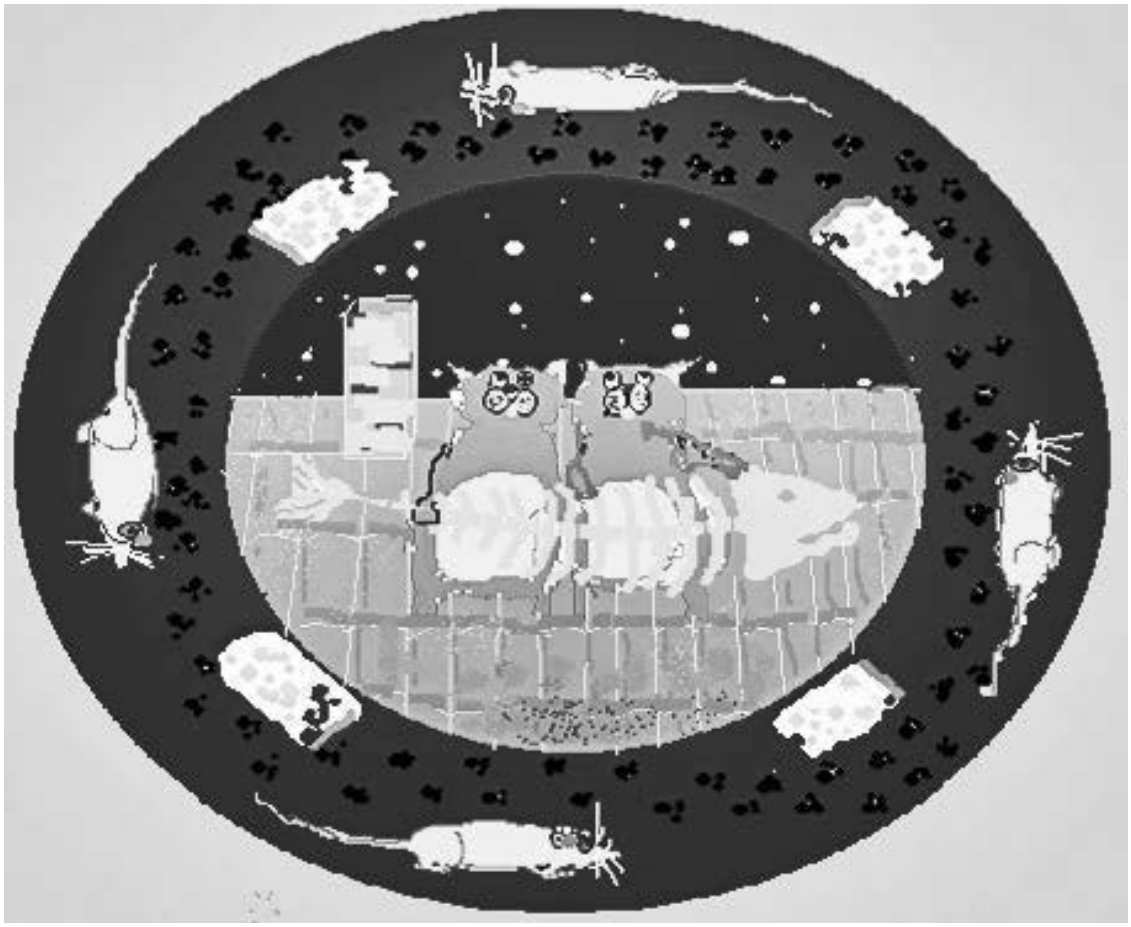


**Рис. 7. «Мандала с кошками»**

В центре круга Коля изобразил двух котов, держащих скелет рыбы (рисунок 7). Вокруг котов по периметру бегут мыши за кусочками сыра. Создание этого рисунка заняло несколько занятий, так как все детали в нем, даже дырочки в сыре, прорабатывались очень тщательно. Возможности компьютерной программы позволили Николаю легко сделать несколько копий созданного им рисунка и быстро внести в них цветовые изменения. Сюжет не менялся, но мандала, выполненная в иной цветовой гамме, эмоционально воспринималась по-другому, имела иные настроение и смысл. Свои эксперименты с цветонаполнением мандал подросток сопровождал шутливыми комментариями о жизни нарисованных им персонажей.

Взаимоотношения родителей мальчика с персоналом школы к описываемому моменту претерпели изменения. Мама и папа ученика сменили свою обвинительно-контролирующую позицию на партнерскую: стали один раз в неделю посещать школу, прислушиваться к рекомендациям педагогов, арт-терапевта. Эти положительные изменения не прошли незамеченными для их сына. У него появилось стремление лучше контролировать свое поведение. Подросток стал оставаться с одноклассниками играть в теннис после школы. Он старался вести себя конструктивно, в случае возникновения затруднений обращался за помощью к завучу и арт-терапевту. Раньше такого не наблюдалось.

Зимой Коля вернулся к рисованию рыб. Период возврата к «рыбной» тематике длился меньше месяца, после чего предпочтение было отдано пейзажам. Работа над ними велась долгая и кропотливая. Подросток продолжал рисовать в программе PAINT, но его изобразительная манера изменилась. Из компьютерной палитры, предлагающей 256 цветов, Коля выбирал пастельные тона, рисовал очень тонкой линией, меньше применял распылитель. К компьютер-

ной композиции, начатой и не завершенной на одном занятии, он возвращался на следующем, добиваясь цельности и эмоциональной выразительности рисунка.

Заметные изменения происходили и в эмоциональном состоянии подростка. Характерным примером может служить следующий случай. При очередном возвращении к сохраненной на компьютере композиции мы обнаружили, что рисунок испорчен чьей-то неумелой рукой (на снегу начерканы разными цветами линии, обезображивающие работу). Спокойная реакция Николая на фрустрацию и последующая работа по исправлению рисунка позволили констатировать развитие у него механизмов эмоциональной саморегуляции.

Школьная жизнь Коли протекала не без проблем, но они не достигали такой степени, при которой обучение в классе было бы невозможно. Школьник находился не дома, а в коллективе сверстников.

Конфликты с одноклассниками и учителями стали менее острыми, а главное, возникали гораздо реже. Он боролся за честь школы на олимпиадах по математике и физике, что означало улучшение взаимоотношений с учителями.

Весной пациент нарисовал пейзаж: озеро, в центре которого в лодке сидит одинокий рыбак. Этому рисунку он дал название «Один» (рисунок 8).



**Рис. 8. «Один»**

Незадолго до нашей следующей встречи Николай поджег в урне для мусора пачку сигарет. По мнению арт-терапевта, это было сделано для того, чтобы самоутвердиться, обратить на себя внимание окружающих. Предположение подтвердилось во время беседы на занятии. Школьник очень радовался тому, что никто наверняка не знает и не докажет, что это сделал он, хотя все догадываются. Об этом он сообщил психологу при рисовании летнего пейзажа «Рай для кувшинок». Подросток пребывал в хорошем настроении, часто шутил.

Общение с Колей на этом занятии было похоже на игру в «кошки-мышки». Он то брал вину на себя, то отказывался от поступка. Арт-терапевт предположила, что Коля хочет похвастаться подвигом, но боится потерять расположение арт-терапевта. Компьютерная работа «Рай для кувшинок» создавалась во время беседы о поджоге. Она представляла собой летний

пейзаж, выполненный яркими теплыми цветами. В центре композиции – живописное озеро с растительностью по берегам, усеянное кувшинками. На один из цветков присела разноцветная стрекоза.

Приближались экзамены за девятый класс. Коля испытывал по поводу первого серьезного испытания в своей жизни волнение, которое он смог выразить в последнем рисунке, созданном в рамках арт-терапевтичекого процесса. Он самостоятельно дал ему название «Хренотень» (рисунок 9).



**Рис. 9. «Хренотень»**

На рисунке изображено ночное озеро, на берегу приземистый домик, перед домом – плетень. Единственное светлое и яркое пятно композиции – луна. Закончив эту работу, мы с Николаем завершили арт-терапевтический процесс. Он стал уделять много времени подготовке к экзаменам, которые успешно сдал и ушел на очередные летние каникулы.

## Итоги третьего года работы

Николай стал воспринимать окружающий мир более позитивно, осознал некоторые проблемные аспекты своего поведения, стал более открытым в общении с одноклассниками и учителями, более самостоятельным и независимым от родителей. Начал проявлять большую социальную активность и демонстрировать стремление к социально одобряемому поведению.

# Заключение

После летних каникул Коля перешел в школу с математическим уклоном. Родители и психологи школы, где теперь учится бывший клиент, не обращались за помощью в его психологическом сопровождении. Значит, его жизнь в новой школе протекает благополучно. Описанный опыт применения компьютера как инструмента для рисования в арт-терапевтическом процессе показывает, что с его помощью можно заинтересовать и привлечь к коррекционно-развивающим занятиям даже искушенных в изобразительной деятельности клиентов и получить согласие на коррекционную работу с ребенком или подростком осторожных, недоверчивых и конфликтных родителей. Использование компьютера на арт-терапевтических занятиях дает клиенту, создающему композиции, много дополнительных возможностей. К их числу можно отнести огромный выбор цветов на палитре, разнообразные инструменты для рисования, специальные эффекты размывания, мерцания, распыления, быстрое и легкое тиражирование рисунков, наличие библиотеки картинок (Володина-Панченко, 2002).

Многие техники и инструменты – как традиционные, так и новые, оригинальные – в обычных условиях доступны лишь профессионалам, а благодаря компьютеру – практически всем желающим рисовать. Освоение этого богатого арсенала изобразительных средств значительно улучшает качество рисунков, повышает самооценку клиента, вызывает уважение к нему окружающих, дает развивающий эффект, раскрепощает, располагает к общению. Арт-терапевту же дополнительные возможности компьютера как инструмента изобразительной деятельности клиента позволяют «выбрать оптимальную дистанцию в психотерапевтических отношениях и создать для него психологически безопасную виртуальную среду, работая в которой он может утвердить свои личные границы и достичь большей самостоятельности» (А. И. Копытин, личная переписка). У нас сложилось впечатление, что эти возможности компьютера отвечают особенностям некоторых детей, подростков и взрослых – тех, в частности, кто в силу своей «дефензивности» (Бурно, 1989) затрудняется найти подходящие формы общения с окружающими. В качестве арт-терапевтического инструмента компьютер также может быть весьма «удачным выбором для стеничных, усидчивых, проявляющих интерес к филигранным художественным практикам клиентов, а также для тех, кто отличается чертами обсессивности-компульсивности» (А. И. Копытин, личная переписка). Также удобно применять компьютер в арт-терапевтическом процессе при наличии дефицита пространства и материалов для работы.

В заключение хотелось бы еще раз процитировать Ш. Макниффа, который в своей книге «Искусство исцеляет» в параграфе под названием «Виртуальная студия» пишет: «Цивилизация развивается благодаря новым технологиям, и арт-терапия не должна от нее отставать. Помимо компьютерных графических программ…. мультимедийные программы предоставляют идеальные возможности для соединения визуальных образов с другими экспрессивными модальностями, такими, как голос, текст, движение и др. Арт-терапия, возможно, в большей степени, чем другие психотерапевтические направления, может использовать новые компьютерные технологии. Нам необходимо лишь позволить своему воображению и творческим ресурсам реализоваться, опираясь на эти возможности» (McNiff, 2004, p. 262).

# 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.