



# Практическая арт-терапия

лечение  
реабилитация  
тренинг

Под редакцией  
А.И. Копытина

Коллектив авторов

**Практическая арт-терапия.  
Лечение, реабилитация, тренинг**

«Когито-Центр»

2008

УДК 615.851  
ББК 88

### **Коллектив авторов**

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

ISBN 978-5-89353-232-6

Книга отражает развитие арт-терапии в России за последнее десятилетие. Включенные в нее статьи охватывают различные области применения арт-терапии и отражают многообразие ее форм и методов. Описываются процесс и приемы практической работы с детьми и подростками, с взрослыми пациентами, страдающими невротическими и личностными расстройствами, ПТСР, хроническими психическими заболеваниями, наркотической зависимостью, с беременными, а также с лицами, освободившимися из заключения и проходящими социально-психологическую реабилитацию. Представлены некоторые варианты арт-терапевтической работы, сочетающие в себе изобразительное творчество с музыкой, ролевой игрой, художественным повествованием и другими формами творческого самовыражения. Книга будет полезна для практических психологов и врачей-психотерапевтов, педагогов и социальных работников. В формате a4.pdf сохранен издательский макет.

УДК 615.851

ББК 88

ISBN 978-5-89353-232-6

© Коллектив авторов, 2008

© Когито-Центр, 2008

## Содержание

Арт-терапия в России: образование, исследования, практика (вместо предисловия)	6
Основные вехи развития арт-терапии в России	7
Арт-терапевтическое образование	9
Арт-терапевтические исследования	11
Практика	12
Литература	14
О. И. Постальчук	16
Форма и модель арт-терапии	18
Краткая характеристика девочки и задачи работы	19
Описание процесса работы	20
Первое занятие	20
Второе – пятое занятия	20
Шестое занятие	21
Седьмое – десятое занятия	21
Одиннадцатое занятие	22
Двенадцатое занятие	22
Тринадцатое – семнадцатое занятия	22
Восемнадцатое занятие	23
Девятнадцатое – двадцать третье занятия	23
Двадцать четвертое – сороковое занятия	23
Сорок первое занятие	24
Сорок второе – сорок седьмое занятия	24
Сорок восьмое – пятьдесят четвертое занятия	24
Итоговые комментарии арт-терапевта	25
Литература	26
Н. О. Сучкова	27
Конец ознакомительного фрагмента.	28

# **Практическая арт-терапия. Лечение, реабилитация, тренинг**

© «Когито-Центр», 2008

\* \* \*

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

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

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

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

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

## Основные вехи развития арт-терапии в России

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Арт-терапевтическое образование

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Арт-терапевтические исследования

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

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

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

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

## Практика

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Литература

- Алексеева М. Ю.* Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. М: АПК и ПРО, 2003.
- Аметова Л. А.* Педагогическая технология использования арт-терапии в начальной школе. Автореф. дисс...канд. пед. наук. М.: Московский государственный открытый педагогический университет, 2003.
- Арт-терапия: хрестоматия // Под ред. А. И. Копытина. М: Когито-Центр, 2001.
- Арт-терапия в эпоху постмодерна // Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Речь-Семантика, 2002.
- Арт-терапия – новые горизонты // Под ред. АИ. Копытина. М.: Когито-Центр, 2006.
- Бабаян ЭЛ., Морозова Г. В., Морковкин В. М., Смулевич А.В.* Изобразительный язык больных шизофренией. В 3 т. Базель: Sandoz Ltd. 1982–1984.
- Бетенски М.* Что ты видишь? М: Эксмо-Пресс, 2003.
- Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. М.: Медицина, 1989.
- Вачнадзе ЭА.* Некоторые особенности рисунка душевнобольных. Тбилиси, 1972.
- Гришина А.В.* Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования. Автореф. дисс...канд. пед. наук. Волгоград: Волгоградский государственный педагогический университет, 2004.
- Ионов О.А.* Арт-терапия в комплексной реабилитации психически больных. Автореф. дисс...канд. мед. наук. М.: Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского, 2004.
- Киселева М. В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2005.
- Клиническая психотерапия // Под ред. М. Е. Бурно. М.: Академический проект, 2000.
- Кожохина С. К.* Растем и развиваемся с помощью искусства. СПб.: Речь, 2006.
- Копытин А. И.* Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999.
- Копытин А. И.* Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002.
- Копытин А. И.* Руководство по групповой арт-терапии. СПб.: Речь, 2003.
- Копытин А. И., Свистовская Е. Е.* Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2006.
- Лебедева Л. Д.* Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 9. С. 27–34.
- Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003.
- Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А.* Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
- Практикум по арт-терапии // Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001.
- Хайкин Р. Б.* Художественное творчество глазами врача. М.: Наука, 1992.
- Gaorilo O. V.* «Die darstellende Sprache» in der Psychodiagnostik und Psychotherapie // Kurzzeit-Psychotherapie in Theorie und Praxis. Pabst, 1996. R 502–512.
- Gavrilov V., Gavrilov I.* The laws of existence: it's good, it's bad, it's good... // Alexander Pavlovich Lobanov / Ed. by D. de Miscault. Paris: Les Editions Aquilon, 2006.
- Kopytin A.* The Silver Drawing Test of Cognition and Emotion: standartization in Russia// American Journal of Art Therapy. 2002, Vol. 40. May. P. 223–258.
- Kopytin A.* Photography and art therapy: An easy partnership // Inscape: International Journal of Art Therapy. 2004. Vol. 9. № 2. P. 49–58.
- Kopytin A., Soentsitskaya V., Svistovskaya E.* Fantasizing about violence: using the Draw-a-Story Test in assessing adult psychiatric patients who committed severe criminal acts and delinquent

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

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

## **О. И. Постальчук**

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

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

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

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

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

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

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

## Форма и модель арт-терапии

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

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

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

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

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

## **Краткая характеристика девочки и задачи работы**

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

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

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

## Описание процесса работы

### Первое занятие

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

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

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

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

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

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

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

### Второе – пятое занятия

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

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

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

## Шестое занятие

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

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

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

## Седьмое – десятое занятия

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

## Одиннадцатое занятие

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

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

## Двенадцатое занятие

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

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

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

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

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

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

## Тринадцатое – семнадцатое занятия

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

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

## **Восемнадцатое занятие**

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

– Больно? Больно? Больно?

– Да! Да! Да!

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

## **Девятнадцатое – двадцать третье занятия**

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

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

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

## **Двадцать четвертое – сороковое занятия**

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

## **Сорок первое занятие**

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

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

## **Сорок второе – сорок седьмое занятия**

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

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

## **Сорок восьмое – пятьдесят четвертое занятия**

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

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

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

## **Итоговые комментарии арт-терапевта**

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

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

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

## Литература

- Копытин А. И.* Системная арт-терапия. СПб.: Питер, 2001.  
*Ehrenzweig A.* The Psychoanalysis of Artistic Vision and hearing. London: Routledge, 1953. *Kramer E.* Childhood and Art Therapy. Notes on Theory and Application. New York: Schocken Books, 1979.

***Н. О. Сучкова***

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

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

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

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

## **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.