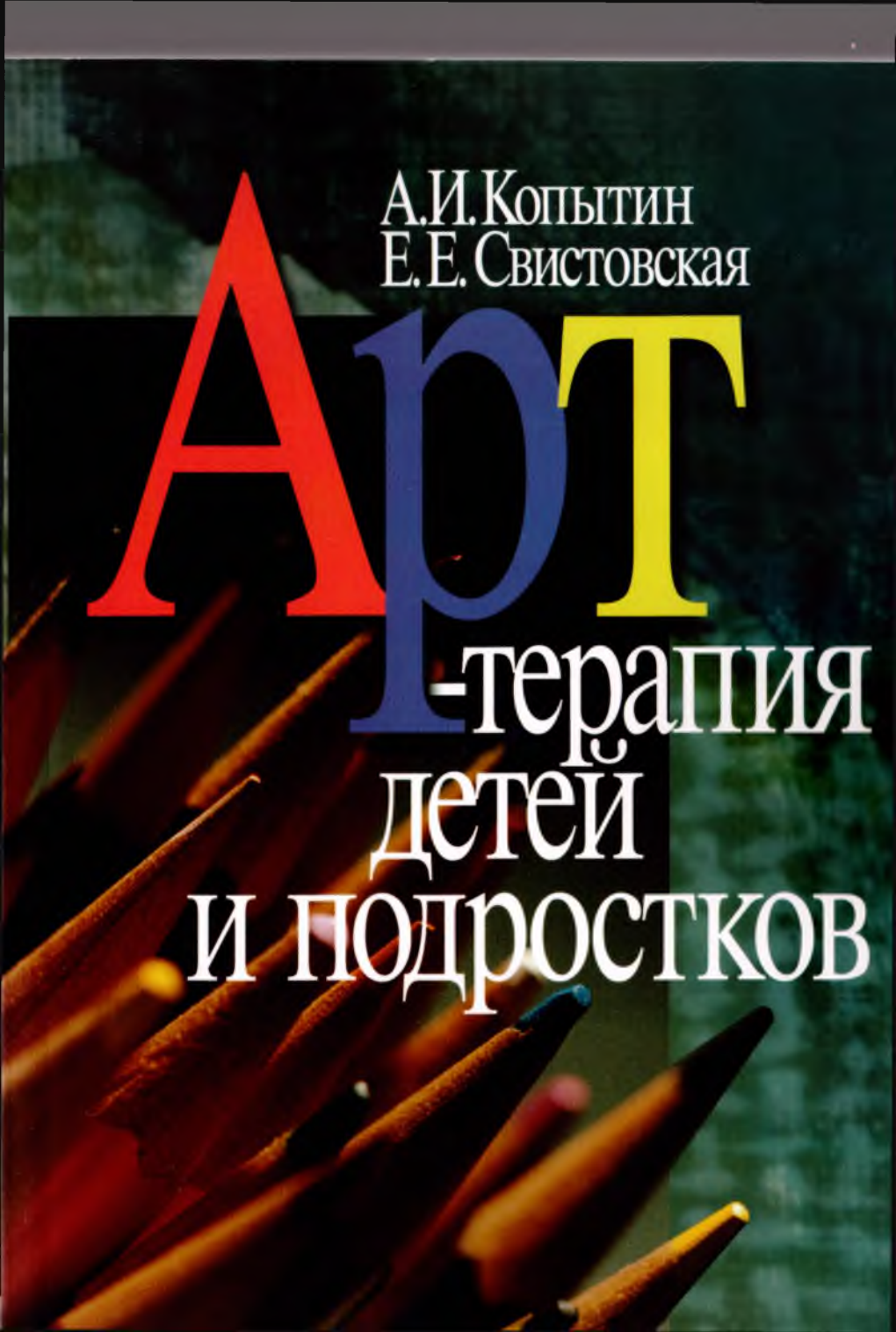

А.И. Копытин
Е.Е. Свистовская
Арт-терапия детей и подростков

Арт-терапия детей и подростков

В образовательных и медицинских учреждениях разных стран мира в настоящее время все более активно применяется такой инновационный здоровьесберегающий подход, как арт-терапия.
Авторы данной книги – ведущие отечественные специалисты в области арт-терапии – рассматривают возможности данного подхода применительно к развитию, лечению и реабилитации различных категорий детей и подростков, а также делятся собственным опытом практической работы.

Александр Иванович Копытин – психиатр, психотерапевт, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и кафедры психотерапии Санкт-Петербургской медицинской академии им. И.И. Мечникова, председатель Арт-терапевтической ассоциации (Санкт-Петербург), вице-президент секции искусства и психиатрии при Всемирной психиатрической ассоциации, редактор журнала «Исцеляющее искусство».

Елена Евгеньевна Свистовская – детский психиатр, психотерапевт, прошла двухгодичную программу постдипломной подготовки по арт-терапии на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

9 785893 533033

УДК 615.851
ББК 88
К 65

Все права защищены. Любое использование материалов данной книги полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается

Копытин А.И., Свистовская Е.Е.
К 65 Арт-терапия детей и подростков. 2-е стереотип. изд.— М.: «Когито-Центр», 2014.— 197 с.

УДК 615.851
ББК 88

Данная книга представляет собой первую в России попытку обобщения основных принципов и рабочих приемов использования арт-терапии в работе с детьми и подростками. Авторы приводят обзор имеющихся на сегодняшний день отечественных и зарубежных публикаций, а также делятся собственным опытом, представляя некоторые подходы к диагностике и коррекции эмоциональных расстройств у детей и подростков.

Предлагается ряд вариантов использования методов арт-терапии в качестве средства развития определенных личностных качеств и умений, в том числе творческих способностей и коммуникативных навыков.

Книга будет полезна для практических психологов, психотерапевтов, педагогов и социальных работников.

© «Когито-Центр», 2007, 2010, 2014

ISBN 978-5-89353-303-3

Содержание

Введение 5

Глава 1
Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций 9

Глава 2
Принципы и организационные процедуры арт-терапии в работе с детьми и подростками 38

Глава 3
Пример проведения индивидуальной и групповой арт-терапии с детьми и подростками 54

Глава 4
Арт-терапевтические методы диагностики и коррекции эмоциональных расстройств у детей и подростков. Графические индикаторы депрессии и агрессии 84

Глава 5
Использование фотографии в качестве элемента детско-подростковой арт-терапии 113

Глава 6
Развитие познавательных и творческих способностей детей и подростков средствами арт-терапии 128

Глава 7
Арт-терапевтический тренинг творческой коммуникации 149

Заключение 163

Литература 165

Приложение 1
Образец коррекционно-развивающей арт-терапевтической программы работы с учениками массовых школ 174

Приложение 2
Образцы арт-терапевтических техник, игр и упражнений 178

Приложение 3
Стимульный материал графических тестов Сильвер 190

Приложение 4
Образцы матриц-фракталов для раскрашивания 192

Введение

В образовательных и медицинских учреждениях разных стран мира в настоящее время все более активно применяется такой инновационный здоровьесберегающий подход, как *психотерапия искусством*. Согласно международной классификации (European Consortium for Arts Therapies Education, 1999, 2002, 2005), психотерапия искусством представлена четырьмя направлениями: *арт-терапией* (психотерапией посредством изобразительного творчества), *драматерапией* (психотерапией посредством сценической игры), *танцевально-двигательной терапией* (психотерапией посредством движения и танца) и *музыкальной терапией* (психотерапией посредством звуков и музыки).

В системе различных форм психотерапии искусством арт-терапия рассматривается как совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска.

Оценивая перспективы внедрения арт-терапии в образовательные и медицинские учреждения, нельзя не признать, что ее интеграция в школы, дошкольные и специальные образовательные учреждения, а также амбулаторную сеть, клиники и реабилитационные центры способствовала бы максимальному приближению инновационных здоровьесберегающих технологий к нуждающимся в них детям и подросткам. Арт-терапия дает возможность раннего выявления несовершеннолетних группы риска развития эмоциональных и поведенческих нарушений и применения в отношении них программ раннего вмешательства, а также повышения эффективности лечебно-реабилитационных мероприятий. Кроме того, внедрение арт-терапии в образование способствовало бы развитию у учащихся различных психических качеств и свойств личности, имеющих большое значение для их успешной психосоциальной адаптации.

На сегодняшний день в ряде развитых стран имеется значительный опыт применения арт-терапии в работе с детьми и подростками, имеющими

различные эмоциональные и поведенческие проблемы и нарушения в развитии. Имеются также многочисленные подтверждения эффективности использования этой техники в школах, где она выступает как средство не только оздоровления и коррекции, но и развития. Вместе с тем, с детско-подростковой арт-терапией связано множество вопросов общеметодологического и практического характера, требующих своего решения.

Одной из проблем, стоящих на пути расширения сферы применения арт-терапии в нашей стране, является отсутствие налаженной системы подготовки специалистов в этой области. Сложившаяся в западных странах модель подготовки арт-терапевтов по ряду позиций не может быть механически перенесена в наши условия и нуждается в критическом анализе и адаптации. Кроме того, существует множество вопросов, касающихся формулировки общетеоретических предпосылок детско-подростковой арт-терапии, прояснения ее организационных аспектов, конкретных рабочих процедур и техник с позиций сложившихся в нашей стране систем медицинского обслуживания и образования, отечественных школ психотерапии, клинической и педагогической психологии.

Выполненные в нашей стране единичные научные работы по детско-подростковой арт-терапии посвящены главным образом исследованию возможностей применения различных форм творческого самовыражения учащихся с целью их образования, воспитания и развития. При этом потенциальные возможности арт-терапии в качестве лечебного, диагностического, психокоррекционного и психопрофилактического средства пока раскрыты явно недостаточно.

Данная книга представляет собой первую в России попытку обобщения основных принципов и рабочих приемов использования арт-терапии в работе с детьми и подростками, в том числе проводимой в учреждениях образования. В ней приводится обстоятельный аналитический обзор публикаций, отражающих сложившуюся практику применения арт-терапии в образовательных учреждениях разных стран мира, дается характеристика основных используемых на сегодняшний день форм и моделей арт-терапевтической работы с детьми и подростками, в деталях описываются организационные процедуры, необходимые на разных этапах арт-терапии. Приводятся клинические описания и примеры индивидуальной и групповой арт-терапии с детьми и подростками с различными пограничными нервно-психическими расстройствами.

С особой глубиной и обстоятельностью рассматриваются вопросы диагностики и коррекции средствами арт-терапии эмоциональных нарушений у детей и подростков, в первую очередь, депрессивных состояний и агрессивности. Подробно освещены возможности применения

фотографии в качестве элемента детско-подростковой арт-терапии. Попытка всестороннего рассмотрения этих возможностей представляется на сегодняшний день одной из первых в мировом арт-терапевтическом опыте.

Отдельная глава посвящена использованию методов арт-терапии для диагностики и развития познавательных и творческих способностей. Представлена авторская программа арт-терапевтического тренинга творческой коммуникации, предлагаемого в качестве одного из вариантов арт-терапевтической работы с подростками.

Глава 1

Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций

1.1. Определение арт-терапии

Арт-терапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания — психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Ее основой выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий клиенты вовлекаются в изобразительную деятельность. Слово «арт-терапия» (art therapy) стало впервые использоваться в 1940 гг. в англоязычных странах такими авторами, как М. Наумбург (Naumburg, 1947, 1966) и А. Хилл (Hill, 1945), для обозначения тех форм клинической практики, в рамках которых психологическое «сопровождение» клиентов с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями осуществлялось в ходе их занятий изобразительным творчеством с целью их лечения и реабилитации.

Иногда в русскоязычных публикациях арт-терапию необоснованно смешивают с «психотерапией выразительными искусствами» или «психотерапией искусством» (expressive arts therapies), связывая ее с применением разных форм творческого самовыражения с целью достижения лечебно-коррекционных и развивающих эффектов (Аметова, 2003а, б; Гришина, 2004; Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001). Однако большинство отечественных авторов, использующих понятие арт-терапии, следуют принятому в международной литературе определению и рассматривают ее как одну из форм психотерапевтической практики, основанную на использовании пациентами визуальных, пластических средств самовыражения в контексте психотерапевтических отношений

(Бурно, 1989; Каравасарский, 2000; Копытин, 1999, 2001, 2002а; Никольская, 2005; Хайкин, 1992).

Поскольку термин «арт-терапия» пришел из английского языка, для прояснения его содержания целесообразно обращение к тем литературным источникам, которые имеются в англоязычных странах. Например, в Информационной брошюре Британской ассоциации арт-терапевтов указывается:

> «Арт-терапевты создают для клиента безопасную среду, каковой могут являться кабинет или студия, и обеспечивают его различными изобразительными материалами — красками, глиной и т. д., находясь рядом с ним в процессе его изобразительной работы. Клиенты могут использовать предоставленные им материалы по своему желанию, стремясь в присутствии арт-терапевта выразить в изобразительной работе свои мысли и чувства... Арт-терапевт побуждает клиента к взаимодействию с изобразительными материалами и продукцией, благодаря чему арт-терапевтический процесс представляет собой одну из форм диалога» (BAAT, 1994).

Несколько более развернутое определение арт-терапии содержится в еще одном документе Британской ассоциации арт-терапевтов, озаглавленном «Художник и арт-терапевт: краткое обсуждение их ролей в больницах, специальных школах и социальной сфере»:

> «Арт-терапия связана с созданием визуальных образов, и этот процесс предполагает взаимодействие между автором художественной работы (пациентом), самой художественной работой и психотерапевтом. Арт-терапия, так же как и любой иной вид психотерапии, направлена на осознание неосознаваемого психического материала — этому способствует богатство художественных символов и метафор. Арт-терапевты глубоко понимают особенности процесса изобразительного творчества, обладают профессиональными навыками невербальной, символической коммуникации и стремятся создавать для пациента такую рабочую среду, в которой он мог бы чувствовать себя достаточно защищенным для того, чтобы выражать сильные переживания. Эстетические стандарты в контексте арт-терапии не имеют большого значения. Основой арт-терапевтического взаимодействия являются выражение и конденсация неосознаваемого психического материала посредством изобразительной деятельности» (BAAT, 1989).

Как написано в информационном бюллетене Американской арт-терапевтической ассоциации,

«Арт-терапия — это терапевтическое направление, связанное с использованием пациентом (клиентом) различных изобразительных материалов и созданием визуальных образов, процессом изобразительного творчества и реакциями пациента (клиента) на создаваемые им продукты творческой деятельности, отражающие особенности его психического развития, способности, личностные характеристики, интересы, проблемы и конфликты» (AATA, 1998).

По мнению руководителя программы арт-терапевтического образования, профессора Лондонского Университета и почетного президента Британской ассоциации арт-терапевтов Д. Уоллер, арт-терапия основана на представлениях о том, что создание и восприятие визуальных образов является важным аспектом познавательной деятельности человека; что изобразительное творчество в присутствии специалиста позволяет клиенту актуализировать и выразить как ранние, так и актуальные в контексте «здесь-и-сейчас» осознаваемые и неосознаваемые чувства и потребности, в том числе те, выражение которых с помощью слов слишком сложно; и, наконец, что визуальный образ является средством коммуникации между психотерапевтом и клиентом (Waller, 1993).

Арт-терапия представляет собой частную форму психотерапии искусством, включающей также драматерапию, музыкотерапию и танцедвигательную терапию. В некоторых странах арт-терапия и иные направления психотерапии искусством в настоящее время признаны не только в качестве самостоятельных психотерапевтических модальностей, но и профессий.

Учитывая нарастание во всем мире интеграционных процессов и активизацию профессиональных контактов развитие арт-терапевтического направления в нашей стране трудно представить без ясного понимания отечественными специалистами основополагающих принципов и содержания арт-терапевтической деятельности, согласующихся с ее общепринятым определением. Подобные определения представлены в информационных материалах Европейского консорциума арт-терапевтического образования (сокращенно ЕКАТО) (ECArTE, 1999, 2002, 2005), объединяющего более трех десятков европейских университетов, разрабатывающих программы подготовки специалистов по разным направлениям психотерапии искусством. В документах ЕКАТО обозначается место арт-терапии в системе других направлений психотерапии искусством. Как заявлено в информационном бюллетене этой организации (ECArTE, 1999), одна из основных задач ее деятельности заключается во внедрении во всех входящих в ЕКАТО странах общих стандартов арт-терапевтического образования и профессиональной практики. При знакомстве

с информационными бюллетенями (ECArTE, 1999, 2005) можно отметить, что, несмотря на определенные различия в понимании арт-терапевтической деятельности в разных странах, обусловленные своеобразием местных культур и традиций, участники EKATO сходятся во мнении относительно ее основного содержания. Так, все они признают, что изобразительная деятельность клиента в арт-терапии происходит в присутствии специалиста (арт-терапевта), создающего для него психологически безопасную среду, помогающего ему творчески проявить себя, а также организовать и осознать свой опыт. Важнейшими факторами лечебно-коррекционного воздействия в арт-терапии выступают изобразительная деятельность, психотерапевтические отношения и обратная связь клиента и специалиста (арт-терапевта).

В 2005 г. первое российское государственное учебное заведение, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, было принято в EKATO в статусе действительного члена. Членство в этой организации и сотрудничество с профессиональными организациями и арт-терапевтическими институтами Европы было бы невозможно без принятия согласованных с другими странами-членами EKATO критериев арт-терапевтической деятельности и требований к подготовке специалистов.

На основе обобщения определений арт-терапии, содержащихся в различных отечественных и зарубежных источниках, прежде всего тех, которые отражают высокий уровень профессионализации арт-терапевтической деятельности, авторы настоящей книги предлагают рассматривать арт-терапию как *совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска.*

Несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях имеет преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность, благодаря чему она может стать ценным инструментом в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе. Вместе с тем внедрение методов арт-терапии в эти области должно осуществляться на основе ясного понимания того, что составляет основное содержание арт-терапевтической практики, ее цель и задачи и не должно приводить к их искажению и подмене иными, не свойственными ей формами околопрофессиональной деятельности.

Очевидно, что разные виды творческой активности могут оказывать важные психопрофилактические и развивающие эффекты. Инновационные подходы к образованию, например, могут и должны опираться на проявления творческого потенциала детей и подростков и использование его здоровьесберегающих факторов. Педагоги и школьные психологи в ходе образовательного процесса вполне могли бы осваивать такие формы взаимодействия с учащимися, которые основаны на игровой деятельности и приемах изобразительной, музыкальной, драматически-ролевой и художественно-поэтической экспрессии. Это, однако, не должно служить основанием для их перехода в плоскость терапевтической практики.

Во избежание смешивания терапевтических и образовательных компонентов в работе педагогов, авторы настоящей работы предлагают им вместо слов «арт-терапия» и «арт-терапевтический» (метод, прием, подход) использовать такие понятия, как «арт-метод» («арт-методы»), «методы, основанные на творческой активности», «методы творческого самовыражения» и иные близкие им по содержанию определения.

1.2. Арт-терапевтические вмешательства при различных эмоциональных и поведенческих нарушениях у детей и подростков

Арт-терапевтическая работа с детьми

Используемые в настоящее время в разных странах формы и методы арт-терапевтической работы с детьми весьма разнообразны. Основы для создания первых техник арт-терапевтической работы с детьми на Западе были заложены такими авторами, как В. Ловенфельд (Lowenfeld, 1939, 1947), Е. Кейн (Cane, 1951). Эти авторы рассматривают изобразительную деятельность ребенка в неразрывной связи с развитием его познавательной и эмоциональной сфер и видят в ней богатый потенциал для гармонизации его психики. Классическими работами в области детской арт-терапии стали публикации Э. Крамер «Арт-терапия в сообществе детей», «Арт-терапия с детьми» и «Детство и арт-терапия» (Kramer, 1958, 1971, 1979). Эти книги отражают взгляды Э. Крамер на природу детского художественного творчества и его психотерапевтические возможности. Опираясь на психоаналитическое понимание процесса

психического развития и творческой активности, Э. Крамер в значительной мере связывает ее терапевтические возможности с тем, что в процессе занятий ребенка рисованием происходит организация психических процессов и постепенный переход от относительно примитивных форм психической деятельности к более сложным и эффективным. Она пишет, что «изобразительная деятельность и творческий процесс предполагают развитие комплекса умений, включающих овладение изобразительными материалами таким образом, что они начинают выступать в качестве эквивалента человеческого опыта и психических процессов» (Kramer, 1979, p. xxviii). Крамер описывает пять способов обращения детей с изобразительными материалами, соответствующих стадиям психического развития и совершенствования познавательных и коммуникативных навыков: (1) «предвестники» изо-деятельности, такие как 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) пиктограммы, выступающие в качестве средства графической коммуникации, замещающего или дополняющего слова; (5) оформленная экспрессия — создание символических образов, обеспечивающих успешное самовыражение и комуникацию.

Публикации Э. Крамер содержат описания ее арт-терапевтической работы с детьми, страдающими различными нарушениями развития, например, со слепым мальчиком по имени Кристофер (Kramer, 1958) и с девочкой, перенесшей сексуальное насилие (Kramer, 2000). Эти описания могут служать примером клинического применения арт-терапии. К сожалению, деятельность Э. Крамер протекала за пределами образовательных учреждений, и приводимые ею клинические описания касаются исключительно индивидуальной арт-терапии.

В отличие от многих других представителей арт-терапевтического движения на Западе, в частности, такой родоначальницы американской арт-терапии, как М. Наумбург, Э. Крамер рассматривает в качестве определяющего фактора развивающего и гармонизирующего воздействия на психику ребенка сам процесс изобразительного творчества. Психотерапевтические отношения имеют для нее относительно меньшее значение, хотя сопровождение ребенка специалистом в процессе его занятий изобразительной деятельностью Э. Крамер считает важнейшим условием арт-терапевтического процесса.

Э. Крамер подчеркивает, что изобразительную деятельность ребенка невозможно рассматривать в отрыве от его потребностей в общении

и укреплении значимых для него внешних связей. Во многих случаях изобразительная деятельность выступает важнейшим инструментом коммуникации ребенка, позволяя ему восполнить дефицит общения и построить более гармоничные отношения с внешним миром. Присутствие рядом психотерапевта в ходе занятий ребенка изобразительной деятельностью позволяет раскрыть ее коммуникативный потенциал и служит удовлетворению его потребностей в общении и коррекции нарушенных отношений.

Работа О. Постальчук посвящена изучению психотерапевтической и коммуникативной роли манипуляций с изобразительными материалами в ходе арт-терапевтической работы с детьми с тяжелыми нарушениями развития. Хотя многие из них не могут создавать оформленные художественные образы, их изобразительная деятельность служит выражению чувств и развитию терапевтических отношений. В своей статье (Постальчук, 2006) она обосновывает психотерапевтическую роль манипуляций с точки зрения представлений об игровой деятельности и приводит детализированное описание процесса индивидуальной арт-терапии с девочкой, посещающей центр реабилитации.

Данная статья служит яркой иллюстрацией весьма распространенного в настоящее время недирективного подхода к индивидуальной арт-терапии, предполагающего следование специалиста за инициативами ребенка. Функции арт-терапевта заключаются при этом в создании психологически безопасных и комфортных для ребенка условий деятельности, а в случае необходимости (когда дети переживают растерянность или беспокойство либо проявляют агрессию) — в мягком структурировании и организации его творческой активности.

Признавая значимость психотерапевтических отношений как важнейшего фактора достижения положительных эффектов арт-терапии и рассматривая коммуникацию с клиентом в качестве предпосылки раскрытия и осознания клиентом своих чувств и потребностей, специалисты в области арт-терапевтической работы с детьми используют особые приемы вербальной и невербальной обратной связи с ребенком, включая адаптированные к особенностям детской психики интерпретации. Так, например, в ходе работы с группой ведущий может комментировать действия и изобразительную продукцию участников занятий. Такие комментарии могут включать не только «отзеркаливания» (обозначение арт-терапевтом того, что тот или иной участник занятия рисует или делает), но и использование арт-терапевтом простейших пояснений того, почему ребенок это рисует или делает, или какие переживания он при этом может испытывать. Использовать этот прием психотерапевт

должен, однако, с большой осторожностью, чтобы не навязать детям собственных чувств.

Поскольку абстрактное мышление у детей развито слабо, арт-терапевт комментирует их действия и рисунки как можно проще и конкретнее. С учетом недостаточной способности детей к саморефлексии арт-терапевт избегает психологических определений (в данном случае, обозначения механизмов возникновения тех или иных переживаний и тонких различий между ними). При использовании интерпретаций арт-терапевт также может пользоваться метафорами.

Ценность адаптированных к особенностям детского восприятия интерпретаций заключается в том, что они ведут к развитию у детей способности к пониманию и словесному выражению своих чувств и потребностей, осознанию мотивов своих поступков и их воздействия на окружающих. Интерпретации имеют и важную социализирующую функцию, позволяя ребенку развить механизмы контроля над переживаниями и психологические защитные механизмы.

Используемые арт-терапевтом в ходе его работы с ребенком приемы вербальной и невербальной обратной связи могут включать *активное наблюдение, переформулировку его высказываний, селективные вопросы, констатацию отраженных в рисунке, поступках и мимике чувств, сообщение арт-терапевтом о своих чувствах и асоциациях с рисунком, ограничивающие воздействия* и другие приемы (Аллан, 1997).

В ходе обсуждения с ребенком его творческой продукции арт-терапевт использует различные приемы, стимулируя его к выражению своих чувств и нахождению психологического значения рисунков. Следуя принципам феноменологического подхода к занятиям, арт-терапевт, например, может задать ребенку вопрос: «Что ты видишь?» (Бетенски, 2002). Некоторые особенности обсуждения с детьми их рисунков в ходе арт-терапевтических занятий описываются в работе Р. Гудман (Гудман, 2000).

При работе с некоторыми категориями детей могут, однако, возникать серьезные препятствия для поддержания эффективной обратной связи. Это, в частности, касается работы с аутичными детьми. Ряд публикаций отражают современные подходы к проведению арт-терапевтических занятий с детьми данной категории и особенности их графической продукции (Dubowsky, 1999; Evans, 1997, 1998; Selfe, 1983; Wiltshire, 1987). При проведении арт-терапии с такими детьми основной акцент делается на поддержании невербальной обратной связи с ребенком и мягком стимулировании и организации его деятельности, учитывающем индивидуальную динамику его психических процессов и потребностей.

В ряде статей отражена практика проведения с детьми разных вариантов групповой арт-терапии, включая работу в студийной группе, предполагающей значительную спонтанность поведения участников. Дети с готовностью используют богатые возможности студии, творчески организуя свое пространство, чередуя изобразительную работу с игрой и взаимодействием друг с другом.

К. Кейз и Т. Дэлли (Case, Dalley, 1992) отмечают, что студийная арт-терапевтическая группа может быть весьма удачной формой работы с детьми. Они, в частности, пишут:

> «...с детьми можно работать весьма успешно, используя возможности студии для художественных занятий и игр. Дети быстро идентифицируют себя с группой, приходя сюда в определенный день и час, однако вскоре каждый погружается в индивидуальную работу над своей, отражающей его проблемы темой. Арт-терапевт перемещается от одного ребенка к другому, останавливаясь и разговаривая с детьми. Иногда дети сами к нему обращаются. Дети могут образовывать пары и мелкие группки, создавая хорошую рабочую атмосферу высокой терпимости к каждому, что позволяет большинству из них успешно завершать свою работу без каких-либо помех. Такая группа может быть весьма ценной для развития социальных навыков детей, поскольку они чутко воспринимают ту модель отношений и терпимости к различиям, которую демонстрирует арт-терапевт. ...То высокое доверие, которое при этом формируется, позволяет детям спокойно воспринимать индивидуальные различия, приходить к взаимопониманию и помогать друг другу» (Case, Dalley, 1992, p. 199).

Эти авторы описывают свою работу с разными группами детей, проводимую как в школе, так и в клинических условиях. В своей книге они приводят ряд примеров групповой арт-терапии с детьми разного возраста. Эти примеры свидетельствуют о том, что размер арт-терапевтической группы определяется возрастом детей и степенью их эмоциональных и поведенческих нарушений. Однако данные авторы во всех случаях отдают предпочтение свободному формату работы, предоставляя детям значительную свободу действий. Примечательно, что при работе с группой детей 9–11 летнего возраста, в отличие от младших школьников, К. Кейз и Т. Дэлли периодически комментируют групповую динамику. Групповая арт-терапия дополняется индивидуальными занятиями с каждым участником группы.

Примером более структурированного подхода к проведению групповых арт-терапевтических занятий с детьми могут служить публикации

М. Либманн (Liebmann, 1986). Этот автор описывает практику тематических групп, которые отличаются более выраженной трехчастной структурой занятий с переходом от одного вида деятельности к другому и характерной для каждого занятия ключевой темой.

Обзор используемых в работе с детьми моделей групповой арт-терапии приводится в статье Ф. Прокофьев (Prokofiev, 1998). Она, как и Д. Вудз (Woods, 1993), подчеркивает, что работа в детских группах может быть очень динамичной, и при недостаточном контроле со стороны ведущего это может приводить к внезапным деструктивным действиям детей. Специалисты, работающие с детьми, должны оперативно реагировать на проявления их импульсивного поведения, которое может появляться в определенные моменты работы. Д. Вудз также подчеркивает необходимость создания у таких детей культуры поведения, которая могла бы стать альтернативой характерной для них тенденции к физическому насилию в ситуации конфликта. Оба этих автора отмечают, что успешное проведение групповой арт-терапии с детьми, в отличие от работы со взрослыми, при наличии у детей импульсивных проявлений требует более жесткого структурирования их деятельности. При этом терапевту важно «не утратить контакта с реальным ребенком» (Woods, 1993, p. 64), а также, «стремясь создать в группе безопасную атмосферу, не подавить ее творческого начала и не прийти к гиперконтролю» (Prokofiev, 1998, p. 57). Структурирование работы группы может способствовать снятию тревоги, переживаемой как детьми, так и психотерапевтом, а также увеличению групповой сплоченности. Кроме того, выдвижение определенных тем и использование конкретных упражнений позволяет детям почувствовать себя в безопасности (Prokofiev, 1998, p. 66; Buckland, Murphy, 2001, p. 144).

Д. Энли (Henley, 1998) разработал специальную программу экспрессивной психотерапии искусством для социализации детей с СДВГ. Он указывает на необходимость структурирования занятий и их деления на три этапа: (1) свободную игру с использованием набора изобразительных материалов, деятельность детей при этом не организуется; (2) «дружеский круг», когда дети садятся в круг и рассказывают о своих впечатлениях за прошедшую неделю; (3) период экспрессивной деятельности, когда ведущий побуждает детей к художественному отображению тех тем, которые были подняты на этапе «дружеского круга».

Д. Энли указывает на то, что дети с СДВГ не могут самостоятельно регулировать свое поведение, поэтому их попытки вступить в общение с другими людьми часто заканчиваются конфликтом. Опираясь на свой опыт работы в условиях психотерапевтического лагеря, он заключает, что «агрессивное или импульсивное поведение, связанное с гиперак-

тивностью и социальной тревогой, благодаря творческой деятельности может быть направлено в иное русло и преобразовано в социально конструктивное поведение» (Henley, 1998, p. 40). Групповую арт-терапию с детьми, страдающими СДВГ, он считает основной частью комплексной мультимодальной программы, в которой разные формы творческого самовыражения «усиливают эффективность всех прочих вмешательств» (там же, p. 11).

В статье Д. Мэрфи, Д. Пейсли и Л. Пардоу (Мэрфи, Пейсли, Пардоу, 2006) описывается работа с амбулаторной группой импульсивных детей и некоторые эффекты такой работы. Отражены трудности, связанные с оказанием помощи импульсивным детям, а также важность изобразительной деятельности в развитии их коммуникативных навыков и способности к контролю над сильными чувствами. Отмечается необходимость в гибком подходе арт-терапевта к таким детям, позволяющем изменять формы и содержание занятий по мере развития группы.

Большой интерес представляет также статья Л. Пролкс (Пролкс, 2006), в которой автор предлагает оригинальную модель детско-родительской групповой диадической арт-терапии. Ценность данной публикации состоит еще и в том, что в ней описывается работа с детьми начиная с полутора лет. Автор опровергает звучащие иногда мнения о том, что арт-терапия может быть эффективна лишь при наличии у клиента способности к созданию оформленной графической продукции. Статья показывает, что даже при отсутствии такой способности коммуникация между ребенком и родителем возможна, хотя она будет протекать главным образом посредством изобразительной и игровой деятельности, обеспечивая укрепление и коррекцию детско-родительских отношений.

Арт-терапия с подростками

Хотя применительно к подросткам, в особенности к тем, которые в силу наличия выраженных эмоциональных и поведенческих нарушений участвовать в группе не могут, индивидуальная арт-терапия признается подходящей или единственно приемлемой формой работы, групповая арт-терапия во многих случаях обладает определенными преимуществами перед индивидуальной арт-терапией, что подчеркивается в целом ряде арт-терапевтических публикаций (Steward et al., 1986; Wolf, 1993). Б. Книлле и С. Туана (Knille, Tuana, 1980) указывают, что индивидуальная арт-терапия может быть малопригодной для многих подростков из-за присущего им негативного отношения ко взрослым и социальным авторитетам. Групповая арт-терапия дает подросткам возможность самим контролировать,

в какой мере доверять окружающим свои мысли и переживания и в силу этого обеспечивает их большую, чем в индивидуальной арт-терапии, психологическую защищенность (Riley, 1999; Knille, Tuana, 1980). Как отмечают П. Карозза и К. Херштейнер (Carozza, Heirsteiner, 1982), а также Л. Берлинер и Е. Эмст (Berliner, Emst, 1984), это имеет особое значение при работе с подростками – жертвами насилия, у которых наблюдаются симптомы посттравматического стрессового расстройства. Кроме того, в отличие от индивидуальной психотерапии и арт-терапии, работа в условиях арт-терапевтической группы дает подросткам ощущение большей независимости и, тем самым, удовлетворяет их потребность в самостоятельности и защите своего личного пространства.

Групповая арт-терапия обеспечивает подросткам возможность взаимной эмоциональной поддержки в период их дистанцирования от семьи и психологического самоопределения. При работе с подростками – жертвами насилия групповая арт-терапия служит преодолению чувства социальной изоляции и стигматизированности. Групповое взаимодействие со сверстниками в присутствии психотерапевта и ко-терапевта в какой-то мере способствует формированию у подростков из дисфункциональных семей и перенесших насилие опыта более здоровых семейных отношений (Steward et al., 1986).

Большое значение для подростков имеет возможность невербального общения в арт-терапевтической группе. Иногда вербальная коммуникация, тем более при ведущей роли арт-терапевта, может приводить к усилению защит и сокрытию психологически значимого материала. Это, однако, не означает, что при проведении групповой арт-терапии вообще не следует прибегать к обсуждениям. Просто обсуждения и интерпретации должны применяться в такой форме, которая учитывала бы психологическую готовность участников и степень их доверия друг к другу и ведущему. Лучше, если при ведении подростковой группы арт-терапевт будет использовать непрямые вопросы и интерпретации. Последние, например, могут предполагать использование преимущественно языка метафор и ссылок на третьих лиц. Целесообразно избегать однозначных трактовок поведения и изобразительной продукции участников группы, поскольку это может быть чревато «навешиванием ярлыков».

Возможны различные варианты групповой работы с подростками: она может быть построена в форме тематической, динамической или студийной групп (их характеристика будет дана в следующем параграфе), хотя к условиям общеобразовательных учреждений больше всего подходит форма тематической группы. Работа поначалу может иметь ограниченный во времени характер, поскольку подростки весьма неохотно

идут на заключение соглашения, предусматривающего длительную или неограниченную во времени арт-терапию (Riley, 1999).

В статье М. Розаль, Л. Турнер-Шиклер и Д. Юрт (Розаль, Турнер-Шиклер, Юрт, 2006) представлены некоторые результаты применения комплексной инновационной программы по работе с подростками, страдающими избыточным весом, совмещающей в себе элементы арт-терапевтических и образовательных воздействий. Обращает на себя внимание стремление авторов учесть своеобразие расового и этнического происхождения участников группы. Эта тенденция отражена во многих западных арт-терапевтических публикациях последнего времени. Описывая свою работу с подростками разного этнического происхождения, такие авторы, как М. Мауро с особым вниманием относятся к культурному опыту своих клиентов. Представляя случай, связанный с помощью подростку латиноамериканского происхождения, М. Мауро использует для объяснения динамики работы и опыта клиента понятие культурной идентичности и представления о различных возрастных фазах ее становления (Мауро, 2000).

Теория и практика мультикультурного подхода к арт-терапии, используемого в работе с подростками, представлены в книге Ш. Рили «Современная арт-терапия подростков», где она, в частности, пишет: «Мы должны просить наших клиентов-подростков научить нас своей культуре и поправить нас, если наше представление о них не соответствует действительности» (Riley, 1999, p. 35). По ее мнению, процесс арт-терапевтической работы с подростком должен строиться с учетом множества факторов: географического региона и размеров города, в котором он проживает, его социально-экономического положения, расы и этноса. Этот автор утверждает, что известные представления о том, что подростковый возраст является достаточно предсказуемой стадией развития и характеризуется вполне определенным набором задач, в настоящее время недостаточны, и специалисту следует обращать более пристальное внимание на условия жизни и личную позицию подростка.

Рили также указывает на необходимость сохранения гибких пространственно-временных границ занятий в работе с подростками. При этом, однако, должны соблюдаться базовые условия и правила групповой арт-терапии. Она обращает внимание на более длительный, чем при работе с большинством детских и взрослых групп, период формирования атмосферы взаимного доверия и групповой сплоченности при работе с подростками, что может быть связано с такими их особенностями, как повышенная «хрупкость» «Я» и потребность в независимости.

Для подростковых групп также характерно обостренное реагирование на появление новых членов. Поэтому группа должна, по возможности,

быть закрытой или полузакрытой, а в случае планируемого включения в нее нового члена целесообразно проводить длительную подготовительную работу.

Даже если работа группы имеет краткосрочный характер и требует фокусировки на определенных проблемах, структурирование работы должно происходить мягко и ненавязчиво. Некоторые специалисты даже считают, что психотерапевту следует разрабатывать план арт-терапевтической работы совместно с участниками группы, однако для этого они должны быть достаточно мотивированы. Несмотря на то, что работа группы может иметь тематическую направленность, ведущий должен проявлять гибкость и допускать возможность изменения плана занятий, проявление участниками инициативы и относительно высокую спонтанность их поведения.

Мягко структурируя ход групповых арт-терапевтических сессий, психотерапевт может, в частности, предлагать подросткам различные задания на свободное рисование и так называемые «открытые проекты» (Waller, 1993) с разными вариантами тематического и технического решения творческих задач. Для того, чтобы помочь подросткам почувствовать себя в группе безопасно, психотерапевт может предлагать им задания, связанные с обозначением и осознанием личных границ. Одним из таких заданий может стать, например, изображение или моделирование участниками своего «жизненного пространства» с помощью различных объектов и объемных материалов (Riley, 1999).

С целью сплочения группы и активизации групповой динамики ведущий может предлагать участникам различные формы парной (парное рисование и обсуждение) и коллективной работы, следя при этом, однако, за тем, чтобы участники группы уважали личные границы друг друга.

С учетом большой значимости для подростков вопросов психологической, гендерной и культурной идентификации ведущий может в мягкой форме предлагать им задания, ориентированные на предъявление в визуальной форме своего психологического, гендерного и культурного «Я» — создание автопортретов, личных гербов, флага своей культурной идентичности.

Как отмечает Ш. Рили, в достаточно сплоченных группах можно, соблюдая деликатность, обращаться к таким сложным для исследования в подростковой среде темам, как физическое созревание, нарушения внутрисемейных отношений, насилие среди подростков, прием алкоголя и наркотиков, ранний сексуальный опыт и т. д.

1.3. Арт-терапия в деятельности образовательных учреждений разных стран мира

Нам удалось найти немало публикаций, посвященных использованию арт-терапии в образовательных учреждениях разных стран мира, прежде всего тех, где арт-терапия достигла высокого уровня профессионализации. Это, в частности, относится к таким странам, как США (Аллан, 1997; Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, 2005; Холт, Кейзер, 2004; American Art Therapy Association, 1986; Bloomgarden, Schwarts, 1997; Bush, Hite, 1996; Bush, 1997; Dunn-Snow, 1997; Essex, Frostig, Hertz, 1996; Henley, 1998; McNiff, 1974, 1976, 1979; McNiff, Knill, 1976, 1978; McNiff, McNiff, 1976; Riley, 1999; Silver, 1975, 1976, 1977, 1978, 1988a, b, 1989, 1993, 2005; Silver et al., 1980, Silver, Ellison, 1995) и Великобритания (Боронска, 2000; Уэлсби, 2001; Case, Dalley, 1992; Liebmann, 2004; Prokofiev, 1998; Waller, 1993). Арт-терапевтическая деятельность осуществляется в этих странах в основном дипломированными арт-терапевтами, получившими специальную постдипломную подготовку, рассчитанную как минимум на два или три года.

Американские публикации последнего времени, отражающие опыт применения арт-терапии в образовании, свидетельствуют об усилении клинической направленности деятельности арт-терапевтов, что подтверждается включением в штат школьных работников клинических арт-терапевтов (Pfeiffer, 2005). Это связано, с одной стороны, с усилением роли клинических дисциплин при подготовке арт-терапевтов и повышением требований к качеству арт-терапевтических услуг в этой стране, и, с другой стороны,— с изменениями в понимании руководителями образовательных учреждений приоритетных задач деятельности работающих на их базе специалистов по арт-терапии.

Большая, чем в предыдущие годы клиническая направленность арт-терапии в школах неизбежно приводит к ее дальнейшему отделению от образовательной практики и, в то же время, к налаживанию более тесного взаимодейтсвия арт-терапевтов с педагогами и школьными психологами. Важными аргументами в пользу усиления клинической направленности арт-терапии в школах США является возможность приблизить психотерапевтические услуги к тем детям, которые в первую очередь в них нуждаются, а также применения в отношении детей и подростков группы риска программ раннего вмешательства.

Еще до оформления арт-терапии в самостоятельное психотерапевтическое направление некоторые арт-педагоги в США, такие как

В. Ловенфельд (Lowenfeld, 1939, 1947) и Ф. Кейн (Cane, 1951), выступали инициаторами новых подходов к художественному образованию, стремясь соединить в нем терапевтические и образовательные элементы. Анализируя тенденцию интеграции арт-терапии в образование, президент Американской арт-терапевтической ассоциации Ш. Макнифф отмечает, что по мере становления арт-терапии в США попытки соединения педагогики с терапией стали встречать все большее сопротивление, прежде всего со стороны дипломированных арт-терапевтов, считающих, что это приведет к размыванию границ профессии:

> «Отношения между образованием и арт-терапией складываются пока таким образом, чтобы предупредить попытки педагогов выйти за пределы решения ими сугубо образовательных задач... Мы отстаиваем то, что арт-терапевтические услуги могут оказываться лишь "профессиональными арт-терапевтами", однако пока большинство школ не могут позволить иметь их в своем штате» (Макнифф, 2005, с. 18).

Сам Макнифф, являющийся по своему первому образованию художественным педагогом, прошедшим впоследствии профессиональную арт-терапевтическую подготовку, еще в 1970-е годы пытался наладить контакты с образовательными учреждениями, считая, что поскольку дети находятся там значительную часть времени, было бы целесообразно приблизить к ним арт-терапевтические услуги путем создания в школах арт-терапевтических кабинетов. Данный автор вплоть до настоящего времени поддерживает инициативы по привнесению арт-терапии в общие и специальные образовательные учреждения. По его мнению, это позволило бы не только осуществлять лечебно-коррекционные воздействия в отношении детей с эмоциональными и поведенческими нарушениями, но и учить их творчески выражать свои чувства и развивать познавательные навыки.

В качестве обнадеживающего знака Ш. Макнифф рассматривает наметившуюся в последние годы в США тенденцию к консолидации услуг и развитию междисциплинарных связей, что стимулирует арт-терапетов к укреплению контактов с другими специалистами. Наряду с этим, рост числа профессиональных арт-терапевтов, в том числе тех, кто по своему первому образованию является педагогом, повышает вероятность успешной реализации арт-терапевтических программ в школах.

М. Эссекс, К. Фростиг и Д. Хертз (Essex, Frostig, Hertz, 1996) отмечают, что экспрессивная психотерапия искусством является методом, наиболее подходящим для работы с несовершеннолетними, причем долгосрочные формы психокоррекционной работы с ними могут быть

успешно реализованы именно на базе школ. Основной целью внедрения арт-терапии в школы эти авторы видят адаптацию детей (в том числе страдающих эмоциональными и поведенческими расстройствами) к условиям образовательного учреждения и повышение их академической успеваемости. Указывая на различия между приоритетными задачами деятельности учителей и школьных арт-терапевтов, эти авторы в то же время считают, что педагоги и арт-терапевты имеют ряд общих долгосрочных задач, таких, в частности, как развитие у учащихся навыков решения проблем и способности справляться со стрессом, повышение их межличностной компетентености и совершенствование коммуникативных навыков, а также раскрытие творческого потенциала молодежи и формирование у детей здоровых потребностей. Эти авторы связывают внедрение арт-терапии в школы с характерной для американского образования тенденцией рассматривать школьную среду как средство формирования здоровой и социально продуктивной личности.

Д. Буш и С. Хайт (Bush, Hite, 1996) указывают на преимущества использования арт-терапии в школах. Одно из них состоит в кооперации разных школьных работников, включая педагогов, психологов и арт-терапевтов, а также возможности более тесного контакта арт-терапевта с родителями в интересах сохранения и укрепления здоровья детей.

В ряде американских арт-терапевтических публикаций последнего времени активно обсуждаются вопросы работы с детьми и подростками, страдающими депрессивным расстройством и имеющими черты повышенной агрессивности, которые посещают общеобразовательные и специальные школы. Комментируя проблему агрессивного и суицидального поведения несовершеннолетних в школах США и задачи деятельности работающих в школах клинических арт-терапевтов, Л. Пфейффер отмечает:

> «...предупреждение насилия становится в школах проблемой номер один. По всей стране в школы внедряются специальные программы, но они нацелены на тех учащихся, которые обнаруживают явные признаки агрессивного поведения. При этом вне поля зрения специалистов оказываются тихие, интровертированные учащиеся, склонные к сокрытию переживаемого ими чувства гнева. Они составляют значительную часть детей и подростков. Мне вспоминается в связи с этим случай, когда один 14-летний отличник зарезал другого отличника в школе, которую посещают мои дети» (Pfeiffer, 2005, p. xviii).

Являясь председателем отдела клинической арт-терапии Управления образования общественных школ г. Майами, Л. Пфейффер считает очень

важным с учетом сложившейся в школах ситуации внедрение в школы методов раннего выявления агрессивных и суицидных тенденций у учащихся.

Значительное число американских публикаций отражают диагностические и развивающие аспекты применения методов арт-терапии в образовании (Silver, 1975, 1976, 1977, 1978, 1988, 1989, 1993, 2000, 2005; Silver, Ellison, 1995; Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, 2005; Холт, Кейзер, 2004). При этом нередко используются оригинальные графические методы, разработанные арт-терапевтами. Наиболее показательными в этом отношении являются работы Р. Сильвер, которая исследовала диагностические и развивающие возможности арт-терапевтических методов в образовательных учреждениях начиная с 1970-х годов. Ею созданы три графических теста, предназначенные для использования в рамках арт-терапевтического консультирования в школах: Рисуночный тест Сильвер, тест «Нарисуй историю» и Техника стимульного рисования (Silver, 1982, 1983, 1988, 2002).

Рисуночный тест Сильвер для оценки когнитивной и эмоциональной сфер, сокращенно РТС (Silver, 1983, 2002), первоначально разрабатывался и использовался Р. Сильвер в качестве инструмента определения и развития познавательных и творческих способностей детей и подростков с нарушениями в развитии, в частности, учащихся с речевыми нарушениями и глухонемых, а также с задержкой психического развития (Silver, 1975, 1976, 1977). Применяя РТС, автор обнаружила, что многие такие дети и подростки обладают значительными познавательными и творческими способностями. Их образное мышление иногда оказывалось даже более высоко развито, чем у учащихся с нормальным развитием. Р. Сильвер связала это с тем, что в РТС рисунки заменяют язык, являясь основным инструментом восприятия, переработки и передачи разных представлений. Используемые в тесте стимульные изображения вызывали ответные визуально-графические реакции, направленные на решение познавательных задач и передачу представлений. Испытуемые с речевыми нарушениями и нарушениями слуха справлялись с заданиями достаточно успешно.

Представление о том, что познавательные способности детей и подростков, в особенности тех из них, у кого имеются нарушения речи, могут в значительной степени быть связанными с образным мышлением, побудили Р. Сильвер к разработке и внедрению в образовательные учреждения ряда развивающих программ, основанных на использовании системы упражнений изобразительного характера (Silver, 1975, 1976, 1982, 1997).

РТС и тест «Нарисуй историю» используются в США, в том числе и в образовательных учреждениях, с целью выявления эмоциональных

нарушений у детей и подростков. Так, основным назначением теста «Нарисуй историю» является диагностика таких нарушений, в том числе депрессий, включая их маскированные варианты. Учитывая, что дети зачастую не могут описать свое состояние словами, выявление у них депрессии представляет особую сложность. Однако депрессивное расстройство может определяться по характеру детских рисунков, в том числе по преобладанию в них негативной тематики (изображения печальных, одиноких, беспомощных, пытающихся покончить жизнь самоубийством или находящихся в смертельной опасности персонажей).

Основываясь на данных о тесной связи между депрессией у детей и подростков и делинквентностью, Р. Сильвер и Дж. Эллисон (Silver, Ellison, 1995) провели обследование подростков, посещающих школу при исправительном учреждении. Авторы обнаружили, что в рисунках многих из них изображается деструктивное взаимодействие между персонажами. Ссылаясь на клинические данные, Р. Сильвер и Д. Эллисон высказывают предположение, что подростковая агрессивность может маскировать депрессию, в связи с чем изображение деструктивного взаимодействия между персонажами может не только подтверждать делинквентность, но свидетельствовать о высоком риске депрессивного состояния и даже суицидных тенденций.

На примере использования в общеобразовательных школах США графических методов диагностики клинические арт-терапевты Ч. Ирвуд, М. Федорко, Э. Хольцман, Л. Монтанари и Р. Сильвер (Silver, 2005), а также Э. Холт и Д. Кейзер (Холт, Кейзер, 2004) показывают возможность раннего выявления детей и подростков группы повышенного риска развития эмоциональных и поведенческих расстройств и проведения с ними превентивных арт-терапевтических программ. Используя тест «Нарисуй историю», Ч. Ирвуд, М. Федорко, Э. Хольцман, Л. Монтанари и Р. Сильвер смогли выявить в школах детей и подростков, склонных к агрессивному поведению. Они также обращают внимание на наличие в рисунках некоторых школьников индикаторов депрессивного состояния, что позволяет на раннем этапе провести клиническое обследование таких детей и начать антидепрессивную терапию (Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, 2005).

В ряде случаев арт-терапевтами используются известные проективные графические методы. Так, американские арт-терапевты Э. Холт и Д. Кейзер, используя Кинетический рисунок семьи, по рисункам школьников смогли идентифицировать признаки семейного алкоголизма и подтвердить тем самым, что этот фактор является наиболее вероятной причиной имеющихся у некоторых из них трудностей в адаптации

к школе и общении. Авторы считают возможным использование в отношении таких детей индивидуальных и семейных вмешательств, позволяющих предупредить проблемы, связанные с зависимостью от ПАВ. С учетом того, что в последнее время в США происходит сокращение амбулаторных программ психологической поддержки детей и подростков группы риска, Э. Холт и Д. Кейзер рассматривают школьную арт-терапию в качестве значимого фактора сохранения здоровья несовершеннолетних (Холт, Кейзер, 2004).

Британский арт-терапевт К. Уэлсби (Уэлсби, 2001) отмечает, что в условиях реформирования государственной системы образования и возрастающей учебной нагрузки у многих учителей развивается синдром «эмоционального выгорания». Они не в состоянии проводить работу с неблагополучными или отстающими учениками, в связи с чем школьные арт-терапевты могут взять на себя функцию психологической поддержки таких детей.

Т. Боронска описывает свою работу с подростком на базе школы-интерната. Подросток страдал эмоциональным расстройством и, несмотря на достаточно высокий уровень интеллектуального развития, отставал в учебе. Автор обращает внимание на то, что проведение арт-терапии позволило подростку посредством создания метафорических образов осознать причины своего внутреннего напряжения и преодолеть страхи. В результате арт-терапевтических занятий подростку удалось также укрепить свое «Я» и признать ранее подавляемые и пугавшие его аспекты своего внутреннего мира (Боронска, 2000).

В последнее время в ряде британских публикаций, посвященных проведению арт-терапевтических групп на базе школ (Case, Dalley, 1992; Liebmann, 2004; Prokofiev, 1998; Waller, 1993), активно обсуждается вопрос о том, какие варианты групповой арт-терапии наиболее подходят для образовательных учреждений и как следует организовывать завершение групповых сессий, чтобы обеспечить мягкий переход детей из условий арт-терапевтического кабинета к школьным занятиям. Отмечается, что организованное завершение арт-терапевтических сессий подготавливает детей к смене деятельности и предупреждает импульсивное отреагирование чувств обиды и утраты (Prokofiev, 1998, p. 55).

К. Кейз и Т. Дэлли описывают свою работу с учениками младших классов в одной из общеобразовательной школ Великобритании (Case, Dalley, 1992). В отличие от некоторых других авторов, отдающих предпочтение индивидуальной арт-терапии, они проводили работу с малой группой детей, состоявшей из трех учеников первого класса, которые были направлены на арт-терапию по рекомендации учителя. Все дети

характеризовались эмоциональными и поведенческими проблемами, нарушений интеллектуального развития у них не отмечалось. Как следует из приводимого данными авторами описания, занятия имели относительно свободный формат. Как правило, они начинались с краткой беседы, в ходе которой дети высказывали свои пожелания о том, чем они хотели бы сегодня заняться, после чего каждый переходил к изобразительной деятельности, выбирая для себя подходящие материалы и средства. Иногда дети переходили от одного вида деятельности к другому и взаимодействовали друг с другом. Арт-терапевт же периодически присоединялся то к одному, то к другому ребенку, стремясь понять его чувства и кратко комментируя его работу.

Ряд публикаций свидетельствует об активном внедрении арт-терапии в общеобразовательные школы Израиля (Aaronson, Housman, 2001; Moriya, 2000a, b, c). Л. Ааронзон и М. Хаусман даже ставят вопрос о введении специализации школьного арт-терапевта.

Д. Мория подготовила методические рекомендации по применению арт-терапии в школах. Она всесторонне обосновывает систему арт-терапевтической работы с учениками общеобразовательных учреждений и конкретизирует некоторые организационные процедуры, связанные с реализацией арт-терапевтических программ. Важнейшими условиями успешной интеграции арт-терапии в школы она считает, во-первых, тесный контакт и сотрудничество арт-терапевта со школьными работниками, а во-вторых, понимание самим арт-терапевтом, школьной администрацией и другими работниками своеобразия арт-терапевтического подхода и задач его применения в школах (Moriya, 2000a).

Некоторые актуальные вопросы, касающиеся интеграции арт-терапии в школы, дополнительно рассматриваются Д. Мория в таких статьях, как «Стратегии преодоления проблем арт-терапевтической деятельности в системе школьного образования» (Moriya, 2000b) и «Рекомендации по переходу арт-терапевтов из клиник в школы» (Moriya, 2000c). Большое внимание она обращает на конкретизацию организационных процедур, касающихся работы арт-терапевтов в школах, рассматривая их в качестве одного из условий успешного применения там методов арт-терапии.

> «Четкие рабочие процедуры при осуществлении арт-терапевтической деятельности важны как для администрации школ, так и самих арт-терапевтов. Они позволяют сформировать ожидания арт-терапевтов по поводу своей работы в школах... и наладить там их деятельность. Поскольку эти процедуры стандартны, они не зависят от частных инициатив

арт-терапевтов. Со стороны же школы организационные процедуры обеспечивают возможность контроля за деятельностью арт-терапевтов... Поскольку психотерапевты могут приходить в школу и покидать ее, сохраняемая в школе арт-терапевтическая документация является важным источником информации о конкретных детях» (Moriya, 2000a, p. 30).

В публикациях данного автора рассматриваются также такие вопросы, связанные с внедрением арт-терапии в школы, как налаживание эффективного диалога и сотрудничества арт-терапевтов со школьными работниками и обмена с ними информацией, соблюдение правила конфиденциальности в отношениях арт-терапевта с клиентами, необходимость фокусировки на внутреннем мире детей и нейтрализации внешних отвлекающих факторов, включение арт-терапевтических занятий в школьный график и введение арт-терапевтов в штат работников школ, необходимость в профессиональном общении и супервизиях и т. д.

Начальный опыт применения арт-терапии в одной из общеобразовательной школ Японии представлен в статье Т. Окада (Okada, 2005). Данная публикация отражает предварительные результаты научной программы по исследованию эффектов и перспектив внедрения арт-терапевтического подхода в образовательные учреждения Японии.

Отечественный опыт применения арт-терапии в школах отражен в работах М.Ю. Алексеевой (Алексеева, 2003), Е.Р. Кузьминой (Кузьмина, 2001), Л.Д. Лебедевой (Лебедева, 2003), А.В. Гришиной (Гришина, 2004), Л.А. Аметовой (Аметова, 2003а, б), Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской (Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001).

М.Ю. Алексеевой подготовлено учебно-методическое пособие для учителей иностранного языка, в котором описывается оригинальная обучающая методика с элементами арт-терапии (Алексеева, 2003). Использование элементов арт-терапии в обучении детей иностранному языку автор обосновывает необходимостью развития у них самостоятельного творческого мышления и воспитания креативной личности. Она отмечает, что применение в современной педагогике стимулирующих познавательную активность инновационных форм и методов работы, таких как метод выполнения «творческих заданий», зачастую сопряжено с рядом существенных трудностей, которые снижают их эффективность. М.Ю. Алексеева решила использовать элементы арт-терапии, рассматривая ее как «наиболее эффективный способ удовлетворения потребности личности в самовыражении, самопознании,

саморазвитии» (там же, с. 3). Это, по ее мнению, обусловливает необходимость ее применения в педагогической практике в качестве развивающего средства обучения.

Мысль М.Ю. Алексеевой о том, что именно арт-терапия, а не художественное творчество в его разных проявлениях выступает наиболее эффективным способом удовлетворения потребности личности в самовыражении, самопознании, саморазвитии представляется спорной. Разве протекающая за пределами арт-терапевтического процесса творческая деятельность не может служить этим целям? А если творческая деятельность удовлетворяет данные потребности личности, то зачем тогда автору понадобилось строить свою программу именно на элементах арт-терапевтических воздействий?

В разделе «Педагогические возможности и особенности арт-терапии» М.Ю. Алексеева рассматривает некоторые варианты использования арт-терапии педагогами. В качестве одного из варианов она допускает осуществление педагогами функций арт-терапевта, когда их деятельность связана не с «лечением», но с воспитанием детей и их гармоничным эмоциональным и интеллектуальным развитием. Поскольку такая деятельность педагогов связана с областью профилактической медицины и, помимо воспитательных и развивающих задач, должна решать задачи терапевтические и диагностические, «для подобного применения арт-терапии педагогу необходимо получить дополнительное психологическое или арт-терапевтическое образование» (там же, с. 3).

В качестве другого варианта применения арт-терапии М.Ю. Алексеева допускает ее использование педагогами, не имеющими дополнительной психологической или арт-терапевтической подготовки. В качестве примеров она приводит проведение «уроков креативности» и включения элементов арт-терапии в конкретный урок, где она выступает в качестве развивающего средства обучения.

Нам вновь не понятно, почему М.Ю. Алексеева рассматривает «уроки креативности» как арт-терапию. Разве творческая деятельность на подобных уроках обязательно должна сводиться к арт-терапии? Настойчивое использование М.Ю. Алексеевой слова «арт-терапия» заставляет нас предположить, что она, по-видимому, необоснованно расширяет содержание данного понятия, описывая им самые разнообразные творческие проявления, сопровождающиеся эффектами гармонизации и развития личности.

Во второй главе Методического руководства, «Арт-терапия в образовательной среде, случаи практического применения и перспективы», М.Ю. Алексеева утверждает, что «на сегодняшний день в мире накоплен

определенный опыт применения арт-терапии в образовательной среде», ссылаясь на Е.Р. Кузьмину, которая пишет, что в образовательных учреждениях разных стран мира существуют творческие занятия, и что там используются художественные приемы, «схожие с теми, которые применяются арт-терпевтами» (Кузьмина, 2001). Представляется, что для этих авторов сходство некоторых используемых в контексте творческих занятий приемов и форм творческой деятельности с приемами, используемыми в контексте занятий арт-терапевтических, служат основанием их отождествления. Поэтому программу, разработанную М.Ю. Алексеевой, на наш взгляд, нельзя отнести к арт-терапии. Ее следовало бы рассматривать как весьма интересный и, наверное, заслуживающий внедрения в образовательный процесс пример использования средств художественной выразительности на уроках иностранного языка.

Другим примером попыток отечественных педагогов использовать элементы арт-терапии в образовательном процессе являются работы Л.А. Аметовой (Аметова, 2003а, б). Она разработала программу формирования арт-терапевтической культуры младших школьников «Сам себе арт-терапевт», рассматривая ее как инновационный педагогический прием, направленный на развитие интеллектуального и творческого потенциала детей. Основываясь на общих представлениях об исцеляющих возможностях искусства и «свидетельствах педагогической и психологической науки» о способности искусства «формировать психологические защиты от вредных внешних влияний среды» (Аметова, 2003а), она рассматривает свою программу как средство психолого-педагогической коррекции учащихся.

Программа Л.А. Аметовой имеет преимущественно культурологическую направленность, хотя включает также определенные элементы эстетотерапии, поскольку она предполагает, что в ходе обучающих занятий и тренингов педагог знакомит учащихся с произведениями изобразительного искусства, музыки, поэзии и изучает при этом их реакции на эти произведения. Присутствует в ходе занятий и элемент творческого самораскрытия учащихся через разные виды деятельности, например, составление букетов на определенные темы, тематическое рисование и поэтическое творчество, музыкально-пластические импровизации.

Авттор утверждает, что в процессе занятий младших школьников по данной программе у них происходит формирование эмоционально-эстетического и нравственного отношения к действительности. Ее исследование подтверждает воздействие программы на эти компоненты мотивационной и эмоционально-волевой сфер учащихся. Так, в частности, ей удалось зафиксировать расширение спектра предпочитаемых

учащимися видов художественной и музыкальной деятельности, а также положительную динамику их эмоционального состояния, подтверждаемую результатами теста Люшера, проведенного с ними после завершения программы.

Наиболее спорной представляется правомерность использования Л.А. Аметовой понятия «арт-терапевтическая культура» учащихся. Под этим понятием она имеет в виду способность к самокоррекции средствами искусства, навыки использования детьми произведений искусства для создания позитивного эмоционального настроя, высокий уровень произвольности внутреннего плана действий. Хотя данная программа может оказывать определенный психопрофилактический эффект, она имеет в основном воспитательную, образовательную и культурологическую направленность и, в силу этого, относится к области образовательных воздействий. Психопрофилактические и коррекционные эффекты воздействия программы Л.А. Аметовой исследованы не были (применения теста Люшера для этой цели явно недостаточно), а потому отнесение программы к арт-терапии неправомерно. В ней не представлены либо представлены лишь в минимальной степени важнейшие компоненты арт-терапевтической деятельности, отличающие ее от деятельности педагогической. Очевидна тенденция автора к смешиванию педагогики с арт-терапией (психотерапией).

Представляет интерес разработанная Д.И. Воробьевой (Воробьева, 2003) интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника. Автор не использует понятие «арт-терапия» и обосновывает свою программу с позиций деятельностного подхода к воспитанию, образованию и развитию ребенка. Важнейшим средством развития личности дошкольника в рамках данной программы выступает изобразительная деятельность, так как она наиболее естественна для ребенка и в то же время позволяет ему присваивать значимый социальный опыт, «закодированный в структуре труда художника». По мнению Д.И. Воробьевой, в ходе реализации программы происходит тренинг многих психических процессов и качеств личности ребенка (любознательность, интерес, внимание, сравнение, анализ, речь, эмоции, память, чувство цвета и пропорции, способность к произвольным действиям, настойчивость, целеустремленность, пространственное мышление и другие). Автор выделяет три стадии изобразительного процесса (размышления о замысле, воплощение замысла, оценка результата) и на их основе структурирует занятия. Высокая степень структурированности программы и «трансляция» детям в ходе занятий определенного алгоритма действий придает ей дидактическую направленность

с превалированием в ней факторов образовательного, воспитательного и развивающего воздействия на личность дошкольника. По своему содержанию и задачам эта программа отчасти напоминает программу Л.А. Аметовой, однако Д.И. Воробьева не связывает ее с арт-терапией.

Среди обсуждаемых нами разработок отечественных авторов наибольшее сходство с арт-терапией, по нашему мнению, имеет предлагаемая А.В. Гришиной программа развития творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования (Гришина, 2004). Несмотря на то, что она предполагает реализацию в образовательных учреждениях и рекомендована автором к использованию педагогами изобразительного искусства, она насыщена характерными для арт-терапии элементами. Таковыми, в частности, являются: 1) рефлексивная ориентация занятий, предполагающая стимулирование подростков к анализу продуктов своей творческой деятельности с точки зрения отражения в них их личностных особенностей и переживаний; 2) высокая степень спонтанности творческих актов подростков со свободным выбором как содержания, так и средств изобразительной деятельности, а также сознательный отказ педагога от оценки художественно-эстетических достоинств продуктов их творческой деятельности; 3) большое внимание педагога к коммуникативным условиям деятельности группы, которые должны предполагать высокую степень взаимной толерантности участников занятий, эмоциональную гибкость самого педагога, принятие им особенностей творческой индивидуальности подростков и не навязывание им своего мнения.

Возникает, однако, вопрос о том, в какой мере при такой организации уроков по изобразительному искусству решаются дидактические задачи, связанные с усвоением и совершенствованием навыков изобразительной деятельности. Поскольку автор программы данный аспект не исследовала, остается неясным, как смещение акцента с задач образовательных на задачи развития повлияло на ее художественно-образовательную компоненту.

По структуре и содержанию, а также по преимущественно фасилитирующей, стимулирующей подростков к спонтанному самовыражению и рефлексии отраженного в продуктах их деятельности опыта описываемые А.Г. Гришиной занятия во многом напоминают групповой арт-терапевтический тренинг. Мы считаем, что проведение занятий такого рода даже в случае группы клинически здоровых подростков, не имеющей психотерапевтической направленности, потребовало бы от ведущего специальных знаний и навыков, необходимых для арт-терапевтической деятельности. Таким образом, эта программа может рассматриваться

скорее как арт-терапевтическая с превалированием задач развития, нежели как художественно-образовательная. Соответственно, ее реализация в большей мере соответствовала бы профессиональным возможностям тех специалистов, которые получили достаточную специальную арт-терапевтическую подготовку (например, художественных педагогов, закончивших программы постдипломного образования по арт-терапии), чем педагогов без подобной специальной подготовки.

Работы Л.Д. Лебедевой (Лебедева, 2000а, б, 2003) посвящены некоторым вопросам использования арт-терапии в образовании. Автор вводит в терминологический аппарат педагогики понятие «терапия», переводя его не только как «лечение», но и как «уход, забота». На этом основании она считает допустимым применение арт-терапии педагогами и педагогами-психологами, не имеющими какой-либо специальной подготовки в области психологического консультирования, психотерапии и арт-терапии. Она, в частности, пишет, что «словосочетание "арт-терапия" в научной, педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности» (Лебедева, 2003, с. 16). В то же время она приводит широкий спектр показаний для проведения арт-терапевтической работы в системе образования, включая «дисгармоничную, искаженную самооценку», «трудности в эмоциональном развитии», импульсивность, тревожность, страхи, агрессивность, переживание эмоционального отвержения, чувство одиночества, депрессию, неадекватное поведение, конфликты в межличностных отношениях, враждебность к окружающим. Не уточняя, кто должен осуществлять такую работу, она, по-видимому, допускает ее проведение педагогами и педагогами-психологами. Очевидно, однако, что большинство из перечисленных ею нарушений эмоций и поведения с клинической точки зрения могут иметь разную природу и механизмы развития, в том числе, являться следствиями острых или хронических психических заболеваний. Диагностика и коррекция (терапия) таких состояний, в том числе, с применением методов арт-терапии, проводиться педагогами и педагогами-психологами никак не могут. Приводя примеры некоторых арт-терапевтических техник и занятий, Л.Д. Лебедева игнорирует клинические основы арт-терапевтической деятельности, в частности, факторы биопсихосоциогенеза эмоциональных расстройств и необходимость соотнесения с ними модели вмешательства. Показательной в этом отношении является, например, описываемая ею техника «Рисуем агрессию...», представляющая собой образец жесткой интервенции манипулятивного толка, совершенно не учитывающей индивидуальные

особенности участников группы и не соответствующей целям психокоррекции (там же, с. 181–187).

Пытаясь обосновать «педагогическую модель арт-терапии», Л.Д. Лебедева не учитывает при этом мирового опыта применения арт-терапии в образовательных учреждениях, поскольку проводимый ею анализ зарубежных публикаций по данной теме и по проблемам арт-терапии в целом достаточно поверхностен. В связи с этим возникают сомнения в обоснованности арт-терапевтических воздействий, рекомендуемых Л.Д. Лебедевой для использования педагогами. Приходится констатировать упрощенное понимание ею и некоторыми другими отечественными авторами-педагогами (Алексеева, 2003; Аметова; 2003 а, б) сущности и механизмов воздействия арт-терапии. Именно этим можно объяснить, почему эти авторы с такой легкостью переносят в категориальный аппарат педагогики понятие «терапия» и рекомендуют «арт-терапевтические методы» к широкому применению. По существу же, описываемые ими приемы работы имеют с арт-терапией лишь поверхностное и формальное сходство.

Как отмечает М.Ю. Алексеева, несмотря на методологическую аргументированность и ценность предлагаемых Л.Д. Лебедевой нововведений в педагогический процесс, спорным является тот факт, что занятия по этим методикам, подразумевающие комплексное применение арт-терапии и реализацию соответствующих задач, проводят учителя, не имеющие дополнительного психологического или арт-терапевтического образования (Алексеева, 2003).

Применение методов арт-терапии и артпедагогики в специальном образовании рассматривается в работе Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой и Т.А. Добровольской (2001). Она представляет собой первую в нашей стране попытку обобщения опыта применения искусства в качестве средства комплексного воспитательного, развивающего и коррекционного воздействия на детей с нарушениями в развитии (дети с проблемами слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения, умственной отсталостью, нарушением опорно-двигательного аппарата). В первом разделе книги дается краткий исторический обзор использования средств искусства в лечебных и коррекционных целях. Во втором разделе освещается понятийный аппарат артпедагогики и арт-терапии. Показываются различия в содержании, задачах, функциях арт-терапевтических и артпедагогических воздействий применительно к работе с детьми в зависимости от характера нарушений в их развитии. При этом авторы рассматривают арт-терапию как совокупность методик, построенных на применении раз-

ных видов искусства и позволяющих путем стимулирования художественно-творческих проявлений осуществлять психокоррекцию. Соответственно этому пониманию арт-терапии они выделяют такие частные ее формы, как изотерапию, библиотерапию, кинезиотерапию, музыкотерапию, психодраму и некоторые другие. К сожалению, авторы не подкрепляют свою позицию ссылками на какие-либо источники, поэтому мы считаем их трактовку понятия «арт-терапия» и ее места в системе других направлений психотерапии искусством произвольной.

Третий раздел отражает опыт применения артпедагогики в специальном образовании. В четвертом же разделе книги, представляющем для нас особый интерес, анализируются основы арт-терапии как совокупности психокоррекционных воздействий в специальных образовательных учреждениях. Поскольку авторы придерживаются широкого толкования арт-терапии, вопросы, связанные с применением изобразительных приемов и средств с целью достижения коррекционных и развивающих эффектов занимают в книге относительно небольшое место. Даются лишь краткие рекомендации относительно использования некоторых техник изотерапевтического характера.

Основная заслуга авторов данной публикации, по нашему мнению, заключается прежде всего в их попытке обобщить опыт применения артпедагогики и арт-терапии в специальном образовании и определить отношения между этими двумя направлениями в работе с детьми с нарушениями в развитии. К сожалению, скудость литературных источников, касающихся арт-терапии, а также недостаточность собственного опыта авторов в ее применении ограничивает ценность данной работы.

Глава 2

Принципы и организационные процедуры арт-терапии в работе с детьми и подростками

2.1. Принципы онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии

Из множества концепций, используемых в настоящее время для обоснования практики арт-терапевтической работы с детьми и подростками, психологически наиболее оправданными представляются те, которые ориентированы на процесс психического развития (онтогенез) и рассматривают его в контексте влияния широкого набора различных внутренних (конституционально-генетических, сомато-органических, личностных и т. д.) и внешних (семейных, макросоциальных, культуральных, экологических и иных) факторов. Руководствуясь таким пониманием процесса психического развития и творчески интегрируя элементы разных направлений современной психологии, авторы данной книги выдвигают концепцию *онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии.* В рамках этой концепции в качестве основной цели арт-терапии рассматриваются позитивные личностные изменения в виде гармонизации и развития системы отношений за счет коррекции неадекватных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стереотипов, а также раскрытия внутренних ресурсов организма и психики ребенка и подростка. В случае интенсивно протекающего процесса созревания и формирования психики и личности ребенка, не страдающего тяжелыми психиатрическими заболеваниями или органическим заболеванием мозга, наиболее адекватной представляется модель арт-терапевтического вмешательства, ориентированная не на восстановление того, что было до болезни или происшедшей в связи со стрессом декомпенсации,

а на приведение человека к состоянию большей зрелости, гармоничности и жизнестойкости. Таким образом, важнейшей целью онтогенетически-ориентированной арт-терапии является поступательное или даже форсированное развитие различных психических процессов и подсистем личности ребенка.

Основные принципы онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии:

- *принцип субъектности* (отношение к участникам арт-терапевтического процесса не как к пассивным реципиентам коррекционных и развивающих воздействий, но как к личностям с индивидуальным набором потребностей, взглядов, установок и т. д.);
- *принцип активности* (всемерное вовлечение участников арт-терапевтического процесса в разные формы творческого самораскрытия, предполагающие проявление ими инициативы и ответственности);
- *партнерство в терапевтических отношениях* (уважение позиции клиента, иногда — «следование» за его инициативой, стимулирование его к выражению своих чувств и мыслей);
- *опора на наглядно-чувственный характер деятельности* (активное использование визуальных, музыкально-аудиальных, кинестетических и игровых средств самовыражения, стимулирование творческого воображения);
- *постоянная обратная связь* (отчет участников арт-терапевтических занятий о своих чувствах, мыслях и впечатлениях от работы и взаимодействии друг с другом и ведущим; комментирование ведущим особенностей творческой экспрессии и поведения участников);
- *единство и взаимодополнение вербальной и невербальной экспрессии* (чередование в ходе арт-терапевтических занятий изобразительной деятельности, движения и танца, музицирования, сочинения историй и обсуждений);
- *взаимопроникновение лечебных, профилактических, развивающих, обучающих элементов;*
- *сочетание группового характера коррекционного процесса с индивидуализацией его задач* в соответствии с результатами клинической, социально-психологической и педагогической диагностики каждого клиента;
- *интегративность* (активизация и развитие в ходе занятий эмоциональных, познавательных и поведенческих аспектов личности, преодоление противоречий между чувствами, мыслями и поступками);

- *системность* (восприятие поведения и проблем участников арт-терапевтического процесса в контексте терапевтических, групповых и социальных отношений, а также с учетом широкого набора различных факторов риска и здоровьесбережения);
- *ориентация на саморазвитие, доверие к внутренним ресурсам организма и психики ребенка и подростка с параллельным привлечением внешних ресурсов;*
- *признание регрессивных психологических реакций* как закономерных и даже необходимых для развития онтогенетически более зрелых и совершенных форм психической деятельности.

2.2. Формы и методы работы. Арт-терапевтические техники, игры и упражнения

Программы арт-терапевтической профилактики и коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей и подростков могут быть основаны на использовании разных форм творческого самовыражения, в первую очередь, изобразительных средств (включая графику, живопись, лепку, коллаж, фотографию и т. д.), которые дополняются средствами музыкальной и драматической экспрессии, элементами литературного творчества, движения и танца. Арт-терапия может осуществляться как в индивидуальном, так и в групповых вариантах — студийном, тематическом и динамическом. Основной формой групповых занятий может выступать интерактивная арт-терапевтическая группа. Понятие *интерактивности* в данном случае означает, что одной из ведущих особенностей групповой арт-терапевтической работы выступает взаимодействие между ее участниками. Итерактивная арт-терапевтическая группа отличается от большинства вербальных психотерапевтических групп тем, что здесь взаимодействие осуществляется, помимо вербального канала коммуникации, посредством визуальных образов, а также музыки, движения и танца, ролевой игры и т. д., т. е. разных средств творческого самовыражения.

При организации интерактивной арт-терапевтической группы основной акцент может быть сделан на *тематической группе*, поскольку она обеспечивает возможности для ее доукомплектования и структурирования арт-терапевтического процесса, а также отвечает условиям проведения занятий в школе.

Стуктурирование работы участников тематической группы осуществляется, главным образом, за счет фокусировки их внимания на какой-либо значимой для них теме или техниках, играх и упражнениях индивидуального, парного, микрогруппового или общегруппового характера. Тематическая группа является полуоткрытой: отдельные участники могут прекращать работу на том или ином этапе, в то же время, в группу могут включаться новые члены.

Другим значимым организующим фактором в тематической группе является ее трехчастная структура; каждое занятие включает вводную («разогрев» и подготовка участников к работе), основную (выбор темы или ее корректировка и работа над ней с использованием разных модальностей творческого самовыражения, завершающаяся обсуждением участниками своих произведений и процесса их создания) и заключительную (подведение итогов занятия) части.

В процессе работы тематической группы могут подниматься различные темы и применяться разные виды деятельности, ориентированные на развитие сенсомоторных навыков, образного мышления, памяти и внимания участников, а также исследование их отношений и опыта. Все многообразие заданий, игр и упражнений, которые могут быть использованы в тематической группе, можно разделить на несколько основных категорий в зависимости от их назначения. Следует, однако, учесть, что многие из них могут применяться с разными целями, поскольку оказывают многостороннее положительное воздействие на личность участников занятий.

Группа А — «Развитие памяти, внимания, мышления, тонкой моторики» — включает техники, способствующие развитию и тренировке образного и понятийного мышления, памяти, внимания и тонкой моторики.

Группа Б — «Общие темы» — предназначена для выражения различных чувств (как правило «в обход» заявленной или предполагаемой психологической проблематики участников). В то же время составляющие ее техники позволяют дать выход сложным переживаниям и достичь их осознания. Целью применения этих техник может быть совершенствование навыков самоконтроля и психологических защит, раскрытие внутренних ресурсов и творческого потенциала, а также актуализация и проявление латентных потребностей и свойств личности. При использовании в групповом контексте они способствуют сплочению группы и самораскрытию ее участников, кроме того, развивают их способность к пониманию чувств и потребностей других людей.

Группа В — «Восприятие себя» — состоит из техник, игр и упражнений, которые позволяют целенаправленно исследовать образ «Я»

участников группы, различные грани их внутреннего мира и системы отношений. Основным назначением этих техник является выражение и осознание тех чувств и потребностей клиента или участников группы, которые так или иначе связаны с заявленной ими или предполагаемой психологической проблематикой либо теми или иными аспектами их личностного функционирования. Использование таких техник способно помочь в осознании и коррекции дизадаптивных паттернов поведения и мышления. Их уместнее всего применять в контексте психотерапии и психокоррекции, хотя они могут иметь также психопрофилактическое и развивающее значение. Они позволяют сплотить группу и развить межличностную компетентность участников, помогают им осознать общность и различия опыта, а также укрепить «Я» и личные границы.

Техники, игры и упражнения группы Г предназначены для работы в парах и способствуют развитию межличностной компетентности — умения понимать и принимать окружающих и вступать с ними в конструктивное взаимодействие — а также помогают увидеть и осознать дизадаптивные паттерны взаимодействия, укрепить «Я» и личные границы, актуализировать латентные потребности и свойства, а также творческие возможности. Их применение в групповом контексте способствует сближению и самораскрытию участников и формированию групповой сплоченности.

Техники, игры и упражнения группы Д рассчитаны на совместную работу участников группы (или членов семьи) и применяются примерно с теми же целями, что и техники, игры и упражнения группы Г. Однако некоторые из них могут быть использованы также для работы с внутригрупповыми конфликтами и для раскрытия внутренних ресурсов группы.

И, наконец, группа Е включает техники, игры и упражнения, сочетающие изодеятельность с иными формами творческого самовыражения — музыкальной импровизацией и восприятием музыки, сценическим искусством, движением, танцем и др. Цели их применения разнообразны. В некоторых случаях они аналогичны целям использования техник группы Б, а также групп Г и Д.

Тематический принцип с ориентацией на вышеперечисленные группы техник, игр и упражнений, подбираемых исходя из ведущих задач и этапа работы, а также индивидуальных особенностей детей и подростков, может лежать в основе построения программы индивидуальных занятий.

2.3. Этапы арт-терапевтического процесса

В целях наилучшей организации и осуществления арт-терапевтических программ целесообразно их деление на следующие основные этапы:

1) этап подготовительных организационных процедур и исходной диагностики;
2) коррекционный этап, оценка промежуточных результатов;
3) этап завершения работы, оценка конечных результатов.

На *этапе подготовительных организационных процедур и исходной диагностики* решаются следующие задачи:

- создание и оборудование арт-терапевтической студии (кабинета);
- проведение предварительных собеседований, отбор и подготовка кандидатов для участия в индивидуальных и групповых занятиях;
- исходная диагностика и определение показаний для применения индивидуальной либо групповой арт-терапии и ее конкретных техник, игр и упражнений;
- знакомство, формирование терапевтического альянса (терапевтических отношений) и взаимного доверия участников группы;
- вовлечение прошедших исходную диагностику кандидатов в арт-терапевтический процесс, освоение ими пространства арт-терапевтического кабинета.

На *коррекционном этапе* программы решаются следующие задачи:

- поддержание атмосферы высокой взаимной терпимости и психологической безопасности участников арт-терапевтического процесса;
- раскрытие индивидуальных потребностей, чувств и проблем участников арт-терапевтического процесса в изобразительной и иной творческой деятельности и обсуждениях;
- структурирование и организация поведения и опыта участников арт-терапевтического процесса, удерживание их внимания на деятельности и терапевтических (групповых) отношениях;
- укрепление и развитие терапевтического альянса;
- преодоление тревоги, психологических защит и сопротивления, препятствующих самораскрытию;
- постепенная коррекция имеющихся у участников нарушений поведения и эмоциональных расстройств;

- развитие у участников арт-терапевтического процесса более адаптивных моделей поведения, развитие здоровых потребностей и формирование положительной «Я»-концепции;
- текущий мониторинг и оценка промежуточных эффектов арт-терапевтической программы и, в случае необходимости, ее корректировка.

Второй (коррекционный) этап делится на две стадии: переходную и рабочую.

На *этапе завершения работы и оценки конечных результатов* программы решаются следующие задачи:

- открытая и всесторонняя проработка связанных с завершением арт-терапевтической программы чувств;
- закрепление полученного положительного опыта;
- планирование участниками конкретных шагов по применению полученного опыта в повседневной жизни;
- формирование у участников арт-терапевтического процесса механизмов самоподдержки;
- планирование дальнейшей работы (в случае необходимости);
- подведение участниками арт-терапевтического процесса личных итогов;
- оценка результатов программы.

Основными результатами программы являются психологические изменения у детей и подростков (гармонизация эмоциональной сферы, развитие здоровых установок и мотиваций, коррекция поведенческих нарушений и т. д.), делающие их обучение и психосоциальное функционирование более успешными. Оценка таких изменений производится с использованием методов наблюдения, психологической диагностики, клинического анализа, самоотчетов и интервьюирования участников арт-терапевтической программы, а также социального и педагогического мониторинга.

2.4. Организационные процедуры и формы арт-терапевтической работы

Используемые в ходе реализации арт-терапевтической программы организационные процедуры и формы работы способствуют фокусировке внимания специалиста на решении задач, соответствующих каждому из ее этапов и, в конечном итоге, повышают ее эффективность.

Организационные процедуры и формы начального этапа арт-терапевтической программы

К организационным процедурам начального этапа программы относится, в частности, первичное интервьюирование кандидатов, в ходе которого специалист определяет показания для назначения индивидуальной либо групповой арт-терапии. Важной задачей первичного собеседования является также *предоставление ребенку/подростку информации* об особенностях планируемой работы. Так, арт-терапевт (т. е. тот, кто проводит арт-терапевтические занятия) может подчеркнуть, что участие в индивидуальных и групповых занятиях не требует наличия каких-либо художественных способностей или навыков изобразительной деятельности. Он дает понять, что основной акцент в работе будет сделан на свободном выражении участниками группы своих чувств и мыслей с помощью имеющихся в их распоряжении изобразительных материалов. Он должен предупредить ребенка или подростка о том, что такая работа будет предполагать не только его занятия изобразительным творчеством, но и иную творческую деятельность и разного рода упражнения и задания, а также взаимодействие с другими участниками группы, в том числе, обсуждение с ними продуктов своей деятельности. Кроме того, терапевт может информировать ребенка об условиях проведения арт-терапии, предполагаемом размере и составе группы, общей продолжительности работы, периодичности и длительности занятий и т. д.

Еще одной задачей собеседования является *преодоление тревоги*, связанной с приглашением ребенка или подростка к участию в арт-терапевтических занятиях. Во многом эта тревога может быть связана с прежним негативным опытом его общения с разными специалистами и значимыми для него фигурами в прошлом и настоящем. И, наконец, еще одна важная задача, решаемая в ходе предварительного собеседования — *получение от ребенка или подростка согласия на участие в индивидуальных или групповых занятиях*.

Организационной процедурой начального этапа программы также является *проведение консультаций* со специалистами школы и родителями ребенка/подростка с целью получения от них более полной информации о кандидатах. Проводя консультации со школьными специалистами, арт-терапевт может получить от них ответы на самые разные интересующие его вопросы, включая:

- возраст, род занятий, происхождение родителей;
- какие еще дети есть в семье, каковы их возраст и отношения с направляемым на арт-терапию ребенком;
- проблемы ребенка (с точки зрения специалиста); в чем они проявляются, когда возникли;
- получал ли ребенок раньше или получает ли в настоящее время в связи с этими проблемами какую-либо медицинскую или психологическую помощь, и какую именно; какие эффекты были при этом достигнуты;
- какие соматические или неврологические заболевания имеются у ребенка;
- характер ребенка, его взаимоотношения с окружающими, интересы и занятия;
- особенности развития ребенка;
- ожидания специалиста относительно направления ребенка на индивидуальную или групповую арт-терапию.

В ходе беседы со специалистами психотерапевт объясняет им общие задачи направления ребенка на арт-терапию, содержание занятий, предполагаемую продолжительность работы, периодичность занятий и предоставляет им, в случае необходимости, иную информацию.

В процессе начального интервью также уточняются показания для назначения конкретной формы арт-терапии. При этом учитываются характер эмоциональных или поведенческих нарушений либо ведущие психологические проблемы клиента, его коммуникативные, эмоционально-волевые и познавательные возможности, а также уровень мотивации к участию в индивидуальных или групповых занятиях.

Считается, что особую ценность арт-терапия может иметь для работы с теми детьми и взрослыми, у которых имеются затруднения в выражении и вербализации своих чувств и мыслей, например, в силу речевых нарушений, аутизма или малоконтактности, либо когда у клиента наблюдается выраженное сопротивление раскрытию своих переживаний в связи с их сложностью или особенностями его личностной структуры. Это, конечно же, не значит, что арт-терапия не может быть эффективной в работе с теми, у кого способность к вербальному выражению чувств сформирована в достаточной степени. Для таких людей творческая деятельность может являться альтернативным средством общения, позволяющим им выражать свои мысли и переживания с большей полнотой и убедительностью. При этом по возможности оцениваются следующие особенности клиента:

- осознанная потребность в других;
- способность к саморефлексии;
- ролевая гибкость;
- способность давать и получать обратную связь;
- эмпатическая способность;
- фрустрационная толерантность;
- прежние отношения и т. д.

Выбор конкретной формы групповой арт-терапии зависит от особенностей биопсихосоциогенеза имеющихся у ребенка/подростка эмоциональных или поведенческих нарушений. При этом учитываются разные факторы риска и здоровьесбережения. В результате предварительного собеседования с клиентом, а в случае необходимости — также консультаций со специалистами школы и родителями ребенка/подростка арт-терапевт должен оформить в журнале консультаций запись, представляющую собой заключение о состоянии клиента и его готовности к индивидуальным или групповым арт-терапевтическим занятиям, в котором должно быть отражено следующее:

- первоначальное впечатление о клиенте (коммуникабельность, мотивация к участию в арт-терапевтической программе и т. д.);
- рекомендуемая форма арт-терапии;
- предполагаемые трудности, связанные с участие кандидата в арт-терапевтической программе;
- предполагаемые положительные эффекты, которые при этом могут быть достигнуты и задачи, которые при этом планируется решить.

Организационные процедуры и формы коррекционного и завершающего этапов программы

К организационным процедурам коррекционного и завершающего этапов программы можно отнести:

- регистрацию хода арт-терапевтических занятий;
- оценку промежуточных результатов арт-терапии и целесообразности ее продолжения либо перевода клиента на иную форму работы;
- оценку конечных результатов арт-терапии.

Данные организационные процедуры сопровождаются оформлением соответствующих документов. В первом случае такими документами являются журнал посещений и хода арт-терапевтических занятий; во втором — промежуточное резюме; в третьем — заключительное резюме.

Регистрация посещений и хода арт-терапевтических занятий необходима не только для контроля за деятельностью специалиста, но и для анализа им своей работы. Хотя *журнал посещений* может вестись отдельно от *журнала регистрации хода арт-терапевтических занятий*, их целесообразно объединять в единый документ. В настоящее время в разных странах используются различные формы регистрации арт-терапевтической работы, которые можно адаптировать к конкретным условиям деятельности специалиста. При ведении журнала посещений и регистрации хода арт-терапевтических занятий он, в частности, может использовать следующие формы:

- формализованный бланк;
- развернутое описание по схеме;
- хронограмму групповых арт-терапевтических занятий.

Формализованный бланк заполняется на каждом занятии и содержит следующие пункты:

- дата и время проведения занятия;
- фамилия (или фамилии) участника (участников) занятия;
- основная тема (темы);
- используемые участником (участниками) изобразительные материалы и виды деятельности (обсуждения, физические упражнения и игры, драматизация и т. д.);
- высказывания участника (участников) занятия в ходе работы и особенности его (их) невербальной экспрессии;
- взаимодействие со специалистом или другими участниками;
- отношение участника (участников) занятия к работе;
- процесс изобразительной работы (этапы создания визуальных образов) или иной творческой активности;
- краткое описание изобразительной продукции участника (участников) занятия;
- объяснение участником (участниками) занятия содержания своей изобразительной продукции (формальное объяснение или психологическое толкование — инсайт);
- наблюдаемые ведущим групповые феномены и процессы.

Развернутое описание группового занятия по схеме содержит следующие пункты:

- ФИО участников сессии, кто отсутствовал;
- ведущий/ведущие;
- дата и время сессии, номер сессии;
- цель и задачи сессии;
- тема (темы), используемые упражнения и задания;
- общая атмосфера в группе в начале, в конце и в середине занятия; общий характер взаимодействия;
- что происходило в группе, как вели себя отдельные участники (что делали, как участвовали в обсуждении);
- каково было участие ведущего и ассистента в ходе занятия и их взаимодействие;
- итоги занятия, планы относительно дальнейшей работы.

Формализованный бланк и развернутое описание по схеме могут дополняться формулировкой специалистом тех или иных гипотез, позволяющих ему объяснить мотивы действий участников занятий, смысл создаваемой ими изобразительной продукции, а также наблюдаемого взаимодействия участников друг с другом и с ведущим. Гипотезы также могут также представлять собой попытки арт-терапевта объяснить переживаемые им самим в связи с групповой работой чувства. Вполне оправданным является также использование специалистом при регистрации хода групповых арт-терапевтических занятий элементов *ретроспективного, разноуровневого и интегративного анализа. Ретроспективный* анализ может быть связан с попытками специалиста ответить на следующие вопросы:

- Как соотносится данное занятие с предыдущими (с точки зрения ведущих тем, используемых участником или участниками материалов, их поведения и взаимодействия друг с другом и ведущим, содержания их изобразительной продукции, проявляемых в работе групповых процессов и феноменов и т. д.)?
- Было ли в ходе данного и предыдущих занятий нечто повторяющееся и характерное в поступках, переживаниях, высказываниях и изобразительной продукции участников, в переживаниях и поведении группы в целом, в чувствах и поведении самого психотерапевта?

Разноуровневый анализ имеет своей целью: а) установление специалистом определенной связи между собственными взглядами и верованиями и своим отношением к происходящему во время занятия;

б) объяснение им того, что происходило во время сессии, с использованием личных гипотез и верований; в) объяснение им того, что происходило во время занятий, с использованием тех или иных теоретических представлений (собственно, формулировка рабочих гипотез); г) определение возможной связи между личными взглядами и верованиями и теми теоретическими представлениями, которые он использует для объяснения происходящего во время занятий.

Интегративный анализ представляет собой резюме специалиста относительно того: а) какой опыт, по его мнению, смогли получить конкретный клиент или группа благодаря участию в данном занятии; б) как это на них повлияло; в) какое значение это может иметь для решения краткосрочных и долгосрочных задач арт-терапии; г) какое значение это имеет для дальнейшей работы данного клиента или группы.

Еще одним способом регистрации групповой арт-терапевтической работы является *хронограмма.* Хронограмма предполагает использование заранее подготовленного бланка либо может рисоваться психотерапевтом. Она включает изображение нескольких расположенных вокруг центра кругов, обозначающих членов группы и ведущего (в случае необходимости — и ко-терапевта). Каждый круг разделен на три сектора, соответствующих разным этапам занятия. Один сектор обозначает начало сессии, другой — основную часть сессии, и третий сектор — ее завершение. Психотерапевт обозначает круги именами участников группы и кратко записывает в соответствующих секторах то, что говорил или делал тот или иной участник группы на разных этапах занятия. Здесь же могут приводиться краткие описания изобразительной продукции клиентов. Взаимодействие участников группы друг с другом и ведущим отражается на хронограмме в пространстве между кругами с помощью системы условных обозначений: плюс обозначает положительную коммуникацию (проявления симпатии, поддержки и т. д.), минус — отрицательную (проявления неприязни, враждебности и т. д.). Стрелками между кругами обозначается направленность коммуникации. Она может быть односторонней или двусторонней. Односторонняя коммуникация не предполагает сколь-либо проявленной ответной реакции. Коммуникация между некоторыми участникам группы может и вовсе отсутствовать.

Оценка промежуточных результатов арт-терапии и целесообразности ее продолжения либо перевода клиента на иную форму или модель работы может осуществляться по-разному:

- проводиться арт-терапевтом самостоятельно;
- проводиться совместно с ко-терапевтом;
- проводиться совместно с другими специалистами.

Некоторые способы оценки промежуточных результатов арт-терапии:

- клиническая оценка психического состояния участников группы;
- диагностика отдельных психических процессов и личностных характеристик участников занятий, в том числе, с использованием вербальных и графических тестов и шкал;
- отчеты самих участников занятий о наблюдаемых ими наиболее значимых изменениях в своем состоянии и системе отношений, выполняемые ими либо в свободной форме, либо в соответствии с определенной схемой (формализованное интервью);
- оценка групповой динамики и отношений в группе, а также отношений участников занятий с арт-терапевтом;
- оценка интересов, увлечений и отношений участников занятий с другими людьми за пределами группы (включая их родственников, знакомых и представителей более широкого социального окружения);
- оценка изобразительной продукции участников занятий с использованием комплекса формальных и содержательных критериев.

Далеко не всегда арт-терапевт может использовать все эти методы оценки промежуточных результатов самостоятельно. Зачастую ему необходимо прибегать к помощи других специалистов, что требует организации консультаций с ними. Так, например, психотерапевт может проводить специальные встречи с учителем (учителями), психологом или иными курирующими того или иного ребенка специалистами. Иногда арт-терапевт может предлагать им заполнить специальный бланк, оценив поведение и личностные особенности ребенка, в том числе:

- его успеваемость по разным предметам;
- способность к концентрации внимания;
- степень активности на уроках;
- творческую активность;
- способность к самостоятельному решению проблем;
- посещаемость уроков;
- проявления агрессивного поведения в отношении сверстников и взрослых;
- уровень самооценки и уверенности в себе;
- мотивацию;
- эмпатию;
- спонтанность;
- доверие к окружающим и другие параметры.

Кроме того, специалисту предлагается особо отметить улучшение или ухудшение в поведении и состоянии ребенка за тот или иной период времени и высказать свои пожелания и рекомендации. Арт-терапевт также может обращаться к наблюдающим того или иного ребенка врачам (терапевту, невропатологу, психиатру) с просьбой предоставить ему информацию о происшедших за определенный период изменениях в состоянии здоровья ребенка и, в случае необходимости, указать, какое лечение он за этот период получал и получает в настоящее время.

Для оценки промежуточных результатов работы арт-терапевту также необходимо провести специальные индивидуальные или групповые занятия, в ходе которых он предлагает участникам занятий оценить: а) общую атмосферу в группе, характер взаимодействия между участниками и степень их интереса к работе; б) связанные с работой чувства и отмечаемые участниками изменения в собственном поведении и состоянии. Арт-терапевт может предложить членам группы высказать свои предложения и пожелания относительно дальнейшей работы. Оценке промежуточных результатов работы способствует применение специальных упражнений и заданий творческого характера.

По завершении всесторонней оценки промежуточных результатов арт-терапии терапевт составляет *промежуточное резюме*. Основным назначением промежуточного резюме является:

- фиксация наиболее значимых изменений в состоянии и поведении участников занятий;
- оценка того, в какой степени эти изменения согласуются с задачами программы;
- формулировка рекомендаций относительно целесообразности продолжения участия того или иного клиента в программе либо его перевода на иную форму коррекционной работы;
- обозначение дальнейшего плана работы, а в случае необходимости — уточнение и переформулировка индивидуальных задач арт-терапии, подкрепляемые соответствующим обоснованием.

Оценка конечных результатов арт-терапии может быть связана с завершением работы арт-терапевтической группы в целом либо с завершением работы отдельных участников программы (их плановой или преждевременной терминацией). С этой целью могут применяться те же приемы и методы, что и при оценке промежуточных результатов арт-терапии. Как и при оценке промежуточных результатов работы, на стадии терминации психотерапевт может прибегать к помощи других специалистов (в том числе, ко-терапевта), самих участников группы, а также

супервизора. Результатом подобной оценки является составление *итогового резюме*. Его структура аналогична структуре промежуточного резюме. В то же время, в зависимости от того, идет ли речь о терминации всей группы или ее отдельных участников, а также планового или внепланового характера терминации, содержание итогового резюме может быть различным. В случае плановой терминации в итоговом резюме арт-терапевт отмечает следующее:

- наиболее значимые изменения в состоянии и поведении участников программы;
- насколько эти изменения согласуются с поставленными ранее задачами работы;
- рекомендации относительно продолжения терапии того или иного участника программы путем его включения в новую группу, перевода на индивидуальную психотерапию (арт-терапию) или использования какого-либо иного метода (с соответствующим обоснованием), а также касательно условий и факторов поддержания достигнутых результатов арт-терапии во времени.

В случае внеплановой (преждевременной) терминации в итоговом резюме должны быть зафиксированы:

- достигнутые на момент терминации изменения в состоянии и поведении участника программы (если таковые имеются);
- предполагаемые причины преждевременной терминации и последствия преждевременного выхода данного клиента из программы для его состояния и группы в целом;
- рекомендации относительно направления выбывшего из программы клиента на другие виды терапии или к иным специалистам.

Глава 3

Пример проведения индивидуальной и групповой арт-терапии с детьми и подростками

В данной главе будет описан ход индивидуальной и групповой арт-терапии, которая проводилась на протяжении первой половины учебного года с учениками одной из массовых школ. Все дети до прихода в группу занимались с арт-терапевтом индивидуально, пройдя от двух до семи сессий. Продолжительность индивидуальных занятий составляла один час, групповых — полтора часа. Группа состояла из пяти человек (двух девочек и трех мальчиков) разного возраста (от 9 до 12 лет) с разными эмоциональными и поведенческими расстройствами. Всего было проведено семь групповых занятий. Индивидуальные занятия и отбор кандидатов в группу были начаты в сентябре, с некоторыми детьми — в октябре. Групповые занятия начались в ноябре, после каникул. После проведения семи занятий и подведения промежуточных итогов работы на период зимних каникул групповые занятия были временно приостановлены; после зимних каникул их планировалось возобновить.

3.1. Характеристика детей

Причиной направления детей на индивидуальную и групповую арт-терапию послужили жалобы родителей на их состояние, а также отмечаемые педагогами проявления школьной дизадаптации. Ниже приводится краткая характеристика детей и причин обращения.

Александра, 12 лет

Ученица седьмого класса массовой школы. Жалобы на головокружение, возникающее в классе во время уроков, страх находиться в школе. Страх появился в конце предыдущего учебного года, на фоне смены места жительства и учебы. С началом нового учебного года симптомы агорафобии усилились. Девочка была переведена на надомное обучение и направлена

к специалисту. В школе успевает хорошо. Мама девочки заботливая, любящая, но гиперпротективная. Девочка эмоционально зависима от матери. В настоящее время родители в разводе. Отец живет в другом городе.

Валерий, 10 лет

Ученик четвертого класса. Жалобы на периодически возникающие в последние полгода боли в сердце, страх за свою жизнь. Был обследован многими специалистами (кардиологом, неврологом), однако данных, свидетельствующих об органических изменениях внутренних органов, выявлено не было. Обнаружены функциональные нарушения сердечно-сосудистой системы. Обследовавшие мальчика специалисты поставили ему диагноз «Соматоформная вегетативная дисфункция». Родители заботливые, авторитарные, требовательные, но недостаточно учитывают интересы ребенка (например, заставляют его заниматься в спортивной группе по плаванию, не учитывая его желание). Валерий — единственный ребенок в семье.

Денис, 9 лет

Ученик третьего класса массовой школы. В начале текущего учебного года появились мигательные тики, навязчивые движения лицевой мускулатуры. В ходе индивидуального вступительного собеседования с мальчиком были выявлены его амбициозность и стремление к лидерству, однако вероятен внутриличностный конфликт в связи с невозможностью полностью завоевать лидерские позиции в классе. Школьная успеваемость хорошая. Семья благополучная. У матери мальчика в детстве также было тикозное расстройство.

Наталья, 11 лет

Ученица пятого коррекционного класса. С учебной программой коррекционного класса справляется хорошо. В начальных классах были проблемы с успеваемостью. Родители жалуются на то, что девочка в последние полгода неоднократно совершала кражи личных вещей и денег у знакомых, родственников, учеников школы. Критичность к своему неправильному поведению у девочки формальная. Попытки родителей повлиять на девочку результатов не дали, что заставило их обратиться к специалисту. Семья характеризуется как малообеспеченная, с постоянными материальными проблемами. В семье, кроме Наташи, есть старшая дочь-подросток, поглощенная своими интересами и несколько отстраненная от семьи. Отец проявляет мало внимания и любви по отношению дочерям. Мать заботливая, но много времени отдает работе.

Дмитрий, 12 лет
Ученик шестого класса массовой школы. Основные жалобы родителей и учителей — снижение его успеваемости и мотивации к учебе, неуправляемое поведение (проявление агрессии в адрес взрослых и сверстников, самовольные уходы из дома). Воспитывается матерью. Отец мальчика пять лет назад погиб. В воспитании мальчика также принимают участие тетя (сестра матери) и ее муж.

Перед началом групповой арт-терапии с каждым ребенком были проведены индивидуальные арт-терапевтические занятия, в ходе которых уточнялось его состояние и показания для участия в группе. В отдельных случаях на занятии вместе с ребенком присутствовал родитель.

3.2. Модель арт-терапии, периодичность, структура и содержание занятий, оборудование кабинета

Как индивидуальные, так и групповые занятия проводились один раз в неделю. Индивидуальные арт-терапевтические занятия не имели жесткой структуры и какой-либо заранее подготовленной темы, однако каждая сессия включала вводную, основную и заключительную части, содержание и задачи которых были во многом такими же, как и на тематических групповых занятиях. В то же время, индивидуальные занятия допускали большую гибкость в плане продолжительности каждой части и выбора вида деятельности и тем для работы. Хотя арт-терапевт в некоторых случаях организовывал деятельность ребенка, предлагая ему, например, на выбор несколько тем или упражнений изобразительного характера, а также мягко стимулировал клиента к самораскрытию посредством творческой деятельности и обсуждений, он все же ориентировался на актуальные в тот или иной момент времени потребности ребенка. Подход к ведению индивидуальных занятий в целом отличался недирективностью.

Групповая работа проводилась в форме интерактивной тематической группы (Копытин, 2003а; Waller, 1993). Этот вариант был выбран с учетом реальных условий работы и имел ряд преимуществ перед другими вариантами групповой арт-терапии (студийным и динамическим):

- высокая гибкость данного вида работы и возможность вовлечения в нее детей и подростков разного возраста, с разными интересами и формами психологических нарушений, в том числе детей и подростков, не имеющих опыта предшествующей работы в тренинговых или психотерапевтических группах;
- возможность проведения групповой арт-терапии в форме курсов небольшой и средней продолжительности, позволяющих вовлекать в нее большее число детей и подростков с разными потребностями;
- акцент на развитии социальных навыков и удовлетворении потребностей детей и подростков в психологически безопасном общении и взаимной поддержке;
- использование широкого набора разных факторов и механизмов лечебно-коррекционного и развивающего воздействия;
- конгруэнтность относительно высокой структурированности работы в условиях тематической группы особенностям субкультуры государственного образовательного учреждения с характерной для него регламентацией поведения персонала и учеников;
- экономичность данного вида работы и возможность его использования даже при весьма ограниченных материальных ресурсах;
- возможность доукомплектования групп в связи с их полуоткрытым характером и относительно невысокой динамикой.

Занятия имели традиционную для интерактивной тематической группы трехчастную структуру (вводная часть с разогревом; выбор темы и ее воплощение в рисунке или иной творческой деятельности; обсуждение процесса и результатов работы с кратким подведением итогов занятия) при более-менее четком распределении времени на каждую часть.

Использовались следующие блоки тем и упражнений:

- разные формы работы с изобразительными материалами, имеющие своей целью активизацию участников арт-терапевтической программы и снятие тревоги;
- создание рисунков и иной творческой продукции на «общие темы»;
- создание рисунков и иной творческой продукции, напрямую связанной с системой отношений детей и подростков, в том числе, со значимыми для них проблемными ситуациями и отношениями;
- совместное рисование и интерактивные игры, предполагающие работу в парах или реализацию общегрупповых творческих проектов.

Кроме того, использовались и другие приёмы, дополняющие вышеперечисленные темы и упражнения:

- методика направленного воображения в сочетании с изобразительной работой;
- различные техники мультимодальной арт-терапии, предполагающие сочетание изобразительной работы с элементами телесно-ориентированной терапии, музыкального воздействия, драматизацией, работой с фотографиями;
- «игра с песочницей».

Условия для арт-терапевтической работы были вполне удовлетворительными. Она проводилась в кабинете, предназначенном для групповых консультаций и тренингов: это был достаточно просторный и светлый кабинет, в котором имелась раковина с водопроводом, два стола, стулья и песочница. Перед началом занятий в нем был установлен шкаф для хранения работ и художественных материалов, магнитофон. Для начала был приобретен ряд необходимых материалов (бумага формата А4, простые и цветные карандаши, акварель, гуашь, кисти). Постепенно перечень материалов расширился. Появилась пастель, восковые мелки, ножницы, клей, журналы для изготовления коллажей, ватман.

3.3. Цель и задачи арт-терапии

Целью индивидуальной и групповой арт-терапии являлось комплексное психокоррекционное, психопрофилактическое и развивающее воздействие. Психокоррекционные задачи включали:

1) устранение или ослабление имеющихся у детей и подростков поведенческих и эмоциональных нарушений, проявляющихся в форме депрессивных, тревожно-фобических реакций и невротических симптомов, агрессивных тенденций, импульсивности, а также симптомов психосоматических расстройств.

Психопрофилактическими задачами выступали:

2) формирование у участников арт-терапевтической программы положительной самооценки, реализация их творческого потенциала, развитие навыков коммуникации, способности к самостоятельному принятию решений и проявлению инициативы, навыков психической саморегуляции и способности к конструктивному выражению эмоций, способствующих их более успешной адаптации к школе и социуму;

3) усвоение детьми опыта творческой активности и структуры творческого процесса, включающего такие «узловые» этапы, как замысел, воплощение и результат, в качестве основы для разных видов деятельности в повседневной жизни.

3.4. Описание процесса работы

Первое занятие с Александрой и ее матерью

На первое занятие Александра пришла с мамой, которая решила сопровождать дочь, проявив высокую заинтересованность в ее работе с арт-терапевтом. Арт-терапевт предложила матери присутствовать на занятии для того, чтобы прояснить их отношения с дочерью путем вовлечения в совместную изобразительную и игровую деятельность. Так, арт-терапевт пригласила Александру вместе с матерью поиграть в песочнице. Каждой из них было предложено выбрать по несколько игрушек, расположить их в песочнице, возможно, создав вместе какую-либо композицию, а затем, при желании повзаимодействовать посредством выбранных персонажей.

Александра и ее мать выбрали каждая для расположения своих фигур примерно по половине пространства песочницы. По предложению арт-терапевта они затем представили свои персонажи от первого лица и перешли к игровому взаимодействию. С первых минут мать продемонстрировала вовлеченность своих персонажей в судьбу персонажей дочери (выбранный матерью персонаж, например, сразу же «отправился в гости» на «территорию» персонажей дочери). В игре мать и дочь демонстрировали исключительно дружеские отношения. Когда же арт-терапевт спросила, могут ли они изобразить конфликтные отношения, мама, растерявшись, ответила, что «персонажи могли поссориться разве только из за того, что "кошечка" Саши не хочет вовремя ложиться спать».

Была также заметна зависимость действия персонажей дочери от действий персонажей матери (так, например, сходив в гости к «кошечке» Саши, «бегемотик» мамы пригласил «кошечку» к себе с ответным визитом, и та «подчинилась»). В действиях персонажей Саши была заметна пассивность.

Арт-терапевт прокомментировала игру и поделилась своими наблюдениями. С комментариями арт-терапевта мама Александры

согласилась. Осознавая особенности своих отношений с дочерью, она попросила арт-терапевта дать ей рекомендации относительно возможной коррекции отношений в плане уменьшения психологической зависимости дочери от матери. Мать также призналась, что, несмотря на понимание ею эмоциональной зависимости от нее дочери, ей сложно самой что-либо изменить в отношениях.

Арт-терапевт для себя отметила, что девочка в ходе занятия демонстрировала пассивность, решив в работе с ней использовать элементы директивности и в то же время предоставлять по возможности девочке свободу выбора.

Второе занятие с Александрой

Второе занятие с Александрой арт-терапевт начала с ознакомления с интересами девочки. В ходе беседы она несколько раз интересовалась, не хочет ли Александра порисовать, но девочка всякий раз уклонялась от изобразительной деятельности и предпочитала продолжать беседу. Узнав, что у девочки разносторонние интересы (она, например, начала посещать танцевальный кружок и кружок рисования и планировала посещать театральный кружок), арт-терапевт спросила, какую бы роль она мечтала сыграть в театральном кружке. Александра сказала, что хотела бы сыграть роль принцессы. Тогда арт-терапевт предложила девочке написать дома сценарий сказки, в которой принцесса была бы главной героиней, и проиллюстрировать его рисунками.

Третье занятие с Александрой

На третье занятие Александра принесла написанный ею сценарий. Иллюстрации к сказке создавались в ходе занятия. Главная героиня — принцесса, хозяйка семнадцати кошек — отправилась в путешествие, будучи двенадцатилетней девочкой. Она плыла по морю на корабле и каждый год останавливалась на каком-нибудь острове и высаживала там двух кошек. Так продолжалось восемь лет, и на девятый год, когда у нее осталась одна кошка, она высадилась на острове вместе с нею. Гуляя по острову, они попали на конкурс красоты среди кошек. В конкурсе принимал также участие принц этого острова со своим котом, и их кошки заняли первое место. Принц и принцесса благодаря этому подружились и вскоре поженились.

Затем Александра создала серию рисунков, отражающую последовательность событий, происходивших на острове: участие в конкурсе красо-

ты, вручение наград, свадьба. В процессе создания рисунков девочка проявляла большую аккуратность, тщательно прорисовывала детали. Использовала фломастеры и бумагу формата А3. Было видно, что она удовлетворена созданными ею рисунками, в чем сама призналась в ходе их непродолжительного обсуждения. Из-за того, что Александра рисовала долго, времени на более развернутое обсуждение не осталось.

Четвертое и пятое занятия с Александрой

На четвертом занятии арт-терапевт предложила Александре самой выбрать вид деятельности, и та предпочла поиграть в песочнице. Благодаря этому были выявлены потребности девочки в признании со стороны сверстников и включении в круг их общения (главный персонаж Александры завоевал доверие группы других ее персонажей благодаря оказанию им помощи в критической ситуации).

На пятом занятии Александра решила продолжить игру в песочнице. В этот день она была удручена болезнью матери и своей лучшей подруги. В ходе работы девочка разыграла в песочнице ситуацию, где главный персонаж путем получения «волшебных драже» у мага исцелил двух других значимых для него персонажей.

Шестое и седьмое занятия

Эти занятия в основном были заполнены обсуждением чувств девочки, связанных с ее посещением арт-терапевтических занятий и общением с разными людьми. На шестом занятии девочка явно затруднялась в описании своих чувств, ей постоянно требовалась стимуляция. Арт-терапевт привела различные примеры из жизни, когда люди могут испытывать те или иные чувства. Для того чтобы помочь девочке выразить свои представления о чувствах, арт-терапевт предложила ей воспользоваться изобразительными средствами. Поскольку, начав рисовать, Александра не успела завершить серию рисунков по этой теме, ей было предложено закончить на следующем занятии.

На седьмом занятии Александра закончила серию из десяти рисунков, иллюстрирующих чувства, после чего состоялось их обсуждение. Создание рисунков помогло девочке осознать условия и механизмы возникновения и проявления различных чувств. В ходе седьмого занятия Александра также создала рисунок, отражающий чувства и состояния (связанные с тревожно-фобическим синдромом), послужившие причиной обращения к арт-терапевту. На этом рисунке, выполненном простым

карандашом, со слабым нажимом, в центре была изображена фигура девочки. Вокруг нее, словно крылья мельницы, располагались вращающиеся фигуры мальчиков и девочек. Комментируя рисунок, Александра сказала, что во время приступов тревоги контуры окружающих предметов становятся размытыми, и это еще больше ее пугает. Арт-терапевт спросила Александру, как та справляется с подобными «приступами». В дальнейшей беседе арт-терапевт рассказала девочке о приемах саморегуляции, подходящих для регулярного применения, в том числе, основанных на активном фантазировании, релаксации и самовнушении.

В ходе этой сессии Александре было предложено продолжить занятия в арт-терапевтической группе. Девочка и ее мать были заранее информированы о целесообразности этого шага. Еще на начальных этапах работы мать высказывала свою заинтересованность в этом, девочка также выражала желание включиться в арт-терапевтическую группу, так как испытывает «проблемы в общении» и хотела бы научиться быть более активной в контактах с людьми и «владеть своими чувствами». Арт-терапевт информировала Александру о периодичности, продолжительности и примерном содержании групповых занятий.

Индивидуальные занятия с Валерием

На первом занятии с Валерием была проведена беседа, в ходе которой был выявлен круг его интересов и увлечений, оценена общая психологическая обстановка в семье и школе. На последующих занятиях Валерий создавал рисунки. Поначалу это были рисунки на темы, предлагаемые арт-терапевтом («Изображение себя в момент ощущения боли в сердце и в здоровом состоянии», «Рисунок семьи») с целью уточнения состояния и системы отношений ребенка. Затем Валерий выбирал темы сам.

Рисунок «Изображение себя в момент ощущения боли в сердце и в здоровом состоянии» был выполнен на двух сторонах листа, хотя бумаги было достаточно: на одной стороне Валерий изобразил себя, когда он испытывает неприятные ощущения в сердце, на другой стороне он изобразил себя улыбающимся, в состоянии физического благополучия. Оба образа создавались бордовым карандашом, с очень слабым нажимом. Использование всего одного листа для двух образов и карандаша одного цвета было истолковано арт-терапевтом как проявление склонности Валерия к самоограничениям, возможно, обусловленной чрезмерным родительским контролем и запретами. В то же время, расположение обоих образов на двух сторонах одного листа позволило выявить хорошую переключаемость мальчика и его способность актуализировать образ здоровья.

На одном из рисунков, выполненных на свободную тему, Валерий изобразил акулу. Он сказал, что ему нравится эта «хищная рыба» и что он увлекается дома рисованием на тему подводного мира. Видя, что мальчик доволен рисунком, арт-терапевт предложила дополнить его написанием истории. На это предложение Валерий охотно откликнулся, написав историю о том, как акула «всех пожирает». Арт-терапевт для себя отметила, что рисунок и история могут символически отражать чувство гнева, связанное с переживанием Валерием внутреннего конфликта с родителями.

Она продемонстрировала свою готовность к принятию и пониманию чувств мальчика, отметив, что акула это сильное, смелое и независимое животное, хотя ее считают опасным хищником.

Рисунок и историю Валерий по своей инициативе забрал домой. На одной из последующих встреч с арт-терапевтом мать мальчика сказала, что рисунок и история про акулу ее неприятно удивили. На это арт-терапевт ответила, что образ акулы может отражать потребность Валерия в отреагировании отрицательных чувств и снятии эмоционального напряжения.

Серия последующих рисунков была связана с положительной, приятной для Валерия тематикой: он создал несколько рисунков с видами моря и города Севастополя, где живет его бабушка и где он с удовольствием проводит летние каникулы. Валерий также дважды играл в песочнице, создавая композиции, которые арт-терапевт интерпретировала как отражение его потребности в реализации своих интересов и увлечений и достижении большей независимости от родителей (так, после создания одной из песочных композиций, в которой четкой границей гор были разделены мир динозавров и мир млекопитающих, он сказал, что, хотя млекопитающие и динозавры не конфликтуют друг с другом, они независимы друг от друга).

Несмотря на активную работу с арт-терапевтом, состояние Валерия оставалось неустойчивым: периодически возобновлялись неприятные ощущения в сердце, его беспокоил плохой сон и ночные страхи. Мальчик жаловался, что не хочет посещать спортивную группу в плавательном бассейне (в которой он занимается пять раз в неделю), однако его родители настаивают на продолжении занятий, и что он предпочел бы ходить в художественную школу, так как любит рисовать. Арт-терапевт провела несколько бесед с матерью Валерия относительно состояния мальчика и его потребностей, в ходе которых порекомендовала ей прислушаться к интересам ребенка. При последующей встрече мама Валерия сообщила, что частично учла рекомендации арт-терапевта: записала мальчика в художественную школу и ограничила до трех раз в неделю посещение спортивной группы.

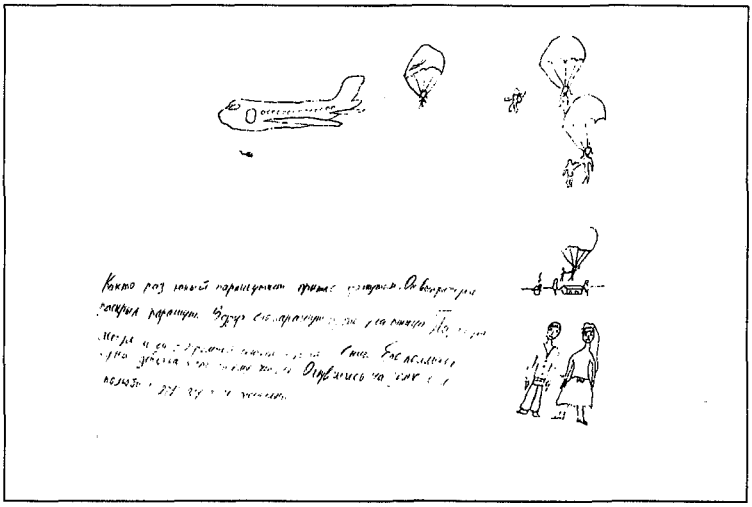


Рис. 1. Рисунок Валерия, созданный на основе теста «Нарисуй историю»

На заключительном индивидуальном занятии, предшествовавшем началу групповой работы, арт-терапевт предложила мальчику выполнить тест Р. Сильвер «Нарисуй историю» (выбрать из набора стимульных картинок две, придумать, что может происходить между изображенными на них персонажами и сочинить историю). Валерий создал серию рисунков. Он нарисовал парашютиста, который выпрыгнул из самолета, но его парашют не раскрылся. Парашютист был в смятении. Неожиданно рядом оказалась девушка-парашютистка, которая его подхватила, и они вместе благополучно приземлились (рисунок 1).

Валерий был предупрежден о том, что последующие занятия будут проходить в группе, что вызвало у него некоторое сожаление. Арт-терапевт его успокоила, сказав, что групповая работа будет для него также полезна.

Индивидуальные занятия с Денисом

На первом занятии Денису было предложено создать рисунок на свободную тему. Он создал серию из двух рисунков: на первом из них был изображен гонщик в автомобиле во время соревнований; на втором рисунке было изображение гонщика на первом месте пьедестала (рисунок 2).

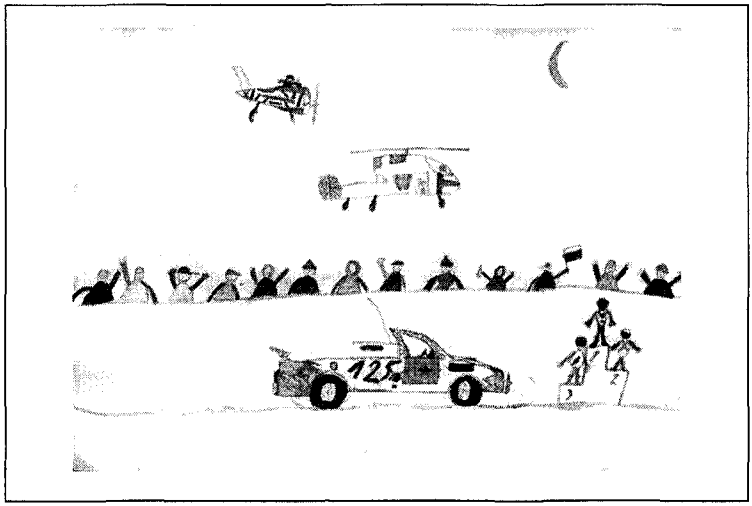


Рис. 2. Рисунок Дениса на свободную тему

В беседе выяснилось, что Денис хотел бы оказаться на месте изображенного им гонщика. Он признался, что хочет во всем быть первым. В последующем оказалось, что Денис стремится быть лидером в классе среди мальчиков, особенно в борьбе: он поборол двух мальчиков, которых в классе считают самими сильными, но остался еще один мальчик, которого он пока не может побороть, и это его огорчает.

На следующем занятии Денис играл в песочнице и также разыгрывал сцены, связанные с состязаниями в борьбе. Его персонажи были разделены на победителей и побежденных, и успешные персонажи-динозавры, одержавшие победу в борьбе с другими персонажами, забирались на вершину вулкана. На третьем занятии Денисом было создано два рисунка на свободную тему. На первом он нарисовал штурм здания группой спецназа и обезвреживание ими террористов. На рисунке присутствовало большое количество военной техники (боевые машины, вертолеты). На втором рисунке были изображены скалолазы, покоряющие вершину горы и взбирающиеся по отвесной скале, и мотоциклист-гонщик. Когда арт-терапевт спросила, кем на рисунке Денис себя представляет — скалолазом или мотоциклистом — он сказал, что мотоциклистом.

Арт-терапевт расценила доминирующие в рисунках и игре образы как отражение активности и высоких притязаний Дениса. В процессе

обсуждения рисунков она демонстрировала признание его потребностей и давала ему понять, что цели и пути их достижения могут быть разными, как адекватными, так и неадекватными возможностям человека.

В ходе третьего занятия Денис был приглашен для прохождения групповой арт-терапии.

Индивидуальные занятия с Наташей

До начала занятия в группе Наташа посетила всего три индивидуальных занятия. На первое занятие девочку привела мама и охарактеризовала ее психологические особенности. Так, она сказала, что Наташа замкнута и молчалива, общению в кругу сверстников предпочитает игры и занятия в одиночестве, любит тратить деньги: когда у нее появляется какая-то сумма, она тратит сразу все «на любую ерунду» (по словам матери).

На первом занятии Наташе было предложено порисовать или поиграть в песочнице, и она предпочла последнее. Выбор персонажей демонстрировал ограниченность ее фантазии: композиция отражала бытовую сцену. Наташа прокомментировала ее так: «мама пришла с работы, покормила всех ужином, потом все пошли смотреть телевизор». Для того чтобы стимулировать фантазию девочки, арт-терапевт включилась в игру: она взяла игрушечный самолетик и показала, как он приземлился недалеко от дома семьи. Арт-терапевт спросила Наташу, не хотят ли ее персонажи узнать, кто это прилетел, и повзаимодействовать с прибывшими. Однако Наташа выглядела скованной и не проявила интереса к развитию игры.

На следующем занятии девочка рисовала на свободную тему. Она нарисовала лес и сказала, что никогда там не была, но мечтает побывать. Ее папа часто ходит осенью в лес за грибами, но никогда ее с собой не берет, как бы она ни просила. Также она рассказала про конфликтные отношения со своей старшей сестрой. Арт-терапевт про себя отметила, что девочке не хватает внимания и любви со стороны отца и старшей сестры, что может явиться причиной внутриличностного конфликта и повлечь за собой нарушение влечений (клептоманию).

На следующее занятие Наташа пришла с мамой. Арт-терапевт провела беседу, направленную на улучшение психоэмоциональной обстановки в семье. Она дала рекомендации по налаживанию отношений с отцом и старшей сестрой. Затем Наташа создала рисунок на основе теста «Нарисуй историю», где она также изобразила бытовую ситуацию: папа девочки приходит с работы, она его встречает, расспрашивает (рисунок 3).

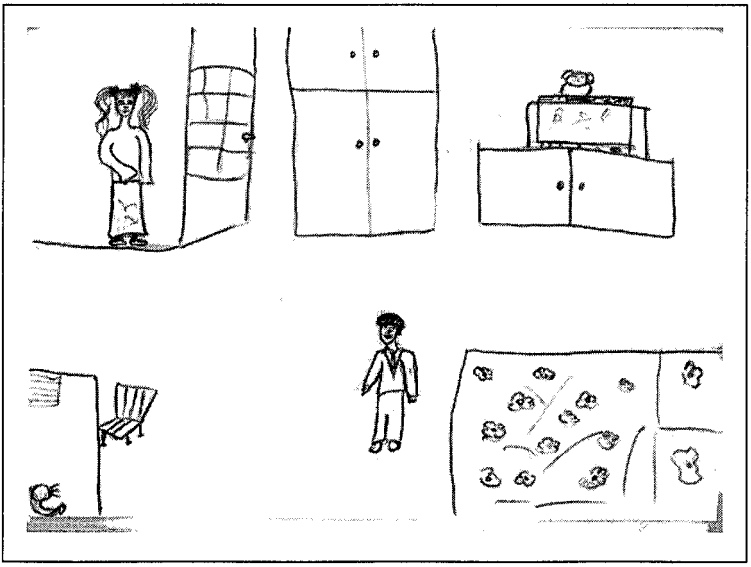


Рис. 3. Рисунок Наташи, созданный на основе теста «Нарисуй историю»

Она добавила, что потом они сядут вместе ужинать и пойдут смотреть телевизор. Арт-терапевт спросила, отражает ли рисунок девочки происходящее на самом деле или ее мечты. Она ответила, что изображенная ситуация близка к реальной, подтвердив, что за последнее время произошло некоторое улучшение в ее отношениях с отцом. В разговоре с девочкой арт-терапевт предположила, что ей, наверное, сложно выражать свои чувства и мысли словами, а потому ей было бы полезно включиться в арт-терапевтическую группу.

В ходе последнего индивидуального занятия Наташа предпочла работать с пальчиковыми куклами. В ходе своей игры она изобразила историю «веселых каникул»: две подружки вместе посетили зоопарк и цирк, погостили друг у друга, но у них не было возможности сходить на дискотеку. Наташа призналась, что у нее действительно есть такая подруга, и что проигранная ею история может воплотиться в жизнь во время ближайших каникул. Затем терапевт проинформировала Наташу о предстоящей работе в группе.

Индивидуальные занятия с Димой

На момент обращения к арт-терапевту родственники Димы были в отчаянии, не зная, как дальше справляться с неправильным поведением мальчика. Они были готовы сопровождать его на занятия дважды в неделю, чтобы он параллельно мог посещать индивидуальную и групповую арт-терапию.

Мальчик был согласен посещать арт-терапевта, но к работе в группе отнесся настороженно. Несмотря на это, он сразу же стал участвовать в групповой арт-терапии, хотя пропускал некоторые занятия. Ниже приводится описание индивидуальных занятий, которые проводились с Димой параллельно с работой в группе.

На первом индивидуальном занятии Дима сначала заявил, что не умеет рисовать, но затем взял бумагу и фломастеры и попросил арт-терапевта не смотреть на него, пока он не закончит рисунок. Когда рисунок был закончен, мальчик согласился его обсудить. Он сказал, что изобразил «монстра-анархиста» (рисунок 4); раньше он видел у одноклассника похожий рисунок, который ему очень понравился, поэтому на занятии Дима решил воспроизвести образ по памяти.

Арт-терапевт попыталась выяснить, какой смысл мальчик вкладывает в название «монстр-анархист». На что Дима сказал, что «монстр-анархист» это, наверное, наркоман, и что он знает одного наркомана, который уже

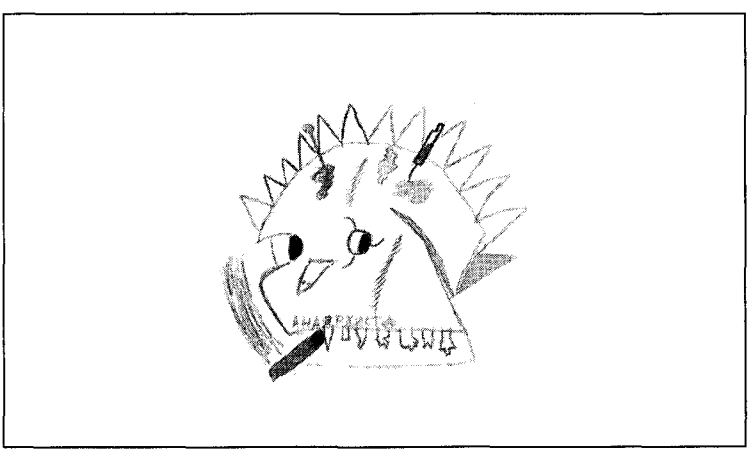


Рис. 4. Рисунок Димы с изображением «монстра-анархиста»

пять лет «сидит на игле» и, возможно, скоро умрет, если ему не поможет какой-нибудь хороший человек. «Деньги на наркотики этот наркоман добывает воровством, грабежом и, возможно, даже убивает людей»,— добавил Дима.

Арт-терапевт поинтересовалась, какие чувства мальчик испытывает к этому человеку, на что он ответил: «Неприязнь и отвращение». Затем арт-терапевт спросила, нет ли чего-то общего между автором рисунка и изображенным персонажем, на что Дима ответил отрицательно. Арт-терапевт про себя подумала, что рисунок и комментарий Димы могут отражать защитный механизм проекции. Она также задала мальчику вопрос о том, мог бы он помочь наркоману или нет. Дима ответил, что мог бы и хотел бы ему помочь.

На следующем индивидуальном занятии Дима вновь заявил, что не умеет рисовать, и что если бы и согласился что-то нарисовать, то это опять был бы образ «монстра-анархиста». Затем он начал рисовать, сторонясь при этом наблюдения арт-терапевта. Однако вскоре он сложил из листа бумаги, на котором рисовал, самолетик и стал его запускать. Дальше занятие проходило в форме беседы, во время которой Дима жаловался арт-терапевту на строгость дяди (который принимает участие в воспитании мальчика после смерти его отца): он не отпускает мальчика гулять, пока тот не исправит двойку в четверти по русскому языку, не разрешает пойти к другу и т. д. Арт-терапевт пообещала Диме побеседовать с дядей, который в это время дожидался мальчика в коридоре.

На том же занятии мальчик начал рассказывать историю про педофила, который работал в его школе электриком и совращал мальчиков: «Хотел им что-то сделать и делал это, за что его посадили в тюрьму». Арт-терапевт отметила ограниченный запас знаний мальчика, примитивность интересов, нежелание учиться. После занятия, в ходе беседы с дядей мальчика, выяснилось, что учителя и родственники Димы хотели бы решить вопрос об определении мальчика в специальную школу-интернат. Арт-терапевт объяснила, что делать этого не следует, так как мальчику необходимо продолжить обучение в массовой школе, хотя он, возможно, требует особого педагогического подхода.

На третьем занятии у Димы вновь не было желания рисовать. Он предпочел рассказывать разные истории на интересующие его темы. Слушая мальчика, арт-терапевт предполагала, что тот фантазирует, но, обсудив темы этих рассказов с его матерью после занятия, она поняла, что истории отражают реальные события. Так, в одной из них Дима описывал, как они с другом нашли 500 рублей. Затем они 400 рублей проиграли в игровых автоматах, а сто рублей потратили. В другой истории — «Про маньяков,

убийц и наркоманов» — Дима рассказал, как он целую неделю следил за одним наркоманом, и когда тот обнаружил слежку, то погнался за мальчиком и угрожал его убить. «Но потом наркомана посадили в тюрьму пожизненно»,— закончил рассказ Дима. На вопрос арт-терапевта о том, как мальчик помогает маме, тот ответил, что однажды он выиграл в игровых автоматах 2000 рублей, принес их домой и отдал маме.

На следующее занятие арт-терапевт пригласила мальчика вместе с мамой, для того чтобы прояснить их отношения. Им было предложено вместе поиграть в песочнице. Дима выбрал фигурку петуха и две женские фигуры (у матери мальчика есть сестра-близнец, принимающая участие в его воспитании). Мама выбрала две фигурки динозавров и провела четкую линию, отделяющую «территорию» Димы от своей «территории».

В процессе игры в песочнице два женских персонажа, которыми играл Дима, занимались домашним хозяйством — делали покупки, готовили еду — а также ходили на работу. Димин петушок то и дело запрыгивал на голову и плечи женщин, клевал их. Потом мальчик, перепрыгнув своим персонажем через разграничительную линию, проник на территорию матери, и его петушок начал клевать динозавров. Динозаврики пытались при этом отстраниться от назойливого петушка, не вступая с ним во взаимодействие.

Арт-терапевт предложила обсудить проигранную в песочнице ситуацию и спросила, увидели ли Дима и его мать в игре какое-то сходство с их реальными отношениями. На это мать, подумав, ответила, что сходство действительно имеется. В ходе последующей беседы арт-терапевт дала матери мальчика некоторые рекомендации: больше учитывать потребности мальчика (Дима хотел заниматься в секции дзюдо, но родственники ему препятствовали, настаивая на том, чтобы он сначала исправил оценки в школе), общаться с ним и в то же время не давать ему «садиться на шею».

Далее Дима пропустил несколько индивидуальных и групповых занятий — как по болезни, так и по иным уважительным причинам. Он смог явиться лишь на заключительное индивидуальное занятие, которое было посвящено подведению промежуточных итогов (Диме было предложено после зимних каникул продолжить курс индивидуальной и групповой арт-терапии). В ходе беседы с мальчиком и его матерью было отмечено, что у мальчика повысилась успеваемость (он исправил двойки на тройки и заявил, что планирует в дальнейшем исправить тройки на четверки и пятерки), улучшились отношения с родными (они, в частности, разрешили Диме посещать спортивную секцию). Дима стал проявлять творческую активность (по своей инициативе подготовил к Новому Году стенгазету — как сказал дядя мальчика, «такого с ним раньше никогда не было»).

Первое групповое занятие (присутствовали Александра, Валерий, Денис и Наташа)

Первое занятие группы включало самопрезентацию участников в круге, а также прояснение правил и цели работы. Для того чтобы снизить тревожность участников и включить их в изобразительную деятельность, арт-терапевт предложила им выбрать из набора мандал понравившийся вариант и раскрасить его. После этого она попросила каждого создать свой собственный рисунок в круге, по возможности абстрагируясь от продемонстрированных им вариантов. После того, как участники группы закончили рисовать, состоялось краткое обсуждение работ.

Александра нарисовала мандалу, в которой по кругу, головой к центру, были изображены человечки: два мальчика и две девочки. Арт-терапевт обратила внимание, что на рисунке четыре фигуры, что соответствует числу участников группы. Она спросила Александру, с чем у нее больше ассоциируется рисунок — с арт-терапевтической группой или с ее семьей — и девочка ответила, что с группой (рисунок 5).

Наташина мандала включала цветочный узор. Денис нарисовал мандалу в виде знака ядерной опасности и при обсуждении сказал, что этот знак предупреждает о том, что он может быть опасен. Валера же попробовал

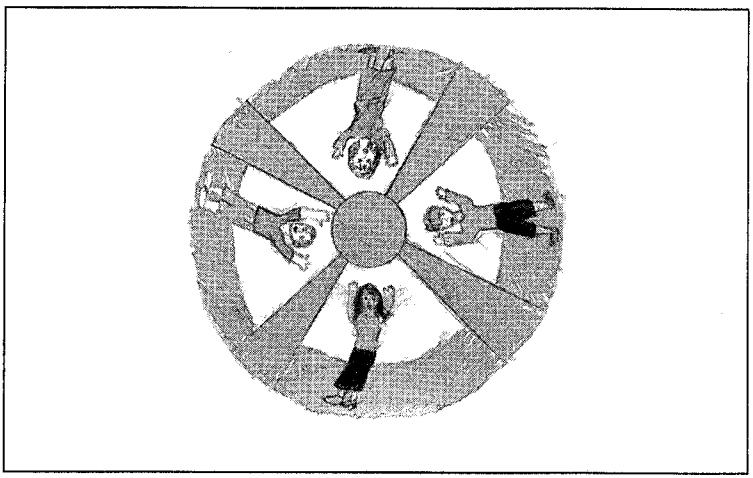


Рис. 5. Мандала Александры

нарисовать мандалу с узором, но у него не получилось. К концу занятия у мальчика упало настроение. Через некоторое время за ним приехали родители, чтобы отвести его на занятия в бассейн. Арт-терапевт предположила, что снижение настроения у Валеры может быть связано с тем, что ему, вопреки его желанию, опять предстоит идти в бассейн.

Во время обсуждения рисунков каждый участник что-то говорил о работах других детей. Показ рисунков и их представление авторами, а также состоявшаяся обратная связь помогли участникам группы что-то узнать друг о друге и способствовали их сближению. В завершении занятия арт-терапевт предложила ребятам кратко обозначить свое настроение и впечатления от работы и получила положительные отклики. Лишь Валера был расстроен тем, что его рисунок оказался не таким, как он хотел.

Второе групповое занятие (присутствовали Александра, Наташа, Валера, Денис и Дима)

На этом занятии появился новый участник — Дима. Он был представлен группе арт-терапевтом. Группа с пониманием отнеслась к появлению нового члена, кроме Дениса, который сказал: «Я протестую». Благодаря аргументации арт-терапевта он смягчился, и в ходе занятия больше не демонстрировал протестных реакций.

Далее каждому участнику было предложено рассказать сказать про свое имя: нравится ли оно ему, кто ему дал это имя, как еще его можно произносить, кто из близких как его называет, какое из обращений, производных его имени, ему больше всего нравится.

После краткого рассказа о своем имени арт-терапевт предложила создать с использованием изобразительных средств различные варианты визуально-графического оформления своего имени.

В процессе представления и обсуждения созданных участниками рисунков выяснилось, что Александре имя дал папа, потому что всегда мечтал встретить девушку, которую бы звали так. Из различных вариантов своего имени она предпочитает полное имя (Александра) и имя Маруся, которым ее называла мама в детстве. Наташе имя дала старшая сестра: сначала ее хотели назвать Олей, в честь бабушки, но бабушка была против. Представленные Наташей варианты своего имени иногда носили насмешливый и обидный характер, например «Натаха-какаха». Варианты имени, которые ей нравятся — «Наташа» и «Натали». Она пояснила, что последнее имя использует в общении с ней учительница иностранного языка и что ей приятно французское звучание ее имени.

Денис сказал, что так его назвал папа. Он написал целую цепочку производных своего имени (Дэн, Диня, Дэнис, Денисыч-Дэник-Доллар). Так его называют его друзья, и все приведенные им варианты его имени ему приятны — все они «крутые» и особенные. Валере имя придумали оба родителя, но сначала мама думала, что у нее будет девочка, которую она хотела назвать своим именем. Он также написал много вариантов своего имени, среди которых были и несколько вычурные (Валерун, Валерьяныч). Дима не знал, кто дал ему имя. Он написал всего два варианта своего имени (Дима-экстрим и Димас), а затем сделал из листа бумаги самолетик и стал его запускать.

Поскольку участники быстро справились с изображением своих имен и обсуждением рисунков, далее им было предложено создать свой герб. Арт-терапевт кратко объяснила символическое значение герба, в том числе, как средства обозначения принадлежности к определенной семейной традиции и выражения индивидуальности.

На гербах девочек присутствовали элементы, характеризующие род занятий каждого из членов семьи (например, символом мамы-медсестры был шприц, папы-военного — фуражка). На гербах мальчиков были представлены только символы, характеризующие их самих. Дима герб рисовать не стал, вместо герба он изобразил значок пацифиста. Денис и Валера в своих гербах использовали символы денег, а также любимых ими занятий. Центральным элементом на гербе Дениса было изображение выстреливающей петарды.

В конце занятия участники сказали, что работа им понравилась. Им было интересно друг с другом — узнавать что-то новое о себе и других. Предлагаемые темы оказались им близки и способствовали их самопониманию.

Поскольку до конца занятия оставалось еще полчаса, участники группы по своему желанию перешли к песочнице и начали играть вместе. Денис выбрал пупса, стал закапывать его в песок и строить гроб «из досок». Затем он рядом «похоронил» отца пупса. На вопрос арт-терапевта, что произошло с персонажами, мальчик ответил, что они разбились на самолете. К Денису присоединился Валера и начал украшать «могилы» травой и венками (незадолго до этого Валера присутствовал на похоронах своей бабушки).

Вскоре в игру включилась Саша: принесла ангела-хранителя для умерших пупса и его отца. Валера предложил группе обсудить тему жизни и смерти. Он задал вопрос: «Кто из вас боится смерти, и кто верит в загробную жизнь?» Его вопрос, однако, остался без ответа, и участники продолжали играть, и тогда Валера сказал, что смерть — это продолжение жизни. Но опять никто из участников не присоединился к обсуждению

этой темы. Расценив молчание участников группы как признак переживаемой ими фрустрации, арт-терапевт решила включиться в разговор и сказала, что, конечно, ребенку умирать страшно, и люди по-разному относятся к тому, что их физическое существование не бесконечно. Она прокомментировала игру ребят в песочнице, сказав, что проявление заботы об умершем (например, в виде украшения могилы), а также представление о духовном «помощнике» человека, ангеле-хранителе, может смягчить чувства тревоги и страха, связанные с образом смерти. Она также добавила, что участники группы проявили сплоченность и искренность в отношениях друг с другом, затронув такую серьезную тему.

Третье групповое занятие (присутствовали Александра, Наташа, Денис, Валера, Дима)

Наташа, в силу ряда причин, связанных с имеющимися у нее поведенческими нарушениями, пребывала в неустойчивом эмоциональном состоянии, и через 15 минут после начала занятия за ней пришли родственники, чтобы прояснить вместе с ней конфликтную ситуацию в школе. В начале сессии арт-терапевт предупредила участников о том, что им сегодня будет предложено несколько необычное упражнение, связанное с фантазированием. Во время прослушивания спокойной, гармоничной музыки и читаемого ведущей текста они должны будут представить себя совершающими прогулку в парке и посещающими «волшебную поляну», а «вернувшись», изобразить на рисунке то, что увидели (техника направленного воображения).

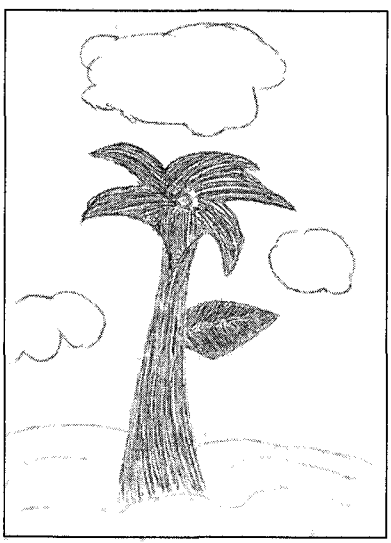


Рис. 6. Рисунок Александры с изображением прекрасного цветка

Наташа не смогла в достаточной мере расслабиться и отвлечься от тревожащих ее мыслей. Как она позже призналась, ей не удалось совершить воображаемое путешествие. Александра создала рисунок поляны с прекрасным цветком, которым она любовалась (рисунок 6).

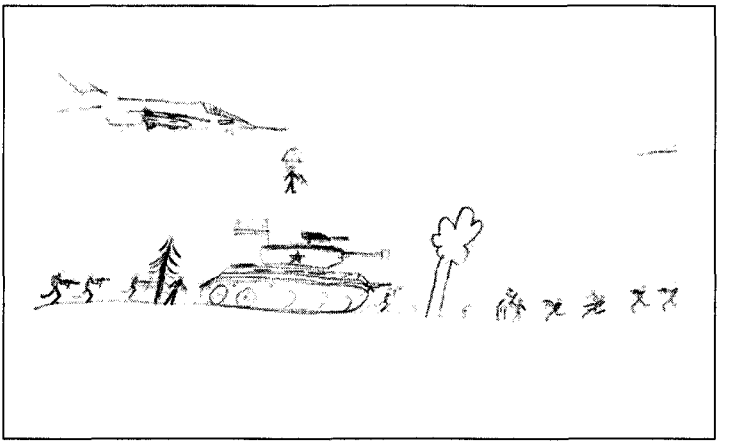


Рис. 7. Рисунок Дениса, навеянный музыкой группы «Раммштайн»

Валера увидел на поляне множество цветов, а вдалеке — лес и облака. На его рисунке были изображены цветы на поляне. Денис нарисовал сцену военных действий — танки, самолеты, парашютистов, пехотинцев — и сказал, что ему не понравилась звучавшая музыка, и он представлял себе музыку группы «Раммштайн». Его рисунок навеян именно этой музыкой, а не текстом, читаемым арт-терапевтом (рисунок 7).

Дима представил себе полянку, на которой была целая куча мобильных телефонов. Он их все забрал с собой для того, чтобы продать.

Фантазии и рисунки участников комментировались арт-терапевтом. Она стремилась показать, как образы отражают потребности и состояние участников. Ребята признались, что занятие им понравилось, было интересно фантазировать.

Четвертое групповое занятие (присутствовали Александра, Наташа, Дима; Денис и Валера отсутствовали из-за болезни)

Поскольку на этом занятии арт-терапевт планировала предложить участникам создать групповой рисунок, она предложила вначале провести разминку с использованием мяча. Мяч передавался по кругу, каждый из участников предлагал свое движение с мячом, а остальные

его повторяли. Такая разминка участникам понравилась. Девочки показывали танцевальные и гимнастические движения, а Дима — манипуляции, которые используются футболистами.

После разминки арт-терапевт предложила участникам на листе ватмана создать групповой рисунок на тему «Город мечты». Создавая рисунок, каждый участник должен был найти для себя место на листе и изобразить какую-то часть города. Дима, по-видимому, в отсутствие других мальчиков почувствовал себя одиноким и в работу не включился, несмотря на неоднократные приглашения арт-терапевта нарисовать то, что ему интересно и близко. Он наблюдал за процессом работы со стороны. Иногда он подходил к столу, за которым работали девочки, но не делал попыток обсудить с ними рисунок.

Александра и Наташа нарисовали «Город счастья у моря» с различными постройками (магазинами, детскими площадками, пристанью). Они рисовали простым карандашом, собираясь затем раскрасить рисунок, но не успели этого сделать, потому что занятие закончилось.

Арт-терапевт спросила Диму, что он чувствовал, наблюдая за работой девочек. Дима ответил, что ему было интересно, но присоединяться к ним не хотелось, потому что создаваемый ими город выглядел «слишком хорошим». Девочки же сказали, что были увлечены работой и им было интересно рисовать вместе, но в отсутствие мальчиков они чувствовали незавершенность работы, испытывали некоторую покинутость и неуверенность. Арт-терапевт сказала, что использование ими простого карандаша может говорить об их неуверенности в себе и потребности в согласовании своих действий с другими участниками.

Пятое групповое занятие (присутствовали Александра, Наташа, Дима, Валера; Денис отсутствовал из-за болезни)

В начале занятия арт-терапевт спросила, не хотят ли участники продолжить работу над групповым рисунком, но они сказали, что предпочли бы заняться чем-либо другим. Валера согласился с девочками в том, что рисунок даже в схематичном исполнении выглядит достаточно завершенным, и выразил свое удовлетворение тем, что город расположен на берегу моря. Участники группы сожалели, что группе на предыдущем занятии не удалось собраться в полном составе и что сегодня нет Дениса. С предположением арт-терапевта о том, что при наличии всех участников групповой рисунок выглядел бы иначе, присутствующие согласились.

Отметив, что в ходе предыдущих занятий участники пользовались только карандашами и фломастерами, арт-терапевт спросила, не хотят ли они попробовать поработать красками. В качестве примера разных приемов работы с краской она показали им альбом с картинами, созданными детьми — участниками арт-проекта из г. Вильнюса. Альбом произвел на всех сильное впечатление, и детям сразу же захотелось рисовать красками. В их распоряжении были гуашь, темпера и акварель. Дети отдали предпочтение темпере, в некоторых случаях сочетая ее с гуашью.

Дима и Валера создали абстрактные, очень красочные композиции; работы девочек включали фигуративные элементы — они обвели по контуру кисти своих рук и затем дополнили рисунки другими деталями. При обсуждении работ выяснилось, что в своем абстрактном изображении Валера увидел извергающийся вулкан, а Дима — праздничный салют. На Наташином рисунке две руки обрамляли сердце, словно оберегая его (рисунок 8).

Александра пояснила, что сначала старалась нарисовать «руку красавицы» с маникюром и ювелирными украшениями, но потом ей захотелось дополнить рисунок мазками, брызгами и отпечатками, в результате чего первоначально созданный эффект был утрачен, что несколько расстроило ее.

Подводя итоги занятия, ребята признались, что получили удовольствие от работы с красками. Арт-терапевт отметила, что работы этого

Рис. 8. Рисунок Наташи с изображением рук, обрамляющих сердце

занятия оказались более экспрессивными, чем предыдущие. Участникам удалось расширить спектр художественных приемов и проявить творческое начало. Созданные образы подчеркивали присущие им интересы и потребности. Арт-терапевт также указала на сходства и различия в образах (например, образы на рисунках мальчиков передавали момент выхода активной энергии, а в рисунках девочек присутствовали элементы, ассоциирующиеся с красотой, обладанием некой ценностью, заботой).

Шестое групповое занятие (присутствовали Александра, Наташа, Дима; Денис и Валера отсутствовали из-за болезни)

С учетом групповой динамики, возросшей открытости участников в выражении своих чувств и их проявившейся на предыдущем занятии готовности к использованию более экспрессивных средств (в частности, краски) в начале шестого занятия арт-терапевт предложила присутствующим более широкий набор средств творческого самовыражения, включая работу с гримом и элементы драматически-ролевой и музыкальной экспрессии.

Арт-терапевт сказала, что иногда маска и костюм не столько скрывают, сколько раскрывают наиболее характерные особенности персонажа. Поэтому участники могли бы создать с помощью грима и музыкальных инструментов какой-либо образ, раскрывающий их внутренний мир. Они могли раскрашивать свое лицо либо самостоятельно, перед зеркалом, либо прибегнуть к помощи других участников. Затем предлагалось исполнить какое-то театрализованное действие в форме пантомимы — также индивидуально или в группе. Выступление могло сопровождаться музыкальной импровизацией.

Первой свой образ представляла Наташа. На своем лице она изобразила маску клоуна. Во время своего выступления она прыгала, изображая клоуна, а потом взяла бутылочку для выдувания мыльных пузырей, которая оказалась пустой. Наташа открыла ее, подула, словно пытаясь надуть мыльный пузырь. Изобразив сожаление по поводу отсутствия мыльного раствора, она закончила свое выступление.

После Наташи выступал Дима. Наблюдая за процессом наложения им грима, арт-терапевт заметила, что поначалу он нарисовал на своем лице усы и бороду красной краской, но затем стер их. Потом он вылепил из зеленого пластилина похожего на гнома человечка и смял его. Для драматизации он взял гонг и губную гармошку. Во время выступления он

изображал идущего человека и то бил в гонг, то играл на губной гармошке. Он объяснил, что представил образ бродячего музыканта.

Александра сказала, что создала образ королевы цветов, но ей трудно показать его в сценическом действии. На своей левой щеке она с помощью красной краски изобразила сердце, на правой щеке — цветок, а на лбу — золотую корону. Поскольку Александра не решалась встать и выйти на «сцену», арт-терапевт предложила ей, оставаясь сидеть на стуле как на троне, продиктовать королевский указ. Александра озвучила королевский указ о начале конкурса на самый красивый цветок.

Затем состоялось обсуждение образов. Арт-терапевт попросила участников группы поделиться своими впечатлениями от выступлений. Наташа, комментируя свое выступление, сказала, что по натуре она человек веселый, но в жизни у нее не все получается так, как она хочет. Дима сказал, что ему понравилось выступление Наташи, но он не уточнил, почему. Арт-терапевт отметила, что образ клоуна чем-то схож с представленным им образом бродячего музыканта.

При беседе с Димой выяснилось, что бродячий музыкант — это «богатый человек», который путешествует по разным странам и дает представления «нищим, бедным и всем остальным с целью повеселить людей, и потому, что ему самому это занятие нравится». При этом арт-терапевт отметила, что материальная состоятельность бродячего музыканта, возможно, делает его более независимым и уверенным в себе. Когда Дима комментировал образ бродячего музыканта, девочкам было смешно, но после его фразы о том, что этот музыкант богат и что он выступает не только перед нищими, они смеяться перестали. Арт-терапевт предположила, что дополнительные комментарии Димы к образу являются защитной реакцией на смех девочек.

Седьмое групповое занятие (присутствовали Александра, Наташа, Дима, Денис и Валера)

Это занятие было итоговым и состоялось перед уходом детей на зимние каникулы. Дети знали, что после каникул они могут возобновить работу в группе. В начале занятия участникам было предложено поделиться своими впечатлениями от процесса работы, вспомнить, что они делали, что оказалось для них наиболее интересным и важным. Арт-терапевт также просила их отметить, какие перемены произошли в их жизни за период работы в группе и насколько эти изменения связаны с занятиями.

Дима сказал, что за период работы в группе он исправил двойки на тройки и планирует исправить тройки на четверки и пятерки. У него появился интерес к рисованию: иногда дома он стал рисовать и даже подготовил для школы новогоднюю стенгазету. Он также признался, что ему стало интереснее посещать школу, а отношения с учителями улучшились. Наиболее сильное впечатление на него произвели занятия, связанные с работой с красками и инсценировкой. На вопрос арт-терапевта о том, как Дима чувствовал себя в разные моменты работы, он признался, что поначалу ему было скучновато, но затем он нашел свое место в группе и стал посещать занятия с большим интересом. Арт-терапевт отметила проснувшийся у Димы интерес к творчеству, расширение круга создаваемых им образов и тенденцию к включению в групповую деятельность.

Александре, как обычно, было трудно выразить свои чувства и мысли словами. Благодаря стимуляции со стороны арт-терапевта она призналась, что все занятия были для нее очень интересны и она всякий раз возвращалась после них в хорошем настроении. На вопрос о том, комфортно ли ей было в группе, Александра дала положительный ответ. Она также призналась, что думает о том, чтобы с надомных занятий перейти к посещению занятий в классе, но все еще сомневается по этому поводу. Арт-терапевт обратила внимание Александры на то, что в процессе занятий она смогла установить отношения с другими участниками, особенно с Наташей, и благодаря этому стала чувствовать себя более уверенно. Кроме того, арт-терапевт прокомментировала некоторые особенности тематики работ и художественного стиля Александры, в частности, отметила, что в ее образах отражается стремление к красоте и гармонии. Наиболее показательны в этом отношении образы «прекрасного цветка» на поляне (занятие с использованием направленного воображения), изображение руки со множеством украшений (рисование красками) и образ «королевы цветов» (на предпоследнем занятии). Арт-терапевт также заметила, что в ходе групповых занятий Александра проявляла активность и смелость, представляя и комментируя свои работы в круге. Арт-терапевт высказала предположение, что это поможет девочке быть более открытой и смелой в кругу сверстников.

Наташа подтвердила, что в данной группе она нашла подругу — Александру. С мальчиками у нее тоже сложились хорошие отношения. Комментируя свои впечатления от занятий, она сказала, что все занятия были для нее интересны. Она подчеркнула, что *любит* рисовать, и все созданные ею рисунки (рисунок мандалы, работа с именем, рисунок города, работа с красками) ей по-своему дороги. Арт-терапевт отметила,

что в работах Наташи проявляется ее стремление к налаживанию устойчивых, гармоничных отношений, но ее отношение к самой себе, проявляющееся в создаваемых ею образах, отличается противоречивостью. Арт-терапевт также обратила внимание на то, что Наташа быстро включилась в групповой процесс, проявляла активность и помогла Саше почувствовать себя более уверенной.

Денис высказал сожаление по поводу того, что из-за болезни пропустил несколько занятий, так как ему было интересно в группе. Он почувствовал, что порой своими действиями и высказываниями привлекает к себе внимание всей группы, и это ему приятно. Денис также признал, что полученное им внимание и признание в группе отчасти сняло напряжение в его отношениях одноклассниками. Арт-терапевт обратила внимание на то, что созданные Денисом образы характеризовались активностью и динамикой, нередко были связаны с борьбой, соперничеством и драматическим напряжением. Они были яркими, вызывали сильные чувства и даже направляли деятельность всей группы, примером чему может служить занятие, на котором Денис, «похоронив» пупса, вызвал отклик со стороны других участников.

Валера сказал, что, несмотря на отсутствие на нескольких занятиях, получил много приятных впечатлений. Ему было интересно общаться и взаимодействовать с участниками группы, в частности, в песочнице. Ему очень понравилась работа со своим именем, а также рисование краской. Валера признался, что в последнее время родители стали лучше его понимать и больше прислушиваться к его мнению. Арт-терапевт подчеркнула, что имевшийся у Валерия интерес к рисованию теперь имеет возможность развиваться, так как родители разрешили ему посещать художественную школу.

Заключительные комментарии арт-терапевта

Приведенное описание индивидуальных и групповых арт-терапевтических занятий позволяет увидеть некоторые особенности поведения и изобразительной деятельности детей с различными эмоциональными и поведенческими расстройствами на разных этапах коррекционной программы, а также проследить ее терапевтические эффекты. Несмотря на небольшую продолжительность представленного периода работы, можно отметить ряд положительных результатов. В ходе седьмого группового занятия некоторые из них были обозначены как самими участниками группы, так и арт-терапевтом. Дима и Валера смогли проявить свой творческий потенциал, возрос их интерес к изобразительной

деятельности, который они реализовали как в ходе занятий, так и за их пределами. Диме удалось повысить успеваемость, а Денису — в лучшую сторону изменить свои отношения с одноклассниками и учителями. Благодаря индивидуальным и групповым занятиям, а также проведенным арт-терапевтом консультациям с родителями Валеры, его отношения с ними начали меняться в направлении большего доверия и учета интересов мальчика. Наташа стала более активной и открытой контактам, а Александра смогла в какой-то степени преодолеть свойственную ей неуверенность и пассивность. В ходе групповых занятий она переживала эмоциональный подъем и, опираясь на поддержку Наташи, стала проявлять себя в группе более смело.

В отдельных случаях можно также констатировать некоторое ослабление симптомов эмоциональных и поведенческих расстройств: так, за два с половиной месяца работы Наташи с арт-терапевтом лишь один раз имел место инцидент, связанный с болезненной склонностью девочки к кражам, в то время как до обращения к арт-терапевту кражи совершались ею значительно чаще. Александра стала реже жаловаться на приступы тревоги и головокружения. Дима перестал убегать из дома, а у Дениса ослабли мигательные тики. Валера же стал реже испытывать приступы необоснованной тревоги за здоровье и неприятные ощущения в сердце.

Положительные эффекты арт-терапии можно связать главным образом с занятиями в группе, установлением и развитием отношений между ее участниками. В то же время, нельзя не отметить некоторые особенности групповой динамики, характерные для описанной возрастной группы. Так, например, инициативу в ходе занятий дети, за исключением Дениса, мальчика с лидерскими тенденциями, проявляли весьма робко. В ходе обсуждений рисунков участники группы, давая обратную связь друг другу, ограничивались, как правило, краткими высказываниями и нуждались в стимуляции со стороны арт-терапевта. Была отмечена тенденция к образованию альянсов между участниками одного пола.

Нельзя не отметить, что благодаря сочетанию индивидуальной и групповой работы участники арт-терапевтической программы смогли достаточно быстро преодолеть связанную с началом групповых занятий тревогу, а также проявить уверенность и открытость к межличностному взаимодействию. Кроме того, в случае с Димой продолжение индивидуальных занятий на фоне начавшейся групповой работы ускорило достижение терапевтических эффектов и сделало их более ощутимыми.

Проведение консультаций с родителями в период работы с группой также было важным фактором достижения положительных результатов арт-терапии.

Однако описанный курс работы был недостаточно продолжителен для развития групповой динамики и достижения более устойчивых и глубоких терапевтических эффектов. Группа фактически лишь подошла к рабочей стадии, на которой можно было бы ожидать наиболее динамичных изменений в состоянии и отношениях участников. Работу в группе после зимних каникул планировалось продолжить, а сами участники группы и их родители высказывали заинтересованность в этом.

Глава 4

Арт-терапевтические методы диагностики и коррекции эмоциональных расстройств у детей и подростков. Графические индикаторы депрессии и агрессии

На сегодняшний день диагностика и коррекция депрессивных состояний и агрессии среди детей и подростков является не только психиатрической и клинико-психологической, но также общемедицинской и социальной проблемой. Отмечается значительный рост самоубийств, насилия и других общественно опасных действий среди несовершеннолетних. Многие дети и подростки страдают атипичными вариантами депрессивных расстройств, включая так называемые соматизированные (маскированные) депрессии — делинквентный эквивалент депрессии. Часто встречается такая форма эмоциональной патологии, как дистимия (слабо выраженная, хронически протекающая субсиндромальная депрессия). Депрессии и агрессия среди несовершеннолетних составляют серьезную проблему для педагогической практики, поскольку эти виды эмоциональных нарушений являются одной из причин школьной неуспеваемости, а также нарушений в адаптации детей к школе.

В связи с этим представляется важной разработка и внедрение в образовательные учреждения методов диагностики и коррекции данных видов эмоциональных нарушений. Некоторые из таких методов могут быть связаны с арт-терапевтической практикой и использоваться школьными арт-терапевтами. В данной главе будут представлены некоторые подходы к арт-терапевтической диагностике и коррекции депрессивных состояний и агрессивности среди учащихся школ, а именно:

- рисуночные тесты Р. Сильвер;
- различные арт-терапевтические техники, игры и упражнения коррекционной направленности.

4.1. Рисуночные тесты Сильвер как средство диагностики депрессивных состояний и агрессивности среди детей и подростков

Американский арт-терапевт Р. Сильвер разработала несколько диагностических, коррекционных и развивающих методик, в том числе: Рисуночный тест Сильвер (Сильвер, Копытин, 2001; Silver, 1996, 2002), тест «Нарисуй историю» (Копытин, 2005; Silver, 2002) и технику стимульного рисования (Silver, 2002). В последние несколько лет две методики — Рисуночный тест Сильвер (далее — РТС) и тест «Нарисуй историю» были переведены на русский язык и стали применяться в нашей стране. Начиная с 1999 г. нами проводилась значительная работа по межкультурной адаптации этих тестов и дальнейшему изучению их диагностических возможностей.

РТС и тест «Нарисуй историю» имеют комплексный характер и могут применяться для оценки когнитивной и эмоциональной сфер, а также образа «Я» испытуемых. Как отмечает Р. Сильвер, РТС «позволяет решать четыре задачи: "обходить" язык в оценке способности решать познавательные задачи; обеспечивать большую точность в оценке когнитивных способностей и недостатков, которые могут остаться незамеченными в вербальных тестах; облегчить раннюю идентификацию подверженных депрессии детей и подростков и обеспечивать оценку динамики когнитивного развития и эффективности образовательных и терапевтических программ» (Сильвер, Копытин, 2001, с. 9). В данной главе будет представлен, однако, лишь тот аспект применения данных методик, который связан с диагностикой и коррекцией эмоциональных нарушений. Применение тестов для оценки познавательной сферы и творческого потенциала детей рассматриваться не будет.

В РТС рисунки заменяют язык и являются основным инструментом восприятия, переработки и передачи разных представлений. Стимульные изображения актуализируют у испытуемых фантазии, отражающиеся затем в их рисунках. Обсуждая использование РТС, Р. Сильвер отмечает, что «выполнение задания на воображение может обеспечить доступ к фантазиям и облегчить раннюю идентификацию детей и подростков с эмоциональными нарушениями» (Сильвер, Копытин, 2001, с. 24). Диагностика эмоциональных нарушений с использованием задания на воображение РТС основана на предположении, что в рисунках испытуемых, имеющих такие нарушения, будут преобладать темы с отрицательным

эмоциональным содержанием. Для оценки содержания рисунков были разработаны две шкалы.

В 1980–1990-е годы в США неоднократно проверялась валидность тестов РТС и «Нарисуй историю» (Silver, 1988a, 1988b, 1993). Были, в частности, проведены три серии исследований, показавших, что рисунки депрессивных пациентов значительно чаще имеют выраженную отрицательную тематику (оцениваемую в 1 балл), причем различия между депрессивными и недепрессивными испытуемыми были более выражены среди детей и подростков, чем среди взрослых.

Начиная с конца 1990-х годов в США, а затем в Российской Федерации были также проведены исследования, направленные на оценку возможности определения детской и подростковой агрессивности при помощи РТС и теста «Нарисуй историю». Некоторые результаты этих исследований были недавно опубликованы (Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, 2004; Kopytin, Sventsitskaya, Svistovskaya, 2005; Silver, 2005).

Процедура тестирования с использованием задания на воображение РТС и теста «Нарисуй историю»

РТС включает три субтеста: задания на прогнозирование, рисование с натуры и на воображение. Для оценки эмоциональной сферы используется лишь задание на воображение. Тест же «Нарисуй историю» предназначен в основном для диагностики и коррекции эмоциональных нарушений.

Тестирование может проводиться как индивидуально, так и в группе. Индивидуальное тестирование рекомендуется в том случае, если испытуемые — дети или взрослые — недостаточно хорошо понимают инструкцию, если ребенку меньше семи лет либо если исследование проводится в клинических условиях. Оба теста могут применяться для оценки состояния детей начиная с пятилетнего возраста, а также подростков и взрослых. Время выполнения задания не ограничивается обычно требуется не более 10 минут. Испытуемому должны быть предоставлены изобразительные материалы — бумага формата А4, простой карандаш и резинка (хотя допустимо использование и иных материалов, в особенности в тех случаях, когда тестирование проводится во время обычных арт-терапевтических занятий).

Помимо арт-терапевтов, РТС и тест «Нарисуй историю» могут применять психологи и другие специалисты в области психического

здоровья. При выполнении задания на воображение РТС и теста «Нарисуй историю» испытуемых просят выбрать два из предложенных стимульных рисунков с изображением людей, животных и неодушевленных предметов (стимульные образы, используемые в задании на воображение РТС и тесте «Нарисуй историю», приводятся в приложении 3), а затем придумать и нарисовать, что происходит с выбранными персонажами и предметами. При этом можно вносить изменения в стимульные образы, а также изображать любые новые, дополнительные предметы и персонажи. Закончив рисовать, испытуемые должны дать своему рисунку название и написать историю.

Оба теста включают два набора стимульных изображений — вариант А и вариант Б. Вариант Б может использоваться при повторном тестировании.

Оценка эмоционального состояния испытуемого по его рисунку осуществляется с помощью двух шкал — Шкалы эмоционального содержания рисунка и Шкалы оценки образа «Я». В соответствии с первой шкалой рисунки с выраженным отрицательным эмоциональным содержанием (изображения одиноких, печальных, беспомощных, пытающихся покончить жизнь самоубийством, мертвых или находящихся в смертельной опасности персонажей; изображение деструктивного взаимодействия между персонажами, связанного с убийством или угрозой для жизни) оцениваются в 1 балл; с умеренно отрицательным содержанием (изображения одиноких, испуганных, злящихся, неудовлетворенных или несчастных персонажей; рисунки, отражающие напряженные или неприятные отношения между персонажами) — в 2 балла; с нейтральным содержанием (изображения с противоречивым, неопределенным или неясным эмоциональным содержанием) — в 3 балла; с умеренно положительным содержанием (одинокие персонажи, изображенные счастливыми, но пассивными, испытывающими удовольствие, а также кем-либо спасаемые; изображение дружественных или приятельских отношений) — в 4 балла; с выраженным положительным содержанием (изображение успешных, счастливых или достигающих своих целей персонажей, отношений любви и заботы) — в 5 баллов.

В соответствии с критериями Шкалы оценки образа «Я» рисунки также делятся на пять категорий. Для того чтобы оценить образ «Я» испытуемого, необходимо понять, с каким из изображенных персонажей он себя идентифицирует. Иногда это бывает достаточно очевидно, а иногда испытуемому необходимо задать проясняющие вопросы, например: «Какой из изображенных на твоем рисунке персонажей тебе ближе?» или «На место какого персонажа ты бы себя поставил?»

Таблица 1

Критерии оценки рисунков согласно Шкале эмоционального содержания

1 балл	Рисунки с выраженным отрицательным эмоциональным содержанием, например: а) изображение одиноких, печальных, беспомощных, пытающихся покончить жизнь самоубийством или находящихся в смертельной опасности персонажей; б) изображение деструктивного взаимодействия между персонажами, связанного с убийством или угрозой для жизни.
2 балла	Рисунки с умеренно отрицательным эмоциональным содержанием, например: а) изображение фрустрированных, испуганных, страшных или несчастных персонажей; б) изображение напряженных или враждебных отношений между персонажами.
3 балла	Рисунки с нейтральным эмоциональным содержанием, например: а) изображение персонажей или отношений, имеющих как положительные, так и отрицательные характеристики или амбивалентное содержание; б) изображение персонажей или отношений с противоречивым или неясным смыслом; в) изображение персонажей или отношений без определенного эмоционального содержания.
4 балла	Рисунки с умеренно положительным эмоциональным содержанием: а) изображение счастливых, но пассивных персонажей; б) изображение дружественных отношений между персонажами.
5 баллов	Рисунки с выраженным положительным содержанием, например: а) изображение счастливых или успешных и предпринимающих активные действия персонажей; б) изображение отношений любви или заботы.

Таблица 2

Критерии оценки рисунков согласно Шкале образа «Я»

1 балл	Болезненные фантазии: испытуемый идентифицируется с грустным, беспомощным, одиноким, пытающимся покончить жизнь самоубийством, мертвым, или находящимся в смертельной опасности персонажем.
2 балла	Неприятные фантазии: испытуемый идентифицируется с испуганным фрустрированным, несчастным или страшным персонажем.
3 балла	Противоречивые или амбивалентные фантазии: испытуемый идентифицируется с переживающим противоречивые чувства или равнодушным персонажем, либо образ «Я» не просматривается или неясен, а также если испытуемый идентифицируется с рассказчиком.
4 балла	Приятные фантазии: испытуемый идентифицируется со счастливым, но пассивным персонажем или тем, кого спасают.
5 баллов	Фантазии, связанные с исполнением желаний: испытуемый идентифицируется с активным, достигающим своей цели и удовлетворенным персонажем, в том числе с тем, кто совершает деструктивные действия, нападает и достигает своей цели, а также с тем, кого любят.

В таблице 1 приведены критерии оценки рисунков согласно Шкале эмоционального содержания, а в таблице 2 — критерии оценки рисунков согласно Шкале образа «Я».

4.2. Признаки депрессивного состояния и агрессивности при выполнении РТС и теста «Нарисуй историю»

Признаки депрессивного состояния

Проведенные в США и Российской Федерации исследования показали высокую корреляцию между депрессией у детей и подростков и оценками в 1 балл согласно Шкале эмоционального содержания и Шкале оценки образа «Я» (Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, 2004; Kopytin, Sventsitskaya, Svistovskaya, 2005; Silver, 1986, 1988, 2005). Так, для депрессивных детей и подростков рисунки с выраженной отрицательной тематикой (оцениваемые в 1 балл) характерны значительно чаще, чем для клинически здоровых. При этом преобладают изображения одиноких, беспомощных, страдающих, находящихся в опасности персонажей, а также деструктивного взаимодействия между персонажами, связанного с убийством или угрозой для жизни (более 60% детей и подростков с клинической депрессией создают такие рисунки). Испытуемые идентифицируются в основном с грустными, беспомощными, пытающимися покончить жизнь самоубийством, находящимися в опасности или даже мертвыми персонажами.

Примером этого могут служить следующие рисунки (рисунки 1–4), созданные детьми и подростками, обучающимися в массовой и специальной (коррекционной) школе, некоторые из которых являются воспитанниками детских домов. На момент обследования у каждого из них имелись признаки депрессивного расстройства той или иной степени выраженности.

Приводим также пример рисунка, созданного подростком с делинквентным эквивалентом депрессии (рисунок 5). Его автор — подросток 14 лет, являющийся воспитанником детского дома. Он неоднократно совершал побеги из детского дома, склонен к насилию, употребляет алкоголь, вдыхает пары бензина, дважды резал себе вены на запястье.

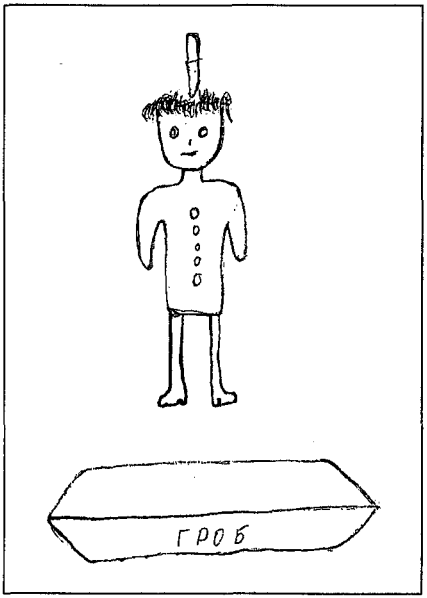


Рис. 1. Подпись под рисунком: «Однажды один мальчик засунул себе в голову нож, и его похоронили в гробу»

Оценка по Шкале эмоционального содержания – 1 балл, по Шкале образа «Я» – также 1 балл.

Изображен одинокий, пытающийся покончить жизнь самоубийством персонаж, с которым идентифицируется автор рисунка (мальчик 11 лет)

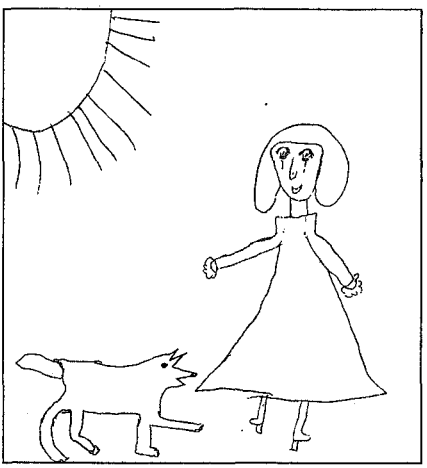


Рис. 2. Подпись под рисунком: «Был весенний день. Девочка играла и увидела собаку. Потом собака укусила ее. Она горько заплакала, а потом долго переживала случившееся».

Оценка по Шкале эмоционального содержания – 1 балл, по Шкале образа «Я» – также 1 балл.

Изображены деструктивные взаимоотношения между персонажами, один из которых – беспомощная, страдающая девочка, с которой идентифицируется автор рисунка (девочка 10 лет)

Рис. 3. Подпись под рисунком: «Когда я выходил из дома, меня укусила змея».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 1 балл, по Шкале образа «Я» — также 1 балл.

Изображены деструктивные взаимоотношения между персонажами, один из которых находится в смертельной опасности; с ним идентифицируется автор рисунка (мальчик 14 лет)

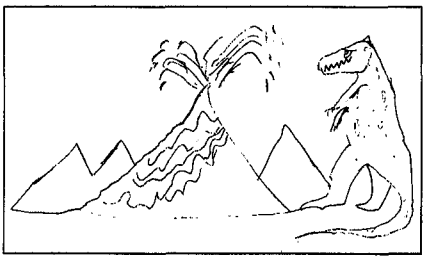


Рис. 4. Подпись под рисунком: «Динозавр стоял около горы. В это время было извержение вулкана. Динозавр стоял рядом с вулканом и сразу обжегся».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 1 балл, по Шкале образа «Я» — также 1 балл.

Изображен одинокий, беспомощный, находящийся в смертельной опасности персонаж, с которым идентифицируется автор рисунка (мальчик 13 лет)

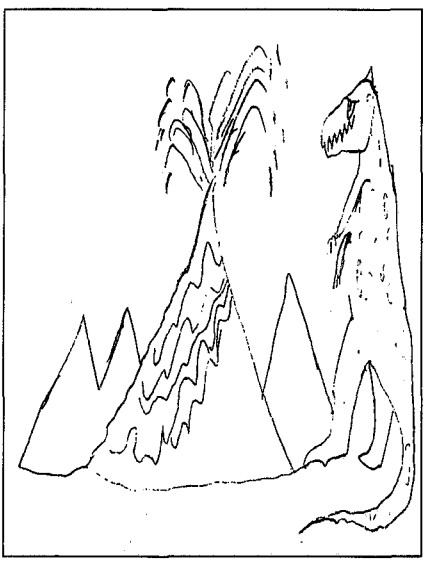


Рис. 5. Подпись под рисунком: «Один мальчик засунул руку в токоприемник, и его убило током. Его друг курил сигареты, в одной из них была бомба, она взорвалась, и он стал заикой. Динозавр попал в капкан».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 1 балл, по Шкале образа «Я» — также 1 балл.

Изображены одинокие, находящиеся в смертельной опасности персонажи, с каждым из которых может идентифицироваться автор рисунка. Присутствуют проявления «черного юмора»

Как известно, *делинквентные эквиваленты депрессии* не сопровождаются классической гипотимией и крайне сложны для психопатологической оценки. В отличие от делинквентности как таковой (связанной, в частности, с таким психическим расстройством у детей и подростков, как расстройство социального поведения — F91 согласно МКБ-10), этот вариант депрессии сопровождается соматовегетативными нарушениями, в частности, снижением аппетита. Ребенок с таким расстройством обычно не стремится избежать наказания, а иногда возникает впечатление, что он специально выбирает те ситуации, в которых будет наказан. Склонность к правонарушениям и хулиганству до развития депрессивного эпизода как правило отсутствует.

По нашим наблюдениям, неглубокие невротические, *субсиндромальные депрессии* у детей и подростков как правило проявляются в рисунках с умеренно отрицательным эмоциональным содержанием, в изображениях испуганных, фрустрированных персонажей или неприятных, напряженных отношений между персонажами. Иногда при этом в рисунках также проявляются элементы как гипотимии (образы, несущие угрозу и вызывающие неприятные чувства), так и раздражения, причем аффекты раздражения и гнева нередко имеют завуалированное выражение, как, например, в приводимом ниже рисунке (рисунок 6). Его автором является мальчик 9-летнего возраста. В момент обследования у него было отмечено сниженное настроение. Родители находятся в ситуации развода. Мальчик страдает психосоматическим заболеванием (тяжелая форма ангины, перешедшая в затяжной бронхит).

Ниже приводится еще один рисунок, в котором наглядно проявляются признаки невротических, субсиндромальных детско-подростковых депрессий (рисунок 7), часто имеющих психосоматические компоненты. Автором рисунка является девочка 12 лет, страдающая бронхиальной астмой. На момент обследования было отмечено слегка сниженное настроение.

Диагностика субсиндромальных детско-подростковых депрессий, сопровождающихся *психосоматическими нарушениями* (маскированных депрессий), может представлять большую сложность. Заметного снижения настроения у ребенка нет, может отмечаться только некоторая вялость и безынициативность. Обнаруживаются нарушения функций различных внутренних органов и систем организма, которые, как правило, по времени тесно связаны с психотравмирующими воздействиями. При проведении тестирования с использованием тестов Сильвер мы обратили внимание на то, что большинство детей с невротическими, субсиндромальными депрессиями на сниженное настроение не жаловались. Более того,

Рис. 6. Подпись под рисунком: «Однажды в стране чудес на солнечном вулкане случилось чудо. Он начал извергаться ножами, и рядом росли из ножей деревья».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 2 балла, по Шкале образа «Я» — также 2 балла. Изображен несущий угрозу образ. Не вполне ясно, с кем идентифицируется автор рисунка — с извергающимся ножами вулканом или с человеком, который мог бы находиться поблизости от вулкана. Если автор идентифицируется с вулканом, то образ «Я» оценивается в 2 балла; если с человеком, находящимся рядом с вулканом, то образ «Я» оценивался бы в 1 балл (персонаж, находящийся в смертельной опасности)

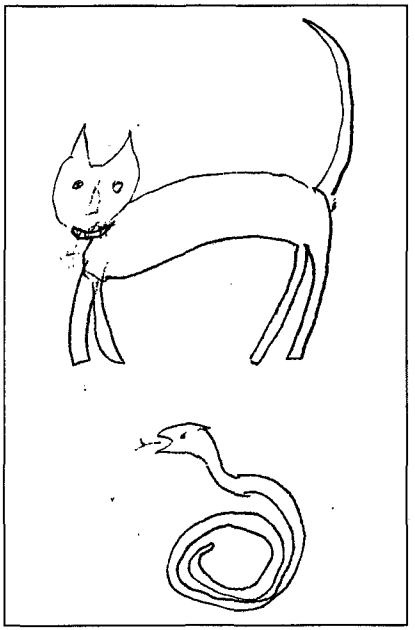


Рис. 7. Подпись под рисунком: «Однажды утром кошка Дашка пошла гулять. В густой высокой траве она была, как в лесу. Вдруг она наступила на что-то мягкое и зеленое — это оказалась змея. Дашка очень испугалась и убежала».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 2 балла, по Шкале образа «Я» — также 2 балла. Изображен несущий угрозу образ. Более вероятно, что автор рисунка идентифицируется с кошкой (испуганный, фрустрированный персонаж)

они часто характеризовали свое состояние, как «нормальное» (на бланке теста имеется фраза «Я сейчас чувствую себя счастливым, нормально, разозленным, испуганным, грустным (нужное подчеркнуть)»).

Проводя обследование учащихся разных школ с использованием тестов Сильвер, мы обнаружили, что рисунки, оцениваемые в 2 балла по Шкале эмоционального содержания и Шкале образа «Я», встречались в разных возрастных группах наиболее часто, наряду с рисунками, оцениваемыми по этим шкалам в 3 балла. Это может свидетельствовать о чрезвычайно широкой распространенности субсиндромальных депрессий у детей и подростков. В то же время, как будет показано далее, некоторые рисунки с такими оценками могут объясняться детско-подростковой агрессивностью, отреагированием в фантазиях негативных чувств (что может быть одним из проявлений копинговых механизмов) и иными причинами. Для их прояснения потребовалось бы более глубокое обследование.

Признаки агрессивности

Исследования указывают на существование статистически значимой связи между агрессивностью у детей и подростков и оценками в 1 балл по Шкале эмоционального содержания рисунков (Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, 2004; Korytin, Sventsitskaya, Svistovskaya, 2005; Silver, 1986, 1988, 2005). При этом в рисунках преобладают изображения раздраженных, страшных, что-либо разрушающих или даже кого-то убивающих персонажей. Авторы рисунков идентифицируются с этими персонажами. Если на рисунке присутствуют несколько персонажей, переживающих разные состояния, то авторы идентифицируют себя с агрессорами (людьми, хищными животными). В отличие от депрессивных детей и подростков, у которых оценка по шкале образа «Я», как правило, снижена, у их агрессивных сверстников оценка по этой шкале может быть как высокой, так и низкой. Оценка в 5 баллов по шкале образа «Я» у агрессивных детей и подростков связана с тем, что они идентифицируются с сильными персонажами, которые, на кого-то нападая или что-то разрушая, достигают своих целей и испытывают удовлетворение.

Нам удалось выделить несколько подгрупп испытуемых, каждая из которых характеризуется набором специфических признаков. Так, например, можно говорить о подгруппах *«здоровых»* и *«патологических» агрессоров*. Агрессивность у первых проявляется преимущественно в социально-приемлемых рамках (как сила характера, так называемая ассертивность, способность достигать своих целей, прибегая в том числе к жесткой конкурентной борьбе и конфронтации с соперниками), имеет сознательно

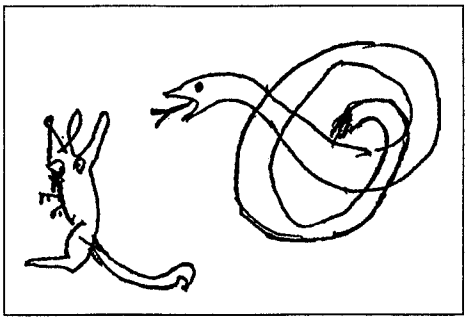


Рис. 8. Подпись под рисунком: «Бежала мышка. Змея ее увидела и съела. Она была довольна». Оценка по Шкале эмоционального содержания — 1 балл, по Шкале образа «Я» — 5 баллов. Изображены деструктивные отношения, один из персонажей, хищная змея, с которой идентифицируется автор (мальчик 9 лет), испытывает удовлетворение, съев другой персонаж

контролируемый характер и служит достижению более высокого статуса. Проявления «здоровой» агрессивности, по нашим наблюдениям, также иногда бывают связаны с механизмами *копинга,* т. е. поведения, направленного на успешное преодоление стрессовой, несущей угрозу физическому, психическому или социальному благополучию ситуации. «Здоровая» агрессивность может выступать как социально и культурно узаконенное «оформление» определенных характерологических особенностей, поэтому большое значение в определении ее границ имеет культурный контекст ее проявления, в том числе, гендерные нормы.

Испытуемые, составляющие данную подгруппу, как правило, получают оценку в 5 баллов по Шкале образа «Я». Это связано с тем, что они идентифицируются с сильными персонажами, которые, нападая на кого-то или что-то разрушая, достигают своих целей и испытывают удовлетворение (рисунок 8). Возможна идентификация с героическим персонажем, вступающим в единоборство с противниками и их побеждающим.

Агрессивность же у «патологических» агрессоров часто имеет социально неприемлемые проявления (связана с грубым нарушением социальных норм, прямым физическим насилием, порчей имущества, т. е. совершением преступлений и т. д.), импульсивный, сознательно не контролируемый характер. «Патологическая» агрессивность тесно связана с поведенческими и эмоциональными расстройствами у детей и подростков, такими, в частности, как расстройство социального поведения, оппозиционно-вызывающее расстройство и другими. Естественно, что «патологические» агрессоры часто дизадаптированы, имеют более низкий статус среди сверстников и взрослых, осуждаемы и становятся объектом весьма жестких воспитательных и коррекционных воздействий, что не может не сказываться на их самооценке, которая, как правило, снижена. У «патологических» агрессоров нередко

наблюдаются проявления депрессивного состояния (коморбидность агрессивности и депрессии); часто выясняется, что на их развитие оказывают влияние разнообразные патогенные факторы (насилие в семье, запущенность, неблагоприятный социальный фон, резидуально-органические изменения мозга и т. д.).

У испытуемых, составляющих подгруппу «патологических» агрессоров, отмечаются низкие оценки по шкале образа «Я». Они идентифицируются с персонажами, которые, что-то разрушая или на кого-либо нападая, удовлетворения не ощущают. Они продолжают испытывать негативные чувства раздражения, фрустрации, гнева, либо их эмоциональное состояние не проявлено, и они затрудняются его охарактеризовать.

Для иллюстрации «патологической» агрессивности приведем два рисунка (рисунки 9 и 10). Оба она созданы делинквентными подростками, склонными к насилию, прогуливающими уроки, употребляющими

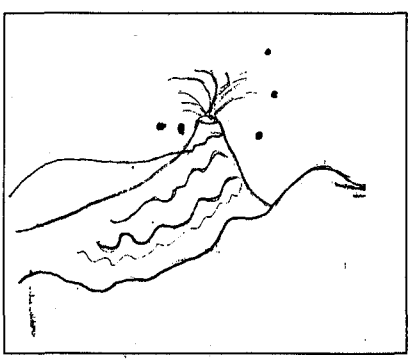


Рис. 9. Подпись под рисунком: «В горах самый большой вулкан начал кипятиться, он стал выбрасывать большие камни, выливать лаву, и все погибло. Ему было "все равно"».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 1 балл, по Шкале образа «Я» — 3 балла. По всей видимости, автор рисунка (мальчик 14 лет) идентифицируется с вулканом

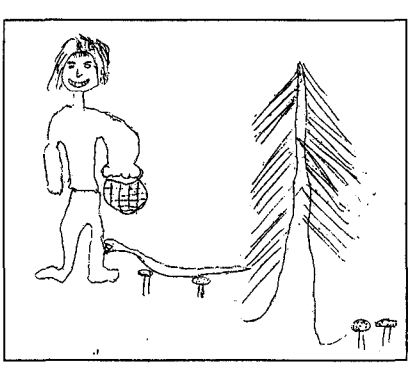


Рис. 10. Подпись под рисунком: «Девочка пошла в лес за грибами, и вдруг ее укусила змея. Она разозлилась из-за того, что девочка ее потревожила».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 1 балл, по Шкале образа «Я» — 2 балла. Изображены деструктивные отношения. По всей видимости, автор рисунка (мальчик 13 лет) идентифицируется со змеей (так как более 90% испытуемых идентифицируются с персонажами своего пола)

токсические вещества. Обоим выставлен диагноз «Расстройство социального поведения».

Дополнительным признаком агрессивных тенденций является проявление в рисунках *чувства юмора*, причем вполне определенного характера. Р. Сильвер (Silver, 2002) делит различные проявления юмора в рисунках и историях на ряд категорий, предлагая выставлять им соответствующие балльные оценки по шкале эмоционального содержания.

- Выраженный отрицательный юмор, имеющий летальный, болезненный характер (так называемый «черный» юмор), проявляющийся в насмешке над умирающим или находящимся в смертельной опасности персонажем; испытуемый идентифицируется с агрессором, испытывает наслаждение, видя, что причиняет другому страдание или дискомфорт (1 балл).
- Летальный, но не болезненный юмор, проявляющийся в насмешке над умирающим или находящимся в смертельной опасности персонажем, но испытуемый, идентифицируясь с агрессором, не испытывает наслаждения, видя, что причиняет другому страдание или дискомфорт (1, 5 балла).
- Умеренно отрицательный, уничижительный юмор, проявляющийся в насмешках над обманутым, фрустрированным, смущенным или несчастным персонажем (2 балла).
- Самоуничижительный юмор, проявляющийся в насмешках испытуемого над собой, переживающим фрустрацию, страх или несчастье (2, 5 балла).
- Амбивалентный, противоречивый юмор (3 балла).
- Умеренно положительный, оптимистичный, жизнеутверждающий юмор, проявляющийся в ситуации, связанной с преодолением препятствий, тревоги и достижением чувства безопасности; финал истории благоприятный или обнадеживающий (4 балла).
- Выраженный положительный, игривый юмор, ирония, проявляющаяся в насмешке над абсурдом, игрой слов и связанная с успешным преодолением препятствий и удовлетворенностью; самоуничижение отсутствует (5 баллов).

Для агрессивных испытуемых (как «патологических», так и «здоровых» агрессоров) характерно значительно более частое проявление чувства юмора в рисунках и историях, причем этот юмор часто имеет негативный характер. Положительный юмор в рисунках агрессоров почти не обнаруживается. Примером проявления отрицательного юмора, связанного с агрессивностью, в рисунке и истории может служить

рисунок девочки девятилетнего возраста (рисунок 11). У девочки отсутствуют какие-либо явные поведенческие и эмоциональные нарушения, она успешно учится (преобладают отличные оценки), прилежная, с высоким уровнем притязаний; семья полная, с достатком выше среднего. У нее имеется брат на полтора года моложе ее, в отношениях с которым проявляется явное сиблинговое соперничество, вплоть до физического насилия.

Важно отметить, что выражаемый в рисунках и историях юмор вовсе не обязательно имеет патологический оттенок, даже если он имеет выраженный или умеренный отрицательный характер, как в приведенном выше примере. Проявления юмора могут быть тесно связанными с механизмами психологической защиты и копинга. Так, агрессивный юмор в рисунке девочки может быть социально приемлемой формой выражения аффекта раздражения и гнева (возможно, вызванного сиблинговым соперничеством с братом) и позволяет ей почувствовать свое превосходство над соперником, снять тревогу и напряжение. Судя по имеющимся о девочке сведениям, она может быть отнесена к категории «здоровых» агрессоров. На это же указывает и характерное соотношение оценок по шкалам.

Важное значение для правильной квалификации результатов тестирования имеет оценка устойчивости тех или иных проявлений в эмоциональном содержании рисунков и образе «Я» испытуемых. Неоднократное применение тестов Сильвер в работе с одним и тем же испытуемым позволяет, например, определить, имеет ли его агрессивность «патологический» характер либо представляет собой относительно

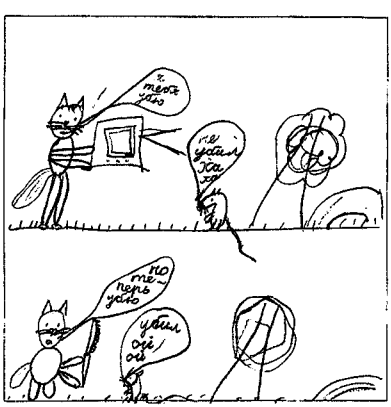


Рис. 11. Подпись под рисунком: «Жили-были кошка и мышка. Взяла одни раз кошка телевизор и ударила мышку по голове, но мышка не сдохла, и кошка взяла нож и зарезала мышку».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 2 балла (изображены деструктивные отношения между персонажами, что обычно оценивается в 1 балл, однако проявленное чувство юмора повышает оценку по шкале эмоционального содержания до 2 баллов), по Шкале образа «Я» — 5 баллов (автор идентифицируется с персонажем, испытывающим удовольствие и причинившим боль другому; юмор умеренно отрицательный)

кратковременную реакцию на травмировавшую его ситуацию. Имеет смысл выяснить, какая именно ситуация в жизни ребенка могла вызвать подобную реакцию. Иногда проявления агрессивности в рисунках могут иметь ситуативный характер и указывать на активизацию механизмов копинга.

Кроме того, существует категория детей и подростков, в рисунках которых (эпизодически или постоянно) могут проявляться агрессивные фантазии, однако какой-либо агрессивности и враждебности они не демонстрируют. Для их рисунков, также как и для рисунков «здоровых» агрессоров, характерно сочетание оценки в 1 балл по Шкале эмоционального содержания рисунка и оценки в 5 баллов — по Шкале образа «Я». Р. Сильвер (Silver, 2005) считает это признаком успешного сдерживания агрессивных проявлений, реализуемых исключительно в фантазиях. На наш взгляд, однако, такие случаи требуют взвешенного анализа ситуации, поскольку внешне спокойные обычно субъекты могут иногда совершать агрессивные поступки с тяжелыми последствиями.

Еще одним примером проявления чувства юмора, на сей раз умеренно положительного и оптимистического, могут служить следующие рисунок и история, созданные девочкой 12-летнего возраста (рисунок 12).

Нами была проведена серия исследований, направленных на установление связей между разными типами агрессивности у детей и подростков

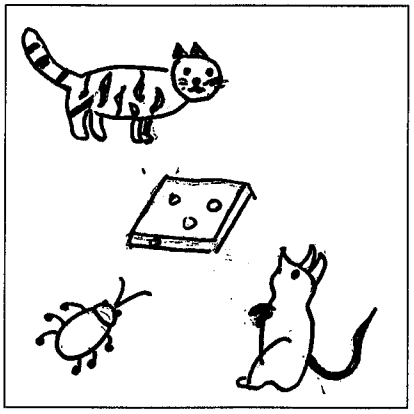


Рис. 12. Подпись под рисунком: «Однажды жук и мышка нашли кусочек сыра. Они долго спорили, кто его съест. Мышка говорила, что нашла его первая, а жук, что если бы он не предложил прийти в сарай, они бы не нашли сыр. Вдруг пришла кошка. Она сказала: "Я знаю, как разрешить ваш спор". Она подошла к сыру и съела его. Мышка и жук остались друзьями, и в этом им помогла кошка».

Оценка по Шкале эмоционального содержания — 4 балла (эмоциональное содержание рисунка неоднозначно, и его следовало бы оценить в 3 балла, однако проявление умеренно положительного оптимистического юмора повышает оценку до 4 баллов), оценка по Шкале образа «Я» — 5 баллов (автор рисунка идентифицируется с кошкой, обманувшей соперников и испытывающей чувство удовлетворения)

и соответствующими оценками по тестам Сильвер (Копытин, 2004; Kopytin, Sventsitskaya, Svistovskaya, 2005). Наряду с заданием на воображение РТС нами применялся опросник для оценки агрессивности и враждебности Басса–Дарки. Этот опросник, как известно, позволяет определить степень выраженности разных типов психологических реакций, связанных с проявлениями агрессивности и враждебности, включая физическую, вербальную и косвенную агрессию, раздражение, негативизм, обидчивость, подозрительность и чувство вины. В результате обработки ответов испытуемых выставлются два индекса — агрессивности и враждебности. Их сравнение с показателями нормальной агрессивности и враждебности позволяет определить, в какой степени уровень агрессивности и враждебности испытуемого отклоняется от допустимого. В исследовании учитывались также экспертные оценки врачей-психиатров, подтверждающие наличие у испытуемых делинквентности с агрессивными проявлениями, связанными с различными психическими расстройствами.

В нашем исследовании способности РТС определять «патологическую» агрессивность испытуемыми выступали 27 детей и подростков в возрасте от 10 до 14 лет, находящихся на лечении в психиатрической больнице поселка Дружноселье Ленинградской области. Среди них — 6 девочек и 21 мальчик. Подавляющее большинство из них имели диагноз «Социальное расстройство поведения». Многие являлись воспитанниками детских домов. Их агрессивность и враждебность проявлялась в сквернословии, вспыльчивости, драчливости. Они грубили взрослым, обижали младших, на замечания воспитателей и педагогов реагировали аффектом. В анамнезе у некоторых из них имелись суицидные попытки (делали на руках порезы, пытались задушить себя полотенцем). Многие были склонны к бродяжничеству, курению, алкоголизации, приему токсических веществ или наркотиков. В период обследования большинство испытуемых получали медикаментозное лечение. В качестве контрольной группы выступали дети и подростки — воспитанники детского дома поселка Молодцово Ленинградской области, не имеющие каких-либо явных эмоциональных и поведенческих нарушений.

Результаты применения опросника Басса–Дарки показали, что в клинической группе индекс агрессивности превышал нормально допустимый предел у семи из 27 испытуемых, в то время как индекс враждебности оказался повышенным у 20 из 27 детей и подростков. Хотя уровень агрессивности в клинической группе был повышен далеко не у всех испытуемых, однако превышение допустимого индекса здесь все же наблюдалось значительно чаще, чем в контрольной группе, где данный

индекс был повышен лишь у одного человека. Что же касается показателей индекса враждебности, то они в клинической группе заметно превышали соответствующие показатели в контрольной группе, где индекс враждебности был повышен у девяти испытуемых.

Есть основания считать, что в условиях психиатрической больницы многие испытуемые не вполне искренне отвечали на вопросы теста, опасаясь, что положительные ответы приведут к продолжению лечения или его усилению. Мы также обратили внимание, что все испытуемые из клинической группы, за исключением одного, отвечая на вопрос о том, как они чувствуют себя в момент тестирования, ответили, что чувствуют себя «нормально» (12 человек) или даже «счастливыми» (14 человек). В этом, на наш взгляд, вновь могло проявляться стремление испытуемых скрыть свои подлинные чувства. Средние величины и стандартные отклонения показателей Шкалы эмоционального содержания рисунков и Шкалы оценки образа «Я» в клинической и контрольной группах приводятся в таблице 3.

Сопоставление средних показателей шкалы эмоционального содержания рисунков позволило выявить достоверные различия ($p<0,01$) между группами. Различия были достоверны и при сравнении средних показателей по Шкале оценки образа «Я» ($p<0,01$). Средние показатели по обеим шкалам были более высоки в контрольной группе. Мы также можем предполагать, что отличия в показателях шкал были бы еще более значительны, если бы контрольную группу составили дети и подростки, живущие с родителями.

Сравнение гистограмм распределения оценок содержания рисунков в клинической и контрольной группах позволяет констатировать, что преобладающими оценками по шкалам эмоционального содержания и образа «Я» в клинической группе являются оценки в 1 и 2 балла, причем

Таблица 3

Средние величины и стандартные отклонения показателей шкал эмоционального содержания и образа «Я» в клинической и контрольной группе

	Эмоциональное содержание		Образ «Я»	
	M	m	M	M
Клиническая группа (N=27)	1,87	0,92	2,56	0,82
Контрольная группа (N=25)	2,04	1,107	2,56	0,82

первые превалируют над вторыми. В контрольной группе наиболее частыми по этим шкалам являются оценки в 2 и 3 балла, при этом вторые преобладают над первыми.

Хотя оценки в 2 балла по обеим шкалам встречаются в клинической и контрольной группах примерно с одинаковой частотой, оценки в 3 балла выставлялись в клинической группе в два раза реже, чем в контрольной. Оценки же в 1 балл по обеим шкалам выставлялись в клинической группе в шесть раз чаще, чем в контрольной.

С целью более детальной оценки эмоционального содержания рисунков и образа «Я» испытуемых мы решили разбить рисунки пяти основных типов (рисунки с выраженным отрицательным, умеренно отрицательным, нейтральным, умеренно положительным и выраженным положительным содержанием) на 21 категорию (таблица 4).

Как следует из таблицы 5, наиболее часто в клинической группе создавались рисунки следующих категорий: с изображением мертвых или находящихся в смертельной опасности персонажей (18,52%), с изображением агрессии или деструкции (18,52%), рисунки с нейтральным

Таблица 4

Категории рисунков в зависимости от их эмоционального содержания

Категории рисунков	Балльная оценка	Тип рисунка
1. Грустный персонаж 2. Одинокий, беспомощный персонаж 3. Изображение сцены самоубийства 4. Изображение мертвого персонажа или персонажа, находящегося в смертельной опасности 5. Проявление агрессии или деструкции	1	Выраженное отрицательное содержание
6. Проявление враждебности или угрозы 7. Испуганный персонаж 8. Нападающий, страшный или разгневанный персонаж 9. Малопривлекательный персонаж 10. Неудовлетворенный, фрустрированный, несчастный персонаж	2	Умеренно выраженное отрицательное содержание
11. Амбивалентное содержание (как положительное, так и отрицательное) 12. Нейтральное содержание, отсутствие эмоций 13. Неясное, противоречивое содержание	3	Нейтральное, неясное, амбивалентное содержание

Таблица 4 (окончание)

Категории рисунков	Балльная оценка	Тип рисунка
14. Счастливый, получающий удовлетворение, но пассивный персонаж 15. Дружеские отношения 16. Приятные отношения 17. Спасение персонажа	4	Умеренно положительное содержание
18. Счастливый и успешный персонаж 19. Удовлетворенный, достигающий своей цели персонаж 20. Отношения любви 21. Отношения взаимной заботы и поддержки	5	Выраженное положительное содержание

Таблица 5

Соотношение рисунков по категориям в клинической и контрольной группах

Категории рисунков	Клиническая группа			Контрольная группа	
	Число рисунков	%		Число рисунков	%
1.	1	3,7		0	0
2.	2	7,4		0	0
3.	1	3,7		0	0
4.	5	18,52		1	4
5.	4	14,81		1	4
6.	2	7,4		3	12
7.	3	11,11		2	8
8.	1	3,7		0	0
9.	0	0		0	0
10.	0	0		2	8
11.	2	7,4		4	16
12.	4	14,81		3	12
13.	1	3,7		5	20
14.	0	0		0	0
15.	1	3,7		2	8
16.	0	0		0	0
17.	0	0		0	0
18.	0	0		0	0
19.	0	0		0	0
20.	0	0		1	4
21.	0	0		0	0

эмоциональным содержанием (14,81%), а также рисунки, на которых представлены испуганные персонажи (11,11%).

Несколько реже в этой группе встречались рисунки с изображением одиноких и беспомощных персонажей (7,4%), рисунки с проявлениями враждебности или угрозы (7,4%) и амбивалентным содержанием (7,4%).

Еще реже в клинической группе встречались рисунки с изображением печальных персонажей (3,7%), сцен самоубийства (3,7%), нападающих или разгневанных персонажей (3,7%), рисунки с неясным или противоречивым содержанием (3,7%), а также с изображением дружеских отношений (3,7%). Рисунки прочих категорий в контрольной группе отсутствовали вовсе.

В контрольной группе наиболее частыми были рисунки с неясным или противоречивым (20%), амбивалентным (16%) и нейтральным (12%) эмоциональным содержанием, а также изображения враждебных отношений или угрозы (12%).

Несколько реже в этой группе создавались рисунки с изображением дружеских отношений (8%), неудовлетворенных (8%) или испуганных (8%) персонажей. Еще реже в контрольной группе встречались изображения персонажей, находящихся в смертельной опасности (4%), а также рисунки с проявлениями агрессии или деструкции (4%). Рисунки прочих категорий отсутствовали.

В единичных случаях в обеих группах изображались дружеские отношения. Отношения любви и заботы в рисунках клинической группы не были представлены вовсе, а в рисунках контрольной группы — лишь в одном случае.

Наше исследование показало, что деструктивные отношения между персонажами и проявления агрессии наблюдаются в рисунках делинквентных детей и подростков значительно чаще, чем в работах неделинквентных испытуемых, несмотря на то, что обследование детей клинической группы проводилось на фоне приема ими психотропных препаратов (тизерцина, неулептила и других), оказывающих тормозящее влияние на аффективную сферу и предупреждающих агрессивные проявления.

Преобладание в клинической группе рисунков, оцененных в 1 балл по обеим шкалам, и последующий анализ их конкретного содержания позволили нам прийти к выводу о том, что у многих составивших эту группу детей и подростков помимо проявлений делинквентности имелись также симптомы невротической депрессии (дистимии). Таким образом, эта группа характеризовалась высокой *коморбидностью «патологической» агрессии и депрессии*. При этом рисунки делинквентных детей и подростков более достоверно, чем их самоотчеты, отражали их враждебность и агрес-

сивность, а также переживания эмоционального дискомфорта, страха и неуверенности. В данном случае речь идет именно о коморбидности этих состояний, а не о делинквентном эквиваленте эндогенной депрессии (за исключением одного мальчика, более детальное обследование которого показало, что он страдает таким вариантом депрессии).

Субсиндромальная депрессия у многих испытуемых из контрольной группы имела психогенный характер и могла являться следствием пережитого ими в прошлом или переживаемого в настоящем насилия, недостаточной социальной поддержки и других обстоятельств. Очевидным психотравмирующим обстоятельством является помещение детей в психиатрическую больницу. Дополнительным фактором, обусловившим снижение эмоционального фона, могло выступать назначение им нейролептиков, некоторые из которых обладают депрессогенным эффектом.

Результаты проведенного нами исследования также указывают на отсутствие в контрольной группе детей со «здоровой» агрессивностью. Ни один из них не создал рисунок, который бы был оценен в 1 балл по Шкале эмоционального содержания и в 5 баллов — по Шкале образа «Я». В то же время, проводя масштабные исследования, связанные с межкультурной адаптацией тестов Сильвер, в рамках которых тестирование проходили учащиеся многих массовых школ, мы обратили внимание на то, что в каждом классе, как правило, попадалось несколько детей, которых можно отнести к категориям «патологических» и «здоровых» агрессоров.

Результаты американских исследований (Silver, 2005) также указывают на то, что среди учащихся массовых школ имеются агрессоры обеих категорий. Так, по данным Р. Сильвер (Silver, 2005), среди 30 обследованных ею учащихся массовой школы с чертами агрессивности (25 мальчиков и 5 девочек) пятеро детей создали рисунки, оцененные по обеим шкалам в 1 балл, рисунки остальных были оценены в 1 балл по Шкале эмоционального содержания и в 5 баллов — по Шкале образа «Я». На основании результатов тестирования и более углубленного обследования детей Р. Сильвер разделила их на две подгруппы, различающиеся по мотивам и выраженности агрессивных проявлений и требующие разных профилактических и коррекционных мероприятий.

Дополнительно рассмотрим соотношение проявлений «патологической» и «здоровой» агрессивности в рисунках с выделенными Р. Сильвер (Silver, 2005) типами детей-агрессоров — *активных и реактивных.*

Категория активных агрессоров, по данным Р. Сильвер, включает детей и подростков, рисунки которых отражают фантазии, связанные с физическим ущербом окружающим. Эти испытуемые идентифицируются с персонажами, проявляющими жестокость в отношении жертв

и переживающими при этом чувство удовлетворения. Такие рисунки оцениваются в 1 балл по Шкале эмоционального содержания и в 5 баллов — по Шкале образа «Я». Активные агрессоры отличаются инициативой и экспансивностью, стремятся утвердиться среди сверстников и завоевать определенные привилегии. Для них характерны высокий уровень притязаний, нередко — наличие творческих способностей, интеллект средний или выше среднего.

Деструктивные действия реактивных агрессоров, как правило, вызваны действиями других и направлены на защиту ими своих интересов. Нередко она проявляется импульсивно и сопровождается неконтролируемым аффектом гнева. Защитная реакция у реактивных агрессоров часто непропорциональна интенсивности провоцирующего действия. По рисункам таких агрессоров видно, что действия персонажа, ведущего себя деструктивно, провоцируются другими персонажами. По данным Р. Сильвер, рисунки реактивных агрессоров, как и активных, часто получают оценку в 5 баллов по Шкале образа «Я». В анамнезе у них нередко отмечается перенесенное насилие или потеря родителя, возможны также нарушения адаптации и школьной успеваемости.

Таким образом, описанная нами категория детей и подростков со «здоровой» агрессивностью весьма напоминает подгруппу активных агрессоров, выделенную Р. Сильвер. В то же время, между категориями реактивных и «патологических» агрессоров существуют как определенное сходство, так и определенные отличия. У «патологических» агрессоров в наших исследованиях были диагносцированы эмоциональные и поведенческие расстройства, наблюдались выраженные проявления делинквентности. Хотя подгруппа реактивных агрессоров в исследованиях Р. Сильвер также включала испытуемых, у которых имелись проявления делинквентности, лишь часть из них имели диагноз «эмоциональное расстройство».

В целом можно сказать, что испытуемые, отнесенные Р. Сильвер к категории реактивных агрессоров, отличались от «патологических» агрессоров в нашем исследовании более высоким уровнем психосоциальной адаптации и социальной поддержки (реактивные агрессоры-американцы жили в семьях, посещали массовые школы, участвовали в коррекционных арт-терапевтических и иных здоровьесберегающих программах, в то время, как в нашем исследовании «патологические» агрессоры часто являлись воспитанниками детских домов, посещали коррекционные школы, неоднократно госпитализировались в психиатрическую больницу, не получали какой-либо психотерапевтической или психологической помощи, а их лечение сводилось к химиотерапии). Все это не могло не ска-

заться на их образе «Я» и общем эмоциональном фоне (у реактивных агрессоров в исследованиях Р. Сильвер депрессивные симптомы не обнаруживались, тогда как у «патологических» агрессоров в нашем исследовании депрессия как раз часто сопутствовала агрессии). По результатам нашего исследования у «патологических» агрессоров преобладали оценки в 1 и 2 балла по Шкале образа «Я», тогда как у реактивных агрессоров в американских исследованиях по этой шкале преобладали оценки в 5 баллов.

Таким образом, исследования показали, что тесты Сильвер могут быть использованы для диагностики различных состояний, связанных с проявлением депрессивных реакций и агрессии, в рамках как нормы, так и патологии. Данные подобного тестирования могут иметь экспресс-диагностический, предварительный характер, в особенности в тех случаях, когда тесты используются в скрининговых исследованиях в целях первичной психопрофилактики. Эти данные необходимо уточнять клинически, с использованием другого психодиагностического инструментария. В случаях, когда рисунок оценивается в 1 балл по обеим шкалам, в связи с высокой вероятностью самодеструктивного поведения испытуемого требуется неотложное клиническое обследование.

Тесты Сильвер могут также использоваться в контексте арт-терапии и психологического консультирования. В ходе предварительного интервью или первых занятий они могут применяться с целью оценки состояния и потребностей клиента, его творческого потенциала, характерных для него механизмов копинга и защиты и других психологических параметров. При этом тесты Сильвер обеспечивают безопасное для клиента самораскрытие, поскольку он не осознает связи между характерной для него проблематикой и создаваемыми им рисунками. Использование данных тестов может облегчить включение клиента в изобразительную деятельность, когда он, например, не может выбрать тему для рисунка или не знает, с чего начать работу — клиенту легче начать рисовать, когда в его распоряжении есть «готовые картинки».

Тесты Сильвер также позволяют осуществлять динамическую оценку изменений в состоянии клиента, достигнутых в результате проведения с ним коррекционной работы, применения превентивных или развивающих программ и могут использоваться для подтверждения терапевтической эффективности вмешательства. Также они могут применяться с целью оказания на клиента коррекционного воздействия — например, терапевт, исходя из созданных клиентом рисунка и истории, может показать ему возможные последствия действий персонажа, помогая клиенту осознать связь рисунка с характерными для него формами реагирования, а также продемонстрировать ему возможность иных форм поведения.

4.3. Методы арт-терапевтической коррекции депрессивных состояний и агрессивности у детей и подростков

При наличии в рисунках детей и подростков признаков депрессивного состояния и агрессивности применению методов арт-терапевтической профилактики и коррекции должно предшествовать тщательное изучение причин и механизмов данных проявлений. Вполне возможно, например, что отмеченные в рисунках признаки депрессии или агрессивности отражают кратковременную реакцию испытуемого на ситуацию. Выражение агрессивности в фантазиях и рисунках может быть следствием активизации механизмов психологической защиты и копинга и иметь адаптивный характер, помогая ребенку психологически справиться с травмирующей ситуацией. В этом случае арт-терапевту иногда следует даже поддержать данные проявления и создать условия для отреагирования чувств и фантазий клиента в рисунке, сочинении историй, драматизации и играх.

Очень важно также, чтобы арт-терапевт при удобном случае помог клиенту осознать, что проявления депрессивного состояния или агрессивности, в том числе в его рисунках и играх, отражают характерные для него способы реагирования, и понять, какие из них имеют адаптивный, а какие — дизадаптивный характер.

Если депрессия носит эндогенный характер, т. е. связана, например, с таким психиатрическим заболеванием, как маниакально-депрессивный психоз, или имеет выраженные клинические проявления, проведение арт-терапии на этапах обострения заболевания может оказаться невозможным. В некоторых случаях клиент нуждается преимущественно в биологической терапии (в частности, в лечении антидепрессантами). Но даже если депрессия имеет биологические предпосылки и носит повторяющийся, «циркулярный» характер, на определенных этапах лечения психотерапия также может играть важную стабилизирующую роль. При этом работа может проводиться в направлении лучшего осознания клиентом своих преморбидных особенностей, т. е. особенностей своего характера, делающих его более «уязвимым» к тем или иным стрессорам. В то же время, важно показать клиенту, что он может с этими стрессорами справляться, развивая одни природные либо приобретенные в результате семейного воспитания, влияния социума и культуры черты и «нейтрализуя» и корректируя другие.

При работе с детьми и подростками, у которых имеются остаточные (после перенесенного депрессивного эпизода) либо реактивные субсиндромальные проявления депрессии, важно развить у них механизмы активного регулирования эмоций, в том числе путем использования приемов релаксации, активного воображения и самовнушения (аутогенной тренировки). Освоению таких приемов в ходе арт-терапевтических занятий способствует опора на наглядно-образный характер деятельности и положительное подкрепление навыков. Нейтрализация фрустрирующих моментов и акцентировка внимания на позитивных очень важны при работе с депрессивными клиентами. Арт-терапевт может использовать внушение, а также создавать благоприятный настрой как умелым применением определенных техник, игр и упражнений, так и давая клиенту положительную обратную связь.

Постепенно, по мере развития у клиента навыков регулирования эмоций и формирования у него ощущения безопасности в арт-терапевтическом кабинете, специалист может прибегать к дозированным фрустрирующим воздействиям и повышать уровень связанного с работой напряжения. Это может осуществляться путем включения клиента в группу и использования интерактивных заданий, в ходе выполнения которых клиент будет вынужден конфронтировать с неприятными для него чувствами и другими участниками группы. Это будет стимулировать его к совершенствованию навыков выражения и регулирования эмоций, связанных с межличностным взаимодействием. В то же время группа может выступать важнейшим фактором эмоциональной поддержки депрессивного клиента и способствовать усилению терапевтической эффективности работы.

Учитывая большое число различных факторов биопсихосоциогенеза депрессий, в том числе факторов микросоциальных, успешное лечение и профилактика будут вряд ли возможны без изучения семьи ребенка, используемых родителями подходов к его воспитанию и, в случае необходимости, их коррекции. В некоторых случаях может оказаться необходимым применение техник семейной арт-терапии.

Арт-терапия предоставляет богатые возможности для работы с проявлениями агрессии. В силу преимущественно проективно-символического характера содержащихся в ее арсенале средств она позволяет клиенту выражать самые разные чувства более безопасно, чем при использовании других психотерапевтических подходов. Арт-терапия особенно продуктивна при работе с детьми, которые менее успешно, чем взрослые, выражают свои чувства словами. Изобразительные средства позволяют клиенту объективировать свои чувства в создаваемой им продукции (даже

если она относительно хаотична) и тем самым способствуют их осознанию и достижению контроля над ними.

Даже если агрессивность имеет «патологический» характер, арт-терапевт может предоставить клиенту возможность отреагирования аффекта без причинения ущерба окружающим или среде, в которой это происходит, используя для этого различные материалы и формы изобразительной и иной творческой экспрессии. Если, однако, арт-терапевт не будет при этом стремиться к тому, чтобы помочь клиенту от брутальных и хаотичных форм экспрессии постепенно перейти к символическим и метафорическим, более интегрированным формам изобразительной деятельности и не уделит должного внимания проработке чувств клиента, характерные для «патологических» агрессоров способы бессознательного, импульсивного отреагирования аффектов могут не только сохраниться, но и усилиться.

Важной предпосылкой для отказа клиента от импульсивной, неконтролируемой экспрессии и развия у него навыков «контейнирования» аффектов является способность арт-терапевта к эмпатическому принятию различных эмоциональных проявлений клиента и вербальному, безоценочному «отражению» его чувств. В некоторых случаях арт-терапевт должен, однако, ограничивать клиента, напоминая ему о необходимости соблюдения оговоренных заранее условий работы — например, если экспрессия клиента угрожает окружающим (арт-терапевту, участникам группы), ему самому, инвентарю кабинета, личным предметам или продуктам творческой деятельности других клиентов. Деструктивные действия клиента в отношении собственной продукции являются потенциально допустимыми, но всякий раз, когда он заявляет о своем желании уничтожить рисунок или делает это без предупреждения, арт-терапевт должен по возможности прояснять его чувства и мотивы.

В тех случаях, когда клиент в ходе занятий по той или иной причине не находит для себя возможных средств отреагирования агрессии, арт-терапевт может помочь ему в этом, прибегнув к определенным материалам, играм и упражнениям. Одним из наиболее подходящих материалов в этом случае является *глина*. Клиент может задействовать весьма экспрессивные способы манипуляций с нею, такие как удары кулаком, разминание крупного куска глины, деструкция ранее созданных образов и т. д.

Весьма экспрессивными являются различные варианты техники рисования *каракулей*, например, когда клиент в течение порой длительного времени (пока гнев «не остынет», а сам он не устанет) чиркает с закрытыми или открытыми глазами по бумаге или круговыми движениями рисует «вихри». Весьма схожи с техникой рисования каракулей различные варианты *«живописи тела»*, когда клиент создает на бумаге мазки или отпе-

чатки краски с помощью частей своего тела (в том числе ладоней, стоп). Все эти варианты работы могут сопровождаться катарсическим эффектом.

Арсенал арт-терапевтических приемов для отреагирования аффектов может быть расширен за счет использования элементов *телесно-двигательной и музыкальной терапии*, когда, например, клиент двигается в энергичном танце (иногда совершая при этом также деструктивные действия, вроде ударов созданного из куска веревки «хлыста» — при этом важно следить, чтобы он не разбил окружающие предметы и не причинил кому бы то ни было телесных повреждений) или исполняет импровизацию на барабане.

В определенный момент работы, когда аффект удастся «сбить», важно стимулировать клиента к использованию вербальных средств выражения чувств. Это могут быть метафорические и поэтические высказывания, ролевые монологи и диалоги, создание так называемого *катарсического письма* с использованием ограниченного набора эмоционально заряженных слов или фраз, графически оформленного в виде плаката.

Весьма полезно также предложить клиенту выразить чувства и фантазии в метафорической визуальной, музыкальной или кинестетической форме — например, создать цикл рисунков или музыкальную композицию на тему *«природные стихии»*, в частности, изобразить огонь в разных, в том числе и деструктивных проявлениях.

При работе с «агрессорами» не следует игнорировать те формы активности ребенка или подростка, которые позволяют ему конструктивно выражать чувства и удовлетворять потребности в признании и самоутверждении вне арт-терапевтических занятий, например, занятия спортом, отреагирование аффектов на замещающие объекты.

При работе с проявлениями агрессивности важно помочь клиенту в овладении более эффективными механизмами психологической защиты и копинга. Арт-терапия сама по себе тесно связана с целым рядом эффективных защитных механизмов, в том числе такими описанными И.М. Никольской (Никольская, 2005) механизмами психологической защиты у детей, как замещение, сублимация, сновидения (фантазирование).

С учетом того, что у многих «патологических» агрессоров самооценка снижена, а агрессия часто сочетается с проявлениями депрессивного состояния, параллельно с корректирующими воздействиями арт-терапевту следует проводить работу, направленную на повышение самооценки клиента и вселение в него надежды, в том числе акцентировать его внимание на *положительных качествах* его личности, моментах успеха в прошлом и настоящем, а также внешних ресурсах. Для этого могут использоваться различные варианты техники *автопортрета* (реалистического,

метафорического, абстрактного) и создание рисунков на такие темы, как «Дорогой для меня человек», «Любимый уголок природы», «Приятное сновидение (фантазия)» и т. д. Позитивный настрой в ходе занятий можно усилить, а чувства вины, самоуничижения и злости (в том числе на самого себя) ослабить, умело применяя музыку определенного характера (так называемую «трофотропную», успокаивающую музыку), которая может служить либо в качестве ненавязчиво звучащего фона, либо в качестве стимула для создания рисунков.

Если агрессивный ребенок или подросток способен работать в группе и соблюдать групповые нормы, большое значение может иметь его постепенное включение в интерактивные формы изобразительной и иной творческой деятельности. Это будет способствовать развитию у него социально значимых навыков (умения учитывать потребности другого, вступать с ним в конструктивное взаимодействие, порой идти на компромисс, отстаивать свои интересы, не прибегая к насилию). В приложении 2 к данной книге представлен ряд арт-терапевтических техник, игр и упражнений, которые рассчитаны как на индивидуальную, так и совместную деятельность. Многие из них могут быть использованы при работе с агрессивными детьми и подростками.

Еще раз хотелось бы напомнить о том, что без тщательного изучения причин и механизмов агрессивного поведения ребенка или подростка, различных провоцирующих факторов и факторов риска (биологических, психологических, культуральных и социальных), и, соответственно, построения адекватной биопсихосоциогенезу расстройства программы вмешательства, работа арт-терапевта будет не только неэффективна, но и вредна. Она может нанести клиенту физический, психологический и моральный ущерб.

Глава 5

Использование фотографии в качестве элемента детско-подростковой арт-терапии

В этой главе будут представлены некоторые варианты применения фотографии в ходе арт-терапевтических занятий с детьми и подростками. Несмотря на значительный потенциал фотографии для психотерапии и психологического консультирования детей, подростков и их семей, нам встретились лишь единичные публикации, отражающие ее применение в детско-подростковой психотерапии.

Существуют разные подходы к психотерапевтическому использованию фотографии, в том числе в работе с детьми и подростками. Некоторые из них предполагают использование готовых снимков, что помогает исследовать жизненный опыт клиента и его систему отношений. Иногда клиенты, занимающиеся с психотерапевтом индивидуально или в группе, сами создают фотографии, которые затем могут стать предметом обсуждения, что помогает участникам занятий осознать свои потребности, внутриличностные конфликты и т. д. Мы постараемся сделать акцент на тех приемах работы с фотографией, которые тесно связаны с психотерапией искусством и, в частности, арт-терапией.

5.1. Различные варианты использования фотографии в рамках индивидуальных и групповых арт-терапевтических занятий с детьми и подростками

Возможно несколько вариантов включения фотографии в различные программы лечебно-коррекционной, психопрофилактической, реабилитационной и развивающей направленности, направленные

на работу с детьми и подростками, в том числе на базе массовых или специальных (коррекционных) школ:

1. Фотография в той или иной ее форме (готовые снимки или создание фотографий) может использоваться однократно или эпизодически в ходе арт-терапевтической программы, когда у ребенка или подростка появляется соответствующее желание. Некоторые современные дети и подростки увлекаются фотографией и иногда даже по своей инициативе приносят на занятия фотоаппарат. Это может быть связано, например, с желанием ребенка сфотографировать какой-либо эпизод групповой работы или созданные художественные изделия. Специалист при этом должен, по возможности, разобраться в том, каким потребностям клиента или группы отвечала фотография, в некоторых случаях он может активно поддержать их интерес к фотографии и сделать ее составной частью арт-терапевтической программы.
2. При наличии у клиента или группы устойчивого интереса к фотографии она может применятся регулярно на протяжении всего процесса работы. При этом специалист может предлагать техники и упражнения на основе фотографии, позволяющие организовать работу и сфокусироваться на решении определенных проблем или развитии конкретных навыков.
3. На базе школ возможна организация специальных фототерапевтических групп разной направленности (коррекционной, развивающей, профилактической, реабилитационной), в рамках которых фотография применяется в качестве основного рабочего инструмента.

В двух последних случаях, однако, допустимо и полезно дополнять фотографию также и иными материалами и средствами. Это дает детям дополнительные творческие возможности. Ведущему индивидуальных или групповых занятий следует быть готовым к тому, что потребности клиента или группы будут меняться, что у участников может появиться желание использовать иные, помимо фотографии, изобразительные средства.

Таким образом, заранее очень трудно однозначно определить, в какой мере фотография «подходит» тому или иному клиенту или группе, будет ли она обеспечивать больший терапевтический или развивающий эффект, чем какой-либо иной инструмент или материал, а также то, насколько долго клиент или группа сохранят свой интерес к фотографии, если он у них в определенный момент появился. Положительные результаты применения фотографии могут быть усилены благодаря уме-

нию специалиста определять потребности клиентов и быстро на них откликаться, варьируя техники и средства работы. Очень важно, чтобы участники занятий в арт-терапевтическом кабинете знали его оснащение и возможности, в том числе и то, что в нем может быть место для фотографии, что они вправе не «замыкаться» на красках, мелках и глине и прибегать к некоторым специальным техническим средствам, таким, как фотоаппарат, видеокамера или компьютер.

Различные варианты лечебно-коррекционного, здоровьесберегающего и развивающего применения фотографии в школах можно классифицировать по-разному, в том числе с учетом состава участников занятий: занятия могут быть индивидуальными или групповыми, а также проводиться с семьями и персоналом школы. Кроме того, при занятиях в группе техники и упражнения могут быть рассчитаны на индивидуальную, парную, микрогрупповую или общегрупповую работу.

Одни варианты применения фотографии могут предполагать использование готовых снимков, другие — их создание в ходе занятий или между занятиями. И в том, и в другом случае работа может протекать относительно спонтанно и предполагать неограниченную свободу действий либо требовать более четкой постановки задач и использования конкретных техник, игр и упражнений. При создании фотографий в ходе занятий или между ними дети и подростки могут самостоятельно выбирать для себя тему и любые объекты для съемки либо ведущий группы может предложить им ту или иную тему: «Прекрасное и безобразное», «Любимые уголки города», «Мир взрослых и мир детей» и т. д. Темы могут быть связаны с запросом клиента или группы, актуальной для них психологической проблематикой, задачами работы. В то же время деятельность участников может быть достаточно эффективной и в том случае, если они будут работать «в обход» ведущих проблем, поскольку это обеспечит им большую психологическую безопасность и возможность самораскрытия. Данные эффекты отчасти связаны с «проективной» природой фотографии: выбирая для съемки и последующего обсуждения какой-либо объект, человек неосознанно «переносит» на него свои потребности и переживания.

В некоторых случаях с лечебно-коррекционной и развивающей целью бывает очень полезно провести съемку в той среде, которая выступает в качестве значимого внешнего ресурса. Так, например, съемка на природе (*жанр пейзажной съемки*) сама по себе способна обеспечить сенсорную стимуляцию, вызвать положительные эмоции и эстетические переживания.

В некоторых случаях можно использовать так называемую *жанровую съемку*, предполагающую фотографирование разных моментов городской

жизни и ситуаций, связанных с социальным взаимодействием. Может применяться также *постановочная фотография*, в том числе *портретный жанр* (например, фотографирование участниками группы друг друга). Одним из жанров съемки являтся *натюрморт*, связанный с выбором неодушевленных объектов, а также построением из них композиций.

Варианты использования фотографии могут также варьироваться в зависимости от того, какими еще формами творческой деятельности клиента или участников группы она дополняется. Так, изготовление снимков может сочетаться с созданием фотоколлажа, плаката или иллюстрированной фотографиями «книжки», и в этом случае будет предполагать изобразительную деятельность. Также фотография может сопровождаться сочинением историй или «мини-сценариев», т. е. литературным творчеством.

Фотографирование может дополняться техниками телесно-ориентированной и танцедвигательной терапии, когда, например, съемка производится во время движения участников группы: это дает им возможность увидеть и осознать особенности своей телесной экспрессии. И, наконец, фотография может применяться в сочетании с элементами драматерапевтического подхода и предполагать ролевое перевоплощение с использованием костюмов и грима и т. д. Для большего удобства восприятия различные варианты психотерапевтического использования фотографии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Варианты арт-терапевтического использования фотографии в школах

Принципы классификации	Варианты применения
Частота применения	• Однократно или эпизодически • Более-менее регулярно на протяжении терапевтической или развивающей программы • На каждом занятии
Кто участвует в занятиях?	• *Индивидуальные занятия* • *Семейные занятия (включая детей)* • *Групповые занятия*
Кто участвует в выполнении упражнений?	• Индивидуальные упражнения • Парные упражнения • Микрогрупповые упражнения • Общегрупповые упражнения

Таблица 1 (окончание)

Принципы классификации	Варианты применения
Степень готовности фотоматериала	• Готовый материал • Создаваемый в ходе занятий материал • Создаваемый между занятиями материал
Степень организованности работы клиента или группы и директивности ведущего	• Неограниченная или весьма высокая свобода действий (клиенты самостоятельно выбирают темы для съемки и обсуждений) • «Мягкое» структурирование действий (заранее оговариваются темы для съемки и обсуждений, а также условия и правила выполнения заданий, хотя имеются возможности выбора, например, в силу малой конкретности темы) • «Жесткое» структурирование действий (оговариваются темы и техники, а также условия и правила выполнения заданий; возможности выбора минимальны)
Тема для съемки и обсуждения	• Связана напрямую с запросом и ведущей проблематикой клиента или группы • Не связана напрямую с запросом и ведущей проблематикой
Сочетание с другими видами творческой деятельности	• Другие виды творческой деятельности не предполагаются • Сочетание с различными материалами и средствами изобразительной деятельности • Сочетание с созданием художественных описаний (рассказов, сказок, сценариев) • Сочетание с техниками телесно-ориентированной и танцедвигательной терапии • Сочетание с техниками драматерапии • Сочетание с техниками игровой психотерапии • Последовательное или одновременное сочетание с несколькими видами творческой деятельности
Условия проведения съемки	• В помещении (например, в арт-терапевтической студии) • За пределами помещения (на природе, в городе, в тех или иных учреждениях)

5.2. Особенности обсуждения фотографий в ходе арт-терапевтических занятий с детьми и подростками

Одним из достоинств применения фотографии в рамках индивидуальных и групповых занятий следует признать то, что во многих случаях она является дополнительным фактором, стимулирующим участников арт-терапевтических занятий к словесному описанию своих чувств, связанных как с текущими, таки прошлыми ситуациями. Фотоснимки обеспечивают наглядность биографического материала и конкретизируют обстоятельства жизни клиента и его отношения с окружающими.

При наличии фотоснимков клиенту в ходе общения с психотерапевтом бывает сложнее уклониться от рассказа о сложных чувствах и обстоятельствах. Присутствие фотографий нередко позволяет ослабить сопротивления или «обойти» психологические защиты клиента. При обсуждении снимков с психотерапевтом и участниками группы клиент может прийти к новому восприятию себя и ситуации, представить различные варианты развития событий, а также критически оценить характерные для себя модели поведения.

Степень обстоятельности и глубина обсуждения фотографий могут быть различны. В одних случаях автор может лишь показать свою работу и ограничиться всего несколькими словами. В других случаях человек может говорить подолгу. Психотерапевт может по-разному стимулировать клиента к рассказу. Он может, например, сказать клиенту: «Расскажи о фотографии все, что считаешь нужным». Он также может использовать закрытые, полуоткрытые или открытые вопросы. Закрытые вопросы предполагают наличие ограниченного набора ответов, таких, например, как «да» или «нет», «нравится» или «не нравится». Полуоткрытые вопросы позволяют клиенту высказываться более обстоятельно и, в случае необходимости, проговаривать свои варианты ответов либо развивать или корректировать проговоренные психотерапевтом варианты.

Открытые же вопросы дают клиенту неограниченную свободу выбора способов описания фотоматериала и самого содержания рассказа. Примером такого вопроса может быть обращение специалиста к клиенту со словами: «Что ты можешь сказать про этот снимок?» Полуоткрытым же будет вопрос: «Какие чувства эта фотография у тебя вызывает?»

Словесное описание чувств и обстоятельств прошлого и настоящего нередко помогает клиенту пережить катарсис, упорядочить представ-

ления и многое осознать. Следует, однако, учесть, что каждому человеку присущ индивидуальный темп работы и разная степень готовности к обстоятельному рассказу и установлению ассоциативных связей. Детям описание своих чувств дается труднее, чем взрослым. Вполне возможно, что дополнения к рассказу по поводу фотоснимка будут возникать у клиента постепенно, и психотерапевту не следует торопить его, пытаясь «вытянуть» ассоциации и признания.

Когда проводится работа с готовыми фотографиями (например, с фотографиями из семейного альбома), которые клиент выбрал из большого числа снимков, всегда имеет смысл спросить его, почему он принес именно эти фотографии. Это позволяет прояснить, на каких снимках клиент сам себе нравится, а на каких — нет; общение с какими людьми он предпочитает продемонстрировать, а общение с какими — скрыть и т. д. Специалист может попытаться прояснить чувства клиента по поводу не только фотоснимка в целом, но и отдельных его деталей — людей, предметов и элементов окружающей среды, ситуаций и т. д.

Обсуждению подлежит также и то, чего на фотографии не видно, например, события, предшествовавшие изображенной на снимке ситуации или последовавшие за ней, а также возможные варианты развития событий, если бы, в частности, клиент повел себя по-другому и т. д.

Нередко много важного в психотерапевтическом плане материала можно получить, спросив клиента, кто производил съемку и в каких отношениях с этим человеком клиент находился и находится. Это очень полезный прием, например, при обсуждении фотографий, отражающих семейные отношения, отношения ребенка или подростка со сверстниками, иными значимыми для него фигурами. Таким способом часто удается прояснить роли клиента в этих отношениях и то, насколько они ему приятны или неприятны.

При обсуждении биографических фотоматериалов очень информативными могут оказаться дополнительные вопросы, например: «Часто ли тебя фотографировали (в детстве, в подростковом возрасте и т. д.)?» Если выясняется, что в определенные моменты жизни клиента фотографировали (или он сам фотографировался) чаще, или, наоборот, реже, следует выяснить, с чем это могло быть связано. Однако не стоит рассчитывать, что прямой вопрос такого рода окажется конструктивен. Лучше предложить клиенту поподробнее рассказать о соответствующем периоде жизни, его состоянии в тот момент и т. д.

Нередко при попытке клиента отобрать фотографии для последующего обсуждения с психотерапевтом или группой проявляются сопротивления. Очевидно, что в некоторых обстоятельствах, например,

при работе в группе, которой ребенок или подросток не доверяет, он будет бояться показывать фотографии, которые отражают его слабости или недостатки либо способны вызвать у него неприятные чувства. Иногда для того, чтобы стимулировать клиента к раскрытию, специалист может предложить ему отобрать те снимки, которые ему неприятны, принести их на занятие и уже в ходе работы решить, готов он показать и обсудить их или нет. Хотя подобная «провокация» в некоторых случаях вполне допустима, следует все же учитывать возможные реакции клиента на такое предложение. Работа с психологически «сложным» материалом может служить прояснению того, в каком направлении клиент хотел бы измениться или что в своей жизни и отношениях он хотел бы изменить. Такая работа также позволяет клиенту осознать свои потребности и понять, что внутри него или во внешнем мире мешает ему измениться.

В некоторых случаях отбор готовых снимков для предстоящего обсуждения может определяться запросом или проблематикой клиента. Так, например, если подростку свойственно сложное отношение к собственной внешности, можно предложить ему принести на следующую встречу те фотографии, на которых он себе нравится или не нравится, добавив, что ему будет дано право самому уже в ходе встречи решить, показывать ли те фотографии, на которых он себе не нравится. Осознание этого права сделает для него ситуацию более психологически безопасной и даст ему ощущение контроля над сложными чувствами по поводу своей внешности.

Проводя обсуждение фотографий с детьми и подростками, специалист может произвольно переводить фокус их внимания с прошлого на настоящее, с внешних отношений (в семье, школе и т. д.) — на отношения с психотерапевтом или участниками группы; с их чувств — на значения действий или событий. В широком диапазоне могут также варьироваться позиции психотерапевта: степень его активности (директивности) и пассивности (недирективности), открытости и закрытости, поощрения клиента и его фрустрации. Активность психотерапевта при обсуждении фотографий проявляется в его стремлении «вести» клиента, задавая ему вопросы, предлагая ему определенные варианты решения проблемных ситуаций, прибегая к убеждению и т. д. Находясь же в недирективной позиции, специалист будет «следовать» за клиентом, поддерживать его инициативы и даже «присоединяться» к его спонтанному рассказу о связанных с фотографией обстоятельствах и чувствах. Открытость психотерапевта может проявляться в описании им своих чувств и ассоциаций, связанных с фотоматериалами клиента. Это может способствовать установлению и поддержанию эмоционального контакта с клиентом и активизации психотерапевтического «диалога», хотя основное внимание

должно быть все же уделено тому, чтобы помочь клиенту как можно полнее выразить свои ассоциации и чувства.

Поддержка клиента при обсуждении фотографий может заключаться, например, в акцентировании внимания на его положительных качествах и достижениях, в то время как фрустрация — в преимущественном внимании к его сложным чувствам, проблемам или недостаткам.

При работе с группой обсуждения фотографий протекают не столько в форме диалога клиента и психотерапевта, сколько в форме сопровождаемого комментариями представления фотоснимков и созданных на их основе изобразительных работ, обратной связи со стороны ведущего и участников группы.

В некоторых случаях обсуждение работ и группового процесса может переходить в более развернутые дискуссии, особенно если в ходе беседы будут выявлены общие для членов группы темы или проблемы. Роль ведущего в таких дискуссиях заключается в их организации и контроле за соблюдением общих для всех участников правил, особенно если в ходе обмена мнениями между отдельными членами группы возникают конфликты.

Отдельно следует сказать о ценности использования в работе с детьми и подростками *нарративного* подхода при обсуждении фотографий. Под нарративом в современной психотерапевтической практике имеют ввиду применение форм работы, предполагающих создание клиентом связного повествования о собственной жизни или отдельных ее эпизодах. В работе с детьми и подростками данный подход может быть реализован, например, в форме создания иллюстрированных фотографиями дневниковых записей, рассказов на основе фотографии либо подписей под снимками в альбомах, составляемых на свободную или заранее согласованную тему. При использовании фотографий психотерапевт может также попросить клиента или участников группы в домашних условиях подобрать к ним тот или иной текст из художественной литературы, поэтических сборников и т. д.

5.3. Пример использования фотографии в рамках групповых арт-терапевтических занятий в школе

Мы опишем два занятия с группой, состоящей из учеников 4–6 классов массовой школы. В главе 3 нами уже были описаны несколько индивидуальных и групповых занятий с этими детьми, в ходе которых

фотография, однако, ни разу не использовалась. Занятия с применением фотографии состоялись после зимних каникул. В составе группы произошли незначительные изменения. Денис прекратил посещать арт-терапевта: его родители сочли, что уже достигнутых положительных эффектов достаточно. Другие дети (Александра, Наташа, Валера и Дима) решили продолжить работу в группе.

Занятие с использованием техники фотоколлажа (присутствовали Александра, Наташа, Валера и Дима)

После приветствия и вступительной части занятия, в ходе которой дети обменялись впечатлениями о зимних каникулах и кратко охарактеризовали свое состояние, ведущая группы предложила им рассмотреть иллюстрированные журналы и, выбрав понравившиеся фотографии, вырезать их и составить из них композицию. При этом можно было дополнять фотографии рисунком. Тема была свободной.

Все дети с интересом включились в работу и через некоторое время начали вырезать заинтересовавшие их фотографии. Только Дима, просмотрев журналы, сказал, что ни в одном из них он не обнаружил фотографии мотоцикла, что он любит мотоциклы, и ничто другое, даже автомобили, его не интересуют. Валера сказал: «Давай, я нарисую тебе мотоцикл, и ты его затем вырежешь». Но Дима отказался. Во время занятия он наблюдал за работой остальных ребят и беседовал с арт-терапевтом.

Когда композиции были созданы, дети сами расположились в круге. Первым вызвался рассказать о своей работе Валера. Он объяснил, что нашел в журнале фотографию Балаклавы под Севастополем и был этому очень рад. Он поместил эту фотографию по центру, в верхней половине листа. Еще несколько вырезанных из журналов фотографий ресторанных блюд из морепродуктов он поместил вокруг этого снимка. Свою работу он назвал «Еда (ужин) в Балаклаве». Затем он рассказал, как летом прошлого года со своими родителями и другими родственникам (тетей, дядей и бабушкой) ходил в ресторан в Балаклаве и даже показал на фото, где этот ресторан находится. Процесс работы вызвал у него приятные воспоминания. Он получил положительную обратную связь со стороны других участников группы: они сказали, что созданная Валерой композиция вызывает у них приятные чувства; они понимают его чувства. Некоторым из них также доводилось бывать на море (с родителями или отдыхая в лагере).

Далее представляла свою работу Наташа. Она назвала ее «Мода». Девочка наклеила на лист вырезки с показом мод, фотографии красивых девушек, в том числе изображения девушки в розовом платье у розовой машины, девушку с ноутбуком на пляже, и пояснила, что ей «нравится все такое красивое и модное». Группа положительно отнеслась к ее работе.

Саша создала композицию, на которой присутствовали разные образы и сюжеты. Так, в верхней части была помещена фотография необычного старого дерева с густо переплетенными ветвями, ниже располагались две собаки, одна — в кресле, другая — на изящной кушетке; в центре же была размещена фотография девушки в огромной ракушке-жемчужнице. Дать пояснение к работе, даже при стимуляции со стороны арт-терапевта, девочке было трудно. Названия коллажу она не дала. Арт-терапевт отметила, что в работе Александры много разных образов, которые, по-видимому, могут что-то символизировать, отражая качества самого автора. На это Александра сказала, что в образе стоящей в ракушке девушки она видит себя, а фотографии собак ассоциируются с наступившим годом собаки. Она надеется на «покровительство» собаки в наступившем году.

Подводя итоги занятия, дети сказали, что работа в технике фотоколлажа была им интересна и внесла разнообразие в творческий процесс. Они смогли либо подтвердить то, что знали о себе и других, либо проявить и узнать друг о друге что-то новое. Общим во всех фотоколлажах было то, что они были наполнены для детей позитивным содержанием, отражали приятные воспоминания и надежды, а также содержали образы, ассоциирующиеся у детей с положительным представлением о себе. Завершая занятие, арт-терапевт предложила детям принести на следующую встречу личные фотографии, на которых представлены они сами, их родственники, друзья, их любимые занятия и т. д.

Занятие с использованием личных фотографий (присутствовали Александра, Наташа, Валерий)

В начале занятия члены группы обсудили свое отношение к фотографиям и фотографированию (важны ли для них фотографии, нравится ли им фотографироваться и т. д.). Все признались, что фотографироваться любят, независимо от того, кто их снимает. Арт-терапевт сказала, что в центре внимания быть приятно, и что фотография часто фиксирует позитивные моменты жизни.

Затем детям было предложено разделить принесенные ими снимки на две категории — те, которые нравятся, и те, к которым отношение отрицательное — а затем расположить их на листе ватмана. Разложив снимки, ребята стали рассказывать о фотографиях и описывать те чувства, которые они испытывают, глядя на них.

Валера в категорию «не нравится» положил четыре фотографии. На первой из них был запечатлен момент встречи Нового Года. В кадре были родители Валеры и тетя. Мальчик объяснил, что папа был слегка пьяный, но попросил, чтобы Валера его сфотографировал. Валере не хотелось фотографировать пьяного папу, и данная ситуация его расстроила. На другой фотографии Валера был снят в момент погружения в «ледяной» природный источник в горах. Температура воды, якобы, была 8–10 градусов. Он очень замерз, хотя сам залез в источник и просил, чтобы мама его быстрее сфотографировала. На третьей фотографии Валера изображен сидящим на берегу моря близ Севастополя. Он объяснил, что ему не нравится грустное, задумчивое выражение его лица на фотографии. Арт-терапевт уточнила, действительно ли Валере не нравится быть погруженным в себя, а больше нравится быть веселым и открытым, на что Валера ответил утвердительно. Четвертая фотография была сделана в школе: Валере не понравились его взлохмаченные волосы.

На первой из фотографий из категории «нравится» зафиксирован момент прогулки Валеры вместе с мамой вдоль моря в гористой местности. На второй фотографии Валера в компании с девочкой есть арбуз, который был «очень вкусный». На третьем снимке Валера гладит косулю, мирно лежащую у его ног, а на четвертой он стоит на вершине горы Ай-Петри, балансируя расставленными в стороны руками. Он отметил, что эта фотография для него — самая приятная. Арт-терапевт сказала, что забраться на гору — настоящее достижение, надо проявить силу характера, ловкость и выносливость. Кроме того, с вершины горы открывается очень красивый вид и можно испытать ни с чем не сравнимые ощущения.

Следующей представляла свои фотографии Александра. В отличие от предыдущих занятий, она проявила большую открытость и желание рассказывать о своем опыте. Серия «не нравится» включала фотографию, где Александра в интерьере своей квартиры гладит белье. Она находится на дальнем плане, а на переднем плане много разных вещей. Бокал на переднем плане превосходит по размеру Александру. Она сказала, что ее фрустрируют ситуации, когда она не находится в центре внимания. Вторая фотография аналогична предыдущей: Александра в колпаке Санта Клауса находится на заднем плане, а на переднем представлены

разбросанные вещи. Обе фотографии были «неудачно сделаны мамой». На третьей фотографии Александра изображена в момент прыжка на батуте, из-за чего изображение получилось расплывчатым и это ее расстроило.

Серия «нравится» влючала четыре снимка. На одном из них Александра сфотографирована в вагоне поезда. Она пояснила, что ей нравится ездить в поездах, на что Валера сказал, что он не любит ездить в поездах, тем более, в плацкартных вагонах. На следующем снимке Александра прыгает на батуте, где прыгун прикреплен резинками. Она сказала, что ей нравится прыгать на этом аттракционе. На третьей фотографии она находится в кафе, где вкусная еда, приятная обстановка и красивый интерьер, а на четвертом снимке Александра в гостях у бабушки, у нее завиты кудри, в руках она держит кошку, а фоном служат красивые шторы. Самым приятным Александра считала снимок, сделанный в кафе.

Далее фотографии представляла Наташа. Первой фотографией из серии «не нравится» оказался снимок, на котором она изображена с бывшей подругой по даче, из «богатой семьи». Мама запретила Наташе дружить с ней. Поначалу отношения между девочками развивались хорошо, но потом Аня стала игнорировать Наташу, предпочитая ей других подруг. На следующем снимке из категории «не нравится» Наташа сфотографирована в компании с мальчиками-одноклассниками, которые плохо себя вели во время праздника в школе, и поэтому эта фотография ей неприятна. Третья фотография вызывала у Наташи противоречивые чувства, она затруднялась отнести ее к той или иной категории. На ней Наташа сфотографирована на даче с любимой собакой. Она рассказала, как играла с ней в детстве, но собака через некоторое время тяжело заболела, и ее пришлось усыпить.

Среди фотографий из серии «нравится» на одной Наташа сидит на диване, довольная тем, что к ней на день рождения приехали гости и привезли ей много подарков. Наташа объяснила, что до этого она с сестрой пила «Кока-колу», а затем сестра ее сфотографировала. На втором снимке Наташа запечатлена летом в лесу, расположенном недалеко от дачи. В этом месте она чувствует себя очень комфортно. На следующей фотографии Наташе два года. Она держит в руках любимую игрушку. Она сказала, что этот снимке ей нравится, и призналась, что тогда родители лучше к ней относились и уделяли ей больше времени. На четвертой фотографии она изображена вместе с Александрой на арт-терапевтическом занятии во время создания рисунка на тему «Город счастья» (фотография сделана арт-терапевтом). Наташа отметила, что самая любимая ее фотография — та, где ей два года.

После представления и обсуждения фотографий детям было предложено выбрать из всех принесенных снимков (в том числе тех, которые не вошли в категории «нравится» и «не нравится») один, желательно сделанный в последнее время, и создать для него рамку, используя любые изобразительные материалы.

Несмотря на инструкцию, Валера предпочел создавать рамку для фотографии, изображающей его в полуторалетнем возрасте. Он сказал, что его ранние фотографии лучше отражают его характер. Когда арт-терапевт попросила мальчика уточнить, какие черты его характера отражает выбранное им фото, он ответить не смог (видя затруднения Валеры, арт-терапевт решила на одном из последующих занятий коснуться понятия характера, предложив детям создать работы на темы «Кто я?» или «Какой я?»). На фотографии, которую Валера поместил в рамку, он, довольный, сидит в кресле. Сначала он наклеил ее на лист формата А3, затем нарисовал границы рамки (оказавшейся значительно меньшей площади, чем лист бумаги), и лишь после этого вырезал рамку волнообразной формы еще меньшего размера, чем рисовал. После этого он обвел фотографию линиями желтого и розового цветов и, в конце концов, отрезал волнистые формы. Получилась рамка шириной в полсантиметра, выполненная в желтом и розовом цветах.

Валера сказал, что для его фотографии достаточно такой узенькой рамки, и что она «подходит по цвету». Когда арт-терапевт спросила, с чем связан выбор цветов, мальчик сказал, что «эти цвета теплые и нежные».

Александра разместила фотографию в правом верхнем углу листа, а слева изобразила большой цветок, похожий на тот, который она нарисовала на занятии с использованием техники направленной визуализации. Вокруг цветка на желтом фоне плавали голубые рыбки. На фотографии Александра сидит в кресле в саду. На ее лице — легкая улыбка. Александра сказала, что ей нравится ее внешний вид и приятно вспоминать тот день, когда она вместе с родителями выезжала к знакомым «на шашлыки». По краю рамка была обрамлена розовой каймой с изображением цветочков, листиков и волнистых линий.

Наташа выбрала фотографию, сделанную прошлым летом, где она сфотографирована в музее под открытым небом. Там выставлены орудия Великой Отечественной Войны. Наташа стоит на ракетной установке. Она сказала, что «там было интересно, потому что все крутилось, только не стреляло». Фотографию девочка поместила в центр листа формата А3. Вокруг она нарисовала мордочки забавных животных, птицу, а справа — цветок, обведя все это по краю листа оранжевым люминисцентным карандашом. Наташа сказала, что ей нравится «такая веселая рамка»,

и что она хотела бы повесить эту фотографию в рамке где-нибудь у себя дома.

Заканчивая занятие, дети испытывали удовлетворение. Они смогли разобраться в том, какие моменты в жизни являются для них приятными и неприятными, и своими руками создать рамку для важных для себя снимков. Все решили сохранить рамки в качестве важного дополнения к снимкам и, возможно, разместить фотографии в рамках дома.

Глава 6

Развитие познавательных и творческих способностей детей и подростков средствами арт-терапии

Одной из задач применения арт-терапии в работе с детьми и подростками может являться развитие их познавательных и творческих способностей. Решение этой задачи способствует не только успешному обучению детей и подростков, но и формированию у них активной, созидательной позиции по отношению к себе и к миру, самостоятельности, способности к творческой деятельности.

Некоторые исследования показали, что проведение арт-терапии в школе, в том числе с детьми, имеющими проблемы в обучении, помогает им справляться со школьной программой (см., в частности: Henn, 1990; Marshall, 1988; Silver et al., 1980). Более того, многосторонняя оценка эффектов применения арт-терапии в школах указывает на то, что задачи развития познавательных и художественных способностей учащихся могут в процессе арт-терапевтических занятий решаться одновременно с психокоррекционными и психотерапевтическими задачами.

Очевидно, что познавательная деятельность человека, особенно ребенка, связана с оперированием не только понятиями, но и представлениями. Так называемое образное, или «нелинейное» мышление предшествует мышлению посредством понятий («линейному» мышлению). В процессе онтогенеза первое постепенно вытесняется, а точнее, дополняется вторым, хотя «мышление посредством образов» сохраняет свою значимость на протяжении всей жизни человека. Некоторые виды деятельности, такие, в частности, как художественное творчество, дизайн, конструирование и т. д. опираются, в основном, на данный вид мыслительной деятельности. В случае недостаточного развития речевой функции, когда мышление понятиями затруднено, происходит компенсаторное развитие образного мышления, что позволяет, например, ребенку с речевыми нарушениями более-менее успешно решать познавательные задачи. Поэтому занятия изобразительной деятельностью, в том числе в рамках арт-терапии, могут являться важным элементом коррекцион-

ных и развивающих программ, ориентированных как на детей, которые обучаются в специальных, коррекционных школах, так и неуспевающих детей, которые обучаются в массовых школах.

Известно также, что образное мышление тесно связано с творческими способностями — способностями порождать новые идеи, отклоняться в мышлении от привычных схем и быстро решать проблемные ситуации. Участие в арт-терапевтических занятиях способствует развитию творческих способностей учащихся, что подтверждается целым рядом исследований. В то же время арт-терапия по-разному воздействует на различные составляющие или факторы креативности, включающие как определенные личностные характеристики, так и характеристики познавательной сферы (так называемые когнитивные факторы креативности). Многое зависит о того, в какой форме проводятся занятия, какие именно арт-терапевтические приемы и методы при этом используются.

В этой главе мы представим некоторые результаты наших исследований, посвященных применению методов арт-терапии с целью диагностики и развития познавательных и творческих способностей учащихся массовых и коррекционных школ. Будут также представлены некоторые развивающие методики и авторская программа тренинга творческой коммуникации, рассчитанного на детей и подростков.

6.1. Применение методов арт-терапии для оценки познавательных и творческих способностей

Оценка познавательных способностей

Графические методы уже давно применяются для оценки познавательных способностей детей. Отчасти это связано с тем, что применение вербальных тестов в работе с детьми нередко затруднено, в особенности если у ребенка имеются нарушения речевого развития. Хорошо изучен процесс развития изобразительных навыков у детей, протекающий в тесной связи с формированием общих познавательных способностей.

Начиная с 1999 г. нами изучалась динамика развития познавательных способностей методами арт-терапии. Исследование проводилось на выборке из 702 детей и взрослых из разных регионов Российской Федерации, а также из Эстонии. Для большей репрезентативности группы она включала жителей крупных городов (таких как Санкт-Петербург, Уфа,

Чебоксары, Таллин, Новокузнецк, Екатеринбург) и сравнительно небольших населенных пунктов и поселков Ленинградской, Московской и Новгородской областей. Участниками исследования являлись дети, посещающие ДОУ, а также учащиеся общеобразовательных и специальных коррекционных школ-интернатов, предназначенных для детей с речевыми нарушениями и задержкой психического развития. Результаты тестирования учащихся коррекционных школ в нормативные показатели не включались и подсчитывались отдельно. То же самое относится и к результатам тестирования детей и подростков из Таллина. Дети и подростки распределялись по полу примерно поровну. Группу взрослых составили 58 лиц мужского и женского пола в возрасте от 19 до 48 лет .

Одним из методов исследования выступал Рисуночный тест Сильвер (Сильвер, Копытин, 2002). Использование РТС в данном исследовании было обусловлено тем, что этот «тест позволяет... "обходить" язык в оценке способности решать познавательные задачи; обеспечивает большую точность в оценке познавательных способностей и недостатков, которые могут остаться незамеченными в вербальных тестах; ...а также оценку динамики развития познавательных способностей и эффективности образовательных и терапевтических программ» (Сильвер, Копытин, 2002, с. 9). В РТС рисунки заменяют язык, являясь основным средством усвоения и передачи различных представлений. Используемые в РТС стимульные изображения вызывают ответные визуально-графические реакции, направленные на решение познавательных задач. В отличие от диагностики эмоционального состояния, при тестировании познавательных способностей использовались три задания РТС (задание на прогнозирование, задание на рисование с натуры и задание на воображение) и иная система критериев оценки рисунков.

Использование РТС для оценки познавательной сферы основано на измерении способностей испытуемых к построению образа систем последовательного порядка, восприятию горизонтальности и вертикальности (оцениваются с помощью задания на прогнозирование); передаче в рисунке правильного пространственного расположения нескольких предметов относительно друг друга (оценивается с помощью задания на рисование с натуры), а также способностей выбирать и комбинировать визуальные образы друг с другом, формировать оригинальные представления и передавать их в рисунке и рассказе (оцениваются с помощью задания на воображение).

Задание на прогнозирование заключается в том, что испытуемым предлагается лист, на котором изображены несколько стаканов, вертикально стоящая и наклоненная бутыли, а также гора. Они должны нарисовать в ста-

канах уровни воды, представляя, будто они постепенно выпивают из стакана газированную воду. Они также должны изобразить уровень воды в вертикально стоящей и наклоненной бутылях и домик на склоне горы.

При выполнении задания на рисование с натуры испытуемым предлагают рассмотреть три отличающихся по высоте и ширине цилиндра и маленький камень, лежащие перед ними, а затем нарисовать то, что они видят. Задание на воображение уже было описано в главе 4.

Созданные испытуемыми рисунки оцениваются по пятибалльной шкале, при этом каждое задание предполагает несколько параметров оценки, баллы складываются. Шкалы оценки познавательных и творческих способностей согласно критериям РТС приводятся ниже.

Шкала для оценки познавательных и творческих способностей

1.	Оценивание результатов задания на прогнозирование	
1.1.	Оценивание способности к восприятию последовательного порядка	
	0 баллов	Последовательность убывания воды в стакане не изображена или изображена неправильно
	1 балл	Правильная, но незаконченная или неполная последовательность
	2 балла	Представлены две или более последовательности
	3 балла	Последовательность правильная, но представлена с исправлениями (пробами и ошибками)
	4 балла	Правильная последовательность с неравномерным убыванием, но без исправлений
	5 баллов	Равномерное убывание без исправлений (систематическое)
1.2.	Прогнозирование горизонтальности	
	0 баллов	Нет линии, отмечающей уровень воды внутри наклоненной бутылки
	1 балл	Линия, обозначающая уровень воды в наклоненной бутыли, проходит параллельно ее дну или стенкам
	2 балла	Линия почти параллельна дну или стенкам бутыли
	3 балла	Линия проходит под наклоном к поверхности стола
	4 балла	Линия почти параллельна поверхности стола
	5 баллов	Линия параллельна линии стола с возможным наклоном в 5 градусов
1.3.	Прогнозирование вертикальности	
	0 баллов	Домик не нарисован, или находится внутри горы (если испытуемому меньше 5 лет)
	1 балл	Домик приблизительно перпендикулярен склону
	2 балла	Домик ни перпендикулярен, ни вертикален, стоит косо или вверх дном
	3 балла	Дом вертикален, но без опоры или нарисован внутри горы (если испытуемому больше 5 лет)
	4 балла	Дом стоит вертикально, но на неподходящей опоре, например, частично внутри горы
	5 баллов	Дом стоит вертикально, поддерживается столбами, колоннами, платформами или иными опорами.

2. Оценивание задания на рисование с натуры

2.1. Соотношение по горизонтали (лево – право)

0 баллов Соотношение по горизонтали нарушено. Ни один объект не расположен в правильном порядке слева направо

1 балл Только один объект расположен в правильном порядке слева направо

2 балла Два объекта расположены в правильном порядке слева направо

3 балла Три соседних объекта или две пары объектов расположены в правильном порядке слева направо

4 балла Все четыре объекта расположены в правильном порядке слева направо, но изображены не совсем точно

5 баллов Все объекты расположены в правильном порядке слева направо

2.2. Соотношение по вертикали (верх – низ, высота)

0 баллов Все объекты плоские, высота не обозначена

1 балл Все объекты примерно одной высоты

2 балла Два объекта (не обязательно соседние) нарисованы относительно правильно по высоте

3 балла Три объекта (не обязательно соседние) нарисованы относительно правильно по высоте

4 балла Все четыре объекта нарисованы приблизительно правильно по высоте, но неточно

5 баллов Соотношения всех предметов по вертикали представлены точно

2.3. Соотношение переднего и заднего плана (глубина)

0 баллов Все объекты расположены на одной линии по горизонтали (даже при условии что постановка была представлена ниже уровня глаз), или ни один объект относительно соседнего не расположен правильно по глубине

1 балл Один объект расположен выше или ниже горизонтали (нарисован или подразумевается), отношения между иными объектами по глубине указаны неправильно

2 балла Два объекта (не обязательно соседние) расположены по глубине относительно верно

3 балла Три объекта или две пары объектов расположены по глубине относительно правильно

4 балла Все четыре объекта расположены по глубине относительно правильно, но неточно

5 баллов Соотношение между предметами по глубине представлено верно, в рисунок также включен лист, на котором расположены предметы

---

3. Оценка результатов задания на воображение

3.1. Умение выбирать (содержание или идея рисунка и истории)

0 баллов Нет признаков сознательного выбора

1 балл Изображены одиночные объекты, не связанные друг с другом по смыслу, размеру и расположению на листе

2 балла Объекты могут быть связаны по размеру и расположению, но нет взаимодействия

3 балла Рисунок отражает то, что персонажи или предметы делают или то, что с ними делают другие (конкретно)

4 балла Скорее описательный, чем абстрактный стиль изображения. Активность воображения минимальна

5 баллов В рисунке проявлена активность воображения, хорошо проработана идея, подразумевается больше, чем можно увидеть, ясно видна способность к абстракции. Художественные навыки в этом случае не принципиальны

3.2. Умение комбинировать (форма рисунка)
- 0 баллов Единственный предмет или персонаж, нет пространственной связи
- 1 балл Персонажи и предметы «плавают» в пространстве и связаны скорее близостью, а не расположением на базисной линии
- 2 балла Попытки показать связь, например, стрелками или пунктирными линиями
- 3 балла Нарисована или предполагается базисная линия (нижняя горизонтальная линия), все объекты расположены на ней
- 4 балла Попытки изобразить глубину, но, по крайней мере, половина пространства рисунка пустая
- 5 баллов Полная взаимосвязь. Изображена глубина пространства или используется все пространство рисунка, либо изображена серия из двух и более рисунков

3.3. Умение передавать представления в рисунке и истории (креативность, проявленная в форме и содержании рисунка и сочинении истории)
- 0 баллов История не представлена
- 1 балла Имитация. Копирование стимульных изображений, стереотипные образы
- 2 балла Больше, чем имитация, однако идея рисунка банальна
- 3 балла Реструктуризация. Изменение или усложнение стимульных изображений или стереотипов
- 4 балла Больше, чем реструктуризация, рисунок умеренно оригинальный и выразительный
- 5 баллов Трансформация. Рисунок высоко оригинален, выразителен, проявлено игровое начало, содержится скрытый смысл, используются метафоры, игра слов, шутки, сатира, двойной смысл

Результаты нашего исследования указывают на рост как успешности выполнения отдельных заданий, так и суммарных оценок РТС по мере увеличения возраста испытуемых, что отражает развитие их познавательных способностей. В то же время, рост показателей с возрастом неравномерен: наиболее значителен он в дошкольном возрасте и в младших классах школы. Начиная с 12–13 лет темп возрастания балльных оценок замедляется. У взрослых показатели выполнения всех заданий и общие оценки максимальны. Сравнение нормативных показателей испытуемых разных возрастов, входящих в общую репрезентативную группу жителей Российской Федерации, с аналогичными американскими показателями позволяет констатировать более высокую успешность выполнения теста российскими детьми и подростками, причем для большинства возрастных групп. Показатели же выполнения отдельных заданий теста и общие оценки в группе взрослых россиян совпадали с соответствующими показателями взрослых американцев.

Сопоставление показателей выполнения теста детьми и подростками из разных городов и регионов Российской Федерации и из Эстонии свидетельствует об отсутствии сколь-либо существенных различий между ними. Так, различия в балльных оценках детей и подростков, про-

живающих в районных центрах и поселках Ленинградской, Московской и Новгородской областей и их сверстников из Таллина были практически не заметны.

Выявленные в нашем исследовании различия между нормативными американскими и российскими показателями по РТС, на наш взгляд, могут указывать на определенное влияние среды, в том числе влияние на динамику развития познавательных способностей характерных для разных культур подходов к образованию и видов деятельности детей и подростков. Было бы, однако, преждевременно делать какие-либо однозначные выводы о том, какие именно факторы и в какой степени обусловливают различия в показателях по РТС у российских и американских детей и подростков. Совпадение оценок по РТС у взрослых россиян и американцев указывает на относительность этого влияния на познавательную сферу, а также на то, что оно оказывается наиболее значимым в детском и подростковом возрасте и слабее проявляется у взрослых.

Сравнение динамики развития познавательных способностей у учащихся массовых и коррекционных школ позволило выявить статистически значимые различия в показателях по РТС у учащихся массовых школ и учащихся школы-интерната для детей с задержкой психического развития. В то же время, различия в показателях между учащимися массовых школ и учащимися школы-интерната для детей с речевыми нарушениями были статистически не значимы. Кроме того, в группе детей из коррекционной школы оценки варьировались в широком диапазоне: результаты одних детей были ниже нормативных, результаты других соответствовали возрастной норме или даже ее превышали.

В качестве примера приводим несколько рисунков (рисунки 1–4), созданных при выполнении РТС учащимися массовой школы и школы-интерната для детей с задержкой психического развития, чьи оценки либо соответствовали норме, либо ее превосходили.

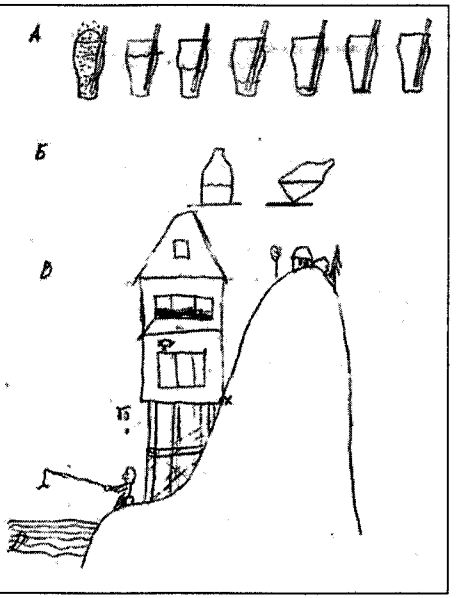
Рисунки ученика 6 класса массовой школы (рисунок 1)

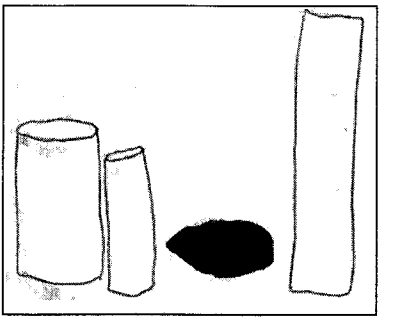
Задание на прогнозирование:

Способность к восприятию и передаче последовательного порядка — 5 баллов (изображено равномерное убывание воды в стакане без исправлений).

Способность к восприятию и передаче горизонтальности — 5 баллов (линия уровня воды в наклоненной бутыли параллельна линии стола).

Способность к восприятию и передаче вертикальности — 5 баллов (дом стоит вертикально, поддерживается столбами).





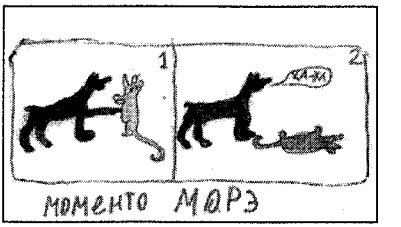


Рис. 1. Рисунки, созданные при выполнении РТС учеником 6 класса массовой школы (12 лет)

Суммарная оценка в задании на прогнозирование — 15 баллов.

Задание на рисование с натуры:

Соотношение по горизонтали (лево — право) — 5 баллов (все предметы расположены в правильном порядке слева направо).

Соотношение по вертикали (верх — низ, высота) — 5 баллов (соотношение всех предметов по вертикали представлено точно).

Соотношение переднего и заднего плана (глубина) — 4 балла (все четыре предмета изображены по глубине относительно правильно, но не точно).

Суммарная оценка в задании на рисование с натуры — 14 баллов.

Задание на воображение:

Умение выбирать (содержание или идея рисунка и истории) — 5 баллов (в рисунке проявлена активность воображения, хорошо проработана идея, подразумевается больше, чем можно увидеть, видна способность к абстракции).

Умение комбинировать (форма рисунка) — 5 баллов (элементы рисунка взаимосвязаны, предполагается базисная линия, изображена серия из двух рисунков).

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) — 5 баллов (рисунок оригинален, выразителен, проявлено игровое начало, чувство юмора, содержится скрытый смысл).

Суммарная оценка в задании на воображение — 15 баллов.

Суммарная оценка по всем заданиям теста — 44 балла.

Оценки по всем заданиям теста и общая оценка существенно превышает нормативный возрастной показатель (для американской выборки нормативная суммарная оценка для детей этого возраста составляет 31,39 балла, для российской — 32,62 балла).

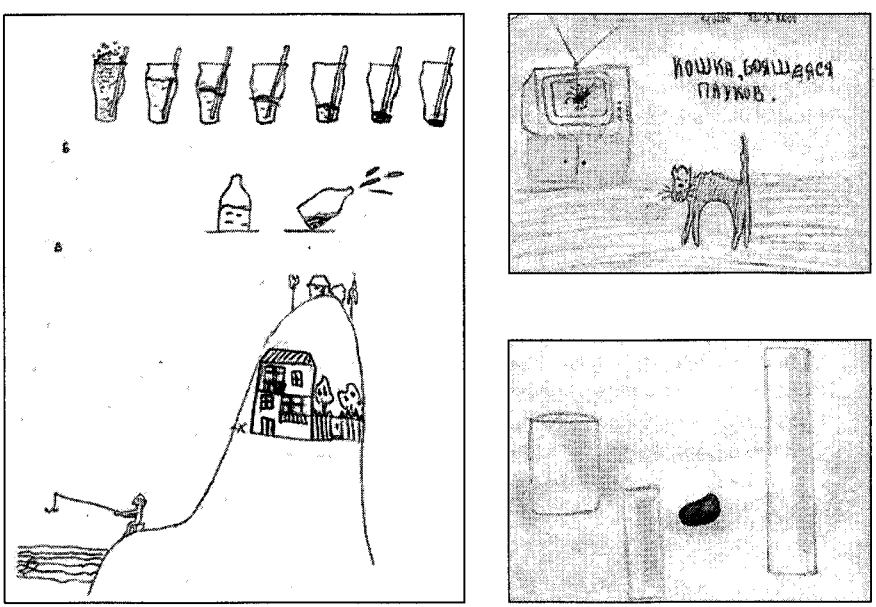


Рис. 2. Рисунки, созданные при выполнении РТС ученицей 8 класса массовой школы (14 лет)

Рисунки ученицы 8 класса массовой школы (рисунок 2)

Задание на прогнозирование:

Способность к восприятию и передаче последовательного порядка — 5 баллов (изображено равномерное убывание воды в стакане без исправлений).

Способность к восприятию и передаче горизонтальности — 5 баллов (линия уровня воды в наклоненной бутыли параллельна линии стола).

Способность к восприятию и передаче вертикальности — 3 балла (дом стоит вертикально, но опора не изображена, дом нарисован внутри горы).

Суммарная оценка в задании на прогнозирование — 13 баллов.

Задание на рисование с натуры:

Соотношение по горизонтали (лево — право) — 5 баллов (все предметы расположены в правильном порядке слева направо).

Соотношение по вертикали (верх — низ, высота) — 5 баллов (соотношение всех предметов по вертикали представлено точно).

Соотношение переднего и заднего плана (глубина) — 5 баллов (все четыре предмета изображены по глубине правильно).

Суммарная оценка в задании на рисование с натуры — 15 баллов.

Выполняя задание на воображение, девочка сочинила следующую историю:

«Зашла в комнату кошка и очень испугалась. Она была не из пугливых, но просто она увидела что-то в первый раз. Муся жила в богатом доме, где никогда не было грязи и насекомых. Паук на экране был большой и ярко-зеленый. Любой на ее месте испугался бы. Через несколько секунд, на дикое мяуканье кошки в комнату вбежала ее хозяйка. Она обругала кошку за такое поведение, а кошка обиделась и убежала в лес, где ей предстоит познакомиться еще со многими страхами, но она выдержит, не то что ее богатые подружки-кошки».

Задание на воображение:

Умение выбирать (содержание или идея рисунка и истории) — 5 баллов (в рисунке проявлена активность воображения, хорошо проработана идея, подразумевается больше, чем можно увидеть, видна способность к абстракции).

Умение комбинировать (форма рисунка) — 5 баллов (элементы рисунка полностью взаимосвязаны, переданы глубина пространства, объем).

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) — 5 баллов (рисунок оригинален, выразителен, проявлены игровое начало, активность фантазии, чувство юмора).

Суммарная оценка в задании на воображение — 15 баллов.

Суммарная оценка по всем заданиям теста – 43 балла.

Оценки по всем заданиям теста и общая оценка существенно превышают нормативный возрастной показатель (для американской выборки нормативная суммарная оценка для детей этого возраста составляет 35,07 балла, для российской — 36,78 балла).

Рисунки 14-летней ученицы школы-интерната (рисунок 3)

Задание на прогнозирование:

Способность к восприятию и передаче последовательного порядка — 5 баллов (изображено равномерное убывание воды в стакане без исправлений).

Способность к восприятию и передаче горизонтальности — 5 баллов (линия уровня воды в наклоненной бутыли параллельна линии стола).

Способность к восприятию и передаче вертикальности — 3 балла (дом стоит вертикально, но опора не изображена, дом нарисован внутри горы).

Суммарная оценка в задании на прогнозирование — 13 баллов.

Задание на рисование с натуры:

Соотношение по горизонтали (лево — право) — 5 баллов (все предметы расположены в правильном порядке слева направо).

Соотношение по вертикали (верх — низ, высота) — 5 баллов (соотношение всех предметов по вертикали представлено точно).

Соотношение переднего и заднего плана (глубина) — 5 баллов (все четыре предмета изображены по глубине правильно).

Суммарная оценка в задании на рисование с натуры — 15 баллов.

Выполняя задание на воображение, девочка сочинила следующую историю:

«Один раз таракан решил попробовать пива, но у него не получилось залезть на кружку. Пришел один мужчина и нечаянно пролил пиво, и таракану столько досталось пива, что он об этом не мог и мечтать. Он

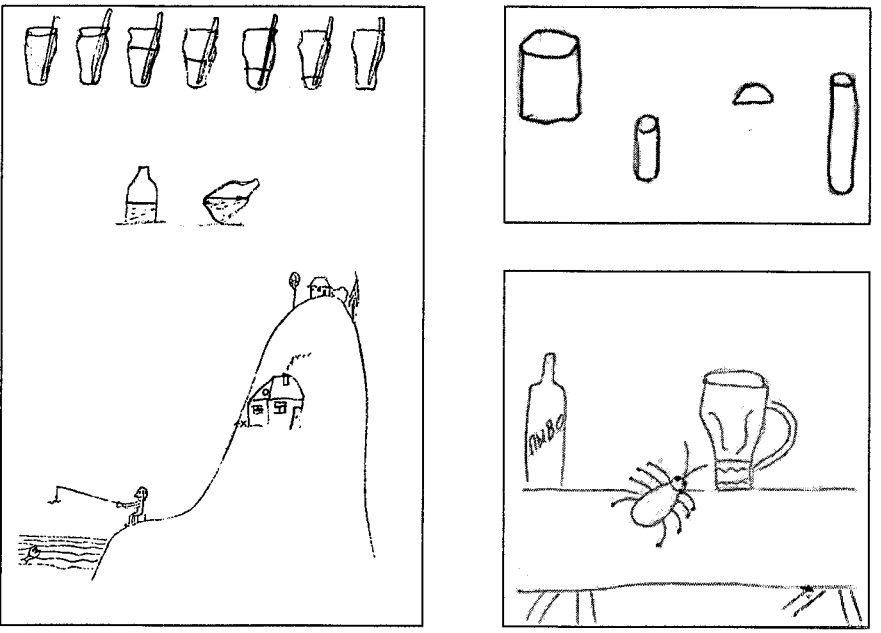


Рис. 3. Рисунки, созданные при выполнении РТС ученицей школы-интерната для детей с задержкой психического развития (14 лет)

напился, что его шатало несколько дней. После этого ему больше не хотелось пить пиво».

Задание на воображение:

Умение выбирать (содержание или идея рисунка и истории) — 4 балла (скорее описательный, чем абстрактный стиль изображения и истории).

Умение комбинировать (форма рисунка) — 3 балла (нарисована базисная линия, все предметы расположены на ней).

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) — 4 балла (изменение стимульных образов еще больше выражено, рисунок умеренно оригинальный и выразительный).

Суммарная оценка в задании на воображение — 11 баллов.

Суммарная оценка по всем заданиям теста – 39 баллов.

Оценки по всем заданиям теста и общая оценка немного превышают нормативный возрастной показатель (для американской выборки нормативная суммарная оценка для детей этого возраста составляет 35,07 балла, для российской – 36,78 балла).

Рисунки 12-летнего ученика школы-интерната (рисунок 4)

Задание на прогнозирование:

Способность к восприятию и передаче последовательного порядка – 5 баллов (изображено равномерное убывание воды в стакане без исправлений).

Способность к восприятию и передаче горизонтальности – 5 баллов (линия уровня воды в наклоненной бутыли параллельна линии стола).

Способность к восприятию и передаче вертикальности – 3 балла (дом стоит вертикально, но опора не изображена, дом нарисован внутри горы).

Суммарная оценка в задании на прогнозирование – 13 баллов.

Задание на рисование с натуры:

Соотношение по горизонтали (лево – право) – 5 баллов (все предметы расположены в правильном порядке слева направо).

Соотношение по вертикали (верх – низ, высота) – 4 балла (соотношение предметов по вертикали представлено не совсем точно).

Соотношение переднего и заднего плана (глубина) – 5 баллов (все четыре предмета изображены по глубине правильно).

Суммарная оценка в задании на рисование с натуры – 14 баллов.

Выполняя задание на воображение, мальчик сочинил следующую историю:

«У меня есть собака такса Брега. Она смешная и очень длинная».

Задание на воображение:

Умение выбирать (содержание или идея рисунка и истории) – 3 балла (рисунок и история имеют конкретный характер, отражают внешние характеристики персонажа).

Умение комбинировать (форма рисунка) – 3 балла (предполагается базисная линия).

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) – 1 балл (копирование стимульного изображения).

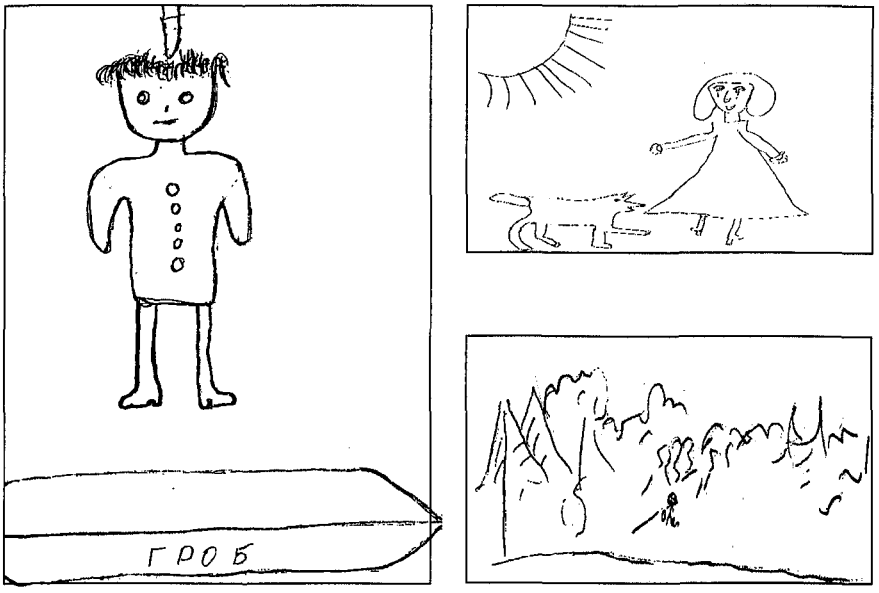


Рис. 4. Рисунки, созданные при выполнении РТС учеником школы-интерната для детей с задержкой психического развития (12 лет)

Суммарная оценка в задании на воображение – 7 баллов.

Суммарная оценка по всем заданиям теста – 34 балла.

Оценки по двум заданиям теста (заданию на прогнозирование и рисование с натуры) и общая оценка незначительно превышают нормативный возрастной показатель (для американской выборки нормативная суммарная оценка для детей этого возраста составляет 31,39 балла, для российской – 32,62 балла). Оценка в задании на воображение немного ниже нормативной.

Таким образом, оценки рисунков, выполненных учащимися школы-интерната для детей с задержкой психического развития, примерно соответствуют возрастной норме, а в некоторых случаях даже незначительно превышают ее, что свидетельствует о достаточном развитии их познавательных способностей. Их определение в школу-интернат данного типа, по-видимому, связано с педагогической запущенностью. Ниже представлены рисунки (рисунок 5), созданные девятилетней девочкой с умственной отсталостью. Ей выставлен диагноз имбецильности. Обучаться

в коррекционной школе для детей с умственной отсталостью она не смогла и поэтому была переведена на надомное обучение.

Рисунки 9-летней девочки с умственной отсталостью (рисунок 5)

Задание на прогнозирование:

Способность к восприятию и передаче последовательного порядка — 0 баллов (последовательность убывания воды в стакане не представлена).

Способность к восприятию и передаче горизонтальности — 1 балл (линия, обозначающая уровень воды в обеих бутылках, проходит параллельно их стенкам).

Способность к восприятию и передаче вертикальности — 3 балла (дом стоит вертикально, но опора не изображена, дом нарисован внутри горы).

Суммарная оценка в задании на прогнозирование — 4 балла.

Задание на рисование с натуры:

Соотношение по горизонтали (лево — право) — 3 балла (три соседних предмета расположены в правильном порядке слева направо).

Соотношение по вертикали (верх — низ, высота) — 0 баллов (высота предметов не обозначена).

Соотношение переднего и заднего плана (глубина) — 2 балла (два предмета расположены по глубине верно).

Суммарная оценка в задании на рисование с натуры — 5 баллов.

Свой рисунок в задании на воображение девочка сопроводила следующим рассказом:

«Девочка. Это платье. Это глазки. Кроватка. Там лежит кукла. Это дом. Это холодильник. Это рыба. Выглянуло солнышко. Девочка проснулась. Это стена. Это дверь. Ручка. Ступеньки. Девочка пошла гулять. Это коврик. Это телевизор. Кресло. Смотреть телевизор. Это дверь. Это пришел папа».

Задание на воображение:

Умение выбирать (содержание или идея рисунка и истории) — 2 балла (предметы связаны по размеру и расположению, но нет взаимодействия).

Умение комбинировать (форма рисунка) — 1 балл (персонажи и предметы «плавают» в пространстве и связаны близостью расположения, а не тем, что они изображены на базисной линии).

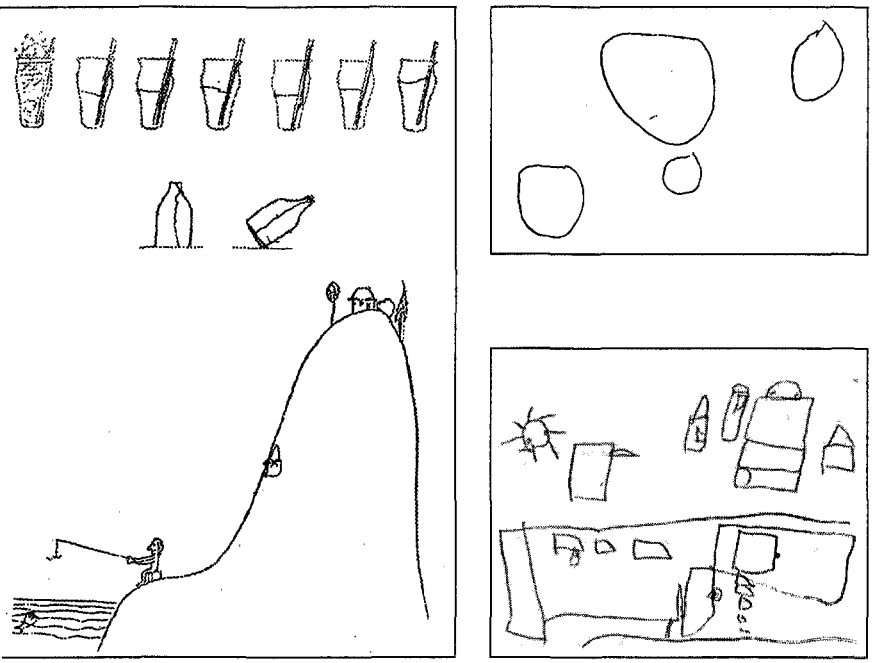


Рис. 5. Рисунки, созданные при выполнении РТС девочкой с умственной отсталостью (9 лет)

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) — 1 балл (схематично изображенные фигуры, отражающие попытку скопировать стимульные образы, графические стереотипы).

Суммарная оценка в задании на воображение — 4 балла.

Суммарная оценка по всем заданиям теста — 13 баллов.

Оценки по всем заданиям теста и общая оценка значительно ниже нормативного возрастного показателя (для американской выборки нормативная суммарная оценка для детей этого возраста составляет 26,91 балла, для российской — 30,05 балла).

Оценка творческих способностей

В настоящее время для оценки творческих способностей, наряду с опросниками, применяются рисуночные методы. Они позволяют исследовать те компоненты творческого мышления, которые проявляются при выполнении испытуемыми визуально-графических задач. К таким методам, в частности, можно отнести Тест дивергентного мышления из набора креативных тестов Ф. Вильямса (Туник, 2003; Williams, 1980), образную батарею тестов Е. Торренса (Туник, 1998), а также графические тесты Сильвер.

Креативность, т. е. творческие проявления мышления и поведения, подчас понимается по- разному. Однако разные авторы едины в том, что креативность — это прежде всего способность порождать новые идеи, отклоняться в мышлении от привычных схем и быстро разрешать проблемные ситуации. В данном разделе мы продемонстрируем некоторые проявления творческих способностей в детских рисунках. Эти рисунки были созданы при выполнении детьми графических тестов Сильвер, однако сходные проявления творческого мышления могут присутствовать и в спонтанных рисунках, которые также могут быть оценены с использованием набора описанных ниже критериев.

Каковы же признаки творческого мышления, проявляющиеся при создании рисунков? Можно признать, что они связаны с определенными формальными и содержательными особенностями работ. Для правильной оценки содержания рисунков иногда необходимо бывает обсудить его с автором. В графических тестах Сильвер творческие способности выявляются, в основном, с помощью задания на воображение с последующей оценкой рисунков с точки зрения способности испытуемого представлять и передавать историю. Р. Сильвер разделяет несколько уровней развития данной способности: уровень имитации, уровень реконструкции и уровень трансформации. Чем более оригинальными и художественно выразительными являются рисунок и рассказ испытуемого, чем больше изменений он внес в стимульные образы при создании собственного рисунка и чем больше проявлено игровое начало, тем более высоко оценивается его способность представлять. Принимается во внимание также наличие в рисунке скрытого смысла (метафорический характер рисунка) или его многозначность, а также проявления чувства юмора.

Выделяя данные критерии, Р. Сильвер исходила из известных представлений о том, что творческое мышление имеет высоко оригинальный, дивергентный характер и предполагает способность к установлению

необычных связей между явлениями, а также способность «играть» с идеями и понятиями (Torrance, 1962, 1980).

Особенностью задания на воображение графических тестов Сильвер является использование набора стимульных рисунков, поэтому вполне логичной является оценка того, в какой степени испытуемый изменил стимульные образы или их дополнил своими элементами, создавая собственный рисунок. Возникает вопрос: можно ли оценить различные уровни развития способности представлять и передавать историю в рисунке (уровень имитации, уровень реконструкции и уровень трансформации), если рисунок имеет спонтанный характер, отражая фантазии автора? В этом случае оценка данной способности может производиться с учетом того, воспроизводит ли автор в рисунке привычные схемы мышления и представления либо вносит в них те или иные изменения. Большое значение будут также иметь формальные особенности рисунка, например, насколько шаблонным и схематичным или, наоборот, оригинальным и неповторимым является созданный образ.

Естественно, что адекватная оценка степени проявления в рисунке творческого мышления возможна лишь с учетом возраста автора, определяющего в том числе уровень развития его изобразительных навыков. Можно также признать, что оценка творческих способностей будет неотделима от оценки общей продуктивности деятельности. Креативность — это творческое выражение самого себя, проявляющееся спонтанно в определенных продуктивных актах в обстановке социального взаимодействия. Ребенок может, например, видеть необычное в обычном или связывать на первый взгляд несовместимые явления, но если он не способен при этом создавать изобразительную или иную продукцию, отражающую особенности его восприятия мира, оценить творческие способности будет сложно.

Ниже представлены несколько рисунков детей с высоким уровнем развития творческих способностей.

При выполнении задания на воображение РТС девочка создала серию из семи рисунков (рисунок 6). Всю серию она назвала «Новогодние хлопоты» и сделала под рисунками подписи. Подпись под первым рисунком: «Мышка увидела, что кот ест сосиски из холодильника». Подпись под вторым рисунком: «Мышка рассказала, что кот есть сосиски, собаке». Подпись под третьим рисунком: «Собачка с мышкой прибежали к коту и сказали, что если к следующему 2001 году кошка не подарит мышке жука, а собачке — змейку, то они все скажут хозяевам». Подпись под четвертым рисунком: «Мама докрашивает последнюю морковку к праздничному столу». Подпись под пятым рисунком: «Папа

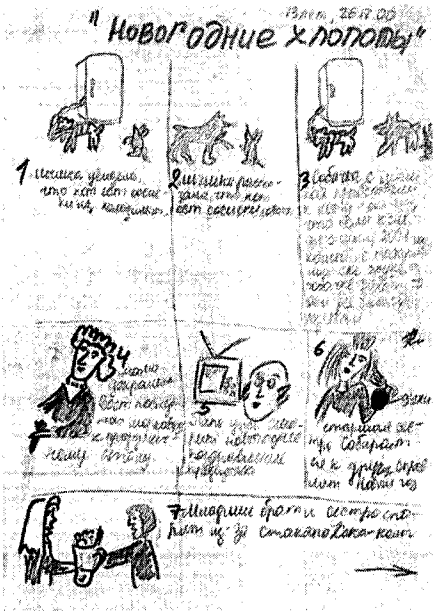


Рис. 6. Рисунки, созданные при выполнении РТС девочкой 13 лет

уже смотрит новогоднее поздравление президента». Подпись под шестым рисунком: «Старшая сестра собирается к другу». Подпись под седьмым рисунком: «Младший брат и сестра спорят из-за стакана "Кока-колы"».

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) — 5 баллов (рисунок высоко оригинален, выразителен, внесены значительные изменения в стимульные образы, проявлено игровое начало, чувство юмора, ирония). Рисунок отражает характерные особенности так называемого дивергентного мышления — способность порождать новые идеи, предлагать сразу несколько вариантов решения, видеть одно и то же явление с разных сторон, видеть необычное в обычном, устанавливать парадоксальные связи между явлениями. Можно отметить также высокую активность и продуктивность девочки: она создала целую серию рисунков и повествований, активно использовала цвет.

Рисунок, который называется «Бегство» (рисунок 7), сопровождается следующей историей: «Как-то раз в лесу жучок встретил мышку

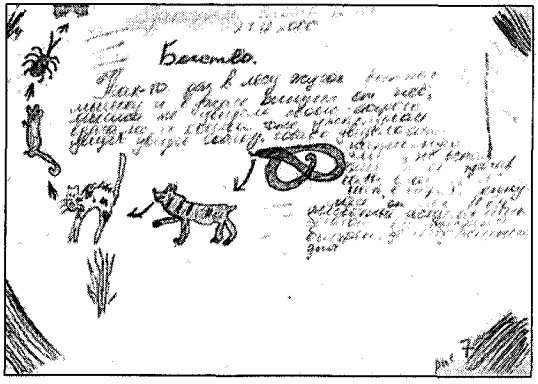


Рис. 7. Рисунок, созданный при выполнении РТС девочкой 12 лет

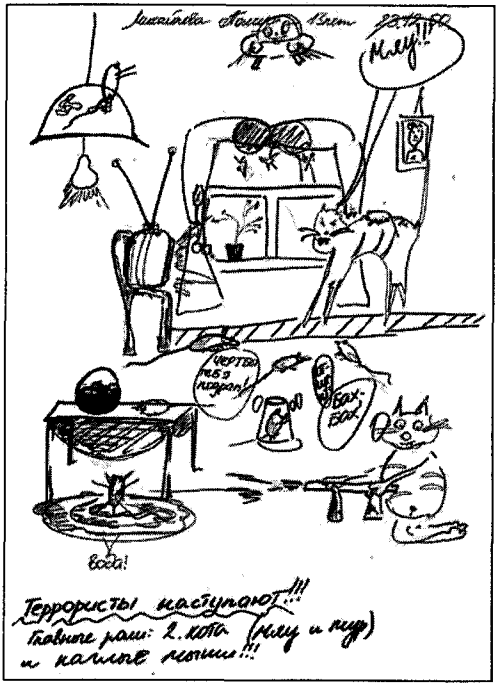


Рис. 8. Рисунок, созданный при выполнении РТС девочкой 13 лет

и в ужасе кинулся от нее, мышка же увидела своего старого врага, но и кошка тоже ужаснулась, увидев собаку, собака увидела симпатичную змею, но вспомнив, о чем ее предупреждала в свое время мать, в страхе кинулась от нее. И все животные, испугавшись, бегают все быстрее и быстрее до сегодняшнего дня».

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) — 5 баллов (рисунок высоко оригинален, выразителен, внесены значительные изменения в стимульные образы, проявлено игровое начало, чувство юмора, содержится скрытый смысл).

Рисунок 8 называется «Террористы наступают». Автор, по-видимому, воспринимает его как сценку из мультфильма. Главные роли исполняют два кота (Мяу и Мур), они воюют с наглыми мышами.

Умение передавать историю (творческие способности, проявленные в форме и содержании рисунка и сочинении истории) — 5 баллов (рисунок высоко оригинален, выразителен, внесены значительные изменения в стимульные образы, проявлено игровое начало, чувство юмора).

Глава 7
Арт-терапевтический тренинг творческой коммуникации

При разработке тренинга творческой коммуникации понятие творческой коммуникации было использовано нами в качестве рабочего термина, позволяющего лучше очертить круг проявлений индивидуальной и групповой деятельности, характерных для некоторых вариантов арт-терапевтической работы. Мы понимаем творческую коммуникацию как *особого рода деятельность, реализуемую в определенном социальном контексте (в частности, в контексте интерактивной арт-терапевтической группы). Основным содержанием творческой коммуникации выступает более свободное, чем в большинстве повседневных ситуаций, общение людей, осуществляемое посредством различных модальностей или форм творческого самовыражения и сопровождающееся получением нового опыта и его рефлексией.*

К важнейшим предпосылкам, или условиям творческой коммуникации мы относим:

- использование широкого набора различных модальностей или форм творческого самовыражения, включая изобразительную деятельность, музыку, сценическую игру, литературное творчество, выразительные движения и танец (что позволяет сделать общение более динамичным, спонтанным и многосторонним, затрагивающим разные аспекты и уровни личного опыта участников);
- психологическую безопасность пространства, в котором происходит процесс творческой коммуникации и достаточный уровень взаимного доверия участников;
- наличие рефлексивной составляющей в форме таких видов деятельности участников тренинга, которые обеспечивают анализ и когнитивную интеграцию полученного опыта (рефлексивные описания и дневники самонаблюдений, групповая обратная связь и др.).

Помимо раскрытия творческого потенциала личности и формирования творческой индивидуальности (понимаемой как способность

личности к осознанию и развитию своей уникальности, самостоятельным творческим актам, активной созидательной позиции в отношении к себе и миру), данный тренинг позволяет решать и некоторые иные задачи: улучшение качества общения субъекта с окружающими его людьми, приносящее ему большее удовлетворение от межличностных контактов; развитие межличностной компетентности — умения понимать и принимать окружающих и вступать сними в конструктивное взаимодействие; укрепление и осознание связи между различными аспектами психического опыта и системы отношений; укрепление «Я»; интеграция эмоциональных, познавательных и поведенческих компонентов личности; развитие спонтанности и способности экспериментировать с новыми формами опыта; развитие самостоятельности и способности к принятию ответственности за свои действия; совершенствование механизмов копинга — умения справляться со сложными жизненными ситуациями; коррекция поведенческих и эмоциональных нарушений и т. д.

В основе тренинга творческой коммуникации лежит модель групповой интерактивной арт-терапии (Копытин, 2003; Waller, 1993) с акцентом на применении мультимодальных арт-терапевтических техник. Мы убеждены в том, что успешное решение вышеперечисленных задач возможно именно в группе. Именно в группе формируются и совершенствуются те формы высокодинамичной творческой коммуникации, которые позволяют поддержать либо, наоборот, компенсировать индивидуальные проявления участников. Интерактивная арт-терапевтическая группа выступает как особая система отношений, заряженная творческой энергией. Поэтому при обосновании модели тренинга творческой коммуникации мы также используем представления системного подхода.

7.1. Программа арт-терапевтического тренинга творческой коммуникации

Структура занятий. Каждое занятие продолжается два часа и состоит из вводной части (обозначения ведущим группы темы занятия и краткого ее обсуждения с участниками, а также разминки или «разогрева»), основной части, включающей, как правило, выполнение одного упражнения с последующим обсуждением процесса работы и его результатов, и заключительной части.

Первое занятие

Вводная часть данного занятия более продолжительна, чем обычно (45 минут). Ведущий знакомит участников с целью и задачами тренинга, принципами работы группы (добровольность участия, постоянство состава, ориентация на чувства, возникающие в контексте «здесь и теперь», конфиденциальность, ответственность, активность, открытое выражение чувств). Ведущий также предлагает несколько определений творчества (креативности) и приводит примеры творческих занятий, в том числе, стремясь показать, что творческие элементы могут присутствовать в любой деятельности человека. Затем он предлагает каждому участнику кратко представить себя группе, сказать, считает ли он себя творческим человеком, какие творческие проявления ему присущи.

Упражнение «Рисование каракулей»

Задачи: снятие напряжения, ослабление излишнего сознательного контроля, который может препятствовать спонтанности и творческим проявлениям, активизация воображения, запуск внутригруппового взаимодействия.

Материалы: Бумага, восковые мелки или масляная пастель.

Продолжительность: 40–50 минут.

Ведущий предлагает участникам группы, взяв бумагу и мелок любого цвета, закрыть глаза и в течение нескольких минут (ведущий может задать определенное время, например, одну или две минуты) хаотично, стремясь не контролировать движения руки сознанием, водить мелком по бумаге. В нужный момент ведущий просит участников открыть глаза и, рассматривая полученные каракули, постараться найти в них какой-либо образ или несколько образов. Затем участники могут прорисовать эти образы, добавляя к каракулям новые детали или усиливая уже имеющиеся в каракулях элементы. При этом они могут пользоваться мелками любого цвета.

После завершения изобразительной работы происходит представление рисунков в круге с краткими авторскими комментариями (кто что увидел и почувствовал). Участники могут при этом говорить о том, какие чувства и ассоциации вызывают у них рисунки друг друга.

Ведущий может кратко прокомментировать процесс и результаты работы.

Заключительное упражнение «Танец в круге»

Задачи: Формирование групповой сплоченности, завершение занятия в форме ритуала.

Продолжительность: 20–25 минут.

Участники становятся в круг и берутся за руки. Звучит музыка (танцевальная, с этническим колоритом, предпочтительнее — в умеренном темпе или медленная) и, следуя ее ритму, участники размыкают руки и начинают спонтанно двигаться — сначала стоя на месте и используя лишь некоторые части тела (например, руки), а затем — медленно перемещаясь по кругу и задействуя по возможности все части тела. Каждый может привносить в общий танец свои элементы.

После танца, оставаясь в круге, участники кратко делятся своими впечатлениями от занятия и прощаются друг с другом.

Второе занятие

В качестве общего введения к занятию ведущий может сказать, что творческое начало в любом человеке проявляется в том числе и в том, как он использует пространство и организует его вокруг себя. Это может быть обустройство своего жилища или рабочего места, работа в саду или на территории школы, благоустройство городской территории и т. д. Художник организует и «обустраивает» пространство рисунка, создавая композицию и привнося в свою работу различные элементы. Люди также по-разному используют пространство, когда они двигаются, в том числе танцуют или совершают какие-нибудь социальные ритуалы.

Разминка «Приветствия в движении»

Задачи: снятие напряжения, ослабление излишнего сознательного контроля, который может препятствовать спонтанности и творческим проявлениям, физическое раскрепощение, запуск внутригруппового взаимодействия. Развитие взаимного доверия.

Материалы: не требуются.

Продолжительность: 15–20 минут.

Участники группы находят наиболее комфортное для себя место в кабинете. Затем они начинают свободно ходить по кабинету, потягиваясь и стараясь снять напряжение мышц. Они также могут без слов приветствовать друг друга, используя выразительную жестикуляцию. При этом участники могут обращать внимание на то, какую часть пространства комнаты используют во время движения они сами, а какую часть — другие.

Упражнение на раскрашивание матриц-фракталов и сочинение историй в парах

Задачи: снятие напряжения, активизация воображения и взаимодействия между участниками группы, развитие взаимного доверия, исследование сходства и различий в опыте. Получение удовлетворения от деятельности. Осознание участниками группы своих психологических характеристик.

Материалы: Набор матриц-фракталов, краски, карандаши, фломастеры, восковые мелки или масляная пастель и т. д.

Продолжительность: 1 час 20 минут.

Ведущий предлагает участникам образовать пары (на основе свободного выбора или иначе) и, разложив набор матриц для раскрашивания, просит партнеров выбрать одну из матриц и затем совместно раскрасить ее, используя любые изобразительные средства (краски, карандаши, пастель, мелки). Партнеры могут работать молча или договариваться. На выполнение этой работы дается 40–45 минут. Когда до окончания работы остается 10 минут, ведущий предлагает партнерам, продолжая раскраску, начать обмениваться своими ассоциациями по поводу образа с тем, чтобы затем сочинить вместе какую-либо историю (притчу, сказку и т. д.). История должна описывать персонаж на картинке, его действия, предысторию и т. д.). Закончив рисовать, партнеры могут эту историю записать.

Группа возвращается в круг, где происходит представление работ. Участники каждой пары говорят о том, что они чувствовали в процессе работы и по ее завершении, что каждый из них рисовал, зачитывают сочиненную ими историю. Другие участники группы могут рассказать о чувствах, которые вызывают у них работы других пар, а ведущий — кратко прокомментировать процесс и результаты работы. Он также может указать на различия в использовании пространства фигуры при ее раскрашивании разными парами и участниками.

Завершив представление работ и обсуждение в круге, участники, по предложению ведущего, могут повесить работы на одну из стен кабинета, организовав своеобразную выставку. Если группа не возражает, работы могут остаться на стене до следующего занятия. Даже если в кабинете затем будут заниматься другие группы, такая «выставка» будет оказывать на них стимулирующее воздействие.

В заключение занятия участники кратко делятся своими впечатлениями и прощаются друг с другом.

Третье занятие

В начале занятия ведущий может сказать о том, что ритмы присутствуют в звуках и музыке, а также в движении и различных природных явлениях и процессах, в работе различных технических устройств. Кроме того, ритм есть в рисунке и иных визуально-пластических формах. Творческая деятельность может быть основана на создании или выборе определенного ритма или нескольких ритмов, а потому данное занятие будет посвящено тому, как ритмы проявляют себя в образах, движении и звуках.

Разминка «Приветствия в движении»

Задачи: снятие напряжения, ослабление излишнего сознательного контроля, который может препятствовать спонтанности и творческим проявлениям, физическое раскрепощение, запуск внутригруппового взаимодействия. Развитие взаимного доверия.

Материалы: не требуются

Продолжительность: 15–20 минут.

Участники группы свободно ходят по кабинету, потягиваясь и стараясь снять напряжение мышц, затем они начинают без слов приветствовать друг друга, используя выразительную жестикуляцию. Они могут обращать при этом внимание на «ритм» своих движений и его изменение, а также на «ритмы», присущие движениям других участников.

Упражнение «Ритмы вокруг и внутри нас»

Задачи: снятие напряжения, активизация воображения и взаимодействия между участниками группы. Исследование сходства и различия в индивидуальных экспрессивных проявлениях, осознание себя в группе. Развитие способности к зрительному представлению различных слуховых и двигательных стимулов. Осознание участниками группы своих психологических особенностей.

Материалы: бумага разных форматов, краски, карандаши, фломастеры, восковые мелки или масляная пастель и т. д.

Продолжительность: 1 час 30 минут.

Участники группы становятся в круг и каждый по очереди ударами в ладоши сначала в течение нескольких секунд выстукивает какой-нибудь ритм, а затем все остальные этот ритм повторяют. После этого участники выбирают себе место для рисования (за столом, на полу и т. д.), а ведущий включает отрывки нескольких музыкальных произведений, либо произведение, в котором ритм неоднократно меняется, и предлагает

им передать свое ощущение разных ритмов и связанные с ними ассоциации в виде графических набросков. Участники могут передавать ассоциации с каждым ритмом на отдельном листе либо ассоциации с несколькими ритмами — на одном листе. Они также могут представлять вызванные разными ритмами ощущения и ассоциации в цвете, подбирая мелок, карандаш или иной изобразительный материал. Ритм может изображаться, например, в виде ломаной или плавной линии.

Через некоторое время, когда начальное прослушивание музыкальных отрывков закончится, участникам можно предложить создать на основе ассоциативных набросков графические образы, трансформируя, например, изображающую медленный ритм волнистую линию в изображение цветка или реки и т. д.

Во время обсуждения рисунков в круге участники могут дополнительно охарактеризовать особенности своего восприятия звучавших музыкальных ритмов, а также те чувства и телесные реакции, которые разные ритмы у них вызвали. Ведущий может акцентировать внимание участников группы на сходствах и различиях в эмоциональном восприятии ритмов и стимулировать их к осознанию возможной связи между особенностями восприятия и различиями в темпераменте, потребностях и состоянии разных людей.

Примечание: возможно использование музыки разных стилей (классика, джаз, рок, фольклорная или этническая музыка и т. д.). Ведущий также может кратко прокомментировать различия в стилях, формах и выразительности музыкальных произведений в зависимости от их ритмической основы. Он также может обратить внимание участников на то, как разные ритмы влияют на физическое и эмоциональное состояние человека, а состояние в свою очередь, — на отношение к разной музыке и музыкальную экспрессию.

Упражнение «Исполнение группового ритма»

Задачи: активизация воображения и взаимодействия между участниками группы, формирование сплоченности через синхронные ритмические проявления в группе. Исследование сходства и различий в индивидуальных экспрессивных проявлениях.

Материалы: ритмические музыкальные инструменты (кастаньеты, тамбурины, бубны, барабаны и т. д.).

Продолжительность: 40 минут.

Участники группы образуют несколько подгрупп, в каждой из которых может быть от трех до пяти человек. Каждая подгруппа должна подготовить и затем исполнить для остальной части группы какую-нибудь

звуковую ритмическую композицию, передающую определенный образ или состояние либо их последовательность. Композиции могут включать несколько фрагментов и предполагать развитие. Перед исполнением участники подгрупп не говорят остальным, какой именно образ или состояние передаются в ритме.

После выступления каждой подгруппы слушатели могут рассказать о своих ассоциациях с представленными ритмическими формами, а также сравнить свои ассоциаций с ассоциациями самих исполнителей. Участники подгрупп также могут сказать, насколько они удовлетворены совместной работой.

В заключение занятия участники кратко делятся своими впечатлениями и прощаются друг с другом.

Четвертое занятие

В качестве вводной части занятия ведущий может рассказать о выразительном жесте как важном индивидуальном творческом проявлении человека. Он может акцентировать внимание участников на том, что выразительный жест — это не только движения руки, но и любая другая форма проявления человеком своих чувств, намерений и потребностей в общении с другими людьми, а также с природой и живыми существами. Выразительный жест может быть проявлен в изобразительном искусстве, когда художник, например, лепит что-то из глины или делает мазки, в музыке, когда музыкант выражает чувства не только через звуки, но и через движения тела и т. д.

Разминка «Приветствия в круге»

Задачи: снятие напряжения, физическое раскрепощение, стимулирование спонтанности, активизация внутригруппового взаимодействия. Развитие взаимного доверия и сплоченности.

Материалы: не требуются

Продолжительность: 15–20 минут.

Участники группы становятся в круг и по очереди совершают различные выразительные движения. Вся группа повторяет за каждым участником его жесты.

Упражнение «Рисование на влажной бумаге в подгруппах»

Задачи: активизация воображения и взаимодействия между участниками группы, формирование сплоченности. Исследование сходства и различий в индивидуальных и групповых экспрессивных про-

явлениях. Осознание участниками группы своих психологических особенностей.

Материалы: несколько листов ватмана, краски, карандаши, фломастеры, восковые мелки или масляная пастель и т. д.

Продолжительность: 1 час 20 минут.

Участники образуют подгруппы (желательно, чтобы состав подгрупп на этом занятии отличался от состава подгрупп на предыдущем занятии с тем, чтобы стимулировать прямые контакты учасников с более широким кругом лиц), в каждой из которых может быть от трех до пяти человек. Ведущий сообщает группе о том, что сначала предполагается работа с краской на общем листе бумаги без создания какого-либо законченного образа, просто «игра» с цветом, после чего участники должны совместно создать из получившихся пятен какой-либо образ.

После этого участники каждой подгруппы берут лист ватмана и смачивают его водой. Затем по очереди или одновременно они начинают рисовать на нем линии или пятна, пользуясь гуашевыми или акварельными красками. При этом выбор цвета каждым участником определяется тем, насколько он ему приятен или интересен. Индивидуальные территории для каждого участника на общем листе ватмана не обозначаются, так что каждый имеет возможность, договариваясь или не договариваясь с другими, рисовать, где захочет. (Ведущий должен наблюдать за тем, как участники подгрупп взаимодействуют на этом этапе и, в случае необходимости, во время обсуждения в круге акцентировать внимание на выражении чувств, связанных с работой на общем пространстве и нарушением неформальных границ участников. Он также следит за соблюдением групповых норм, в частности, нормы недопущения физического насилия).

По мере того, как пространство листа ватмана постепенно заполняется цветными линиями и пятнами, они могут сливаться друг с другом, а краски — смешиваться. Цветовое «поле» может вызывать у участников разные чувства и ассоциации, которыми они делятся друг с другом. Благодаря этому подгруппа договаривается о трансформации пятен в более или менее оформленные образы. Для этого, кроме красок, они могут воспользоваться и другими изобразительными средствами (фломастерами, мелками и т. д.) и техниками (например, коллажем).

После создания работ в качестве дополнительного элемента творческого взаимодействия участникам можно предложить совместно сочинить на основе рисунка художественно-поэтический текст (сказку, историю, «белый» стих и т. д.) либо подготовить и затем представить другим подгруппам пантомиму или танец, передающие чувства и образы, навеянные рисунком.

Затем происходит показ и обсуждение работ в общем круге. Участники подгрупп могут сказать, насколько они удовлетворены совместной работой и с чем это связано. Ведущий комментирует особенности взаимодействия в подгруппах и помогает участникам выразить как положительные, так и отрицательные чувства.

Заключительное упражнение «Прощание в круге»

Участники становятся в круг и кратко делятся своими впечатлениями от всего занятия и прощаются друг с другом, используя для этого выразительные жесты.

Пятое занятие

Во вводной части занятия ведущий может сказать о том, что праздники и ритуалы разных народов предоставляют богатые возможности для творческих проявлений людей. Участники праздников могут, например, создавать специальные костюмы, украшать свои жилища и место проведения праздника, исполнять музыку, танцевать и т. д. В любом празднике и ритуале есть определенное организующее начало, оно предполагает совершение совместных действий и следование людей определенным правилам. В то же время, каждый обладает достаточной свободой для проявления своей индивидуальности, творческой реализации свох фантазий и выражения своих чувства во взаимодействии с другими.

Разминка «Древние танцы»

Задачи: снятие напряжения, физическое раскрепощение, стимулирование спонтанности, активизация внутригруппового взаимодействия. Развитие взаимного доверия и сплоченности.

Материалы: ударные музыкальные инструменты (барабан, бубен), записи ритуальной этнической музыки.

Продолжительность: 15–20 минут.

Включается музыка. Участники группы двигаются по кругу. Каждый по очереди задает свой ритм, используя барабан или бубен. Остальные следуют за этим ритмом. Затем инструмент передается следующему участнику, который некоторое время выстукивает на нем свой ритм и т. д., до тех пор, пока инструмент не побывает у каждого.

Групповой рисунок/коллаж на тему «Праздник»

Задачи: активизация воображения и взаимодействия между участниками группы, формирование сплоченности. Исследование сходства

и различий в индивидуальных и экспрессивных проявлениях. Осознание участниками группы своих психологических особенностей.

Материалы: несколько листов ватмана, краски, карандаши, фломастеры, восковые мелки или масляная пастель, материалы для коллажа (иллюстрированные журналы, цветная бумага и картон), пластилин и др.

Продолжительность: 1 час 20 минут.

Склеив несколько листов ватмана друг с другом (может потребоваться 6–8 листов) скотчем или клеем, участники группы организуют большое пространство. Им предлагается создать общий рисунок или коллаж на тему «Праздник» с использованием любых изобразительных материалов и техник. Они могут не только рисовать, но и лепить, создавать коллаж, конструировать формы из бумаги и картона и т. д. Каждый может располагать создаваемые им образы на общем пространстве.

Ведущий может обратиться к группе с вопросом, как участники предпочитают работать — спонтанно, не договариваясь заранее о том, что именно и в каком месте будет создаваться, либо обсудив заранее план действий и намерения каждого.

Когда рисунок или коллаж будет создан, происходит обсуждение процесса и результатов работы. Участники рассказывают о том, насколько они удовлетворены совместной работой и с чем это связано. Ведущий комментирует особенности группового взаимодействия в ходе создания общего рисунка и помогает участникам выразить как положительные, так и отрицательные чувства.

Обсуждению также может предшествовать сочинение участниками художественных текстов (истории, сказки) на основе рисунка. Возможно также последующее использование рисунка для игр, когда участники группы выступают от лица нарисованных или вылепленных ими персонажей и взаимодействуют друг с другом в этих ролях.

В заключение участники кратко делятся своими впечатлениями от занятия и прощаются друг с другом.

Шестое занятие

Упражнение «Изображение звуков»

Задачи: снятие напряжения, физическое раскрепощение, стимулирование спонтанности, активизация внутригруппового взаимодействия. Расширение экспрессивного репертуара. Катарсическое высвобождение чувств.

Материалы: различные изобразительные средства.

Продолжительность: 30 минут.

Участники группы располагаются по кругу, сидя на полу или стоя, и закрывают глаза. Через некоторое время каждый начинает издавать какой-нибудь звук, отражающий его состояние и фантазии в данный момент. Затем, не открывая глаз, участники встают и осторожно начинают свободно перемещаться в пространстве, издавая разные звуки и стараясь взаимодействовать друг с другом как посредством звуков, так и тактильно. Вербальный контакт не допускается.

К концу упражнения участники останавливаются и открывают глаза, после чего им предлагается создать рисунок или скульптуру, отражающие чувства и ассоциации, связанные с выполнением данного упражнения. Затем происходит представление рисунков и обмен впечатлениями в круге.

«Драматическая арена»

Задачи: развитие инициативы и ответственности, символическое выражение субъективно значимой проблемы, связанной с внутренним или внешним конфликтом. Развитие навыков конструктивного взаимодействия в группе. Исследование сходства и различий в индивидуальных и групповых экспрессивных проявлениях. Осознание участниками группы своих психологических особенностей.

Материалы: различные изобразительные материалы, музыкальные инструменты, ткань разного цвета (для имитации костюмов драматических персонажей).

Продолжительность: 1 час 30 минут.

Группа делится на две части, после чего выбирается тема, предполагающая противопоставление двух диаметрально противоположных качеств или образов (например, «день и ночь», «цивилизация и дикая природа» и т. д.). Затем команды тянут жребий, с тем чтобы определить, какая команда какое качество будет воплощать. Участники каждой команды должны подготовить и на следующем занятии показать драматическое выступление, представив различные проявления того качества или начала, которое они воплощают. Ведущий может акцентировать внимание команд на том, чтобы они по возможности предъявляли в драматическом выступлении преимущественно ресурсные характеристики своих образов и качеств (т. е. то, чем эти качества ценны, чем они полезны в жизни, даже если, на первый взгляд, они кажутся малопривлекательными). Он также говорит, что, помимо индивидуальных выступлений, команды могут договориться и исполнить какую-либо совместную сценку.

Прежде всего участники каждой команды обмениваются в подгруппах своими ассоциациями с доставшимся им качеством и затем разрабатывают сценарий своего выступления, распределяют роли и функции.

Затем они переходят к отбору или созданию реквизита (костюмов, масок, декораций) и репетиции предстоящего выступления. Ведущий объясняет командам, что в ходе выступления они могут использовать фонограммы или исполнять музыку сами. Они также могут исполнять пантомиму или танец, задействовать костюмы, маски, грим, а также декорации. Участники подгрупп могут произносить монологи и диалоги, читать текст. Желательно, чтобы к концу занятия участники каждой команды уже имели определенный сценарий или общий план выступления и знали, что им потребуется для демонстрации. В то же время, определенная часть работы может быть выполнена дома (подбор или сочинение текста, выбор музыкального сопровождения, подготовка костюмов).

Ведущий наблюдает за тем, как происходит работа команд и, в случае необходимости, может в нее включаться, но не в качестве участника команды, а для того чтобы напомнить о задачах и условиях упражнения или помочь в разрешении конфликтных ситуаций (например, если кто-то из участников команд чувствует себя «отвергнутым» или недостаточно услышанным в группе).

В заключение занятия участники кратко делятся своими впечатлениями и прощаются друг с другом.

Седьмое занятие

Упражнение «Приветствия в движении с использованием разных частей тела»

Задачи: снятие напряжения, физическое раскрепощение, стимулирование спонтанности, активизация внутригруппового взаимодействия. Расширение экспрессивного репертуара.

Материалы: не требуются.

Продолжительность: 30 минут.

Участники группы начинают свободно перемещаться в пространстве, совершая движения разными частями тела и стараясь снять напряжение. Они также приветствуют друг друга, используя для этого «язык» тела (жесты, мимику), стараясь варьировать способы приветствия и применяя максимально широкий диапазон разных жестов.

Продолжение работы в технике «Драматическая арена»

Участники команд в течение некоторого времени обсуждают план своего выступления, могут отрепетировать его, прослушать и выбрать музыку, доделать реквизит, нанести грим и произвести другие подготовительные действия.

Кроме того, подготавливается пространство для выступлений — расставляются стулья для «зрителей», в случае необходимости устанавливается аппаратура (музыкальный центр, освещение «сцены», проектор для показа слайдов или мультимедиа-проектор, компьютер). Команды договариваются о том, в каком порядке они будут выступать. В некоторых случаях, помимо выступления каждой команды, группа может подготовить и реализовать на «сцене» какое-либо совместное действие, заранее договорившись, как это будет происходить.

Затем происходят выступления команд и развернутое обсуждение процесса и результатов работы. Участники группы делятся своими впечатлениями от совместной работы. Ведущий комментирует особенности группового взаимодействия, помогает участникам выразить как положительные, так и отрицательные чувства, а также отмечает особенности каждого члена группы, проявленные в ходе данного вида работы. Кроме того, представители команд рассказывают о том, какое эмоциональное воздействие оказало на них выступление другой команды.

В заключение происходит подведение общих итогов тренинга и прощание участников.

Заключение

Арт-терапия объединяет в себе разные области знания: психологию, медицину, культурологию, педагогику и т. д. В ее основе лежат художественная практика и психотерапевтические отношения, а также особого рода психологическое сопровождение клиента в процессе его занятий изодеятельностью. Клинический, психотерапевтический базис арт-терапии определяет ее профессиональные границы, основные задачи ее применения и те умения, которыми должен обладать специалист, использующий ее методы на практике. Именно такой клинический, психотерапевтический ракурс восприятия арт-терапии характерен для авторов данной книги.

Арт-терапия иногда может предполагать использование образовательных технологий (примером чего служит так называемый психообразовательный подход), которые могут дополнять приемы психологического сопровождения клиента в арт-терапевтическом процессе. Значимой областью практического применения арт-терапии являются различные образовательные учреждения, что определяет естественный интерес педагогов и руководителей системы образования к использованию ее здоровьесберегающего потенциала. Означает ли это, что методы арт-терапии могут быть легко и быстро освоены педагогами, либо, как это имеет место в развитых странах, они должны применяться специалистами, прошедшими достаточно пролонгированные программы арт-терапевтического образования? Авторы книги убеждены в том, что, несмотря на отсутствие в нашей стране сложившейся системы подготовки специалистов по арт-терапии и проблемы, связанные с бюджетным финансированием психологической службы в школах, внедрение арт-терапии в систему образования следовало бы осуществлять не за счет обучения ее азам педагогов (и, тем самым, ее профанации), но за счет внедрения в школы профессиональных арт-терапевтических услуг.

Являясь специалистами в области психического здоровья и зная, сколь длительная и серьезная профессиональная подготовка требуется для того, чтобы заниматься психодиагностикой, психокоррекцией и психотерапией, авторы книги хотели бы предостеречь педагогов от соблазнов педагогической эрзац-терапии под предлогом заботы о психическом здоровье детей.

Это, конечно же, не исключает развития таких образовательных технологий, которые предполагали бы творческую активность учащихся. Она способствовала бы не только повышению эффективности образовательного процесса, но и более гармоничному и всестороннему развитию учащихся. Однако образовательные технологии такого рода отнюдь не становятся областью психотерапии (арт-терапии).

Авторы книги постарались показать это, обобщив имеющиеся на сегодняшний день отечественные и зарубежные публикации, отражающие применение арт-терапии в работе с детьми и подростками, а также поделившись собственным опытом ее использования, представив некоторые подходы к диагностике и коррекции эмоциональных расстройств у детей и подростков. Кроме того, мы продемонстрировали некоторые варианты использования методов арт-терапии в качестве средства развития у них определенных личностных качеств и умений, в том числе творческих способностей и коммуникативных навыков. Вместе с тем, приведенные нами примеры отражают лишь некоторые грани арт-терапевтической практики. Возможности арт-терапевтического подхода применительно к развитию, лечению и реабилитации различных категорий детей и подростков поистине огромны, однако для их изучения и эффективной реализации требуются большая настойчивость и усилия специалистов-практиков и ученых. Успешная интеграция арт-терапевтических услуг в деятельность медицинских, образовательных и социальных учреждений возможна лишь при наличии достаточных организационных, кадровых и научно-методологических предпосылок. К счастью, за последние несколько лет в нашей стране сложились благоприятные условия для развития арт-терапии: руководители и специалисты различных служб стали рассматривать ее как перспективный здоровьесберегающий подход, разрабатываются программы профессиональной подготовки в этой области. Активизируются научные исследования, посвященные оценке эффективности арт-терапии и механизмов ее лечебно-коррекционного и развивающего воздействия. Эти обстоятельства позволяют надеяться на то, что отечественная арт-терапия найдет свое применение как эффективное средство сохранения и восстановлении здоровья подрастающего поколения.

Литература

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

Аллан Д. Ландшафт детской души. Юнгианское консультирование в школах и клиниках. СПб.-Минск: Дилог-Лотаць, 1997.

Аллессандрини К., Дуарте Х., Дупас М., Бианко М. Рисуночный тест Сильвер: результаты стандартизации в Бразилии // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 2001. Т. 4. №1. С. 22–43.

Аметова Л.А. Формирование арттерапевтической культуры младших школьников «Сам себе арттерапевт». М.: Московский государственный открытый педагогический университет, 2003а.

Аметова Л.А. Педагогическая технология использования арттерапии в начальной школе. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва.: Московский государственный открытый педагогический университет, 2003б.

Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. М.: Эксмо-пресс, 2002.

Боронска Т. Оборотень и ринг. Изучение бессознательных процессов с помощью метафор // Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2000.

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

Бурно М.Е. Клиническая психотерапия. М.: Академический проект, 2000.

Воробьева Д.И. Гармония развития. Интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника. СПб.: Детство-пресс, 2003.

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.

Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков // Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2000.

Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. СПб.: Питер, 2001.

Дилео Д. Детский рисунок. М.: Эксмо-пресс, 2001.

Ирвуд Ч., Федорко М., Хольцман Э., Монтанари Л., Сильвер Р. Диагностика агрессивности на основе использования теста «Нарисуй историю» // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 2005. Т. 7. № 3. С. 51–64.

Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2000.

Керрел С. Групповая психотерапия подростков. СПб.: Питер, 2001.

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

Копытин А.И. Исходные арт-терапевтические понятия // Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2000. С. 20–65.

Копытин А.И. Арт-терапия: европейская перспектива // Арт-терапия: хрестоматия / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. С. 5–12.

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

Копытин А.И. Стандартизация рисуночного теста Сильвер в России // Арт-терапия: хрестоматия / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. С. 249–272.

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

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

Копытин А.И. Тест «Нарисуй историю». Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2003б.

Копытин А.И. Рисуночный тест Р. Сильвер для оценки когнитивной и эмоциональной сфер личности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 5. С. 90–97.

Копытин А.И. Арт-терапия в общеобразовательной школе. Методическое пособие. СПб.: Академия Постдипломного педагогического образования, 2005.

Кузьмина Е.Р. Нарисуй мне о себе: практическая психология для взрослых и детей. М.: Когелет, 2001.

Ландгартен Х. Семейная арт-терапия // Игровая семейная психотерапия / Под ред. Ч. Шефера, Л. Кэри. СПб.: Питер, 2001.

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.

Макнифф Ш. Целостное восприятие арт-терапии // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 2005. Т. 8. № 1. С. 10–23,

Мауро М. Использование арт-терапии в формировании идентичности подростка // Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2000. С. 175–196.

Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Мэрфи Д., Пейсли Д., Пардоу Л. Арт-терапевтическая группа для импульсивных детей // Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-центр, 2006. С. 160–182.

Никольская И.М. Арттерапия — терапия изобразительным искусством // Детская психиатрия / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб.: Питер, 2005. С. 993–999.

Постальчук О.И. Психотерапевтическая роль манипуляций с изобразительными материалами при работе с детьми с нарушениями в развитии // Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-центр, 2006. С. 142–159.

Пролкс Л. Групповая арт-терапия с маленькими детьми и их родителями // Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-центр, 2006. С. 87–104.

Практикум по игровой психотерапии / Под ред. Х. Кедьюсона, Ч. Шефера. СПб.: Питер, 2001.

Розаль М., Турнер-Шиклер Л., Юрт Д. Арт-терапия с подростками, страдающими избыточным весом: расовые, культуральные и психотерапевтические проблемы // Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-центр, 2006. С. 125–141.

Сильвер Р., Копытин А.И. Рисуночный тест Сильвер. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 2001.

Сильвер Р., Эллисон Дж. Самоидентификация и оценка образа «Я» в рисунках делинквентных подростков // Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-центр, 2006. С. 105–124.

Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 1998.

Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.

Уэлсби К. Часть целого: арт-терапия в школе // Арт-терапия. Хрестоматия / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2001.

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

Холт Э., Кейзер Д. Признаки семейного алкоголизма при выполнении детьми Кинетического рисунка семьи // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 2004. Т. 7. № 2. С. 20–34.

Aaronson L., Housman M. Does specialization in the school system necessitates the creation of educational art (expressive) therapists? // Exposing difference. Abstract book of the 6th European Arts Therapies Conference. Munster: Lit Verlag, 2001.

American Art Therapy Association. Resource packet for art therapists in schools. Mundelein, Il., 1986.

American Art Therapy Association Newsletter. 1998. 31. 4.

Berliner L., Emst E. Group work with pre-adolescent sexual assault victims of sexual aggression / Ed. by I. Stuart, J.G. Greer. New York: Van Nostrand Rheinhold, 1984.

Bloomgarden J., Schwarts D. Creative art therapy. Special education in higher education: toward an interdisciplinary model // The Journal of The American Art Therapy Association. 1997. Vol. 14 (4).

British Association of Art Therapists. Artists and Art Therapists: A Brief Description of Their Roles Within Hospitals, Clinics, Special Schools and in The Community. London: BAAT, 1989.

British Association of Art Therapists. Information Brochure. London: BAAT, 1994.

Buckland R., Murphy J. Jumping Over it // Art Therapy with Young Survivors of Sexual Abuse / Ed. by J. Murphy. Hove: Brunner-Routledge, 2001.

Bush J., Hite S. A focus group: art therapy in schools. Presented at the AATA Annual Conference, Philadelphia, 1996.

Bush J. The handbook of school art therapy: introducing art therapy into a school system. Springfield, Il., Charles T. Thomas, 1997.

Cane E. The artist in each of us. New York: Pantheon, 1951.

Carozza P. M., Heirsteiner C. L. Young female incest victims in treatment. Stages of growth seen with a group art therapy model // Clinical Social Work Journal. 1982. Vol. 10. № 3. P. 165–175.

Case C., Dalley T. The Handbook of Art Therapy. London: Tavistock and Routledge, 1992.

Dubowsky J. Art therapy with children of autistic spectrum. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.

Dunn-Snow P. The gorilla did it! Integration of art therapy and language arts in the public schools // The Journal of the American Art Therapy Association. 1997. Vol. 14 (1).

Essex M., Frostig K., Hertz J. In the service of children: art and expressive therapies in public schools // Art Therapy. 1996. 13 (3).

European Consortium of Arts Therapies Education. ECArTE: a directory of European training courses. Munster: ECArTE, 1999.

European Consortium of Arts Therapies Education. Arts therapies. 2000. Munster: Lit Verlag, 1999.

European Consortium of Arts Therapies Education. Directory of European training courses. Paris: Rene Descartes Universite, 2005.

Evans K. Art therapy and the development of communicative abilities in children with autism, research thesis. Faculty of Art and Design, University of Hertfordshire, 1997.

Evans K. Shaping experience and sharing meaning. Art therapy for children with autism // The Journal of The British Association of Art Therapists. Inscape,1998. 3 (1). P. 17–25.

Gantt L., Tabone C. Formal Elements Art Therapy Scale. The Rating Manual. Morgantown: Gargoyle Press, WV, 1998.

Greenwood H., Layton, G. () An Out-Patient Art Therapy Group // The Journal of The British Association of Art Therapists. Inscape, 1987. Summer. P. 12–19.

Henley D. Art therapy in a socialization programme for children with attention deficit hyperactivity disorder // American Journal of Art Therapy. 1998. Vol. 37. Aug. P. 2–12.

Henn K. The effects of an integrated arts curriculum on the representation of special relationships. Mater's thesis. Buffalo, NY.: Buffalo State College, 1990.

Hill A. Art versus illness. London: Allen and Unwin, 1945.

Knille B.J., Tuana S.J. Group therapy as primary treatment for adolescent victims of intrafamilial sexual abuse // Clinical Social Work Journal. 1980. № 8. P. 236–242.

Kopytin A. The Silver Drawing Test of Cognition and Emotion: standartisation in Russia // Epistemology and practice of research in the arts therapies / Ed. by L. Schiltz. Luxembourg: Fonds National de la Recherche, 2002. P. 75–92.

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. Using Silver Drawing Test for assessing normal and traumatized children and adolescents living in the areas affected by Chernobyl nuclear accident // Trauma und Kreativitat. Therapie mit kunstlerischen medien / Hrsg. R. Hampe, Ph. Martius, A. Reiter, G. Schottenloher, F. Von Spreti. Universitat Bremen, 2004. P. 407–416.

Kopytin A., Sventsitskaya 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 // Aggression and depression assessed through art / Ed. by R. Silver. New York: Brunner-Routledge, 2005. P. 141–160.

Kramer E. Art therapy in a children's community. Springfield: Charles Thomas Publisher, 1958.

Kramer E. Art and therapy with children. New York: Schocken Books, 1971.
Kramer E. Childhood and art therapy. New York: Schocken Books, 1979.
Kramer E. Art as therapy. Collected papers. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.
Kramer E., Schehr J. An Art Therapy Evaluation Session for Children // American Journal of Art Therapy. 1983. 23. P. 3–12.
Kris E. Psychoanalysis and the study of creative imagination // The Selected papers of Ernsts Kris. New Haven: Yale University Press, 1975.
Landgarten H. Clinical art therapy: a comprehensive guide. New York: Brunner-Mazel, 1980.
Liebmann M. Art therapy for groups. London: Croom Helm, 1986.
Liebmann M. Art therapy in practice. London: Jessica Kingsley Publishers, 1990.
Liebmann M. Art therapy with offenders. London: Jessica Kingsley Publishers, 1993.
Liebmann M. Art therapy for groups. Hove: Brunner-Routledge, 2004.
Lowenfeld V. The nature of creative activity. New York: Harcourt, Brace, 1939.
Lowenfeld V. Creative and mental growth. New York: Macmillan, 1947.
Marshall S.B. The use of art therapy to foster cognitive skills with learning disabled children. Master's thesis. Pratt Institute, School of Art and design, Brooklyn, NY, 1988.
McNeilly G. Directive and Non-Directive Approaches in Art Therapy // The Arts in Psychotherapy. 1983. 10: 4. P. 211–219.
McNeilly G. Further Contributions to Group Analytic Art Therapy // Inscape. 1987. Summer. P. 8–11.
McNeilly G. Group Analysis and Art Therapy: A Personal Perspective // Group Analysis. 1990. 23: 3. P. 215–224.
McNiff S. Organizing visual perception through art // Academic Therapy Quarterly. 1974. 9 (6). P. 12–16.
McNiff S. Art activity for evaluating visual memory // Academic Therapy Quarterly. 1976. 11 (3). P. 34–43.
McNiff S. Robert Coles, children of crisis and art education // Art Teacher. 1979. 9 (2). P. 34–39.
McNiff S., Knill P. Musik in der Ausdruckstherapie fur lernbehinderte // Schweizerische Musikzeitung (Swiss Journal of Music). 1976. 1. P. 24–34.
McNiff S., Knill P. Musik und gruppenimprovisation in der ausdruckstherapie fur lernbehinderte // Musik und communikation. 1978. November. 1.
McNiff S., McNiff K. Art therapy in the classroom // Art Teacher. 1976. Spring. P. 21–29.

McNiff S. Art as medicine. London: Schambhala, 1992.
McNiff S. Art heals. Boston: Schambhala, 2004.
Milner M. On not being able to paint. London: Heinemann, 1950.
Milner M. The hands of the living god. London: Virago, 1969.
Milner M. The suppressed madness of sane men. London: Tavistock, 1989.
Molloy T. Art Therapy and Psychiatric Rehabilitation: Harmonious Partnership or Philosophical Collision? // Inscape. 1984. August. P. 2–10.
Moriya D. Strategies for dealing with the challenges facing art therapists in the school system. Pre-conference course presented at the 31st annual conference of the American Art Therapy Association, St. Luis, MO.
Moriya D. Considerations in the transition of art therapists from the clinic to the school. Paper presented at the 31st annual conference of the American Art Therapy Association, St. Luis, MO.
Moriya D. Art therapy in schools. Ramat Hashron: Turbo, 2000.
Naumburg M. Studies of the free expression of behavior disturbed children as a means of diagnosis and therapy. New York: College Foundation, 1947.
Naumburg M. Dynamically oriented art therapy: its principles and practicies. New York: Grune and Stratton, 1966.
Okada T. Integration of art therapy for pupils with behavioral problems at schools in Japan. KunstReiz. Neurobiologische Aspekte kunstlerischer Therapien. Heidelberg 4-6.03.2005.
Pfeiffer L. Foreword // Aggression and depression assessed through art / Ed. by R. Silver. New York: Brunner-Routledge, 2005. P. xvii–xix.
Prokofiev F. Adapting the art therapy group for children // Art psychotherapy groups / Ed. by S. Skaife, V. Huet. London and New York: Routledge, 1998.
Riley S. Contemporary art therapy with adolescents. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.
Schaffer D., Fischer P. The Epidemiology of Suicide in Children and Young Adolescents // Journal of American Association of Child Psychiatry. 1981. 21. P. 545–565.
Schaverien J. The picture within the frame. In Pictures at an exhibition / Ed. by A. Gilroy, T. Dalley. London: Tavistock and Routledge, 1989.
Schaverien J. The revealing image: analytical art psychotherapy in theory and practice. London: Routledge, 1992.
Selfe L. Normal and anomalous representational drawing ability in children. London: Academic Press, 1983.
Silver R. Children with communication disorders: cognitive and artistic development // American Journal of Art Therapy. 1975. 14 (2). P. 39–47.

Silver R. Using art to evaluate and develop cognitive skills: children with communication disorders and children with learning disabilities // American Journal of Art Therapy. 1976. 16 (1). P. 11–19.

Silver R. The question of imagination, originality, and abstract thinking by deaf children // American Annals of the Deaf. 1977. 122 (3). P. 349–354.

Silver R. Developing cognitive and creative skills through art. Baltimore: University Park Press, 1978.

Silver R. Stimulus drawings and techniques in therapy, development and assessment. New York: Trillium, 1982.

Silver R. Identifying gifted handicapped children through their drawings // Journal of the American Art Therapy Association. 1983a. 1 (10). P. 40–46.

Silver R. Silver Drawing Test of Cognition and Emotion. Seattle, WA: Special Child, 1983b.

Silver R. Screening Children and Adolescents for Depression Through Drawing a Story // American Journal of Art Therapy. 1988a. 26 (4). P. 119–124.

Silver R. Draw a Story: Screening for Depression. Mamaroneck, NY: Ablin Press, 1988b.

Silver R. Developing cognitive and creative skills through art. Mamaroneck, NY: Ablin, 1989.

Silver R. Draw a Story: Screening for Depression and Age and Gender Differences. New York: Trillium, 1993.

Silver R. Silver Drawing Test of Cognition and Emotion. New York: Ablin Press, 1996a.

Silver R. Differences in Solitary and Assaultive Fantasies of Delinquent and Non-Delinquent Adolescents // Adolescence. 1996b. Vol. 31 (123). P. 543–552.

Silver R. Stimulus drawings and techniques in therapy, development and assessment. Sarasota, FL: Ablin, 1997.

Silver R. Developing cognitive and creative skills through art: programs for children with communication disorders (4^{th} ed.). Lincoln, NE: An Author's Guild Backprint, 2000.

Silver R. Three Art Assessments. New York: Brunner-Routledge, 2002.

Silver R. Aggression and depression assessed through art / Ed. by R. Silver. New York: Brunner-Routledge, 2005.

Silver R., Boeve E., Hayes K., Itzler J., Lavin C., O'Brien J., Terner N., and Wohlberg P. Assessing and developing cognitive skills in handicapped children through art. NIE Project № 79 0081. NY: College of New Rochelle, 1980.

Silver R., Ellison J. Identifying and assessing self-images in drawings by delinquent adolescents // The Arts in Psychotherapy. 1995. 22 (4). P. 339–352.

Silverstone L. Art therapy: the person-centered way. London: Jessica Kingsley Publishers, 1997.

Steward M.S., Farquar L.C., Dicharry D.C., Glick D., Martin P. Group therapy: a treatment of choice for young victims of child abuse // International Journal of Child Psychotherapy. 1986. Vol. 36. № 2. P. 261–275.

Strand S. Counteracting Isolation. Group Art Therapy for People with Larning Difficulties // Group Analysis. 1990. 23 (3). P. 255–263.

Thornton R. Review of Gerry McNeilly's Article and Non-Directive Approaches in Art Therapy // Inscape. 1985. Summer. P. 23–24.

Torrance E.P. Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1962.

Torrance E.P. Creative Intelligence and an Agenda for 80s. // Art Education. 1980. 33 (7). P. 8–14.

Wadeson H. Art Psychotherapy. New York: Willey and Sons, 1980.

Waller D. Group interactive art therapy. London: Rourledge, 1993.

Waller D. Art Psychotherapy at CEIS // Treatment of Addiction. Current Issues for Arts Therapies / Ed. by D. Waller, J. Mahony. London: Routledge, 1999.

Williams F.E. Creativity Assessment Packet. Buffalo, NY.: D.O.K. Publisher, 1980.

Wiltshire S. Drawings. London: Dent, 1987.

Wolf V.B. Group therapy of young latency age sexually abused girls // Journal of Child and Adolescent Group Therapy. 1992. Vol. 3. № 1. P. 25–39.

Приложение 1

Образец коррекционно-развивающей арт-терапевтической программы работы с учениками массовых школ

1. Этап подготовительных организационных процедур и исходной диагностики

№ п/п	Тема или содержание занятия
1.	Предварительные индивидуальные собеседования с кандидатами; исходная диагностика
2.	Предварительные индивидуальные собеседования с кандидатами; исходная диагностика
3.	Предварительные индивидуальные собеседования с кандидатами; исходная диагностика
4.	Согласование правил и норм работы индивидуально и в группе
5.	Согласование правил и норм работы индивидуально и в группе
6.	Знакомство участников друг с другом и пространством арт-терапевтического кабинета (техники: «Состояние в настоящий момент», «Прошлое, настоящее, будущее», «тест Сильвер»)
7.	Знакомство участников друг с другом и пространством арт-терапевтического кабинета (техники: «Презентация себя», «Мои друзья в прошлом и настоящем»)
8.	Знакомство участников друг с другом и пространством арт-терапевтического кабинета (техники: «Ролевая карта», «Линия жизни», «Презентация партнера»)
9.	Знакомство участников друг с другом и пространством арт-терапевтического кабинета (техники: «Мои интересы и увлечения», «Фотопрезентация»)
10.	Знакомство участников друг с другом и пространством арт-терапевтического кабинета (техники: «Рисование на свободную тему», «Фотоколлаж»)

2. Коррекционный этап и оценка промежуточных результатов

№ п/п	Тема или содержание занятия
1.	«Рисование на свободную тему», «Направленная фантазия»
2.	«Направленная фантазия», «Рисование под музыку»
3.	«Рисование под музыку», «Рисование сновидений»
4.	«Автопортрет», «Каким меня видят другие»
5.	«Состояние в настоящий момент», «Каким я хочу стать»
6.	«Грани моего "Я"», «Я в группе»
7.	«Самореклама»
8.	«Путешествие»
9.	Парная работа «Совместный проект»
10.	Парная работа «Разговор»
11.	«Коллективный проект»
12.	«Коллективный проект» – продолжение
13.	«Мои положительные и отрицательные стороны»
14.	Драматизация «Путешествие из прошлого в будущее»
15.	«Путешествие из прошлого в будущее» – продолжение
16.	Направленная фантазия «Остров мечты»
17.	«Работа с гримом»
18.	«Галерея образов»
19.	«Живые скульптуры»
20.	«Выразительные жесты и позы»
21.	«Групповой фотоколлаж»
22.	«Групповой фотоколлаж» – продолжение
23.	«Мои секреты»
24.	Фотопроект «Работа с полярностями»

№ п/п	Тема или содержание занятия
25.	Фотопроект «Работа с полярностями» – продолжение
26.	Фотопроект «Праздники»
27.	Фотопроект «Праздники» – продолжение
28.	«Драматическая арена»
29.	«Драматическая арена» – продолжение
30.	«Стимульное рисование», песочница
31.	Литературное творчество – «Стимульное сочинение»
32.	Оценка промежуточных результатов (техника: создание фотоальбома-дневника)
33.	Оценка промежуточных результатов (техника: создание фотоальбома-дневника, продолжение)
34.	Оценка промежуточных результатов (техники: анкетирование, «Символические послания»)
35.	Оценка промежуточных результатов (техники: «Символические послания», заключительная обратная связь)
36.	Оценка промежуточных результатов (техники: обзор работ, планирование перемен)
37.	Оценка промежуточных результатов (техники: обзор работ, планирование перемен)
38.	Оценка промежуточных результатов (техника: рекомендации по дальнейшему развитию)

3. Завершающий этап, оценка конечных результатов программы

№ п/п	Тема или содержание занятия
1.	Драматерапевтический ритуал завершения «Я вчерашний, я завтрашний» (изготовление масок)
2.	Драматерапевтический ритуал завершения «Я вчерашний, я завтрашний» (обсуждение масок, предварительная драматизация с использованием музыки)
3.	Драматерапевтический ритуал завершения «Я вчерашний, я завтрашний» (исполнение и обсуждение впечатлений)

№ п/п	Тема или содержание занятия
4.	Ретроспективный обзор работ за весь период программы, работа со структурированными дневниками
5.	Ретроспективный обзор работ за весь период программы, работа со структурированными дневниками
6.	Выражение негативных аспектов группового опыта через рисунок и обсуждение
7.	Заключительная обратная связь, техника «Символическое послание» (изготовление посланий)
8.	Заключительная обратная связь, техника «Символическое послание» (вручение посланий)
9.	Планирование перемен, рекомендации по дальнейшему развитию, тестирование, анкетирование
10.	Планирование перемен, рекомендации по дальнейшему развитию, тестирование, анкетирование

Приложение 2

Образцы арт-терапевтических техник, игр и упражнений

Группа А: техники, игры и упражнения на развитие мышления, памяти, внимания, тонкой моторики

Карта района или города

Содержание: ребенку/подростку предлагается создать в технике фотоколлажа план района или города, используя при этом вырезки из журналов. При желании он также может нарисовать некоторые объекты, например, реку, дорогу. Такая карта может как соответствовать, так и не соответствовать реальному району или городу, которые знакомы ребенку. Создав карту, он может также «заселить» район или город людьми (расположив на ней фотографии людей, в том числе самого себя, своих друзей или родственников) и животными, фантастическими существами и героями мультфильмов, включить в нее транспортные средства. Вполне логично дополнить такую работу сочинением рассказа об истории созданного ребенком города или района и населяющих его персонажах.

Группа Б: «Общие темы»

Праздники

Содержание: участникам группы предлагается создать серию фотоснимков на тему какого-либо семейного, религиозного или светского праздника, а когда снимки будут напечатаны -- определенным образом организовать их в пространстве или, дополнив текстами, создать

плакат, инсталляцию или миниальбом-книжку. После этого происходит представление работ и их обсуждение.

Очевидно, что данная форма работы рассчитана на длительное время и допускает обращение к другим темам и упражнениям. Кроме того, она позволяет интегрировать опыт обращения к различным темам и способствует ретроспективному обзору процесса работы группы за определенный период. Логично было бы связать ее с завершением работы (терминацией), временным перерывом в работе (например, отпуском) или завершением календарного года.

Цвета вокруг нас

Содержание: участникам группы предлагается создать серию фотоснимков, на которых представлены объекты различных цветов. Желательно, чтобы каждый цвет был представлен несколькими оттенками. Вполне допустимо метафорическое прочтение данной темы, позволяющее передать различные оттенки состояний природы и человека, что может предполагать фотографирование участниками группы друг друга и других людей. Метафорическое «прочтение» цвета также может быть связано с идеей изменений, а потому — так же, как и предыдущая тема — располагать к передаче опыта физической и психической трансформации.

Когда снимки будут напечатаны, необходимо определенным образом организовать их в пространстве или, дополнив текстами и другим визуальным материалом (например, вырезками из журналов или предметами разного цвета), создать плакат, инсталляцию, ассамбляж или миниальбом-книжку. После этого происходит представление работ и их обсуждение. Желательно, чтобы участники группы поговорили о том, какие ассоциации у них вызывают разные цвета. Можно также организовать обсуждение таким образом, чтобы акцентировать внимание участников на связанных с цветами внешних и внутренних ресурсах.

Группа В: «Восприятие себя»

Линия жизни / Жизненный путь

Содержание: участникам группы предлагается принести из дома фотографии, на которых они представлены в разные периоды своей жизни. Можно попросить их принести фотографии, отражающие «критические» и наиболее значимые моменты их биографии либо предоставить

им возможность свободного выбора. В некоторых случаях можно акцентировать их внимание на тех снимках, которые связаны с наиболее сложными периодами в их жизни. В ходе занятия участники показывают друг другу фотографии и комментируют их. Возможен и такой вариант работы, когда ведущий организует обсуждение, например, предлагает участникам акцентировать внимание на определенных этапах жизненного пути или аспектах системы отношений, тех или иных чувствах и т. д. Предметом обсуждения может быть также ролевая динамика, профессиональная деятельность, сфера досуга, семейные отношения.

Прошлое, настоящее, будущее

Содержание: участникам группы предлагается принести из дома личные фотографии, отражающие их прошлое и настоящее, а также предполагаемые будущие роли и ситуации. Затем происходит представление и обсуждение снимков. Один из вариантов данной техники предполагает визуальную организацию снимков посредством изготовления плакатов, их размещения в альбоме и т. д.

Грани моего Я / Ролевая карта

Содержание: участникам группы предлагается принести из дома фотографии, на которых они представлены в различных ролях и личностных проявлениях. Можно предоставить им полную свободу выбора, хотя в некоторых случаях можно попросить их принести фотографии, отражающие как положительные, так и отрицательные (с их точки зрения либо с точки зрения окружающих) проявления их личности либо любимые и нелюбимые роли. Во время занятия происходит представление и обсуждение снимков. Один из вариантов данной техники предполагает визуальную организацию снимков посредством изготовления плакатов, их размещения в альбоме и т. д.

Группа Г: техники, игры и упражнения для работы в парах

Рисование в паре

Содержание: участники группы образуют пары и, рисуя без какой-либо предварительной договоренности одновременно или по очереди, создают совместный рисунок, коллаж или объемную композицию. Вариантом

данной техники может быть совместное изображение или моделирование с помощью объемных материалов среды (пейзаж, дом и т. д.), в которой партнеры хотели бы находиться вместе. Возможно также совместное рисование на определенную тему, которую партнеры выбирают заранее. После того, как рисунок или иной продукт совместной деятельности будет создан, партнеры делятся впечатлениями от процесса и результатов работы.

Рисование и исполнение сюжета

Содержание: участники группы образуют пары. Один партнер рисует персонажей, другой сочиняет на их основе историю и диалоги между персонажами. Партнеры также могут рисовать поочередно разные моменты развития какого-либо сюжета. Когда история придет к завершению, участники готовят на основе рисунков и истории драматическую миниатюру и затем показывают ее группе.

Графические и музыкальные портреты

Оснащение и материалы: различные изобразительные материалы и музыкальные инструменты.

Содержание: участники группы образуют пары, после чего партнеры рисуют реалистические или метафорические портреты друг друга. Им также может быть предложено, помимо или вместо графических портретов, создать «музыкальные портреты» друг друга и исполнить их для всей группы.

Затем они делятся впечатлениями по поводу процесса и результатов работы, обращая при этом особое внимание на то, как их восприятие самих себя отличается от их восприятия другим человеком.

Совместный коллаж

Оснащение и материалы: различные изобразительные материалы, включая материалы для коллажа (старые иллюстрированные журналы, клей, ножницы) и личные фотографии.

Содержание: участники группы образуют пары, после чего им предлагается совместно создать коллаж, используя для этого вырезки из журналов и личные фотографии. В одних случаях можно предложить им работать молча, в других случаях они могут в процессе работы общаться, для того чтобы определить тему и согласовать свои действия.

В случае необходимости (когда, например, партнеры испытывают тревогу или имеется определенный риск взаимной конфронтации) ведущий может организовать деятельность пар, предложив им те или

иные темы либо порекомендовав разделить общее рабочее пространство (например, лист ватмана) на индивидуальные «территории».

Музыкальный диалог

Оснащение и материалы: различные музыкальные инструменты.

Содержание: участники группы образуют пары, после чего один из партнеров, взяв какой-либо музыкальный инструмент, передает свои чувства и мысли другому посредством звуков. Другой затем может ему что-либо ответить, пользуясь речью и исходя из того, как он понял «музыкальное высказывание» собеседника.

Иногда участник, выражающий свои чувства и мысли посредством звуков, может дополнить «музыкальное высказывание» речью, уточнив или развив при этом те чувства и мысли, которые он выражал посредством музыки.

«Музыкальный разговор»

Оснащение и материалы: различные музыкальные инструменты. Помимо обычных для групповой музыкальной терапии инструментов, для выполнения данного упражнения может также использоваться пианино.

Содержание: ведущий приглашает двух участников группы «поговорить» друг с другом на «языке» звуков и музыки, пользуясь для этого любыми музыкальными инструментами, в том числе пианино. Партнеры могут играть одновременно или поочередно, стараясь передать актуальные для них чувства и мысли и реагируя на действия друг друга.

Другие участники группы следят за «музыкальным разговором», обращая внимание на те чувства и ассоциации, которые у них при этом возникают. Когда «музыкальный разговор» закончится, партнеры и другие участники группы делятся своими чувствами и ассоциациями друг с другом.

Интервью-презентация партнера

Оснащение и материалы: различные изобразительные материалы.

Содержание: участники группы образуют пары, после чего один из партнеров просит другого рассказать о его жизни, интересах, увлечениях, либо то, что собеседник считает допустимым или важным рассказать. Затем тот, кто слушал, изображает на рисунке наиболее важное или интересное из того, что он услышал. Когда рисунок будет создан, тот, кто рисовал, представляет рассказчика группе, используя для этого рисунок и комментарии. Данное упражнение лучше всего использовать на начальных этапах работы группы.

Группа Д: техники, игры и упражнения для коллективной работы

Коллективный рисунок/коллаж

Содержание: участникам группы предлагается создать общий рисунок или коллаж, используя при этом вырезки из журналов (изображения и тексты). В одних случаях можно предложить им работать молча, в других случаях — общаться, для того чтобы определить тему и согласовать действия. Иногда ведущий может предложить группе какую-либо тему, хотя тема может быть выбрана и самими участниками.

В некоторых случаях, когда, например, участники группы недостаточно хорошо чувствуют личные границы друг друга либо их личные границы слишком хрупки (например, при работе с подростками), целесообразно разделить общее пространство листа бумаги на индивидуальные территории. Когда рисунок или коллаж будет создан, происходит обсуждение процесса и результатов работы.

«Коллективный проект»

Оснащение и материалы: различные изобразительные материалы, иногда участникам группы может также быть предложено принести из дома фотоаппараты.

Содержание: участникам группы предлагается совместно создать серию рисунков, скульптур или фотографий на определенную тему и затем организовать снимки в пространстве, например, путем подготовки выставки. До начала работы участники должны определить тему и, возможно, распределить роли. В некоторых случаях арт-терапевт может предложить группе одну или несколько тем на выбор, исходя из оценки потребностей группы, ведущей проблематики участников или внешнего контекста (если, например, работа происходит в декабре, то он может предложить тему «Приближение Нового Года»).

После того как коллективный проект будет реализован, происходит его представление и обсуждение. Ведущий может определенным образом организовать обсуждение, например, попросить участников группы рассказать, что они испытывали на разных этапах совместной работы, каковы были роли каждого, удалось ли им достичь взаимопонимания и реализовать то, что было задумано, довольны ли они результатами и т. д.

«Драматическая арена»

Оснащение и материалы: различные изобразительные материалы, музыкальные инструменты, ткань разного цвета (для имитации костюмов драматических персонажей).

Содержание: группа делится на две части, после чего выбирается тема, предполагающая противопоставление двух начал или взглядов (например, «день и ночь», «цивилизация и дикая природа» и т. д.). Затем роли этих противоположных начал распределяются между подгруппами. Подгруппы должны подготовить и в назначенное время показать драматическое выступление, представив в нем различные качества того начала, которые они должны воплощать. Прежде всего подгруппы должны разработать сценарий своего выступления и распределить роли. В ходе выступления они могут использовать фонограммы или музыкальную импровизацию, движение и танец, костюмы, маски, грим, а также декорации. По завершении выступлений обсуждается процесс работы и ее результаты.

Группа Е: техники, игры и упражнения, сочетающие изобразительное искусство, музыку, ролевую игру, движение и танец, литературное творчество

Изображение звуков

Оснащение и материалы: для выполнения данной техники требуются различные изобразительные материалы — гуашевые и акварельные краски, пастель, восковые мелки, уголь, карандаши, бумага разных размеров. Для создания объемных образов необходимо также иметь пластилин, глину или тесто, цветной картон, скотч, нитки, фольгу, целлофановую пленку.

Содержание: участники группы располагаются по кругу, сидя на полу или стоя, и издают какой-нибудь звук, отражающий их состояние в данный момент. Затем они начинают свободно перемещаться в пространстве, издавая разные звуки и взаимодействуя друг с другом посредством звуков и выразительной пластики тела. Вербальный контакт при этом не допускается. Упражнение продолжается в течение нескольких минут,

после чего участникам предлагается создать двухмерный или объемный образ, отражающий те чувства и ассоциации, которыми сопровождался предыдущий этап работы.

Иной вариантом этой техники: участники группы с закрытыми глазами издают один или несколько звуков и, не открывая глаз, создают затем рисунок или скульптуру, стараясь передать связанные с этими звуками чувства и ассоциации.

Рисование под музыку

Оснащение и материалы: для выполнения данной техники кабинет должен быть оснащен музыкальным центром и записями различных музыкальных произведений, передающих разные эмоциональные состояния (Баха, Бетховена и других классиков, композиторов-импрессионистов и романтиков, Малера, Шнитке, Хиндемита, Копланда и других, некоторые джазовые произведения, образцы этнической и ритуальной музыки, музыки в стиле эмбьент). Необходимо также иметь различные изобразительные материалы.

Содержание: ведущий включает музыку и предлагает участникам группы создать один или несколько двухмерных или объемных визуальных образов, отражающих связанные с музыкой чувства и ассоциации. В некоторых случаях участники могут сначала прослушать все произведение до конца, а затем переходят к изобразительной работе.

Музыкальная драматизация

Оснащение и материалы: такие же, как для предыдущей техники.

Содержание: ведущий включает музыку и предлагает участникам группы создать один или несколько двухмерных или объемных визуальных образов, отражающих связанные с музыкой чувства и ассоциации. Когда образы будут созданы, участники показывают друг другу свои работы и делятся впечатлениями от музыки. Исходя из этих впечатлений они должны затем индивидуально, в парах, малыми группами или всей группой подготовить и исполнить одну или несколько драматических миниатюр.

«Линия жизни» и ее воплощение в танце или драме

Оснащение и материалы: различные изобразительные материалы.

Содержание: участникам группы предлагается изобразить свою жизнь в виде линии или пути на листе бумаги или куске обоев. Знаками, символами, подписями или вырезками из журналов, а также личными фотографиями на рисунке могут быть обозначены наиболее значимые

биографические события. В некоторых случаях участники могут изображать на «линии жизни» не только свое прошлое и настоящее, но и будущее. В качестве фона во время создания рисунков может использоваться музыка, которая не должна быть слишком драматичной. Она может передавать относительно широкую гамму чувств либо иметь спокойный, созерцательный характер, например, это могут быть вторые части сонатно-симфонической формы.

После того как рисунки созданы, участники показывают их друг другу и делятся своими чувствами. Исходя из опыта рисования и обсуждения, они должны индивидуально, малыми группами или все вместе подготовить и исполнить одну или несколько драматических миниатюр или танец на тему «линия жизни». Выступления могут происходить на фоне звучания той же музыки, которая использовалась во время рисования.

Тактильное знакомство

Оснащение: различные изобразительные материалы.

Содержание: закрыв глаза, участники группы свободно перемещаются по кабинету и, касаясь рук, лица и тела друг друга, стараются запомнить возникающие при этом ощущения, чувства и ассоциации. Когда движение будет закончено, они передают свои впечатления в рисунке.

Выразительные жесты и позы

Содержание: участники группы образуют пары. Задача одного из партнеров при выполнении этого упражнения — передать в серии экспрессивных движений и поз разные эмоциональные состояния, возможно, те, которые для него наиболее характерны, не называя состояния, которые он передает. Задача другого — понять, какие именно переживания партнер выражает в движении. После завершения движения партнеры делятся впечатлениями. Один говорит, какие именно состояния он пытался передать, а другой — какие состояния он увидел. В ходе обсуждения партнеры должны обращать внимание на то, насколько внутреннее переживание того или иного состояния соответствовало или не соответствовало его внешнему выражению. Затем они меняются ролями, и упражнение повторяется.

Разные чувства и их выражение в движении и музыке

Оснащение и материалы: музыкальные инструменты.

Содержание: ведущий группы предлагает участникам выбрать для себя какой-либо музыкальный инструмент для последующей импровизации и сесть в круг. Затем он просит участников, по очереди выходя

в круг, посредством выразительных движений и поз передать то или иное эмоциональное состояние. После каждого показа сидящие в круге по одиночке, в ансамбле или все вместе передают в звуках то эмоциональное состояние, которое, по их мнению, выражал в движении протагонист. По завершении движения участники обмениваются впечатлениями, говоря о том, какие чувства они выражали в движении и музыке.

«Танец чувств»

Оснащение и материалы: аудиоцентр, музыкальные записи, различные изобразительные материалы.

Содержание: участники группы образуют пары. Ведущий включает аудиозапись, состоящую из нескольких музыкальных произведений (или их отрывков), передающих разные эмоциональные состояния. Задача одного из партнеров заключается в том, чтобы двигаться под музыку, стараясь передать в движении те состояния, которые выражает музыка. Задача другого — наблюдать за его движениями, обращая внимание на те чувства и ассоциации, которые вызывают движения и музыка у него самого. После завершения движения партнеры делятся впечатлениями, а затем меняются ролями, и упражнение повторяется.

Обсудив впечатления от движения партнера, участники группы создают один или несколько плоскостных или объемных визуальных образов, стараясь передать в них чувства и ассоциации, вызванные их собственным движением. Затем происходит представление и обсуждение образов в общем круге.

«Живые скульптуры»

Содержание: при выполнении этого упражнения участники группы образуют несколько подгрупп. Каждая подгруппа должна создать одну или несколько «живых скульптур», передающих ту или иную ситуацию или взаимодействие между персонажами (в том числе из своего личного опыта), используя для этого выразительные позы и мимику. В отличие от техники «Выразительные жесты и позы», данное упражнение предполагает совместные действия двух или более человек. Сначала участники договариваются, какую ситуацию или взаимодействия между какими персонажами они будут передавать, и распределяют роли, а затем «репетируют», создавая «живую скульптуру».

После этого подгруппы поочередно показывают друг другу «скульптуры», не объясняя, какие именно ситуации они изображают. После того как все «живые скульптуры» будут показаны, происходит их обсуждение. «Зрители» высказывают свои предположения относительно того, какие

ситуации или отношения между какими персонажами были показаны, а те, кто их демонстрировал, рассказывают о том, что они пытались передать.

«Галерея образов»

Содержание: при выполнении этого упражнения участники группы должны выбрать для себя какой-нибудь персонаж (героя или героиню литературного произведения, сказки, мифа, кинофильма, спектакля) и, идентифицируясь с ним, передать его состояние и характер посредством выразительной мимики и позы. Возможно изготовление или применение готовых аксессуаров и костюмов, а также грима.

После «репетиции» участники группы показывают друг другу драматические миниатюры (не представляя героя). Затем происходит обмен впечатлениями. «Зрители» высказывают свои предположения относительно того, какие персонажи были показаны, каковы их характер и переживания, а те, кто их демонстрировал, рассказывают о том, что они пытались передать.

«Работа с гримом»

Оснащение и материалы: любые виды грима или специальные краски для лица.

Содержание: участники группы образуют пары и обсуждают, какие образы на лицах друг друга они хотели бы создать с помощью грима. Затем один наносит на лицо другого грим, стараясь создать определенный образ. При этом они могут руководствоваться своим знанием партнера, в том числе его предполагаемых «латентных» качеств.

Участник, на лицо которого наносится грим, может видеть себя в зеркале и, в случае несогласия с действиями партнера, скорректировать их. Возможен и такой вариант, когда он себя в зеркале не видит, однако это может быть психологически небезопасно.

После того, как образ будет создан, происходит обсуждение впечатлений от процесса и результатов работы.

Метафорическое послание

Оснащение и материалы: различные изобразительные материалы, ручки.

Содержание: участникам группы предлагается создать метафорическое или символическое «послание» в виде рисунка, коллажа и/или поэтического текста или цитаты. Эти рисунки и тексты должны передавать значимые для них чувства и представления (в том числе связанные

с работой группы). Затем «послания» помещаются в конверт и вручаются «адресатам». В одних случаях авторы «посланий» готовят их для того, чтобы вручить определенному человеку из числа участников группы, в других случаях «послания» распределяются случайным образом.

Одним из вариантов данной техники является изготовление участниками группы ответных «посланий» в виде рисунков, коллажей, стихов, цитат и т. д., отражающих их реакцию на то, что они получили.

Поэзия в качестве стимула

Содержание: ведущий выразительно читает какое-нибудь стихотворение и затем предлагает участникам группы создать рисунок, скульптуру или коллаж, отражающие их реакции на стихотворение. Другой вариант проведения данной техники предполагает, что участники группы приносят на занятие сборники произведений своих любимых поэтов и затем читают некоторые стихи либо декламируют их по памяти. После этого создаются визуальные образы, отражающие вызванные стихотворением чувства и ассоциации.

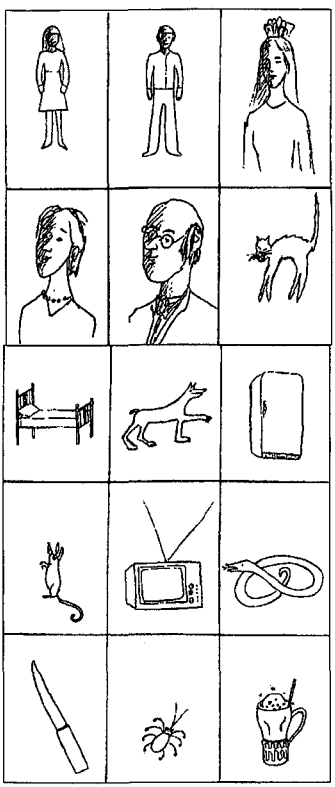
Выберите из этих картинок две и придумайте, что могло бы произойти между изображенными на них персонажами или предметами. Когда вы будете готовы, нарисуйте то, что вы придумали. Изобразите на рисунке то, что происходит. При этом вы можете изменять то, что имеется на картинках, и рисовать любые дополнительные предметы и персонажи. Закончив рисовать, дайте своему рисунку название и запишите историю на строчках ниже рисунка.

Приложение 3

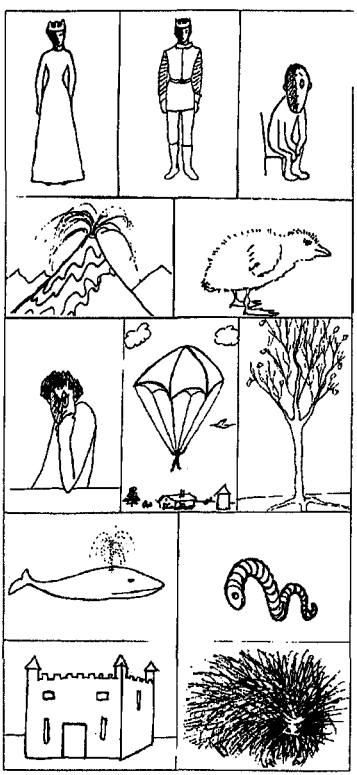
Стимульный материал графических тестов Сильвер

Стимульные изображения задания на воображения Рисуночного теста Сильвер

вариант А

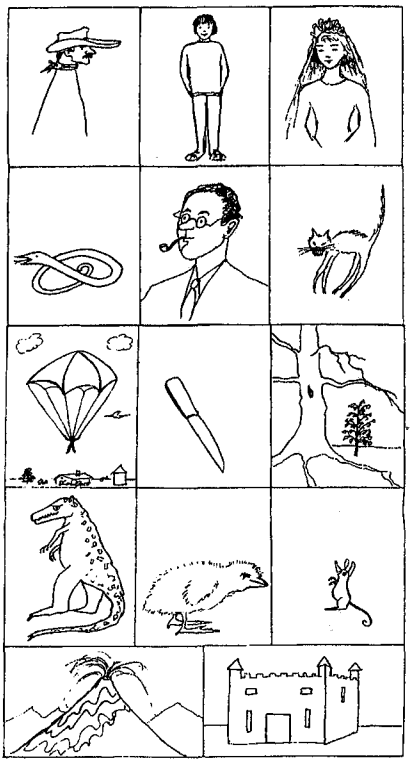


вариант Б

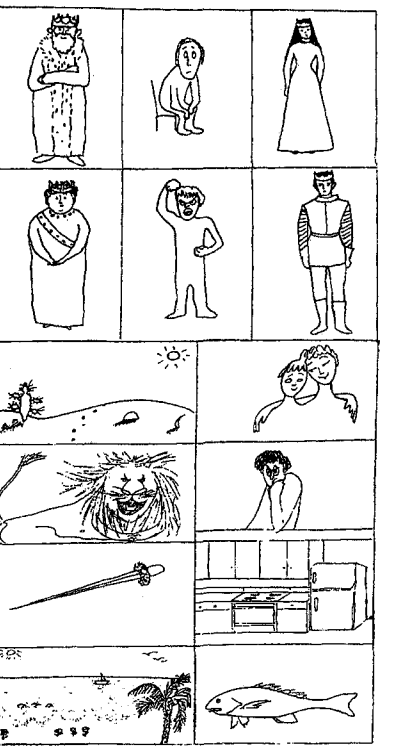


Стимульные изображения теста
«Нарисуй историю»

вариант А

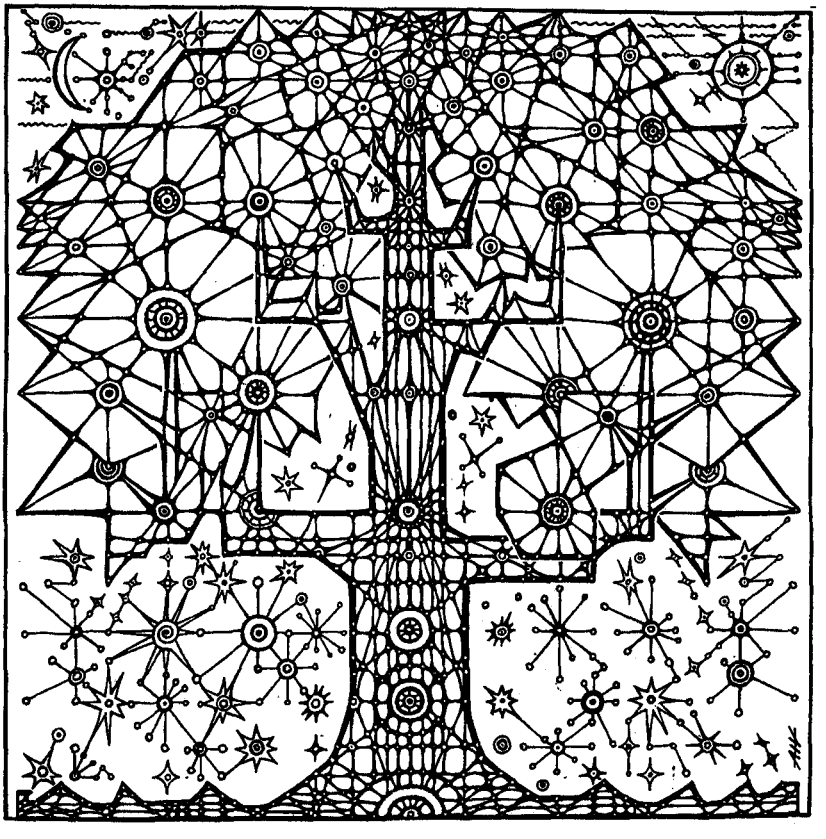


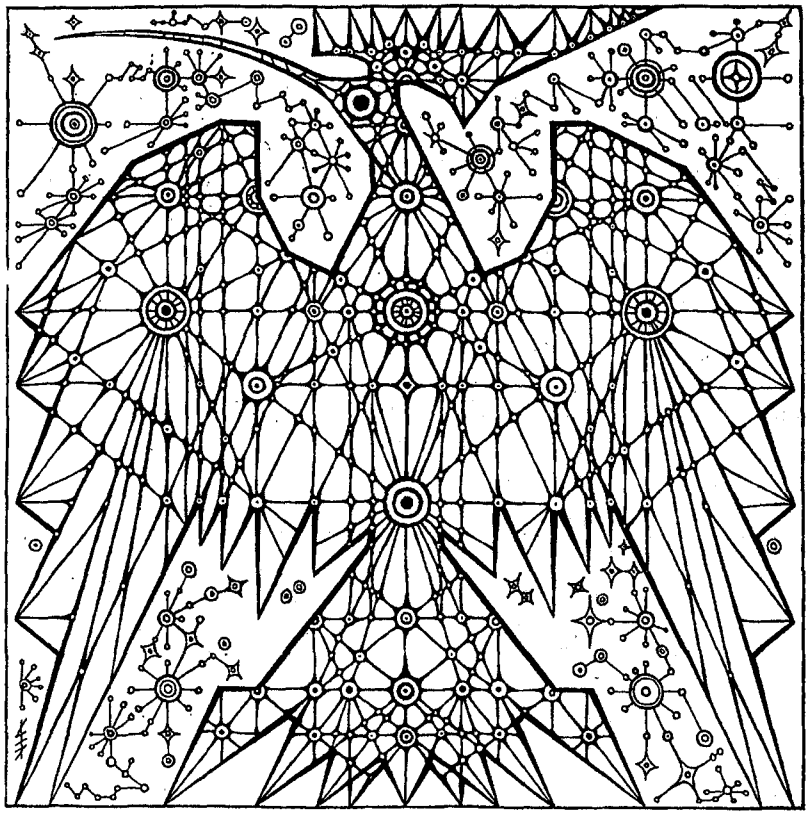
вариант Б

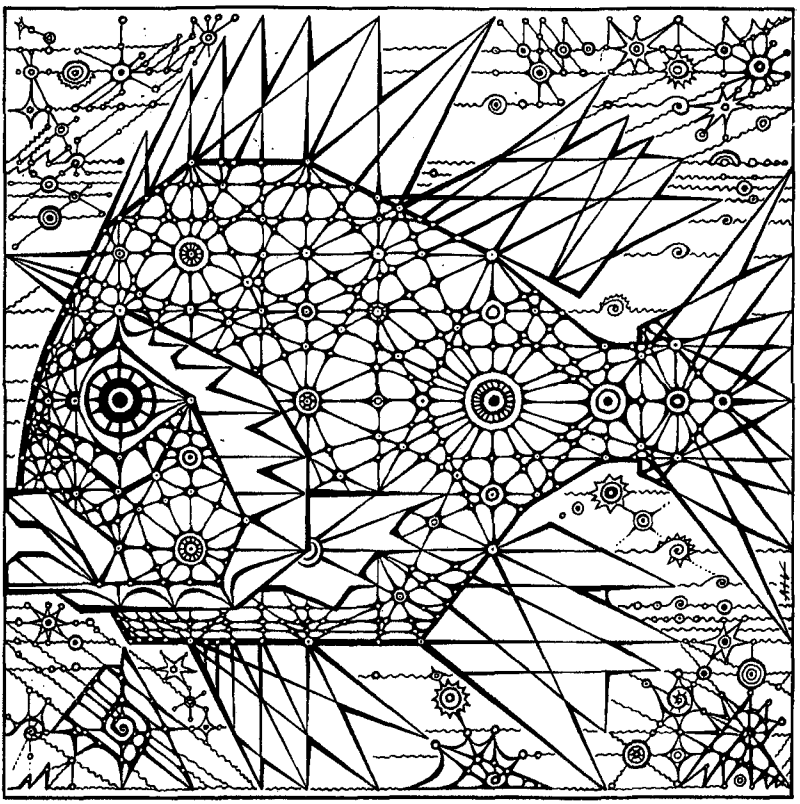


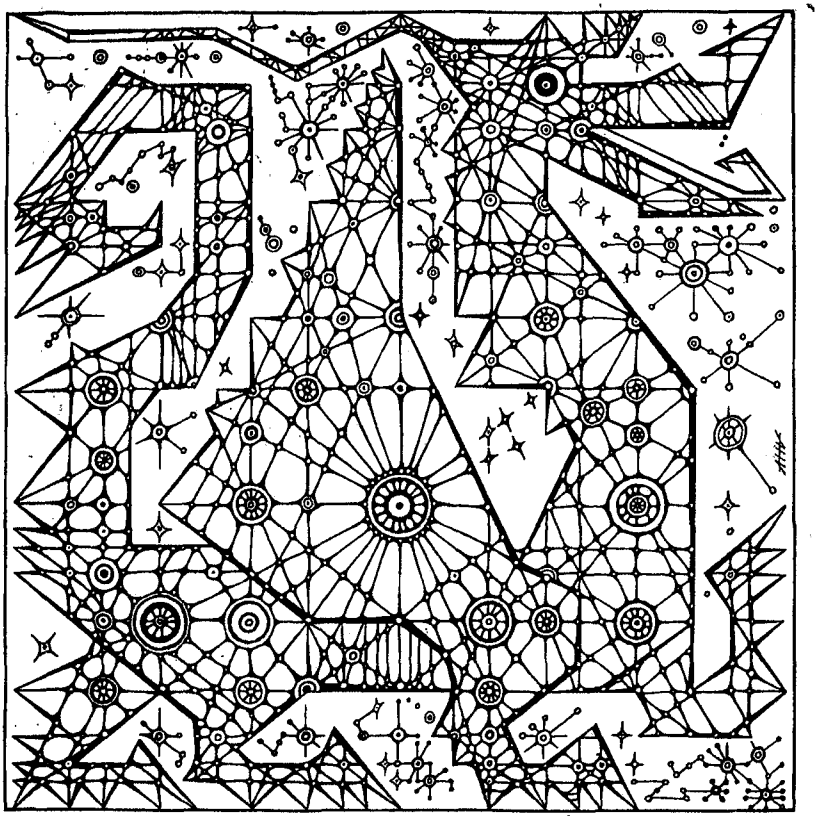
Приложение 4

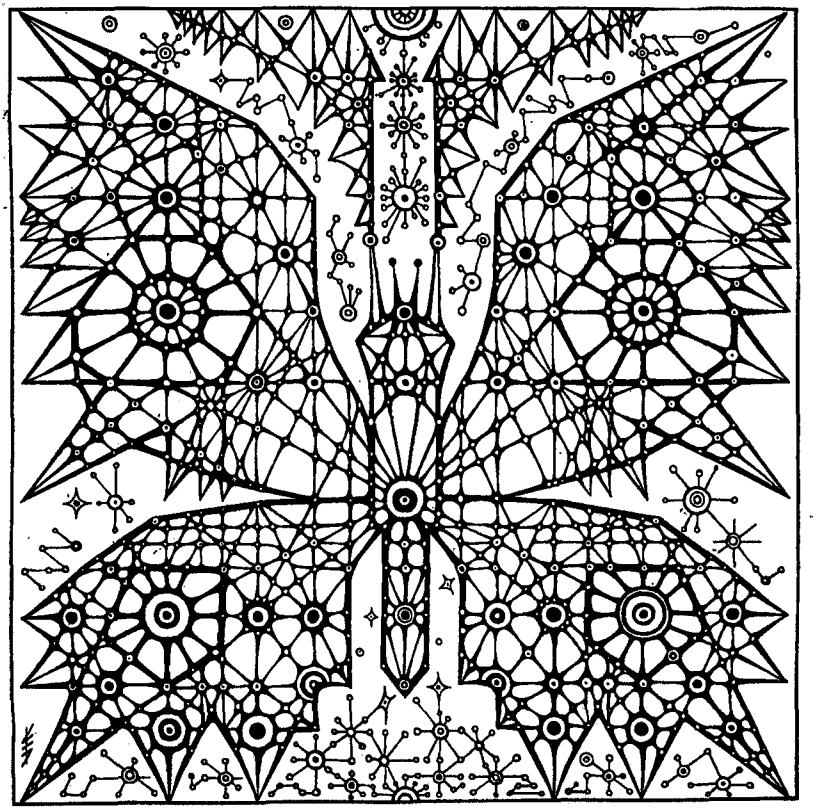
Образцы матриц-фракталов для раскрашивания











Научное издание

Копытин Александр Иванович
Свистовская Елена Евгеньевна

Арт-терапия детей и подростков

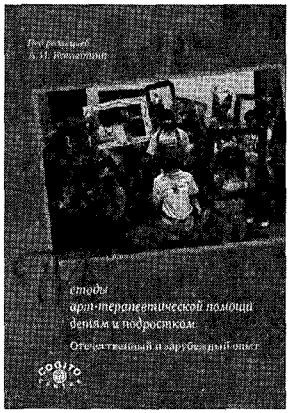
Редактор — *И. Клочкова*
Обложка — *П.П. Ефремов*
Компьютерная верстка — *Н. Новикова*
Корректор — *Е.Е. Мокеева*

ИД № 05006 от 07.06.01
Сдано в набор 13.10.09. Подписано в печать 03.11.09.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная № 1.
Гарнитура PeterburgC. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 12,3. Уч.-изд. л. 9,39.
Тираж 2000. Заказ № ВЗК-05651-13.

Издательство «Когито-Центр»
129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел.: (495) 682-61-02
E-mail: post@cogito-shop.com, cogito@bk.ru
www.cogito-centre.com

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»,
филиал «Дом печати – ВЯТКА» в полном соответствии
с качеством предоставленных материалов
610033, г. Киров, ул. Московская, д. 122
Факс: (8332) 53-53-80, 62-10-36
http://www.gipp.kirov.ru; e-mail: order@gipp.kirov.ru

КНИГИ ПО АРТ-ТЕРАПИИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «КОГИТО-ЦЕНТР»



Копытин А. И. (ред.)

МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

ISBN 978-5-89353-354-5
286 с., 60×84/16, обл.

В книге обобщен отечественный и зарубежный опыт арт-терапевтической работы с несовершеннолетними в образовательных и лечебно-реабилитационных учреждениях. Представлены разнообразные формы и приемы арт-терапии, учитывающие как групповые, возрастные и клинические особенности клиентов, так и условия проведения арт-терапевтических занятий (школа, детский дом, дом ребенка, детская поликлиника, консультативный центр и др.). Приведены многочисленные примеры арт-терапевтической работы, дана сравнительная оценка разных методов и сформулированы рекомендации по их применению.

Копытин А. И. (ред.)

АРТ-ТЕРАПИЯ ЖЕНСКИХ ПРОБЛЕМ

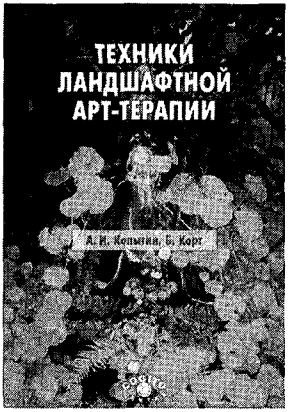
ISBN 978-5-89353-327-9
270 с., 60×84/16, обл.

Книга включает работы отечественных и зарубежных специалистов в области арт-терапии. Она охватывает широкий спектр психологических проблем, с которыми чаще всего сталкиваются женщины разного возраста и социального положения, и ряд форм арт-терапевтической работы. Приведенные в книге материалы показывают, что в настоящее время у женщин есть возможность получить такие консультативные и психотерапевтические услуги, которые учитывают гендерные различия и свободны от редуктивных, догматических трактовок их опыта и поведения.

Копытин А. И., Корт Б.

ТЕХНИКИ ЛАНДШАФТНОЙ АРТ-ТЕРАПИИ

ISBN 978-5-89353-398-9
104 с., 60×88/16, обл.



В книге представлен ряд инновационных методик арт-терапии, связанных с использованием найденных объектов. Эти методики могут применяться в качестве самостоятельного блока практических занятий и как составная часть программ лечебно-реабилитационной, психопрофилактической и развивающей направленности. Авторы показывают сходство данной группы методик с ритуальными практиками и шаманской традицией, а также некоторыми формами искусства модернизма (ас-

самбляж, реди мейд) и постмодернизма (лэндарт, минимализм и др.). Дается образец построения курса занятий с использованием техник ландшафтной арт-терапии. Описываются отдельные методики. Приводятся примеры работ, созданных во время арт-терапевтических занятий.

Копытин А. И. (ред.)

ПРАКТИЧЕСКАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ: ЛЕЧЕНИЕ, РЕАБИЛИТАЦИЯ, ТРЕНИНГ

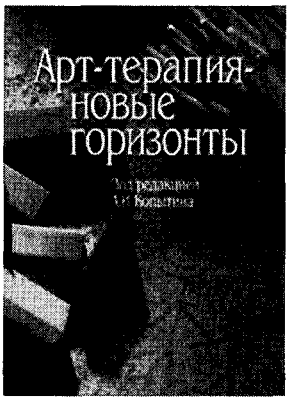
ISBN 978-5-89353-232-6
288 с., 60×90/16, обл.

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.

Копытин А. И. (ред.)

АРТ-ТЕРАПИЯ – НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ

ISBN 5-89353-162-0
336 с., 60×90/16, обл.

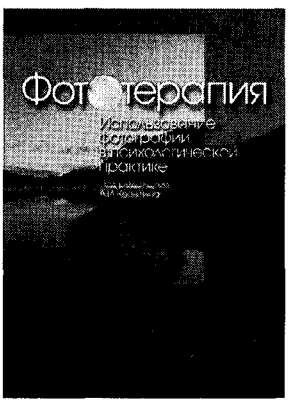


Книга отражает широкий спектр форм и моделей современной арт-терапии, используемых в различных областях лечебной и реабилитационной практики. Особое место отводится работе с пациентами, страдающими алкогольной или наркотической зависимостью, терапии детей и подростков, а также работе с лицами, переживающими посттравматическое стрессовое расстройство, и с психически больными. Представлены новые подходы к научным исследованиям в арт-терапии.

Копытин А. И. (ред)

**ФОТОТЕРАПИЯ:
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОТОГРАФИЙ
В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

ISBN 5-89353-161-2
192 с., 60×90/16, обл.



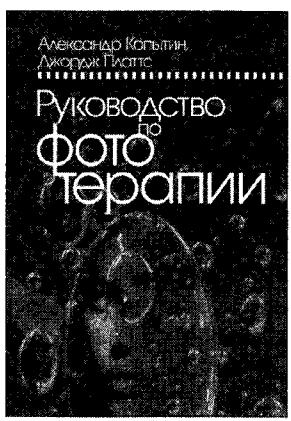
Фототерапия является одним из относительно новых направлений психотерапевтической практики. Авторы статей, вошедших в данный сборник, по-разному обосновывают терапевтическое воздействие фотографии: одни рассматривают фототерапию как форму творческого самовыражения, другие пытаются найти ей применение с позиций глубинной психологии, визуально-нарративного подхода и т.д. Описаны основные принципы организации и проведения фототерапевтических занятий, приведены примеры из прак-

тики, демонстрирующие возможности данного метода. Книга будет полезна для практических психологов и врачей-психотерапевтов, педагогов и социальных работников, а также художников и профессиональных фотографов, пытающихся применить свой талант и умения в целях оздоровления и творческого развития личности.

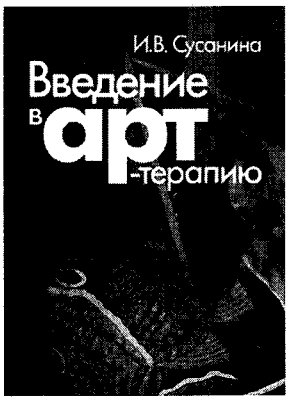
Копытин А. И., Платтс Дж.

РУКОВОДСТВО ПО ФОТОТЕРАПИИ

ISBN 978-5-89353-274-6
184 с., 60×90, пер.



В книге отражены методические и практические аспекты фотографии как одного из инструментов современной психотерапии. Представлены различные упражнения и формы работы с фотографией, используемые с целью лечения, реабилитации и развития человеческого потенциала. Впервые в отечественной психологической литературе дается развернутое обсуждение разных вариантов лечебно-коррекционного применения фотографии. Излагаются результаты международного исследования использования фотографии в творческой и клинической практике российских и британских арт-терапевтов.



Сусанина И. В.

ВВЕДЕНИЕ В АРТ-ТЕРАПИЮ

ISBN 5-89353-215-5
95 с., 60×84/16, обл.

Пособие знакомит читателя с бурно развивающимся в настоящее время направлением научной и практической деятельности – арт-терапией. Рассматриваются культурные предпосылки и история становления арт-терапии как метода терапевтической практики, ее возможности и механизмы воздействия. Анализируются основные особенности и этапы арт-терапевтического процесса, описываются различные формы арт-терапии, ее основные техники и направления. Рекомендуется студентам, обучающимся по специальностям «Социальная работа», «Социально-культурная деятельность».

Спиркина Е. А. (Сост.)

ПСИХОАНАЛИЗ И ИСКУССТВО

ISBN 978-5-89353-336-1
176 с., 60×90/16, обл.

Этот сборник посвящен связям и переплетениям между психоаналитическим исследованием глубинного внутреннего мира человека и исследованием человеческой природы в произведениях искусства. В психоаналитической интерпретации образов и историй, изображенных и рассказанных средствами киноискусства и литературы, проявился профессионализм, богатый клинический опыт и широта теоретических взглядов авторов статей

Ходоров Джоан

ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ И ГЛУБИННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ДВИЖУЩЕЕ ВООБРАЖЕНИЕ

ISBN: 978-5-89353-261-6
221 с., 60×90/16, пер.

В книге описана история, теория и практика терапевтического использования танца/движения как активного воображения. Работа основывается на двух традициях: глубинной психологии и танцевальной психотерапии. В центре книги – идея о существовании тесной связи телесного движения с эмоциями и воображением, которая позволяет добиваться важных изменений в психике человека посредством целенаправленных двигательно-танцевальных упражнений.

Никитин В. Н.

ОНТОЛОГИЯ ТЕЛЕСНОСТИ: СМЫСЛЫ, ПАРАДОКСЫ, АБСУРД (+CD)

ISBN 5-89353-168-X
320 с., 60×84/16, пер.

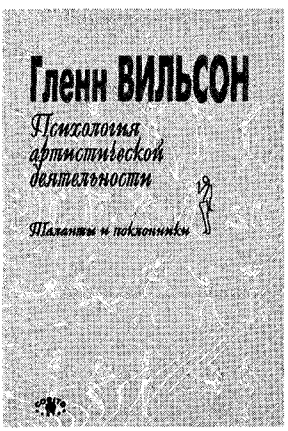
В монографии исследуются проблемы философского осмысления телесности человека: познание тела как основы бытия, роль телесности в формировании Я-концепции, сущностные стороны форм телесных репрезентаций. Рассмотрены самые разные подходы к пониманию онтологии телесности в истории философии (в числе которых дзен-буддизм, индуизм, экзистенциализм, феноменология, антропология, постмодернизм и др.). Автор постулирует основные

положения пластико-когнитивного подхода телесной арт-терапии. Издание рассчитано на преподавателей и студентов философских и психологических специальностей, представляет интерес для психотерапевтов. К книге прилагается CD с дополнительными материалами по проведенному исследованию: видеофильм, рисунки, фотографии.

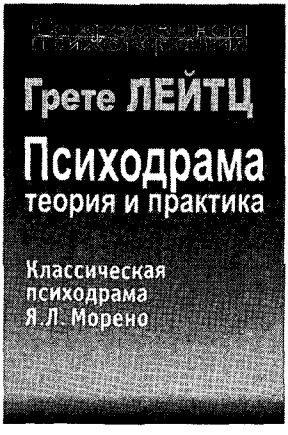
Вильсон Г.

ПСИХОЛОГИЯ АРТИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТАЛАНТЫ И ПОКЛОННИКИ

ISBN 5-89353-031-4
384 с., 60×90/16, обл.



Книга написана на основе курсов лекций, прочитанных ее автором, известным британским психологом, в ряде университетов США. Г. Вильсон рассматривает общие принципы артистической деятельности (такие, как специфика движений и жестов, использование сценического пространства, приемы привлечения внимания, способы общения с публикой, методы избавления от страха сцены) на материале классической драмы, музыки и оперы. В увлекательной форме с использованием новейших разработок в психологии и разнообразных сведений из области искусства он доказывает, что психология как «наука о поведении и опыте» и театр как «зеркало жизни» способны много дать друг другу. Книга будет пособием для студентов психологических и театральных вузов, для профессионалов, а также для тех, кто хочет повысить эффективность своих публичных выступлений.



Лейтц Г.

ПСИХОДРАМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ISBN 978-5-89353-200-5
380 с., 84×108/32, пер.

Книга известного немецкого психотерапевта, доктора медицины Грете Лейтц является первым фундаментальным изложением психодраматического подхода. В ней дано глубокое и целостное представление о системе взглядов основателя психодрамы Я. Л. Морено, идейных и философских корнях психодрамы, ее конкретных техниках и приемах, которые широко используются в различных направлениях психотерапии, в образовании и обучении, бизнесе и управлении, а также в научных исследованиях. Изложены теория и практика психодрамы.

Салас Джо

ИГРАЕМ РЕАЛЬНУЮ ЖИЗНЬ
В ПЛЕЙБЕК-ТЕАТРЕ

ISBN 978-5-89353-276-0
159 с., 60×84/16, обл.

В книге описана форма импровизации, которая основана на историях об обычных и не совсем обычных событиях жизни, рассказанных во время перформанса снах, воспоминаниях, фантазиях, трагедиях, фарсах – мимолетных снимках жизни реальных людей. Эта книга написана для тех, кто участвует в работе Плейбек-театра, а также для тех, кто хотел бы больше узнать о нем, о его истории, методах и возможностях.

Морено Джозеф Дж.

ВКЛЮЧИ СВОЮ ВНУТРЕННЮЮ МУЗЫКУ: МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ И ПСИХОДРАМА

ISBN 978-5-89353-267-8
143 с., 60×90/16, обл.

Книга Джозефа Морено посвящена методу, который автор называет «музыкальной психодрамой». Эту книгу можно читать как теоретическое исследование по интеграции музыкальной терапии и психодрамы. Ее можно использовать как полноценное пособие для проведения занятий по музыкальной психодраме. Здесь мы найдем описание практического опыта автора на богатом материале живых, увлекательных, парадоксальных примеров, получим краткое, но яркое представление об истории объединения музыки и психодрамы, познакомимся с необычными, захватывающими аналогами интеграции психодраматического действия с другими видами искусства в традиции разных народов мира. Книга будет полезна специалистам и широкому кругу читателей, интересующихся вопросами арт-терапии.

«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КНИГА»

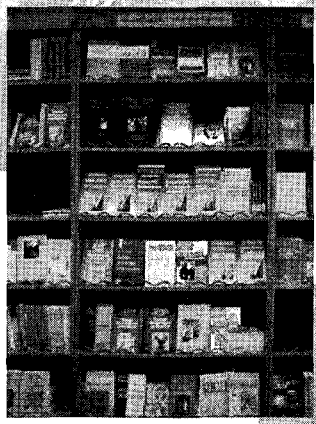
магазин при издательстве «КОГИТО-ЦЕНТР»

COGITO CENTRE

Наиболее полный ассортимент изданий по психологии – более 1500 наименований

Представлена продукция большинства крупных издательств, а также малотиражные издания универеитетов и институтов

Широкий ассортимент сертифицированного психодиагностического инструментария



Книги и методики для профессиональных психологов

Издательство
Книжный магазин
Оптовый склад

Время работы:
10^{00}–18^{00}
кроме выходных

(495) 682-0100, 682-6102 тел./факс
http:/www.cogito-centre.com
E-mail: post@cogito-centre.com

129366, Москва, Ярославская, 13, ООО «КОГИТО-ЦЕНТР»

В записную книжку

Для студентов и преподавателей – **учебники, хрестоматии, учебные пособия, словари**

Для профессионалов, исследователей и практиков – **монографии, фундаментальные труды, энциклопедии, руководства, тренинги, бизнес-психология**

Для родителей и широкой публики – **литература по воспитанию, обучению, саморазвитию, научно-популярные издания**

ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИН

www.cogito-shop.com

Скидки постоянным покупателям до 10%