

Под редакцией
А. И. Копытина



М

етоды
арт-терапевтической помощи
детям и подросткам

Отечественный и зарубежный опыт

COGITO
CENTRE

Сборник статей

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

«Когито-Центр»

2012

Сборник статей

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

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

© Сборник статей, 2012

© Когито-Центр, 2012

Содержание

Введение. Возможности арт-терапии в работе с детьми и подростками	6
Общая характеристика арт-терапии	8
Опыт применения арт-терапии с детьми и подростками	9
Арт-терапия в системе образования	11
Проблемы и перспективы развития арт-терапии детей и подростков в Российской Федерации с учетом профессионализации арт-терапевтической деятельности	14
Литература	16
Использование арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса	17
Введение	17
Концепция психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса как основа применения арт-терапии в образовании	18
Описание опыта применения арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса	21
Конец ознакомительного фрагмента.	28

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

Под редакцией А. И. Копытина

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

А. Копытин

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

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

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

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

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

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

Общая характеристика арт-терапии

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

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

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

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

Опыт применения арт-терапии с детьми и подростками

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

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

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

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

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

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

Арт-терапия в системе образования

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

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

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

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

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

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

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

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

Организационными формами арт-терапии в системе образования могут выступать:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература

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

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

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

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

Т. Тиунова

Введение

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 1

Структура цикла психопрофилактических и развивающих занятий

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

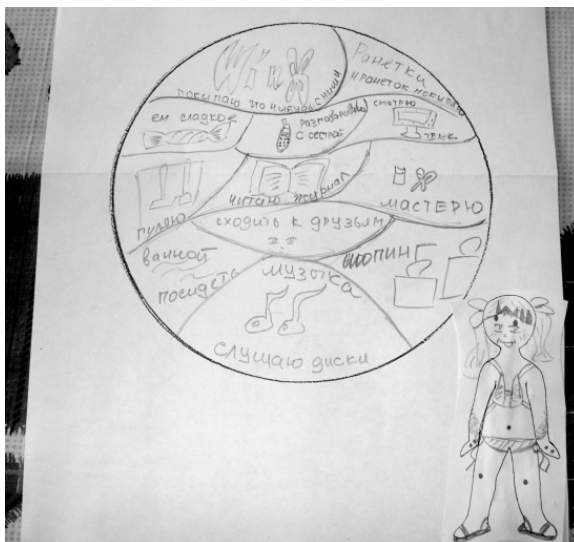


Рис. 4. Пример работы, созданной в рамках цикла психопрофилактических занятий «Спасательный круг»

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

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

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

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

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

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

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

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

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

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