**Изотерапия как средство социокультурной адаптации дошкольника**

*Цель* состоит в повышении уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в области современных психолого-педагогических технологий (арттехнологий).

*Задачи:*

1. совершенствовать представления о теоретическими основах изотерапии;
2. познакомить педагогов дошкольного образования с основами проведения изотерапии - одного из видов арттерапевтрической деятельности, оказывающей психотерапевтическое воздействие.

*План:*

1. Характеристика социального развития ребенка дошкольного возраста
2. Арттерапия в деятельности образовательных учреждений
3. Арттерапия как метод социокультурной адаптации личности
4. Изотерапия:
5. общие представления об изотерапии;
6. художественные материалы и их психологическое влияние;
7. особенности восприятия продуктов творчества клиентов в изотерапии;
8. основные этапы изотерапии;
9. техника медитативного рисунка – мандала;
10. рисование мандалы с ребенком дошкольного возраста (семейная традиция)

*Тезаурус:*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Арттерапия | Арттерапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания - психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Ее основой выступает художественная практика, поскольку в ходе арттерапевтических занятий клиенты вовлекаются в изобразительную деятельность. |
| 2 | Изотерапия | Терапия изобразительным творчеством (прежде всего рисованием), используется в настоящее время для психологической коррекции клиентов с невротическими, психосоматическими нарушениями, детей и подростков с трудностями в обучении и социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах. |
| 3 | Интерпретация | * 1. Истолкование, разъяснение смысла, значения чего-либо.   2. В искусстве актера, режиссера, музыканта и т.п. - творческое раскрытие какого-либо художественного произведения, определяющееся идейно-художественным замыслом и индивидуальными особенностями артиста. |
| 4 | Интенциональное видение | Устремленность, направленность сознания, мышления на какой-либо объект. |
| 5 | Мандала | Техника изотерапии, которая заключается в создании циркулярных композиций. В переводе с санскритского слово «мандала» означает «магический круг». |
| 6 | Медитация | Интенсивное, проникающее вглубь размышление, погружение умом в предмет, идею и пр., достигаемое путем сосредоточения на одном объекте и устранение всех факторов, рассеивающих внимание, как внешних (звук, свет), так и внутренних (физическое, эмоциональное и др. напряжение) |
| 7 | Метод симультанного восприятия | Опирается на способность одновременно воспринимать объект в целом или несколько объектов при отсутствии движения глаз |
| 8 | Метод сукцессивного восприятия | Опирается на способность восприятия объектов и их частей при движении глаз. |
| 9 | Рефлексия | Размышление полное сомнений и противоречий; анализ собственных психических состояний. |
| 10 | Самооценка | Оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. |
| 11 | Самопознание | Сведения о себе человек получает в процессе самонаблюдения и от внешних источников – объективных результатов своей деятельности, отношения других людей и пр.  Познание себя – одна из самых сложных и субъективно важных задач:   1. человек должен развить свои познавательные способности, накопись соответствующие средства, затем применить их к самопознанию; 2. человек должен накопить материал для познания, т.е. должен кем-то стать, при этом он непрерывно развивается и самосознание постоянно отстает от своего объекта; 3. всякое получение знания о себе меняет субъекта: узнав о себе нечто, он становится иным. Поэтому задача самопознания субъективно значима, всякое продвижение в ней – шаг в саморазвитии, самосовершенствовании. |
| 12 | Саморегуляция | Представляет собой замкнутый контур регулирования и есть информационный процесс, носителями коего выступают различные психические формы отражения действительности. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления она может реализоваться разными психическими средствами: чувственными конкретными образами, представлениями, понятиями и др. Структура саморегуляции:   1. принятая субъектом цель его произвольной активности; 2. модель значимых условий деятельности; 3. программа собственно исполнительских действий; 4. система критериев успешности деятельности; 5. информация о реально достигнутых результатах; 6. оценка соответствия реальных результатов критериям успешности; 7. решения о необходимости и характере коррекций деятельности. |
| 13 | Самосознание | Высший уровень развития сознания – основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе. |
| 14 | Сознание | Высший уровень психического отражения и саморегуляции; обычно считается присущим только человеку как общественно-историческому существу. Сознание характеризуется:   1. активностью; 2. интенциональностью – направленностью на предмет (сознание чего-либо - интенция); 3. способностью к рефлексии – самонаблюдению - осознание самого сознания; 4. мотивационно-ценностным характером; 5. различной степенью (уровнями) ясности. |
| 15 | Социальная компетентность | 1. Сознательное поведение в различных ситуациях, не противоречащее культурным нормам, потребность добиваться соблюдения этих норм другими 2. В дошкольном возрасте - это поведение ребенка в окружении сверстников и взрослых, отражающее его умение ориентироваться в возникшей ситуации, осознавать суть происходящего, проявлять эмоциональную чувствительность к состоянию окружающих его людей. |
| 16 | Социальное развитие | Процесс приспособления ребенка к социальной действительности, передачи и дальнейшего развития им социокультурного опыта, накопленного человечеством. |

1. **Характеристика социального развития ребенка дошкольного возраста**

В современном мире человек постоянно подвергается нервным перегрузкам. К перенапряжению нервной системы, неврозам и психосоматическим заболеваниям приводят негативные переживания, которые не всегда могут быть выражены в социально приемлемой форме. Стресс оказывает влияние на все сферы жизни человека, в том числе на учебную и производственную деятельности, на взаимоотношения в семье. Особенно подвержены стрессовым ситуациям дети, подростки, люди с ограниченными возможностями здоровья. Это связано с патологически протекающими возрастными кризисами, неправильным воспитанием, непониманием со стороны окружающих. У лиц с ограниченными возможностями здоровья это может быть связано с осознанием дефекта.

Развитие личности, становление человека как полноценного члена человеческого общества происходит в период детства. Дети приобретают социальные умения и навыки устанавливать и поддерживать контакты с социумом, действовать в команде, правильно строить отношения с другими людьми, проявлять уважение к сверстникам и взрослым, разрешать возникающие конфликты. Каждый член общества (в том числе ребенок) не только постоянно подвергается воздействию социальной среды, но сам сознательно выстраивает отношения с людьми и всей совокупностью социальных явлений. Это необходимо учитывать в планомерной работе по социальному развитию ребенка дошкольного возраста.

Социальное развитие — это процесс приспособления ребенка к социальной действительности (миру людей), передачи и дальнейшего развития им социокультурного опыта, накопленного человечеством, который включает и себя:

* культурные навыки;
* специфические знания;
* знакомство с традициями, обрядами и правилами;
* социальные качества, позволяющие человеку комфортно и эффективно существовать в обществе других людей.

Характеризуется социальное развитие уровнем усвоения нравственных норм и руководства ими в отношениях человека с окружающим миром, в его поведении, действиях и поступках в процессе обучения и воспитания (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. Сознательное поведение в различных ситуациях (если оно не противоречит культурным нормам), а также социальная компетентность (потребность добиваться соблюдения этих норм другими) является показателем социального развития.

В качестве доминирующей стороны в развитии личности отечественные психологи (Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович и др.) называют социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. Социальный опыт (опыт других людей) входит в поведение человека значительным компонентом (Выготский Л.С.). В процессе усвоения этого опыта происходит приобретение детьми отдельных знаний и умений, а также осуществляется развитие их способностей, формирование личности.

Исторически выработанную и зафиксированную в культуре систему отношений ребенка определенного возраста с обществом Л.С. Выготский определял как социальную ситуацию развития - «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Социальная ситуация развития ребенка индивидуальна и определяется возрастными и индивидуальными особенностями, особенностями поведения и деятельности ребенка, отношением к ребенку взрослых, характером воспитания, отношением к ребенку сверстников. Л.С.Выготский в культурно-исторической теории рассматривает социальную ситуацию как источник развития. [Солодянкина О.В., 2006; С.19]

Ситуация взаимодействия (встреча «одного с другим») является особой коммуникативно-знаковой средой, которая определяет ближайший этап развития ребенка. В исследованиях А.Н. Пере-Клермон раскрывается специфика социальной ситуации развития как ситуации построения культурно значимых средств действия и передачи образцов действия от взрослого к ребенку.

Л.Ф. Обухова обращает внимание на своеобразие социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста: ребенок устанавливает отношения с миром взрослых людей, выйдя за пределы своего семейного мира. Социальная ситуация развития ребенка зависит от его социального окружения (семьи, образовательного учреждения и других социальных институтов). Каждый социальный институт выполняет свои цели, функции и играет свою роль. Социальная ситуация является также пространством активности ребенка. Ребенок — основной субъект, участник отношений со взрослыми и детьми в каждом социальном институте, причем в разных социальных ролях. Нормы, цели и ценности в социальных институтах не всегда совпадают, а ребенок как основной субъект усваивает характеристики каждой из систем, учится сочетать различные области социальных отношений, повышая свою компетентность, перенося ее из семьи в другие социальные институты. Основой социальной ситуации развития являются взаимоотношения ребенка со взрослыми и детьми в различных социальных институтах.

Социальное развитие ребенка определяется количественными и качественными изменения социальных знаний, социально ценностных качеств и свойств, позволяющих ребенку ориентироваться в различных ситуациях и добиваться позитивной самореализации путем обретения собственного опыта общения и взаимодействия.

*Показателями социального развития* детей дошкольного возраста являются: во-первых, *формирование навыков самообслуживания*; во-вторых, *социальная адаптация*, т.е. активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе. Овладение навыками социальной адаптации становится возможным при условии целенаправленных воспитательных воздействий.

Показателями социальной адаптации являются следующие характеристики:

1. *Тревожность:* склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги, один из основных параметров индивидуальных различий. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности — так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

2. *Самооценка:* оценка личностью себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка в значительной степени определяет активность личности, ее отношение к себе и другим. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичностью, требовательностью к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний. Если между притязаниями и реальными возможностями человека есть расхождения, то его самооценка становится неправильной, вследствие чего его поведение становится неадекватным, повышается тревожность.

Оценочное отношение к себе детей 5—6 лет является важным показателем самосознания. Позитивное представление о своем возможном будущем облике позволяет ребенку критически отнестись к некоторым своим недостаткам и попытаться преодолеть их (с помощью взрослого). Положительное восприятие ребенком собственного «Я» непосредственным образом влияет на успешность деятельности, способность приобретать друзей, умение видеть их положительные качества в ситуациях взаимодействия.

3. *Представления детей о способах и нормах социального взаимодействия,* которые определяются знаниями:

* норм поведения в общественных местах и дома (здороваются, прощаются, благодарят за оказанную помощь и др.);
* норм общения со взрослыми и сверстниками (вежливо обращаются, не кричат, не перебивают собеседников и др.);
* правил и норм поведения при организации совместной деятельности детей.

Современная психология определяет категорию «представление» как образное, обобщенное знание объективной действительности, как субъективное отражение окружающего предметного мира (Л.И. Божович, А.Р. Лурия, Б.М. Теплов, СЛ. Рубинштейн, Е.В. Суббот-ский). Структура социальных представлений в современной психологии рассматривается как единство когнитивного, эмоционального и действенного (поведенческого) компонентов. Социальные представления создают в сознании ребенка своеобразную модель социальных отношений.

4. *Сотрудничество как* совместная деятельность нескольких участников ради достижения одной конечной цели, к реализации которой каждый стремится наиболее удобным для себя способом, считаясь с интересами партнеров. На 5-м году жизни ребенка возникает детское сообщество, т.к. возрастает потребность в общении со сверстниками на основе совместных игр и совместной деятельности. В детском сообществе ребенок проходит школу социального творчества: на практике испытывает различные формы поведения и отношений со сверстниками, отбирает наиболее удачные и приемлемые для себя.

5. *Общение* является одним из важнейших факторов психического развития с первых дней жизни ребенка. Одним из показателей личностной готовности ребенка к школе является его умение общаться со сверстниками: входить в контакты по разным поводам, устанавливать деловые отношения с партнерами по деятельности, находить слова убеждения в своей правоте, уметь соглашаться со справедливыми претензиями в свой адрес и пр. У ребенка 7 лет либо ярко проявляется положительная направленность в общении со сверстниками, либо обнаруживаются эгоистические тенденции, либо оказываются несформированными способы общения со сверстниками. У детей дошкольного возраста выделяют ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную формы общения ребенка со взрослым:

* *ситуативно-деловое общение* со взрослым формируется у ребенка в процессе игры с предметами;
* *внеситуативно-познавательное* общение происходит только тогда, когда ребенок хорошо владеет речью, разговаривает со взрослым о вещах, не находящихся в поле зрения, если он любознателен, стремится объяснить мир и задает с этой целью множество вопросов. При этом он испытывает потребность в уважении взрослого, обижается на его замечания и отрицательные оценки;
* *внеситуативно-личностная* форма общения - высшая в дошкольном возрасте и преобладающая в младшем школьном. У детей старшего дошкольного возраста возникает потребность разговаривать не только на познавательные темы, но и на личностные, касающиеся жизни людей.

6. *Социальная компетентность:* сознательное применение определенных норм и правил поведения в обществе, в котором отражается отношение к взрослым и сверстникам.

7. *Социальный статус,* положение человека в системе межличностных отношений и мера его психологического влияния на членов группы. В дошкольном возрасте у детей появляются дружеские и конфликтные взаимоотношения. Выделяются дети, испытывающие трудности в общении. С возрастом изменяется отношение детей к сверстникам, которых они оценивают не только по деловым качествам, но и по личностным, прежде всего нравственным. Положение ребенка в группе сверстников определяется путем выбора партнеров.

Исходя из *показателей социального развития,* определяются *уровни и признаки социального развития* дошкольников [там же, С.25].

Рассматривая культурно-историческую самоценность детства, А.В.Запорожец, Л.С. Выготский и др. подчеркивали, что развитие ребенка – это не только присвоение родовой культуры, но и творческий вклад самого ребенка в становление человеческой культуры. О.В.Солодянкиной выделены стадии освоения культуры: развитие субъекта (онтогенез); становление личности (персоногенез); появление индивидуальности (культурогенез). Каждая стадия социализации ребенка отличается его новым статусом как во внутреннем плане развития (субъект, личность, индивидуальность), так и во внешнем (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность). Стратегию развития определяет единство внутреннего и внешнего содержания: сначала жизнетворчество, затем социотворчества, и, наконец, культуротворчество [там же, С.15].

Одним из путей социального развития является стихийное взаимодействие человека с социальной действительностью и окружающим миром и процесс целенаправленного приобщения человека к социальной культуре. С первых лет жизни ребенок приобщается к социальному опыту, который аккумулируется и проявляется в социальной культуре.

Второй путь – целенаправленное образование, содержанием которого являются различные аспекты социальной культуры. Одной из фундаментальных задач образования является усвоение ребенком культурных ценностей, их преобразование и общественная значимость этих преобразований [там же, С.16].

Процесс социализации детей требует системного, комплексного подхода, единой программы непрерывного образования, которая охватывает все направления (диагностическая, профилактическая, развивающая, обучающая, коррекционная работа), все звенья и всех участников процесса социализации.

1. **Арттерапия в деятельности образовательных учреждений**

Современные образовательные учреждения обращаются к арттерапии как методу раскрытия творческого потенциала индивида, высвобождения его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождения им оптимальных способов решения своих проблем [Киселева М.В., 2007; С.]. Исходя из характеристики данного метода, можно сделать вывод, что арттерапевтические техники воздействуют на развитие социальных навыков и умений: способствуют формированию адекватной самооценки, снижению тревожности, развитию социальной компетентности и др. Однако, соотносятся ли возможности образовательного учреждения с необходимостью использования арттепевтических технологий?

А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская в книге «Арттерапия детей и подростков» предлагают анализ современной психолого-педагогической литературы, отражающей вопросы организации специальной службы в образовательных учреждения мира.

Арттерапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания - психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Ее основой выступает художественная практика, поскольку в ходе арттерапевтических занятий клиенты вовлекаются в художественную деятельность.

Отечественные арттерапевты А.И. Копытин Е.Е. Свистовская предлагают рассматривать арттерапию «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».

Наше внимание акцентируется на особенностях организации арттерапия в США (Аллан, Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, Холт, Кейзер, и др.), Великобритании (Боронска, Уэлсби, и др.)и других странах, где арттерапия достигла высокого уровня профессионализации и использованию арттерапии в образовательных учреждениях уделяется значительное внимание. Специалисты, осуществляющие в этих странах арттерапевтическую деятельность, как правило, дипломированы, более того, они получили специальную постдипломную подготовку, рассчитанную на 2-3 года.

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

Следует отметить, что клиническая направленность современной арттерапии в школах США может привести к ее дальнейшему отделению от образовательной практики и, в то же время, к налаживанию более тесного взаимодействия арттерапевтов с педагогами и школьными психологами. Возможность приблизить психотерапевтические услуги к детям, которые нуждаются в них в первую очередь, а также их применения в отношении детей и подростков группы, являются важными аргументами в пользу усиления клинической направленности арттерапии в школах США.

Еще до того, как арттерапия оформилась в самостоятельное психотерапевтическое направление, некоторые артпедагоги в США (В. Ловенфельд, Ф. Кейн), выступали инициаторами *новых подходов к художественному образованию, стремясь соединить в нем терапевтические и образовательные элементы*. Анализируя тенденцию интеграции арттерапии в образование президент Американской арттерапевтической ассоциации Ш. МакНифф отмечает, что «отношения между образованием и арттерапией складываются пока таким образом, чтобы предупредить попытки педагогов выйти за пределы решения ими сугубо образовательных задач… Мы отстаиваем то, что арттерапевтические услуги могут оказываться лишь профессиональными арттерапевтами, однако пока большинство школ не могут позволить иметь их в своем штате».

Сам МакНифф по своему первому образованию является художественным педагогом, который прошел впоследствии профессиональную арттерапевтическую подготовку. В 1970-е годы он пытался наладить контакты с образовательными учреждениями, считая, что поскольку дети находятся там значительную часть времени, было бы целесообразно приблизить к ним арттерапевтические услуги путем создания в школах арттерапевтических кабинетов. В качестве обнадеживающего знака Ш. МакНифф рассматривет наметившуюся в последние годы в США тенденцию к консолидации услуг и развитию междисциплинарных связей, что стимулирует арттерапетов к укреплению контактов с другими специалистами. Наряду с этим, рост числа профессиональных арттерапевтов, в том числе тех, кто по своему первому образованию является педагогом, повышает вероятность успешной реализации арттерапевтических программ в школах.

М. Эссекс, К. Фростиг и Д. Хертз основной целью внедрения арттерапии в школы 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 арттерапевтов, эти авторы в то же время считают, что деятельность педагогов и арттерапевтов объединяется рядом долгосрочных задач: 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 рассматривают школьную среду как средство формирования здоровой и социально продуктивной личности.

Д. Буш и С. Хайт указывают, что одним из преимуществ использования арттерапии в школах состоит в *кооперации разных школьных работников*, включая педагогов, психологов и арттерапевтов, а также возможности более тесного контакта арттерапевта с родителями *в интересах сохранения и укрепления здоровья детей*.

Комментируя проблему агрессивного и суицидального поведения несовершеннолетних в школах США и задачи деятельности работающих в школах клинических арттерапевтов, 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».

Значительное число американских публикаций отражают диагностические и развивающие аспекты применения методов арттерапии в образовании (Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, Холт, Кейзер). При этом нередко используются оригинальные графические методы, разработанные арттерапевтами. Наиболее показательными в этом отношении являются работы Р. Сильвер, которая исследовала диагностические и развивающие возможности арттерапевтических методов в образовательных учреждениях начиная с 1970-х годов. Ею созданы три графических теста, предназначенные для использования в рамках арттерапевтического консультирования в школах: Рисуночный тест Сильвер, тест «Нарисуй историю» и Техника стимульного рисования.

На примере использования в общеобразовательных школах США графических методов диагностики клинические арттерапевты Ч. Ирвуд, М. Федорко, Э. Хольцман, Л. Монтанари и Р. Сильвер, а также Э. Холт и Д. Кейзер показывают возможность раннего выявления детей и подростков группы повышенного риска развития эмоциональных и поведенческих расстройств и проведения с ними превентивных арттерапевтических программ. В ряде случаев арттерапевтами используются известные проективные графические методы. Арттерапевты 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. 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 арттерапию в качестве значимого фактора сохранения здоровья несовершеннолетних.

Британский арттерапевт 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 арттерапевты могут взять на себя функцию психологической поддержки таких детей.

Активно обсуждается вопрос о том, какие варианты групповой арттерапии наиболее подходят для образовательных учреждений и как следует организовывать завершение групповых сессий, чтобы обеспечить мягкий переход детей из условий арттерапевтического кабинета к школьным занятиям. Отмечается, что организованное завершение арттерапевтических сессий подготавливает детей к смене деятельности и предупреждает импульсивное отреагирование чувств обиды и утраты.

К. Кейз и Т. Дэлли описывают свою работу с учениками младших классов в одной из общеобразовательной школ Великобритании: они проводили работу с малой группой детей, состоявшей из трех учеников первого класса, которые были направлены на арттерапию по рекомендации учителя. Все дети характеризовались эмоциональными и поведенческими проблемами, нарушений интеллектуального развития у них не отмечалось. 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. Арттерапевт 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 арттерапии в общеобразовательные школы Израиля: Л. Ааронзон и М. Хаусман даже ставят вопрос о введении специализации школьного арттерапевта. Д. Мория всесторонне обосновывает систему арттерапевтической работы с учениками общеобразовательных учреждений и конкретизирует некоторые организационные процедуры, связанные с реализацией арттерапевтических программ. Важнейшими условиями успешной интеграции арттерапии в школы она считает, во-первых, тесный контакт и сотрудничество арттерапевта со школьными работниками, а во-вторых, понимание самим арттерапевтом, школьной администрацией и другим работниками своеобразия арттерапевтического подхода и задач его применения в школах.

Начальный опыт применения арттерапии в одной из общеобразовательной школ Японии представлен Т. Окада. Данная публикация отражает предварительные результаты научной программы по исследованию эффектов и перспектив внедрения арттерапевтического подхода в образовательные учреждения Японии.

А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская предлагают рассмотреть отечественный опыт применения арттерапии в школах (М.Ю. Алексеевой, Е.Р. Кузьминой, Л.Д. Лебедевой, А.В. Гришиной, Л.А. Аметовой, Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской) и акцентируют внимание на разработанной Д.И. Воробьевой [Воробьева, 2003] интегрированной программе интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника.

Они отмечают, что автором не используется понятие «арттерапия», программа обосновывается с позиций деятельностного подхода к воспитанию, образованию и развитию ребенка. Изобразительная деятельность в рамках данной программы выступает важнейшим средством развития личности дошкольника, так как она наиболее естественна для ребенка и в то же время позволяет ему присваивать значимый социальный опыт, «закодированный в структуре труда художника». Кроме того, 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).

Л.И. Воробъевой выделены три стадии изобразительного процесса (размышления о замысле, воплощение замысла, оценка результата) и на их основе структурируются 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.

Мы обратимся также к рассуждениям отечественных арттерапевтов о программе развития творческой индивидуальности подростков средствами арттерапии в учреждениях дополнительного образования А.В. Гришиной [Гришина, 2004]. Несмотря на то, что она предполагает реализацию в образовательных учреждениях рекомендована автором к использованию педагогами изобразительного искусства, она насыщена характерными для арттерапии 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.

Решаются ли дидактические задачи, связанные с усвоением и совершенствованием навыков изобразительной деятельности, при такой организации уроков по изобразительному искусству? Автором программы данный аспект не исследован, 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 арттерапевтический тренинг.

Таким образом, эта программа может рассматриваться скорее как арттерапевтическая с превалированием задач развития, нежели как художественно-образовательная. Соответственно, ее реализация в большей мере соответствовала бы профессиональным возможностям тех специалистов, которые получили достаточную специальную арттерапевтическую подготовку (например, художественных педагогов, закончивших программы постдлипломного образования по арттерапии), чем педагогов без подобной специальной подготовки.

Следует заметить, что в дошкольных образовательных учреждения области довольно активно используются рекомендации Л.Д.Лебедевой. Авторы книги критично относятся к публикациям Л.Д. Лебедевой [Лебедева, 2000, 2003]: в своих работах, посвященных вопросам использования арттерапии в образовании, она 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 арттерапии педагогами и педагогами-психологами, не имеющими какой-либо специальной подготовки в области психологического консультирования, психотерапии и арттерапии. Она пишет, что «словосочетание «арттерапия» в научной, педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности». В то же время, она приводит широкий спектр показаний для проведения арттерапевтической 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. Приводя примеры некоторых арттерапевтических техник и занятий, Л.Д. Лебедева игноририрует клинические основы арттерапевтической 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 [Копытин А.И., Свистовская Е.Е., 2007].

Таким образом, А.И.Копытин и Е.Е. Свистовская демонстируют нам необходимость глубокого анализа пособий по использованию арттерапии в образовательных учреждениях и неправомерность рекомендаций по использованию данных пособий широким кругом участников образовательного процесса, не прошедших специальное обучение (педагоги, психологи, родители).

1. **Арттерапия как метод социокультурной адаптации личности**

Несмотря на некоторое разнообразие формулировок и подходов к арттерапии, в ней можно выделить несколько основополагающих положений, которыми руководствуются специалисты, работающие в данном направлении:

1. по своей сущности любое искусство психотерапевтично, оно представляет собой такой способ познания действительности, при котором человек оказывается в роли творящего, т.е. становится сильной личностью, способной реализоваться;
2. творчество подразумевает поиск возможности взглянуть на привычные вещи необычным способом, т.к. все, что лежит за рамками обыденности, изначально ресурсно и расширяет человеческий опыт (М.С. Бережная).

Средствами искусства человек может не только выразить себя, но и больше узнать о себе и о других людях. Строя отношения с другими людьми, владеющими своим языком звуков, красок, движений, то есть языком несловесного общения, он получает новый жизненный опыт, облегчающий общение с другими людьми. Внутреннее «Я» отражается в визуальных формах с того момента, как только человек начинает спонтанно писать красками, рисовать или лепить (К.Рудестам).

Искусство представляется здесь как способ творческого самовыражения, рождающегося из наиболее значимых и личностно важных жизненных тем, которые способствуют возникновению важной взаимосвязи между жизненным и творческим опытом.

Арттерапевтические технологии предоставляют человеку возможность постичь полноту социального творчества, которое характеризуется:

1. повышенной активностью в поиске решений из проблемных ситуаций;
2. постоянным повышением компетентности;
3. высоким уровнем прочности здоровья (стрессоустойчивостью, низкой утомляемостью, адекватной самооценкой, отсутствием чувства страха и т.д.);
4. высокой степенью зрелости, возможностью пребывания в состоянии здесь-и-теперь;
5. мотивацией достижения результата, широким диапазоном приемлемых для личности способов решения проблемных ситуаций (отсутствие ощущения «тупика»).

Продолжая вышесказанное, нужно заметить, что те формы арттерапии, которые включают в себя игровые элементы, такие как драматерапия, танцевальная терапия, кукольная терапия, наиболее полно способствуют снятию напряжения, и тем самым облегчают выход отрицательных эмоций и глубинных проблем человека.

Творческий опыт дает человеку возможность продемонстрировать то, что ранее оставалось за рамками его жизненного опыта, т.е. удовлетворить одну из важнейших потребностей – демонстративные стремления (А.Феликсова). «Само по себе стремление демонстрировать все, что угодно, - безразлично, достоинства или недостатки, - является самодавлеющей фундаментальной потребностью человека» (А.Сосланд). Эта потребность лежит в основе многих феноменов поведения человека, ущемление этой потребности является одной из основных *причин самых разнообразных психических расстройств и жизненных проблем.*

Занятия изобразительным искусством, как пассивные (созерцание, переживание феноменов искусства), так и активные (создание художественных произведений), помогают человеку выстроить адекватную систему психологической защиты. Художественная деятельность каждому предоставляет возможность почувствовать себя творцом, научиться компенсировать средствами искусства негативные переживания, моделировать коммуникативный процесс как в общении с собственными произведениями, так и с окружающими людьми, почувствовать свою значимость.

Восприятие произведений искусства может приносить приятные впечатления и способствует преобразованию негативных эмоций в позитивные.

Влияние изобразительной деятельности на развитие личности изучается специалистами разных профилей: философами, художниками, педагогами, психологами, психотерапевтами.

Воспитательное значение изобразительной деятельности анализировали известные отечественные и зарубежные ученые *(АЛ. Запорожец, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, В.М. Неменский, Н.П. Сакулина, Б.М. Теплов, ЕЛ. Флерина, Б.Л. Юсов, В. Джефферсон, Э. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт, К. Роуланд* и др.). Изобразительная деятельность позволяет человеку передать не только то, что он видит в окружающей его жизни, но и свои фантазии, дать волю воображению, осознать и изменить свое отношение к тем или иным явлениям или событиям, прорисовывая их. Она способствует культурному развитию личности, важна для эмоционального и интеллектуального развития человека, формирования его личностной зрелости *(Т.С. Комарова).*

В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития эмоционально положительного восприятия искусства, что способствует формированию эстетического отношения к действительности.

Изобразительное искусство позволяет выразить свои чувства линией, цветом, формой, рисунком, почувствовать себя художником, осознать свой потенциал, изменить самооценку и взаимоотношения с миром.

Благотворное влияние искусства на жизнь и здоровье людей известно давно, поэтому к нему стали настойчиво обращаться за помощью. Искусство помогало людям приобрести психическую устойчивость и активность. Психотерапевтические и развивающие функции искусства заключаются в самой его природе. Искусство не только приносит эстетическое удовлетворение, но и помогает уберечь и защитить ребенка от того, что мешает ему нормально развиваться. Произведение искусства способно вселять надежду и укреплять уверенность в себе, будить творческий потенциал человека [М.С. Вальдес Одриосола, 2007; С.5].

Катарсистическое (очищающее) воздействие искусства известно со времен Древней Греции. Под понятием «катарсис» древнегреческие философы подразумевали психологическое очищение, которое обычно испытывает человек после общения с искусством. Функция катарсиса состоит в разрядке чувств, поэтому он характерен для всех жанров искусства.

**4. Изотерапия**

**4.1. Общие представления об изотерапии**

Изотерапия (рисунок, лепка) является одним из наиболее распространенных видов арттерапии – это лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности. Изотерапия по форме организации может быть индивидуальной и групповой. В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В.Е. Фолке, Т.В. Келлер, Р.Б. Хайкин, М.Е. Бурно) выделяют направления этого метода:

* использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации пациентами;
* побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Изотерапия широко используется в психокоррекционной практике как в разных областях медицины: психиатрии, терапии, так и в медицинской и специальной психологии. Применение изотерапии в медицине обусловлено лечебно-реабилитационными задачами, а в психологии - в большей мере коррекционно-профилактическими. Изотерапия дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами - задержкой психического развития, речевыми трудностями, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме, где вербальный контакт затруднен. Во многих случаях рисуночная терапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами.

Рисуночная терапия в этом случае рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру.

Изобразительно-игровое пространство, материал, образ в рисунке являются для таких детей средством психологической защиты, которое помогает в трудных обстоятельствах.

В связи с этим важной и ответственной задачей для психолога (атртерапевта), проводящего изотерапию, является задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенностями рисунка, отражающими личностные характеристики, с другой.

Характеризуя коррекционную направленность рисуночной терапии, используемой в работе с детьми, О. А. Карабанова определяет три принципиальных ее отличия от учебных уроков рисования.

*Первое* связано с целями и задачами рисуночной терапии: изотерапия - это самовыражение в рисунке, и моделирование конфликтной ситуации, а на уроках рисования - овладение средствами и техниками изображения.

*Второе* отличие касается продуктов изобразительной деятельности: в терапии изобразительной деятельностью качество рисунка не выступает важным критерием его оценки (рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения личностных проблем ребенка). На учебных занятиях основным при анализе рисунка является мера и качество овладения ребенком системой изобразительных средств.

*Tpeтье* отличие состоит в различии функций взрослого в учебном (дидактическом) и терапевтическом рисовании. На учебных занятиях эти функции сводятся к передаче ребенку новых способов и средств изображения и организации процесса их усвоения ребенком. В изотерапии психолог помогает детям осознать и разрешить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке (лепке) и определить выход из нее.

*Предлагаемый вид деятельности доступен в том или ином варианте детям, подросткам и взрослым, в том числе лицам с ограниченными возможностями здоровья, и направлен на:*

* обучение работе с материалами;
* тренировку когнитивных навыков;
* выражение широкого спектра переживаний;
* корригирование взаимоотношений с окружающими;
* рефлексию индивидуальных потребностей (анализ собственного психического состояния; размышление полное сомнений и противоречий);
* развитие коммуникативных навыков.

Система заданий и упражнений способствует развитию образного мышления и творческого воображения; формированию зоны жизненного комфорта; обучают диагностике и коррекции эмоционального состояния средствами изобразительного искусства и рефлексии индивидуальных потребностей, а также культуре взаимоотношений с близкими людьми и с окружающим миром.

Итак, изотерапия – это терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, которая используется в настоящее время для психологической коррекции клиентов с невротическими, психосоматическими нарушениями, детей и подростков с трудностями в обучении и социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах.

Изобразительное творчество позволяет клиенту ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды, а также - освободиться от негативных переживаний прошлого. Это не только отражение в сознании клиентов окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов (А.И. Захаров и др.), рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования активизируется конкретно-образное мышление, связанное, в основном, с работой правого полушария, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие [Киселева М.В., 2007; С.15].

Будучи напрямую сопряжено с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление), рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой.

Изотерапия использует процесс создания изображений в качестве инструмента реализации целей. Это не создание произведения искусства, не часть занятий по изобразительному искусству. Психокоррекционные занятия с использованием изотерапии служат инструментом для изучения чувств, идей и событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе.

Для изотерапии подходят все виды художественных материалов. Можно проводить упражнения скромно, только с помощью карандаша и бумаги, а можно использовать большой набор художественных материалов.

**4.2. Художественные материалы, их психологическое влияние**

Художественные материалы оказывают непосредственное воздействие на художественную работу человека. Они побуждают его видеть и осязать. Они порождают эмоциональный подъем и осознание. Сами по себе являясь частицами реальности, эти материалы побуждают и ребенка, взрослого к соприкосновению с реальностью. Таким образом, между творцом и художественным материалом происходит динамическое взаимодействие. Арттерапевту особенно интересно выяснить, какой материал вызывает наибольшую экспрессивность клиента (М. Бетенски). Тем самым свободный выбор материала является важнейшей движущей силой в процессе художественной работы [там же, с.16].

Арттерапевтическая работа предполагает большой *набор различных изобразительных материалов:*

* краски, карандаши, восковые мелки, пастель;
* для создания коллажей или объемных композиций используются журналы, газеты, обои, бумажные салфетки, цветная бумага, фольга, пленка, коробки от конфет, открытки, тесьма, веревочки, текстиль;
* природные материалы - кора, листья и семена растений, цветы, перышки, ветки, мох, камешки;
* для лепки - глина, пластилин, дерево, специальное тесто;
* бумага для рисования разных форматов и оттенков, картон;
* кисти разных размеров, губки для закрашивания больших пространств, ножницы, нитки, разные типы клеев, скотч.

Качество материалов по возможности должно быть достаточно высоким, так как в противном случае может снизиться ценность самой работы и ее результатов в глазах клиентов.

Помимо практических соображений *существует ряд серьезных моментов, касающихся выбора материалов в соответствии с целями занятий* [там же, с.17]:

1. Выбор материалов влияет на то, как проходит занятие. Некоторые материалы, такие как карандаши, мелки и фломастеры, позволяют «усилить» контроль, в то время как другие - пастель, краска и глина - способствуют более свободному выражению. Если клиент не уверен в себе или просто устал, он будет чувствовать себя увереннее и спокойнее при работе с материалами, которые легче контролировать.
2. При индивидуальной работе с детьми или группами, чье поведение трудно контролировать, стоит начать с «контролируемых» материалов.
3. Многие чувствуют себя неуверенно в отношении своих художественных способностей. Вырезание картинок из журнала для создания коллажа «уравнивает» участников и позволяет даже очень неуверенным клиентам присоединиться к работе.
4. Как только все клиенты с удовольствием начнут участвовать в упражнении, такие материалы как краска или глина могут дать возможность более глубокого самовыражения, особенно при изучении чувств или реакций.
5. Работа с «выразительными» материалами может быть терапевтичной для многих участников арттерапевтического сеанса (клиентов). Она не только помогает выразить широкий спектр эмоций; работа с глиной или размазывание пастелей или красок - с безоценочной реакцией на конечный продукт - могут стать целительными сами по себе.
   1. **Особенности восприятия продуктов творчества клиентов**

**в изотерапии**

В соответствии с концепцией К. Юнга область бессознательного, коллективного или индивидуального может проявиться в искусстве через образы и символы. Содержание их берет свое начало в бессознательном, являющимся источником творчества. Материал бессознательного, рождающийся в душе, в ней же и остается, обнаруживая себя в виде проблем во внешнем мире. Эти проблемы и адаптация к ним символически выражаются в продуктах творчества, в частности, в изопродукции. Поэтому, ориентируясь по символу, можно найти путь к «психологически не переработанным» в полной мере в прошлом событиям.

Психологу необходимо чутко реагировать на движение энергии из области бессознательного человека, для которого проводится артерапевтический сеанс. Рисунки, коллажи, скульптуры являются прямыми сообщениями бессознательного, которые не могут быть закамуфлированы с такой же легкостью, как средства вербальной коммуникации [там же, с.18].

*При восприятии продуктов изобразительного творчества арттерапевту необходимо обращать внимание на следующие аспекты:*

* какое чувство передает рисунок, коллаж, скульптура;
* что выглядит странным;
* чего не хватает у данного объекта;
* что находится в центре. То, что в центре, часто указывает на суть проблемы или на то, что для этого человека является главным;
* каковы размеры и пропорции изображенных объектов и людей. Непропорциональные объекты заставляют искать ответ на вопрос, что преувеличено; большие фигуры призваны усилить, а чрезмерно уменьшенные - принизить. Искажение формы, пропорции может символизировать проблемную область, большее внимание и более глубокое понимание, которые могут способствовать восстановлению нормального положения;
* есть ли повторяющиеся объекты. Число объектов во многих случаях играет для клиента большую роль, поскольку имеет отношение к единицам отсчета времени или значимым событиям в прошлом, настоящем или будущем;
* в какой перспективе выполнена работа и как она используется автором. Совмещение нескольких видов перспектив в одной работе может иметь отношение к наличию противоречий в жизни автора;
* есть ли подписи на работах, так как они могут использоваться для того, чтобы внести ясность и уменьшить возможность неправильной интерпретации данной работы, что, возможно, отражает степень доверия к невербальному способу общения;
* постарайтесь стать частью работы и привлеките к этому автора.

Рассматривая изопродукцию совместно с автором, можно акцентировать его внимание на вышеупомянутых деталях, пробуждая к движению сопряженную с проблемой энергию, которая уже не может находиться в состоянии покоя на уровне бессознательного.

**4.4. Основные этапы изотерапии:**

*Первый этап:* свободная активность перед собственно творческим процессом - непосредственное переживание.

*Второй этап:* процесс творческой работы - создание феномена, визуальное представление.

*Третий этап:* дистанцирование, процесс рассматривания, направленный на достижение интенционального видения *(интенциональность, интенция – устремленность, направленность сознания, мышления на какой-либо объект).*

*Четвертый этап:* вербализация чувств, мыслей, возникших в результате рассматривания творческой работы [там же. с.19].

**Первый этап: свободная активность перед собственно**

**творческим процессом**

Для тех, кто еще не знакомых с арттерапией, первый этап является очень важным этапом сенсорных, эмоциональных и сознательных переживаний в свободном экспериментировании с художественным материалом. Пробуя и смешивая краски в игровом стиле, клиент может прийти к небольшим открытиям в отношении материала и самого себя.

Непосредственные переживания пробуждают сенсорные ощущения от художественного материала, а также разнообразные эмоции и мысли. Для ознакомления клиентов с процессом самовыражения при помощи художественного материала полезно использовать называние цветов, описание проб и осознание чувств, порождаемых этими пробами.

Кроме того, существуют и иные достоинства игровой деятельности с художественным материалом: клиенты создают новое, из отдельных частей собирают целое, посредством художественного материала начинают осознавать свои проблемы и добиваться их разрешения.

Сам промежуток времени, посвященный данной деятельности, зависит от клиента, его потребностей и проблем, его возраста.

Один клиент может «поиграть» двадцать минут в течение первого сеанса, а затем двинуться дальше ко второй части процесса. Другой клиент может растянуть игровые пробы на несколько сеансов. Есть и такие, кому надо «поиграть» в течение нескольких минут в начале каждого сеанса. Но, в конечном счете, все отказываются от игровых проб в пользу более серьезной деятельности - выбора художественного материала для второго этапа творческого процесса.

**Второй этап: процесс творческой деятельности**

Часто по инерции после предыдущей игровой деятельности, а иногда абсолютно сознательно и продуманно клиенты безмолвно уходят во взаимодействие со своим творческим самовыражением, это происходит даже тогда, когда с ними рядом есть терапевт.

Такая трансформация первого этапа прослеживается у клиентов всех возрастов, даже у маленьких детей. К тому же на этом этапе безотносительно возраста большинство клиентов демонстрируют поведение, характерное для художников в процессе работы: сосредоточение, целеустремленность, вовлеченность, возбуждение, изобретательность, обнаружение проблем и иногда их решение.

**Третий этап: феноменологическое интуитивное познание**

Работа располагается в таком месте, где на нее было бы легко смотреть. Клиента побуждают принять активное участие в размещении художественной работы. Символически клиент принимает ответственность за свои проблемы посредством принятия ответственности за размещение своей работы. То есть каждый этап, с самого начала терапии, обладает определенной психологической и терапевтической ценностью.

Необходимо наличие достаточно большой комнаты, чтобы психолог и клиент могли выбрать себе место на удобном расстоянии от художественной работы. Сам акт дистанцирования помогает не только глазу видеть, но и создает необходимую отстраненность клиента от своего изделия, и это способствует некой объективной позиции наравне с осознанием права собственности на результат работы.

Интуитивное познание как процесс интенционального взгляда на художественное самовыражение - видение всего, что только можно увидеть. Арттерапевт может сказать клиенту: «Хорошенько посмотри на свою работу, сконцентрируйся на ней, молча пристально посмотри и найди то, что ты не видел раньше». В этом безмолвном процессе интуиции некоторые детали, «невидимые» сразу, с первого взгляда, могут выступить вперед, стать более важными, чем остальные детали зрительного поля. Вскоре детали приобретают значение, и наблюдатель начинает устанавливать связи со смыслами.

Теперь понимание клиента становится более глубоким и обогащается новыми наблюдениями, которые «дают звонок» его разуму. Клиенты могут заметить такие новые и важные детали, как соотношение компонентов в художественной работе, например, контрастное или гармоничное сочетание двух цветов, необычное расположение чего-либо или линию, выделяющуюся за счет своей толщины, неровности, мягкости, и тому подобное.

**Четвертый этап: процедура «Что ты видишь?»**

Теперь, задавая вопрос «Что ты видишь?», арттерапевт приглашает клиентов описать, что они увидели на картине. Внешне вопрос очень прост и наивен. Но, тем не менее, в нем заключены три фундаментальных аспекта феноменологического подхода [там же, с.21].

*Первое* - важность индивидуального восприятия: что видишь ты, создатель. Арттерапевт может работать с этим материалом, потому что описание работы самим клиентом ведет к его внутреннему миру.

*Второе - этот* аспект касается чувств клиента: то, что его слушают, означает начало доверия.

*Третье* - что ты видишь? Все, что видно клиенту в самом результате творческого самовыражения, а не предположения или домысливания, исходя из установок теории, когда доказательства затуманены.

Когда требуется, арттерапевт помогает клиенту увидеть те особенности художественной работы, которые раньше оставались незаметными глазу, клиент должен научиться их видеть. Зачастую это особенности структуры, а именно соотношение компонентов между собой и с обшей структурой, то, какую роль они играют в целой картине. Таким образом, описание ведет к динамическому изменению восприятия структуры картины и, следовательно, к переструктурированию внутреннего опыта клиента. Клиенты определяют экспрессивные характеристики картины и учатся идентифицировать их как свои чувства и установки.

Описание - ответ на вопрос «Что ты видишь?» — распространяется в том числе на сознательную попытку соотнести художественную работу и внутренний опыт, который является перводвигателем творческого процесса, порождающим самовыражение изобразительном искусстве. И вот круг замыкается - все это говорит об интегративном смысле четвертого этапа. Фактически возникновение любых связей между элементами художественной работы и внутренним опытом личности является актом интеграции. Нахождение личностных смыслов - тот же процесс на уровне личностных смыслов — это самопознание.

Не всякая художественная работа, возникшая в процессе арттерапии, ведет к самопознанию или хотя бы слабому прикосновению к собственному «я». По мере того как глаз наблюдающего научается видеть и замечать все видимое в рисунке, значительно повышается возможность прикоснуться к личности клиента. Катализатором являются вопросы терапевта: «а что насчет...» или «что ты видишь?» и «что еще ты видишь?». Слова клиента обнажают личные дилеммы с той же простотой, с которой они обнаруживают такое в художественной работе.

**4.5 Техника медитативного рисунка - мандала**

Сегодня существует множество методов арттерапии - диагностики и коррекции различных психологических расстройств, развития личности, познания самого себя.

Одной из таких техник изотерапии является создание - мандал. Слово мандала имеет санскритское происхождение и означает «магический круг» [Киселева М.В., 2007; с.22].

Мандалы (рисунки в круге) очень полезны и для взрослых, и для детей. Они помогают полностью расслабиться и установить контакт с функциями правого полушария мозга, с бессознательным. Рисование мандалы способствует развитию образной памяти, целостному восприятию мира, распознаванию нюансов различных звуков, развитию интуиции и эмоционально-чувственного мира, т.е. становлению творческой личности [Кожохина С.К., 2006; с.65].

Понятие мандалы внес в западную психологию К. Юнг. Он открыл ее, занимаясь собственным психоанализом. При создании круга очерчивается граница, защищающая физическое и психологическое пространство, т.к. круг является символом планеты Земля, а также символом защищенности материнского лона. Спонтанная работа с цветом и формой внутри круга способствует изменению состояния сознания человека, вызывает разнообразные психосоматические феномены открывает возможность для духовного роста личности. Мандала помогает стимулировать основные внутренние источники, запечатленные на глубинных уровнях разума, включая механизмы саморегуляции. Это психологический преобразователь, помогающий человеку установить связь с самим собой [Киселева М.В., 2007; С.23].

Рисование мандал используется в контексте инсайт-ориентированной психотерапевтической работы и напоминает юнгианский анализ, когда клиент рисует в круге определенного размера серию композиций, а затем обсуждает их с психологом, что позволяет ему прийти к лучшему осознанию переживаемого им состояния, а также тех или иных препятствий, стоящих на пути его личностного роста.

В основном создание мандал протекает в форме самостоятельной работы клиента, хотя он также время от времени обсуждает свои рисунки со специалистом. В этом случае позитивный результат достигается за счет гармонизирующего воздействия самой процедуры рисования на личность клиента, которому таким образом часто удается достичь релаксации и психического равновесия.

Более того, техника рисования мандалы используется в сочетании с другими приемами арттерапевтической работы, например, с музыкой.

Технику рисования мандал можно использовать как в процессе индивидуальной, так и в процессе групповой арттерапии, ее *можно в*ключить в работу с тематически ориентированными группами. В этом случае, возможно не только рисование участниками индивидуальных мандал и их последующее обсуждение, но проведение коллективной работы с использованием разнообразных материалов и средств.

Каждая мандала - это композиция символов и цветов. Мандала работает наилучшим образом, если она создана самим человеком. Мандала может отразить изменения внутреннего состояния клиента (взрослого или ребенка).

Одной разновидностью рисунка в круге является цветовое колесо. Создание цветового колеса можно использовать в качестве подготовительного упражнения при работе с мандалой. Цветовое колесо - это инструмент, помогающий клиентам стать более чувствительными к цветам. Поскольку работа предполагает взаимодействие с полным спектром цветов, это уже само по себе может помочь прийти в состояние равновесия. С.В. Кожохина предлагает использование этой техники в качестве развивающего средства.

Таким образом, мандала — это карта внутреннего мира человека, своеобразная пиктограмма: каждая деталь внутри мандалы символически значима.

**7. Рисование мандалы с ребенком дошкольного возраста**

**(семейная традиция)**

Очень полезно создавать мандалы, собравшись всей семьей. Этот процесс сблизит и укрепит семью, создаст доверительную семейную атмосферу, поможет лучше понять своего ребенка и других членов семьи, послужит началом замечательной семейной традиции [Кожохина С.К., 2006; С.65].

**1 этап. Подготовка**

Собравшись всей семьей и подготовив необходимые материалы (гуашь, акварель или восковые мелки 12 цветов, беличьи кисти № 2 № 8, белая бумага формата АЗ для каждого участника, банка с водой, циркуль или большая тарелка), мы отправляемся в путь.

На листе бумаги рисуется круг (маленьким детям необходима помощь) диаметром около 20 см.

**2 этап. Настройка**

Для создания настоящей мандалы необходимо настроиться и «погрузиться» внутрь себя: используются различные методы релаксации (длительной или краткосрочной).

Малышу предлагается уютно расположиться прямо полу тогда релаксация будет более глубокой. Зажигаются свечи.

Введение малыша в тему: «Сегодня мы с тобой отправимся в волшебное путешествие. Поудобнее располагайся на полу и закрой глаза. Представь себе, что ты - в необычном (волшебном) месте. Оно будет таким, каким ты захочешь его сделать, потому что оно - только твое: ты здесь самый главный. Сделай два глубоких вдоха и выдоха, полежи еще немного так расслабленно. Посмотри, что ты видишь перед собой, постарайся запомнить закрытыми глазами, какие образы, какие цвета или картины у тебя возникают. А когда ты будешь готов, давай попробуем нарисовать все это в круге, который мы с тобой приготовили». Когда малыш почувствует, что он готов начать работу, и встанет, можно включить свет, оставив свечи гореть.

**3 этап. Создание мандалы**

Предложите ребенку, взяв лист бумаги с нарисованным кругом, тихонько сесть за стол, выбрать самую красивую краску и нарисовать в центре круга все что захочется. Посоветуйте ему поменять цвет и продолжать работу, продвигаясь от центра к краям листа, пока весь круг не заполнится. Если малышу захочется нарисовать что-то за пределами круга, не мешайте ему.

Если в создании мандалы принимают участие взрослые, важно соблюдать некоторые рекомендации:

* во время работы не разговаривайте друг с другом. Лишь в исключительных случаях можно шепотом что-то спросить и ответить;
* дайте возможность руке самой двигаться по кругу, самой брать «понравившиеся» ей цвета;
* не стремитесь искусственно создать шедевр. Важно сделать искренний рисунок, отражающий вашу внутреннюю жизнь. И чем более искренней и правдивой будет ваша мандала, тем больший эффект вы ощутите.

Когда малыш закончит работу, в нижнем правом углу листа напишите фамилию и имя автора, возраст и поставьте дату. Спросите у ребенка, как бы ему хотелось назвать свою мандалу, и подпишите рисунок.

**4 этап. Описание *мандалы***

Теперь переходим к следующему этапу — это художественное описание мандалы. Спросите ребенка о том, что он изобразил. Можно предложить сочинить историю, сказку, рассказ о своей мандале. Когда малыш вербализует рисунок, это помогает ему научиться точно передавать свои мысли, переводить зрительные и чувственные образы в словесные, описательные, а это, в свою очередь, будет способствовать развитию связи между правым и левым полушариями.

Желательно дословно записать рассказ ребенка на отдельном листе бумаги формата А4 и затем прикрепить его к мандале.

Важно, слушая историю, придуманную ребенком, воздерживаться от каких-либо комментариев и своих интерпретаций.

**5 этап.** **Завершение работы**

Создайте уютную, доброжелательную атмосферу. Выключите свет, оставив гореть свечи, приготовьте чай. В непринужденной обстановке поделитесь друг с другом своими внутренними ощущениями. Попросите ребенка прислушаться к тому, что он чувствует, и рассказать об этом. Спросите малыша, как менялось его настроение в процессе создания мандалы: от подготовительного - до конечного этапа? Менялись ли ощущения по ходу выполнения мандалы? Какое чувство вызывает мандала сейчас? Что хотел бы еще сказать и спросить?

**Задания:**

1. В лекции представлены материалы из пособий М.В.Киселевой (рекомендовано психологам, педагогам, врачам и специалистам, работающим с детьми) и С.В.Кожохиной (рекомендовано родителям, воспитателям, педагогам, художникам, психологам). Проанализируйте возможности использования авторских рекомендаций воспитателем, руководителем изобразительной деятельностью, педагогом-психологом Вашего дошкольного учреждения.

2. Используя технику «монотипия» как метод активного воображения, разработайте этапы творческой деятельности ребенка. Опишите арттерапевтические возможности метода активного воображения.

3. Изучите методы симультанного и сукцессивного восприятия. Укажите 2-3 репродукции, использование которых возможно в работе с дошкольниками (использование элементов симультанного и сукцессивного восприятия).

**Литература:**

1. Бережная, М.С. Арттерапия как метод социокультурной адаптации личности / М.С. Бережная // [http://www.art-education.ru/AE-magasine/[new- magasine-1-2006.htm](http://www.art-education.ru/AE-magasine/new-%20magasine-4-2007.htm)](http://www.art-education.ru/AE-magasine/archive/berezhnaya-10-12-2006.htm) (26.01.2009)
2. Вальдес Одриосола, М.С. Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности: метод.пособие / М.С. Вальдес Одриосола. – М.:ВЛАДОС, 2007. – 63с.
3. Киселева, М.В. Арттерапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
4. Кожохина, С.В. Растем и развиваемся с помощью искусства / С.В. Кожохина. – СПб.: Речь, 2006. -216 с.
5. Кокоренко, В.Л. Арттехнологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В.Л. Кокоренко. – СПб.: Речь, 2005 с.101
6. Копытин, А.И. Арттерапия детей и подростков / А.И.Копытин, Е.Е. Свистовкая //[http://www.art-education.ru/AE-magasine/new- magasine-4-2007.htm](http://www.art-education.ru/AE-magasine/new-%20magasine-4-2007.htm) (29.12.2008)
7. Солодянкина, О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста: Методическое пособие / О.В. Солодянкина. – М..: АРКТИ, 2006. – 88с.

Материал представлен Колисниченко Т.Н.,

методистом кафедры педагогики и психологии