

Министерство образования Кировской области

Кировское областное государственное образовательное автономное
учреждение дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования Кировской области»

**Искусство понимать:
диалоги о семье и образовании
в пространстве арт-терапии**

Сборник статей

Киров
2025

**УДК 37
ББК 74.0
И86**

Печатается по решению Совета по научной,
инновационной и редакционно-издательской деятельности
КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»

Рецензенты:

Кириллова Е.П., кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, психологии и педагогики Кировского государственного медицинского университета,

Филёва Н.Н., заведующий центром воспитания и психологии КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области».

Составитель:

Корчагина Г.И., кандидат психологических наук, доцент, методист центра воспитания и психологии КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области».

И86 Искусство понимать: диалоги о семье и образовании в пространстве арт-терапии : Сборник статей / Сост. Г.И. Корчагина; КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». – Киров, 2025. – 236 с.

Издание является продуктом авторской творческой лаборатории «Распаковка экспертины педагога-психолога» Г.И. Корчагиной, к.психол.н., методиста Центра воспитания и психологии КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области».

В сборник вошли материалы и статьи участников областного методического объединения арт-терапевтов города Кирова и Кировской области и региональной инновационной площадки «Потенциал диалога в духовно-нравственном воспитании детей». В коллективном сборнике собраны рефлексивные практики арт-терапии по работе с семьёй и в образовательной среде.

Издание адресовано методистам, педагогам-психологам, арт-терапевтам.

Авторы публикуемых материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, собственных имен, географических названий и прочих сведений, а также за то, что их текст не содержит данных, не подлежащих открытой публикации.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Корчагина Г. И.</i> О программе дополнительного профессионального образования «Распаковка экспертности педагога-психолога» КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области».....	6
<i>Кудинова С. В.</i> Арт-терапия как диалог миров.....	8
<i>Агуреева Е. Ю.</i> «Внутренний ребёнок» как источник спонтанности личности	12
<i>Алексеева В. А.</i> К вопросу об образе матери в развитии личности младшего подростка	17
<i>Альгина Н. С.</i> Родительская рефлексия в арт-терапевтическом процессе как механизм саморегуляции семейной системы	24
<i>Банникова Н. В.</i> Опыт применения системного подхода в практике семейной арт-терапии.....	32
<i>Братухина Е. В.</i> Полимодальная терапия искусством: пространство творческого диалога и личностного развития.....	38
<i>Быкасова Е. А.</i> Использование текстиля в арт-терапевтической работе с семьёй.....	44
<i>Ведерникова С. Н.</i> Арт-технология трёхуровневой личностной работы «Завтрак-Обед-Ужин» в работе с семьёй: рефлексия профессионального опыта.....	50
<i>Деньгина А. Л.</i> Книжная мастерская – пространство ценностно-смыслового диалога.....	61
<i>Каименская Т. Н.</i> Семейный тренинг как форма работы психолога в детском саду.....	71
<i>Клабукова Т. С.</i> Гармонизация детско-родительских отношений средствами сказкотерапии.....	75
<i>Ковалева Е. Ю.</i> Диалог поколений в арт-терапевтической работе с детско-родительской парой.....	82
<i>Кокарева Т. Н.</i> Опыт применения арт-терапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	89

Ладыгина Ж. А. Социально-психологический тренинг как инструмент профилактики конфликтов среди подростков.....	98
Леонова Е. В. Арт-медиация как средство развития эмоционального интеллекта школьников	103
Малахова Светлана Юрьевна. Как помочь ребёнку справиться с кризисом или стрессом при помощи многомерной модели внутренней устойчивости BASIC Ph	109
Морозова Т. В., Тарасенко Е. В. Развитие педагогической позиции средствами ролевой иммерсивной игры «Выбор»	117
Мохнаткина Н. В. Семь шагов к пониманию: опыт психологического консультирования родителей с использованием методики «Подростки о родителях»	126
Мурушикина Е. П. Методика «Три дерева» в изучении детско-родительских отношений.....	130
Печенкина Е. М. Анализ эмоционального благополучия ребёнка: техника «Один день из жизни семьи».....	141
Прозорова М. Н. Диалог в семейной терапии: эффективные техники и стратегии для терапевтической работы	147
Рязанцева С. В. Песочная терапия как один из методов построения диалога между подростком и родителем	154
Санникова Ю. П., Фролова В. Д. Метафора как средство рефлексии над тематикой семьи.....	160
Скobelкина А. В. Формирование ресурсов и опор в семейной системе в рамках арт-терапевтической сессий	172
Смыкова Н. Г. Социально-психологический тренинг в развитии психологической компетентности родителей	178
Соловьева Э. Р. Развитие психологической готовности родителя к межпоколенному диалогу в семье.....	183
Суворова А. А. Формирование лидерских качеств личности в условиях самоуправления	190

<i>Тетерина Е. Г.</i> Коррекция тревожности у подростков средствами цветотерапии в работе психолога с семьёй	198
<i>Толкачёва В. Н.</i> Коррекция самооценки личности в бифокальной группе средствами арт-техники «Птица».....	203
<i>Тункина К. А.</i> О вовлечении семьи в воспитательный процесс в условиях образовательной организации и формах воспитательных мероприятий с участием семей обучающихся	210
<i>Холстинина О. И.</i> Психолого-педагогическое профилактика агрессивного поведения подростков	215
<i>Чистоусова О. Н.</i> Методика арт-терапии в работе с детскими страхами.....	224
<i>Ярославцева Н. В.</i> Диагностика и коррекция детско-родительских отношений через психодраматическую игру	230

О ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РАСПАКОВКА ЭКСПЕРТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА» КОГОАУ ДПО «ИРО КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ»

*Корчагина Галина Ивановна,
к.психол.н., методист Центра воспитания и психологии
КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»*

КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области» создаёт условия для развития особенных экспертных компетенций педагогов-психологов. Аудитория участников программы постоянно расширяется, а сама программа набирает популярность. Так в 2025 году в работе приняли участие не только педагоги-психологи, но и арт-терапевты города и области.

Программа построена как творческая лаборатория, является авторским курсом и проводится в очном режиме с отрывом от работы для педагогов-психологов. Встречи проходят строго по регламенту один раз в месяц.

Курс «распаковка экспертности» не просто модное название: в ходе обучения происходит разворачивание профессионального опыта психолога и его упаковка в новый качественный продукт.

В качестве «взрослых студентов» мы приглашаем психологов с развитыми профессиональными компетенциями (от 6-7 лет стажа и выше). Мотивы участия в курсе связаны зачастую с поисками своего самоопределения. Результат курсов не только в конкретных продуктах деятельности (презентация, научная или методическая статья), но и в развитии самооценки.

Цель реализации программы – формирование профессиональных компетенций и трудовых функций, необходимых для осуществления психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ.

Планируемые результаты обучения:

- развитие системного мышления педагога-психолога для проектирование научных статей и экспертизы качества и содержания проектной деятельности своей и коллег;
- способность к методологически грамотной, осознанной и конструктивной обратной связи по результатам проектов педагогов-психологов;
- способность к проектированию собственного научного исследования;

– представление результатов исследований в виде презентации и научной статьи.

В качестве образовательного результата участники представляют научно-практическую статью в коллективном сборнике.

Данный сборник является отчётом о работе лаборатории 2025 года.

Стоит обратить внимание на тематику всего сборника. Ключевое слово – диалог. Авторы статей: педагоги-психологи, арт-терапевты, – представили опыт рефлексии своих психологических практик.

Для подобного опыта нужна исследовательская смелость

и доказательность своей профессиональной позиции. Радует начитанность, владение профессиональными терминами, понимание концептуальных основ своих исследований, что собственно и соответствует уровню экспертизы.



Наша целевая аудитория расширяется за счёт управленических кадров, потому что мы обеспечиваем обсуждение легитимных методов управления, обновлений нормативной базы и образовательных трендов.



Администраторы школ, которые будут заинтересованы в новых методах работы с семьёй, построении диалога на разных уровнях взаимодействия, найдут инновационные концепции для развития образовательной среды.



Практик найдёт для себя новые инструменты и методики работы с детьми, родителями, учителями.

Каждый инструмент прошёл апробацию в условиях реальной практики образовательного учреждения.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ДИАЛОГ МИРОВ

*Кудинова Светлана Васильевна,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
КОГОАУДО «Дворец творчества – Мемориал»*

Аннотация. Статья посвящена сущности и типологии диалога в арт-терапии.

Ключевые слова: диалог, диалог в арт-терапии.

М.М. Бахтину, основателю философской школы «диалога культур», принадлежит тезис: «Само бытие человека (и внешнее, и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться». Арт-терапия предоставляет человеку возможность различными способами вступать в диалог, в отношения с другими мирами (с миром природы, миром той или иной исторической эпохи, с миром любого из человеческих творений, миром другого человека, и наконец, с собственным внутренним миром).

М. Бубер писал, что подлинно человеческая жизнь начинается с событий-отношений «Я-Ты», когда между человеком и миром возникает «взаимность действия», а каждое единичное «Ты» является прозрением в нём Бога (каким бы именем его не называли).

Диалог в самом широком смысле в философии есть специфический способ реализации сущности человека, всеобщее определение гуманистического мышления, неделимых его начал; уникальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре, ситуации поиска смысла ценностей.

Диалог, или творческий диалог, по сути – метод арт-терапии. Утверждая это, мы исходим из диалогической сущности развивающейся личности, из её способности к диалогу с собой, к личностной рефлексии. Диалог в арт-терапии формирует самостоятельность, ответственность за своё развитие, открытость, культуру жизненного самоопределения.

Предмет диалогического общения содержит в себе неопределенность, которая проясняется в ходе обсуждения, в ходе вопрошания. Познание человеком себя в психологии есть общение, диалог с собой. Или конкретно: общение со своими субличностями (в психосинтезе Ассаджоли), общение со своими страхами (например, общение с противоположностями или с визуализированным страхом, сидящим напротив на стуле в практике гештальт-психологии), общение с Ребёнком, Взрослым, Родителем в себе (как в транзактном анализе Э. Бёрна) и т.д.

Диалогическая природа арт-терапии осознается через анализ вариативности и типов практики диалогов, разворачивающихся в психологической практике.

Первый тип: диалог клиента с собой, с собственным внутренним миром через интуитивный арт-образ, самим созданный. К. Юнг размышляет о развитии здоровой психики и полагает что, оно возможно при наличии напряженных противоречий между сознательным и бессознательным. Он вводит понятие «психической энергии», порождаемой напряжением единства противоположностей, которая проявляется в виде символических содержаний сновидений, фантазий и творческих актов. Это напряжение и характеризует внутренний диалог между миром сознательного и миром бессознательного. Переживание символов бессознательного (что, в частности, проявляется в условиях арт-терапии) люди оберегают как самую интимную тайну, так как чувствуют, что оно задевает сокровеннейшие глубины их существа. К. Юнг размышляет: «Это своего рода праопыт душевного «не-Я», некоторого внутреннего оппонента, вызывающего на спор».

Этот внутренний диалог с самим собой характеризуется автором как процесс «разбирательства с бессознательным», как «претерпевание или работу», как функцию, опирающуюся на реальные и воображаемые моменты, как функцию, служащую мостом через зияющую пропасть между сознанием и бессознательным.

Разработанный К. Юнгом метод терапии, синтетический метод, построен на уровне субъекта и представляет по сути диалог с собой. Организация такого внутреннего диалога противоречащих друг другу миров – задача арт-терапевта. Смысл и цель этого диалога – восстановление и развертывание изначальной, потенциальной целостности.

Например, арт-терапевт предлагает методику направленного воображения, стимулирует манифестацию символического содержания бессознательного. Помогает человеку вступить в диалог с собой, который направлен на прояснение образов, метафор, глубинных мифов, созданных текстов, несущих в себе субъективные и загадочные смыслы для человека.

Второй тип: диалог клиента с собой через арт-образ, созданный другим-партнёром по арт-терапевтической группе. Здесь следует обратиться к такому важному для арт-терапии понятию как «проекция». Так, З. Фрейд рассматривал проекцию как неосознанный перенос на других лиц или внешние предметы тех переживаний и свойств, носителем которых является сам субъект, по какой-либо причине неспособный принять в себе эти переживания и свойства.

Психологический принцип проекции обнаруживается в основе всех видов художественного творчества: субъект отражает, проецирует на создаваемый продукт свои неосознаваемые или скрываемые потребности, комплексы, вытеснения, переживания, мотивы.

Вообразите себе, что в арт-терапевтической группе человек изображает дерево, склонённое на ветру. Арт-терапевт просит других участников как-то отнестись к увиденному образу. В целом, в любом человеке – как подготовленном, так и неподготовленном – заложена способность к проектированию своих внутренних состояний в визуальной форме. Один говорит, что чувствует автора рисунка как слабого, не способного выдерживать «порывы судьбы». Другой считает, что перед ним образ человека, которому не страшны трудные жизненные обстоятельства: гибкое деревце гнётся на ветру, но никогда не ломается. Такие разные проекции двух людей с различным опытом – это повод к диалогу, следствием которого является саморазвитие.

А.В. Суворов пишет, что саморазвитие есть результат личностных усилий и, вместе с тем, «ошеломляющая дидактическая красота заключается в том, что никакое единичное саморазвитие невозможно без переплетения со множеством других единичных саморазвитий».

Третий тип: диалог клиента с другим человеком как диалог с мастером, с его внутренним миром через созданный мастером образ. Рассматривая в рамках арт-терапии картину известного художника, человек не имеет возможности диалога с ним. Посредником между автором и созерцателем выступает одно из человеческих творений (картина, музыка, скульптура), в котором застыли внутренние переживания, часть личности автора. Взаимодействуя с художественными материалами, мастер открывает свою индивидуальность и уникальность собственного внутреннего мира.

Четвёртый тип: диалог клиента с арт-терапевтом, – характеризуется тем, что оба находятся в состоянии со-мышления, когда в условиях арт-терапии пересекаются их внутренние миры. Продуктивными для клиента являются все моменты такого со-мышления: и паузы, и точки изменения диалога, и затруднения, когда клиент подходит к границам своей картины мира, и мгновенные открытия смыслов, значений символов, и инсайды, и рефлексия.

Пятый тип: это диалог клиента с миром природы, когда природа выступает как единое целое и каждый её представитель. Технологическое богатство терапевтической практики, построенной на этом типе диалога, необыкновенно разнообразно. Удивительно, что символы бессознательного часто приходят к человеку в виде животных (бык, змей, птица), растений

(лотос, олива) и иных образов природы (море, солнце, горы), за которыми могут стоять глубинные архетипические значения коллективного бессознательного.

Этот тип диалога, кстати, скрывает и риск для чрезмерно увлечённого арт-терапевта. Инициатива поиска диалога с природой может увести психотерапевтический процесс от психологии, от человека к языческим практикам и магии. Что и происходит порой как неосознанное смешение психологии и религии.

Шестой тип: диалог с любой исторической эпохой. Особенности социальных обстоятельств, общественного сознания, отношений той или иной исторической эпохи и другие подобные факторы влияют на построение художественного образа, композицию, использование пространства, цвета, символики, характер движений. Они застывают в образах, созданных в различных видах искусства авторами других исторических эпох.

И такой диалог с миром иной эпохи, опосредованный личностью автора, жившего в ней, привносится в современную арт-терапию.

Седьмой тип: диалог с сакральным (священным) миром и самим Творцом всех миров через художественный образ, запечатлённый в иконе, застывший в храмовой архитектуре, в духовной музыке и церковном хоровом пении.

Размышляю о познании человеком Бога, о диалоге человека с Богом через созерцание иконы, созданной талантливым художником. Вспоминается однажды прочитанное мной необыкновенно глубокое и удивительное по своей красоте определение религиозной эстетики, данное В.В. Бычковым: «Эстетика – это наука о неутилитарном созерцательном или творческом отношении человека, изучающая специфический опыт её освоения в процессе или результате, в котором человек ощущает, переживает, чувствует в состояниях духовно-чувственной эйфории, катарсиса, восторга, наслаждения полную гармонию своего «я» с универсумом, свою причастность ему, сущностную неразделённость с ним, первопричинность его. Это блаженное состояние абсолютной полноты бытия».

В конечном итоге диалог через искусство – это всегда отчасти или абсолютно диалог с собой, это всегда психотерапия, арт-терапия. Вместе с тем отсутствие такого диалога лишает искусство его терапевтической функции. Остаётся только техника рисования или техника грамотного сложения нот в мелодию.

Заключая, мне хотелось бы упомянуть ещё об одном диалоге – о профессиональном. Сама арт-терапия – как самостоятельное направление психологии и психотерапии – в силу своей сущностной мультидисципли-

нарности способна стать предметом профессионального диалога специалистов, работающих в различных отраслях, решаяших различные профессиональные задачи. Арт-терапия – возможность через профессиональный диалог преодолевать межведомственную разобщённость специалистов. Так, областное методическое объединение арт-терапевтов города Кирова и Кировской области, открытое более десяти лет назад и предполагающее ежемесячные встречи, самим фактом своего устойчивого существования утверждает тот факт, что арт-терапия – возможность объединения специалистов, на основе профессионального диалога, единого профессионально-языка, инструментов деятельности, ценностей психологической и психотерапевтической практики.

Список источников

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1980.
2. Бубер М. «Я и Ты» / в пер. Н. Файнгольда // Альманах «Квантэссенция»/ Под ред. В.И. Мудрагея. – М., 1992.
3. Бычков В. В. Русская теургическая эстетика. – М.: Ладомир, 2005.
4. Суровов А.В. Человечность как фактор саморазвития личности // Мир психологии. 1996, – №2.
5. Юнг К. Аналитическая психология: Тавистокские лекции / Пер. и ред. В.В. Зеленского.– СПб.: МЦНК и Т «Кентавр»; 1994.

«ВНУТРЕННИЙ РЕБЁНОК» КАК ИСТОЧНИК СПОНТАННОСТИ ЛИЧНОСТИ

*Агуареева Елена Юрьевна,
режиссер КОГОАУДО «Дворец творчества – Мемориал»*

Аннотация. Статья ставит вопрос об источнике спонтанности личности и описывает эго-состояние «внутренний ребёнок» как внутриличностный источник. Автор представляет опыт проведения тренинга «Внутренний ребёнок как творческий ресурс» для подростков в системе дополнительного образования, который нацелен на развития спонтанности личности через стимулирование ментальных презентаций эго-состояния «внутреннего ребёнка».

Ключевые слова: спонтанность, эго-состояние «внутренний ребёнок», ментальные презентации.

Профессиональная психолого-педагогическая деятельность в дополнительном образовании ставит перед специалистами вопросы о детской творческой активности и свободной готовности к творчеству, о внутреннем источнике спонтанности и способах её стимулирования. Педагоги отмечают, что к подростковому возрасту появляется всё больше обучающихся, у которых в силу особенностей подросткового возраста и условий воспитания констатируются уже сложившиеся личностные ограничения, стереотипы поведения, психологические и мышечные зажимы, что мешает их самореализации в творческой деятельности.

Сам по себе подросток не похож на беспечного, открытого миру малыша. Подростковый возраст продуцирует страх быть отвергнутым в новой компании, переживания по поводу внешности, веса, сравнения себя с другими, тревогу перед важным выступлением, страх не оправдать ожидания значимых людей. При этом наблюдаются частые перепады настроения, плаксивость, замкнутость или агрессия, трудности в принятии решений, неуверенность, самокритика. К тому же к подростковому возрасту растущая личность впитала в себя множество установок, правил, запретов, представлений о социально приемлемом поведении. Всё это вступает в противоречие с подростковым стремлением к самоутверждению.

В этот период подросток, несомненно, нуждается в педагогической поддержке, в сопровождении в условиях дополнительного образования, а его спонтанность и свобода самовыражения становится условием успешности личности и субъективного переживания счастья в творческой деятельности.

В наиболее общем смысле спонтанность определяется как поведение человека, «вызванное не внешними воздействиями, а внутренними причинами» [10; с. 182]. Л. Собчик определяет спонтанность как «свойство, проявляющееся высокой поисковой активностью, напористостью и завоевательностью самопредъявления сильного «Я» [7]; А. Шутценбергер как «наилучший способ адаптации к новой и трудной ситуации» [11]; Я.Л. Морено как «проявление субъектности, готовность к свободному действию» [5]; А. Маслоу как «освобождение, естественность, принятие своего «Я», осознание своих стремлений, удовлетворение, самоопределение».

По мнению Э. Фромма, спонтанная (или продуктивная) активность трактуется ученым как «внутреннее состояние... она не обязательно связана с созданием произведения искусства. Это свойство характера, это ориентация личности, которая может быть присуща любому человеческому существу...» [8; с. 143]. Свобода, по утверждению учёного, может проявиться только в условиях спонтанности. Благодаря спонтанности человек реализует своё «Я» и сливается с миром.

Спонтанность выполняет важнейшую жизненную функцию – обеспечивает восстановление подлинности существования человека и преодоление «разрыва» между субъектом и миром, что в свою очередь способствует развитию субъектности, а значит, гармонизации, интегративности жизненного пути [3; с.28].

Мы исходили из предположения о том, что позитивно окрашенное эго-состояние «внутреннего ребёнка» (прежде всего, «естественного ребёнка»), является внутренним источником спонтанности личности. Стимулирование ментальных презентаций «внутреннего ребёнка» ведет к повышению творческой активности.

Исследования «внутреннего ребёнка» в психологии были начаты работами К.Г. Юнга [12]. Архетип ребёнка трактуется К. Юнгом как «предсознательный аспект детства коллективной души» – нечто большее, чем личные воспоминания детства, но веками складывавшийся коллективный опыт.

Значительный вклад в психологическое исследование «внутреннего ребёнка» внёс транзактный анализ Э. Берна, представляющий позитивный взгляд на его сущность и проявления. Э. Берн исходит из того, что репертуар эго-состояний человека включает в себя три их типа: состояния Я, сходные с образами родителей (Родитель); состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности (Взрослый); состояния Я, всё ещё действующие с момента их фиксации в раннем детстве (Ребёнок). Э. Берн полагает, что в каждый данный момент человек проявляет одно из состояний Я: Родителя, Взрослого или Ребёнка, – и с разной степенью готовности может перейти от одного состояния к другому [1, с. 22]. Любой человек несёт в себе впечатления прежних детских лет, которые при определённых условиях могут активизироваться, поскольку «каждый таит в себе маленького мальчика или девочку». Во многих отношениях «Ребёнок» выступает как одна из «ценных составляющих личности, так как вносит в жизнь человека то, что настоящий ребёнок вносит в семейную жизнь: радость, творчество и очарование» [1, с. 23]. Ребёнок может проявлять себя двумя способами: 1) как приспособившийся ребёнок и 2) как естественный ребёнок. Приспособившийся ребёнок ведет себя так, как этого хотели бы отец или мать: например, очень зависим от них или не по годам самостоятельно. Естественный ребёнок проявляется себя в спонтанном поведении: например, в непослушании, бунте или в проявлении творческого порыва [1, с.24]. Модель эго-состояний личности и метод транзактного анализа получают в настоящее время дальнейшее развитие.

Еще одним теоретическим основанием для проведения нашей практики являются работы В.А. Петровского, который трактует эго-состояние «Ребёнок» как отголосок нашего детства: тех чувств и потребностей, кото-

ные мы испытывали, когда были детьми [4]. У состояния «Ребёнок» есть два возможных «варианта»: «естественный ребёнок» и «адаптированный ребёнок» (негативный и позитивный). «Естественный ребёнок» – спонтанный, непосредственный, креативный, отражающий то, как мы играем, придумываем шутки, весело общаемся со своими детьми. «Позитивный адаптированный ребёнок» – тот, кто, подавляя свои желания, приспособился к ожиданиям своих родителей и требованиям общества. «Негативный адаптированный ребёнок» постоянно бунтует и протестует [там же]. Транзактный анализ помогает человеку укрепить позиции Родителя, научиться разрешать свои проблемы с позиции Взрослого, вновь обрести в себе «естественного ребёнка» [там же].

Обратимся к анализу понятия «ментальная репрезентация». Согласно краткому словарю когнитивных терминов, ментальная репрезентация – это «ключевое понятие когнитивной науки, относящееся как к процессу представления (репрезентации) мира в голове человека, так и единице подобного представления, стоящей вместо чего-то в реальном или вымышленном мире и потому замещающей это что-то в мыслительных процессах [2, с. 447]. Репрезентации могут быть образными (то есть «картиноподобными», когда для представления чего-то используются картинки, образы, рисунки, схемы и т.п.) и вербальными (то есть «языкоподобными», это репрезентации языковых единиц – слов, их частей, предложений, клишированных конструкций и т.п.) [там же].

Необходимо различать репрезентации, хранимые в долговременной семантической памяти, и репрезентации текущих событий [6; с. 381]. Отметим, что ментальные репрезентации внутреннего ребёнка, как и любые другие ментальные репрезентации, могут храниться в долговременной семантической памяти человека, но в любой момент могут стать для него «текущим событием», оказывая влияние на его деятельность и благополучие.

С целью развития спонтанности у подростков, обучающихся в дополнительном образовании (особенно по дополнительным программам художественной направленности) нами разработан тренинг «Внутренний ребёнок как творческий ресурс», который базируется на практике стимулирования ментальных репрезентаций «внутреннего ребёнка».

В рамках тренинга вводятся правила, которые утверждают следующие принципы: «принятие» как безусловное согласие с условиями игрового пространства в тренинге, «открытость новому и смелость» как готовность к пробам и эксперименту, «здесь и теперь» как осознавание и проживание актуального времени и пространства, «свобода в рамках тренинга» как простор для самовыражения.

В структуре занятия выделяются 3 этапа. На первом этапе участникам предлагается ответить на 3 вопроса: «Какое занятие помогает вам забыть о времени?», «Когда я был(а) ребёнком я больше всего ...?», «На сколько процентов я сейчас счастлив?». Подростки достают по одной метафорической ассоциативной карте (МАК) из колоды «Как в детстве» и отвечают для себя на вопрос: «Что сейчас мне не хватает для счастья?». Комментируют мысли, инсайды по желанию.

На втором этапе для участников тренинга проходит игра с элементами актёрского тренинга «Погружение в сказку». У подростков есть возможность стать участниками сказки и повлиять на её действие с помощью упражнений (актёрская разминка в кругу, игра «Кто что любит», игра «Менянемся местами», броуновское движение с творческими заданиями, игры «Несуществующее животное», «Загадочное растение», «Волшебные фигуры», «Звуковое путешествие», игра с использованием развивающих карточек М.Лебедевой «Эти разные эмоции» и карточек И. Васильевой «Сказочные герои, короткие этюды по стихам О. Григорьева).

На третьем этапе проводится рефлексия актуальных результатов тренинга. Участники вновь достают по одной карте из колоды МАК «Как в детстве» и отвечают на вопросы: «Что сейчас необходимо моему внутреннему ребёнку?», «На сколько процентов я сейчас счастлив?».

Таким образом, практика стимулирования ментальных презентаций «внутреннего ребёнка» в условиях тренинга показывает, что после тренинга подростки более активно участвуют в рефлексии, делятся своими озарениями, находками. У подростков была прекрасная возможность узнать друг друга, себя, «погрузиться в детство» и проявить спонтанность в творческих условиях. Настроение у ребят, несомненно, улучшается, об этом говорит увеличивающийся «процент счастья».

Список источников

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М. : Эксмо, 2013. – 352 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Концепция Внутреннего ребёнка в комплексной сказкотерапии [Электронный ресурс]/ Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева // Международный союз комплексных сказкотерапевтов. Официальный сайт. – Режим доступа: <http://ska3ka-union.com/publikacii.html> (дата обращения : 07.04.2020).
3. Красильников И.А. Роль спонтанности как особой формы сознания в разрешении субъектом внутриличностных конфликтов // Ученые записки. 2011. Т. 4. Сер. Психология. Педагогика. № 1 (13); с.28
4. Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия К. Рифф» /Н. Н. Лепешинский//Психологический журнал. – 2007.

5. Морено Д. Театр спонтанности / пер. с англ. ; под ред. В.В. Макарова, Б.И. Хасана. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. 124 с. Сер. «Библиотека психологии и психотерапии» О. АСТ-ЛТД, 1997. – 400 с.
6. Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
7. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб. : Речь, 2005.
8. Фромм Э. «Иметь» или «быть» / пер. с нем. Э. Телятниковой. М. : АСТ Москва, 2008. 314 с.; с. 143
9. Чуприкова, Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М. : Столетие, 1997. – 480 с.
10. Шапарь В.Б., Россоха В.Е. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 806 с.
11. Шутценбергер А.А. Психодрама / пер. с фр. Г. и К. Бутенко. М. : Психотерапия, 2007. 448 с. Сер. «Золотой фонд психотерапии Шутценбергер А.А. Психодрама / пер. с фр. Г. и К. Бутенко. М. : Психотерапия, 2007. 448 с. Сер. «Золотой фонд психотерапии Шутценбергер А.А. Психодрама / пер. с фр. Г. и К. Бутенко. М.: Психотерапия, 2007. 448 с. Сер. «Золотой фонд психотерапии
12. Юнг, К. Г. Божественный ребёнок: воспитание / К. Г. Юнг. – М. :

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗЕ МАТЕРИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

*Алексеева Валерия Алексеевна,
педагог-организатор КОГОАУДО «Дворец творчества – Мемориал»*

Аннотация. Настоящая статья посвящена разработке одного из направлений психолого-педагогической работы с младшими подростками по формированию и укреплению семейных ценностных идеалов.

Ключевые слова: образ, образ матери, функции материнского образа, трансформация образа матери в подростковом возрасте, ситуация ценностного отношения, устойчивость ценности, краткая воспитательная беседа.

Образ матери – первый образ человека, оставляющий отпечаток в психике с самого рождения и распознаваемый раньше других лиц. По мере того как ребёнок растёт, меняются его отношения с родителями, трансформируются представления о них, сглаживаются прежние детали, появляются новые, но образ матери продолжает влиять на ребёнка, затем на подростка, юношу, взрослого человека.

Значимость образа матери в развитии ребёнка многократно подтверждена в работах З. Фрейда, М. Кляйн, М. Рибл, А. Фрейд, Д. Винникота, Д. Берлингем, Р. Шпица, Дж. Боулби, Дж. Эйнсворт, в том числе и в исследованиях отечественных авторов (М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.С. Мухиной, Г.В. Бурменской и др.).

Образ – чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. Образ является важнейшей компонентой действий субъекта, ориентируя его в конкретной ситуации, направляя на достижение поставленной цели и разворачивая действие в пространстве и времени [12; с. 228].

Образ матери играет уникальную роль в развитии ребёнка, оказывая влияние на его психическое и социальное становление. Исследователи подчёркивают следующие основные функции материнского образа:

- эмоциональная безопасность: мать воспринимается как источник тепла, заботы и защиты, и через взаимодействие с ней ребёнок учится чувствовать себя защищённым и уверенным в окружающем мире, чувство безопасности становится основой для формирования здоровых отношений в будущем;

- формирование привязанности: эмоциональное взаимодействие между матерью и ребёнком формирует способность строить доверительные и стабильные отношения;

- социализация и обучение нормам поведения: мать часто выступает первым учителем, передающим ребёнку культурные ценности, социальные нормы и правила поведения, помогает ребёнку адаптироваться к обществу, учить язык и понимать основы межличностного общения;

- формирование гендерной идентичности: образ матери – модель женского поведения и ролей для девочек; пример построения отношений с женщинами для мальчиков;

- регуляция эмоций: именно мать учит ребёнка осознавать и регулировать свои эмоции, справляться со стрессом, гневом или страхом.

Б.Г. Ананьевым и его учениками был введён термин «вторичный образ» и заложена основа изучения психологии вторичных образов как взаимопроникновения чувственного и логического, как продукт целостной рефлекторной работы мозга, процессы, хранящиеся в мозге в неизменном виде [2]. А.А. Гостев отмечает, что образы реорганизуют неосознаваемый материал, позволяют выразить неявное знание в символической форме [4].

В этом смысле арт-терапия является уникальным методом, ориентированным на работу с образами, которые через диалог с собой подвергаются осознанию. Согласно О.М. Фрейденберг, «образное представление в фор-

ме нескольких метафор, где нет нашей логической, формально-логической каузальности и где вещь, пространство, время понятны нерасчлененно и конкретно, где человек и мир субъектно-объектно едины, – эту особую конструктивную систему образных представлений, когда она выражена словами, мы называем мифом» [16; с. 28].

Для формирования личности ребёнка важными оказываются как реальная мать и эмоциональная связь с ней, так и символичные материнские образы, раскрываемые в мифологии, фольклоре, в литературе, в религии. Образ матери на определённом жизненном этапе – это совокупность представлений о собственной матери, представлений о женщинах в целом, образов из литературы, кино и других источников, представлений других людей о матери, а так же архетипа матери (Великая Мать, Мать-природа, Мать-земля, Родина-Мать). Основные эталонные черты социокультурного образа женщины-матери со времён античности мало изменились: это женщина, обладающая жизненным опытом, добротой, чувством сострадания и умением понять своих детей, одаренная способностями к воспитанию и убеждению, верная интересам своих детей и готовая к самопожертвованию ради них.

Юнг даёт обобщенное описание архетипа Матери. Великая Мать – это проявление внимания и сочувствия, магический авторитет феминности, мудрость и душевный подъём, распространяющийся за рамки формальной логики; любой полезный инстинкт или импульс; всё, что называется добротой; всё, что даёт заботу и поддержку, способствует развитию и плодородию. Негативные аспекты материнского архетипа – это всё тайное, скрытое, тёмное, пропасть, мир мертвых, всё, что пожирает, соблазняет и отравляет, всё, что вызывает ужас и является неизбежным, как сама судьба [19].

Образ матери – в мифах и семейных историях, в мифологических представлениях молодёжной субкультуры. Мифологические образы Геры, Деметры, Юноны символизировали женское начало, позволяли конкретизировать архетипические структуры Анимы и Великой Матери. В мифах и сказках образ матери наполняется конкретным содержанием, получает большее разнообразие. Выделяется внешняя и внутренняя мать. Действующая в сказке мать выступает символом внешней матери. Это то, что действует и реагирует согласно опыту, который женщина получила в детстве от своей матери. Однако «внутренняя мать состоит не только из опыта внешней матери, но и из других материнских фигур в нашей жизни, а также из образов, которые во времена нашего детства были приняты в обществе как воплощения хорошей и плохой матери» [18; с. 174].

Образ реальной матери формируется на основе опыта взаимодействия ребёнка с ней, её открытого выражения эмоций в коммуникации, опыта

наблюдения за действиями матери и интерпретируется как важные характеристики женской роли; а также под влиянием массовой культуры, религиозных традиций и семейных историй. Образ матери на различных этапах жизни влияет на ребёнка по-разному. В раннем детстве образ матери начинает формироваться через простые взаимодействия, такие как кормление, уход, игры. Исследования показывают, что качество ранней связи с матерью напрямую связано с уровнем доверия и уверенности у детей [3; с.13-26] Чувство безопасности, которое даёт мать, помогает ребёнку исследовать мир, пробовать новые вещи и развивать самостоятельность. Взрослые продолжают использовать образ матери как внутреннюю модель для принятия решений, построения отношений и понимания своей роли в обществе. Например, женщины, имеющие позитивный образ матери, чаще демонстрируют уверенность в материнских обязанностях и умении строить близкие отношения. [9].

Наиболее сложным является подростковый возраст, когда происходит трансформация и видоизменение образа матери под влиянием взросления и становления подростка как самостоятельного, эмоционально независимого отдельного человека. Положительный образ матери продолжает играть важную роль в формировании самооценки и способности к эмоциональному саморегулированию, но подростки часто испытывают противоречивые чувства по отношению к матери из-за разнонаправленных тенденций, когда стремление к автономии сочетается с потребностью в эмоциональной поддержке[13]. Кроме амбивалентности и дифференцированности представлений о матери подросток способен выделить черты, свойственные матери как женщине. Назовем эту особенность расширением образа матери.

На пубертатный период приходится состояние, которое Юнг охарактеризовал как «психическое рождение». Подросток через конфликт переоценивает образ Я, изменяет его, отождествляясь с одними чертами матери (родителей), освобождаясь от других инфантильных черт, в результате чего строит более прогрессивные, зрелые отношения со своими родителями [15].

В исследовании А.А. Реан, М.Ю. Санникова было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности. Авторы предположили, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери [11].

Семейные конфликты возникают и поддерживаются не только благодаря конкретным межличностным напряжениям: субкультурная мифоло-

гия вмешивается в семейные отношения и, как результат – родители наблюдают необъяснимое для них, ничем не спровоцированное конфликтное поведение своих детей [13; с. 91–99.]. Изучение опосредованного влияния ценностей подростка на его поведение показало, что нужно учитывать ожидания матерей и сверстников относительно просоциального поведения подростка.

Важен баланс между влиянием сверстников и родителей. В диссертации Е.А. Петровой межпоколенный ресурс рассматривается как составляющая социокультурного фактора совладающего поведения и включает в себя отношения со значимыми представителями старшего поколения, выступающими объектами идентификации и источниками социальной поддержки – и представления о значимых людях другого поколения, которые субъект может актуализировать в целях совладания с трудной жизненной ситуацией [10].

Таким образом, в период младшего подросткового возраста в качестве психолого-педагогической задачи мы придаем особое значение поддержанию устойчивости позитивного материнского образа в структуре формирующейся личности подростка – как условию профилактики остроты подростковых конфликтов, усвоения социальных ценностей и позитивного личностного развития. Вслед за А.В. Капцовым под устойчивостью личностных ценностей мы понимаем стабильность её во времени при относительно неизменном уровне внешнего воздействия [5].

Необходим поиск таких форм работы, которые создают ситуацию ценностного отношения, которая понимается нами как ценностно-смысловое пространство духовной деятельности, характеризующееся интериоризацией ценностей, идеалов, убеждений, являющееся компонентом системы ценностных ориентаций личности [1].

В рамках деятельности лаборатории КОГОАУ ДО «Дворец творчества – Мемориал» разработана методика краткосрочной воспитательной беседы как диалогичная, ценностно ориентированная технология, в которой «механизмами процесса формирования ценностного отношения», по мнению И.В. Бабуровой, «выступают механизмы идентификации, эмпатии, субъектификации и рефлексии».

Примером такой беседы служит разработанная нами беседа «Мама», предназначенная для младших подростков в возрасте 10-12 лет. Её цель – создание условий для формирования ценностных идеалов (уважение к маме, сила материнской любви), переживания любви, привязанности, уважения к самому родному человеку; содействие устойчивости позитивного образа матери в предпубертатный период.

Содержательным материалом беседы служит книга В. Воскобойникова «Жизнь замечательных детей» с рассказом о детстве всемирно известного изобретателя Томаса Альвы Эдисона.

Согласно методике краткосрочной воспитательной беседы, она содержит 4 этапа.

Организационный этап нацелен на привлечение внимания младших подростков к теме, настраивает на предстоящую беседу, реализуется с применением загадки по теме.

Эмоционально мотивационный этап разворачивается как погружение в ценность, эмоциональное соприкосновение с позитивным образом матери. Создаются условия для проживания ценности, через рассказ-притчу о детстве известного изобретателя, о его матери, которая сыграла огромную роль в судьбе сына, – рассказ об известном изобретателе Томасе Альве Эдисоне. В детстве героя пришлось столкнуться с трудностями развития, неверия окружающих в его возможности, и его маме Нэнси Элиот, благодаря поддержке, любви которой он стал великим изобретателем.

Практический этап создаёт условия для осознания ценности через беседу о роли матери в жизни Томаса Альвы Эдисона. Подростки анализируют притчу, исследуют материнский образ, его значение в жизни героя и каждого человека.

Педагог обращает внимание на цитату Томаса Альвы Эдисона: «Меня сделала моя мать. Она была так тверда, так искренне верила в меня, что я чувствовал: у меня есть ради кого жить и я не могу её разочаровывать». Мама всегда поддерживала увлечения сына, поощряла его интересы. Мама привела его в народную библиотеку, где вместе с ним прочитала множество интересных научных книг. Мама с увлечением выслушивала идеи сына, которые он хотел осуществить. И, самое главное, мама всегда верила в сына, была убеждена, что её сын самый лучший и многого добьётся в жизни.

На практическом этапе создаются условия для нахождения подростками смысла ценности для конкретной личности подростка через диалог с обучающимися. Предлагается нарисовать портрет собственной мамы, который обсуждается по вопросам: «Представь портрет и поделись с нами рассказом о своей маме (какая она, что любит в жизни, о чем мечтает)», «Расскажи, как твоя мама, проявляет свою любовь и заботу к тебе. Как проявляется мамина поддержка?», «Расскажи о прекрасных качествах твоей мамы?», «Что значит, в твоем понимании, любить свою маму? Какой поддержки она ждёт от тебя?».

Рефлексия – подведение итогов краткосрочной воспитательной беседы и анализ мыслей и переживаний, связанных с целью на беседе. Раздаются

каждому ребёнку сердечки, вырезанное из красной бумаги, на которых написана незаконченная фраза «Для меня мама – это...» и предлагается детям подумать и дописать её одним или несколькими словами. После того как дети выполнили это задание, они по очереди читают предложения вслух, а потом забирают сердечки с собой, чтоб подарить их своим мамам.

Созданный в портрете образ матери может отражать не только позитивные, но негативные архетипические черты или комплекс переживаний подростка, связанных с образом матери. При этом в данной беседе не рекомендуется выполнять анализ этих черт, сохранив позитивные эмоции встречи. Вместе с тем мы предлагаем использовать портреты для глубокой арт-терапевтической рефлексии в работе с родителями с целью осознания и коррекции стиля семейных взаимодействий, что имеет особый смысл в предпубертатный период.

Список источников

1. Аль-Янаи Елена Константиновна Сущность и генезис понятий «ценность», «ценостные ориентации», «ценостное отношение» в педагогике// Мир науки. Педагогика и психология 2020, №4, Том 8
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1960.
3. Васильева Е.Н., Суворова О.В. Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2004. – №1. – С.13-26.
4. Гостев А. А. Психология вторичного образа. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
5. Капцов А.В. Устойчивость личностных ценностей: сущность и детерминанты // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2010 № 1 (7)]
6. Киселева Т. Г. Женский образ в социокультурной рефлексии : монография. – М. : МГУКИ, 2002.
7. Коряков Я. И. Эволюция родительских образов в психоанализе // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2002. – Вып. 3. – С. 101–123.
8. Кошпаева Т.А. Роль матери в развитии ребёнка // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/06/92124> (дата обращения: 10.03.2025
9. Омарова П.О., Гасанова З.З. Семья как институт социализации и воспитания // Сибирский педагогический журнал. -2008. – №4.– С. 173 -186.
10. Петрова Е. А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения : Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 2008.

11. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 385.
12. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. , с. 228
13. Розин М. В. Представления о родителях и семейных конфликтах в неформальной подростковой субкультуре // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 91–99.
14. Рыцарева Т. В. Семейные мифы и ценностные ориентации семьи и их связь с формой симптоматического поведения подростка // Магистерская дисс., ГАУГН. – М., 2010.
15. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитическая теория развития. Пер. с англ. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998.
16. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности. – М. : Главная редакция восточной литературы «Наука», 1978.
17. Харламенкова Н. Е., Стоделова Т. С. Изменение отношений в диаде мать – ребёнок и динамика образа матери в подростковом возрасте // https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_17065451.pdf
18. Эстес К. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. – М. : Издательский дом «София», 2005.
19. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. – М.; К.: ЗАО «Совершенство» – «Port-Royal», 1997.

РОДИТЕЛЬСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ КАК МЕХАНИЗМ САМОРЕГУЛЯЦИИ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ

*Альгина Надежда Сергеевна,
педагог-психолог МКДОУ «Детский сад №76 города Кирова»*

Аннотация. Обсуждаются теоретические основания и практика организации арт-терапии в родительских группах. Рефлексия арт-терапевтических процедур утверждается как механизм самопознания, саморазвития родительской позиции, механизм развития параметров семейной системы, как следствие её саморегуляции.

Ключевые слова: семейная система, параметры семейной системы, рефлексия, виды рефлексии в арт-терапевтическом процессе, семейные стабилизаторы.

Деструктивные семейные отношения, конфликты и кризисы семьи оказывают негативное влияние на развитие детей. Зачастую для оказания

психологической помощи ребёнку единственный путь – содействие позитивным изменениям тех или иных параметров семейной системы. В нашей практике мы предлагаем арт-терапевтические занятия для родителей, в ходе которых они исследуют семейные факторы, влияющие на ребёнка, свою родительскую позицию и семейные взаимоотношения, что мотивирует к изменению семейных параметров, развитию и укреплению семейной системы на основе её саморегуляции.

А.Я. Варга выделяет шесть параметров семейной системы: особенностей взаимоотношений членов семьи; гласные и негласные правила жизни в семье; семейные мифы; семейные границы; стабилизаторы семейной системы; история семьи [1]. Все параметры семейной системы находятся во взаимосвязи и взаимовлиянии, и изменение одного из них влечет за собой изменения других.

Основным механизмом арт-терапевтического процесса мы определили рефлексию родителей, а задачей психолога – создание условий для самоанализа всех аспектов и поиска путей развития детско-родительских отношений в условиях семейной системы.

Теоретическую базу рефлексии составили работы, посвященные изучению рефлексивности, высших рефлексивных способностей, созданию теорий, концепций, моделей рефлексии, рефлексивных процессов, свойств, состояний, способностей и прочего (В.П. Зинченко, А.В. Карпов, Д.А. Леонтьев, В.А. Лефевр, В.А. Петровский, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Б. Старовойтенко, Г.П. Щедровицкий, В.Д. Шадриков и др.). В первую очередь, наше понимание рефлексии сложилось под влияние исследований А.В. Карпова, Д.А. Леонтьева, В.А. Лефевр, А.В. Россохина, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова и др. Анализ теоретических источников оформил наше понимание рефлексии в условиях арт-терапевтических встреч в родительской группе: процесс анализа ими своих действий, эмоций и мыслей есть не просто размышления, но активный поиск причинно-следственных связей, понимание своих сильных и слабых сторон, формирование выводов на основе предыдущего опыта в условиях конкретной семейной системы.

В арт-терапевтической практике мы опирались на следующие виды рефлексии: ситуативная (анализ действий, мыслей, эмоций в конкретной ситуации), ретроспективная (исследование прошлого опыта: размышлениях об истории семьи, о событиях года, о каком-то жизненном этапе, об успехах или неудачах на предыдущий период), социальная или коммуникативная (анализ своей личности, отношений с другими).

В арт-терапевтическом процессе родитель может наблюдать себя как некий объект или же приходить к пониманию себя через посредство другого человека благодаря социальной рефлексии, моделируя в своем сознании представление о себе, имеющееся у окружающих [4].

Механизм рефлексии позволяет родителю осознавать свой внутренний мир, наделяет его способностью к саморегуляции. Рефлексия позволяет формировать самоотношение, самопознание человека как родителя. Важным является определение, представленное И.Н. Семеновым, подчёркивающее смыслообразующий аспект рефлексии: «рефлексия есть не что иное как смысловое обращение к свершившемуся и содеянному в контексте предстоящей для понимания человеком ситуации и себя в ней, для смыслового извлечения из этого уроков в целях перестройки поведения и деятельности, а также для проектирования своего будущего» [5].

Рассматривая созданные в арт-терапии образы, «порождённые феномены, родитель познает себя, испытывает чувства и самостоятельно порождает субъективные смыслы, которые не навязываются ему арт-терапевтом» [2].

Процесс арт-терапии в родительской группе состоит из двух основных этапов: психодиагностического и психокоррекционного. И на первом, и на втором этапе основополагающей является способность клиента к образотворчеству как способность человека (мыслительная, чувственная, сенсорная, интуитивная, эмоциональная) к созданию и восприятию образов, предметов, ситуаций как реальной, так и вымышенной действительности (фантазии, мечты), лежащая в основе процесса воображения.

Арт-терапевтическая самодиагностика в родительской группе имеет особый смысл. Согласно мнению М.М. Бахтина, нельзя овладеть «внутренним человеком», увидеть и понять его, делая его объектом безучастного, «нейтрального» анализа, характерного для проективного рисования, при котором отслеживаются особенности оформления, композиции, перспективы, пропорций, линий, штриха, освещения (Р.Б. Хайкин), формально-стилевые особенности изображения (М.Е. Бурно) и т. д. При этом арт-терапия позволяет расположить человека к тому, чтобы он раскрылся, лишь через общение, диалог, поэтому арт-терапевтический процесс можно оценить как весьма перспективный.

За созданным родителем образом и рефлексивными высказываниями родителя удается увидеть – как самому родителю, так и психологу – «субъективные смыслы, ценности, отношения, переживания. Эти уникальные

возможности предоставляются арт-терапевту в процессе вербальной и невербальной коммуникации с клиентом посредством знакомства с его изобразительной продукцией [3; с. 21].

В рамках арт-терапевтических встреч родительской рефлексии подвергаются не только образы, созданные родителями и связанные с семьёй, но и образы, выполненные детьми. Сопоставление продуктов творчества, по-разному отражающих чувства, оценки, ценности, потребности, роли, взаимоотношения, а также противоречия в восприятии семейных факторов стимулируют рефлексию и создают условия для развития.

В содержание арт-терапевтических встреч закладывается рефлексия ещё одного развивающего для родителей противоречия – между реальным и идеальным образом ребёнка (родителя, семейной системы в целом).

Регуляторами семейной системы, «содержательными основами жизни семьи» (А.Б. Холмогорова, 2002), «семейными стабилизаторами» (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, 2006) являются семейные нормы и правила, семейные ценности, традиции и ритуалы семьи. В целях поддержания, укрепления равновесия в развивающейся семейной системе в содержание арт-терапевтического процесса закладывается работа с семейными стабилизаторами.

Встреча первая: упражнение «Мой ребёнок в образе растения» используется на арт-терапевтической встрече с родителями с целью диагностики субъективного восприятия клиентом ребёнка и их взаимоотношений. На основе рефлексии решаются следующие задачи: исследование родителем особенностей своего восприятия ребёнка, исследование особенностей восприятие ребёнком себя, выявление противоречий и наличия (отсутствия) конфликтной ситуации в семье, выявление неосознаваемых чувств и установок на воспитание, прояснение в сознании клиента его реальных отношений с ребёнком и возможных вариантов улучшения этих отношений.

Клиент рисует своего ребёнка в образе растения. Если у родителя не один ребёнок, для каждого ребёнка должен быть рисунок на отдельном листе. Рефлексия предполагает обсуждение следующих вопросов на основе анализа образа: «Что за растение вы создали?», «Где оно растет, какое оно?», «Конкретизируйте каждую нарисованную деталь: высоту ствола, наличие листьев на стебле, нераскрывшийся бутон или распустившийся цветок. Что это означает для растения?», «Что было нарисовано сначала?», «Вносились ли исправления?», «По окончании работы хочется ли добавить какие-то изменения?», «Было ли желание сосредоточиться на процессе ри-

сования?», «Какие чувства сопровождали вас в процессе рисования?», «Что вы чувствуете сейчас, глядя на свой рисунок?», «Как, по-вашему, чувствует себя растение?», «Как ему с другими растениями?», «Насколько рисунок отражает ваше восприятие ребёнка, отношение к нему?».

Затем предъявляется рисунок ребёнка «Я растение». Родителю задаются аналогичные вопросы по второму рисунку. Проясняются противоречия, несовпадения взглядов.

Вопросы для обсуждения в групповой работе по итогам встречи: «Что нового вы узнали о своем восприятии ребёнка?», «Как это отражается на его поведении и воспитании?», «Какие действия в воспитании могут улучшить ваши отношения с ребёнком?».

В ходе выполнения упражнения следует обращать внимание на состояние и чувства клиента. Могут возникнуть глубокие переживания, связанные с виной, стыдом, раздражением, и тогда необходимо дать клиенту высказаться и пережить открывшееся.

В процессе обсуждения клиент может пожелать внести изменения в свой рисунок. В этом случае обязательно нужно выяснить, что именно его не устраивает, что означают исправления, что это значит в жизни, что клиент намерен делать дальше.

Встреча вторая: упражнение «Барашек в бутылке» выполняется на следующей арт-терапевтической родительской встрече.

Родители рисуют барашка в бутылке. На основе рефлексии творческого продукта решаются следующие задачи: исследование родителем своего общения с ребёнком и отношения к нему; исследование особенностей восприятия ребёнком отношения родителя к нему; выявление противоречий и наличия (отсутствия) конфликтной ситуации в семье; выявление неосознаваемых чувств и установок на воспитание; прояснение в сознании клиента его реального стиля общения с ребёнком и возможных вариантов его улучшения.

Затем психолог даёт инструкцию о том, как можно понимать рисунок, после чего родители дают своё объяснение образа.

На следующей стадии предъявляется рисунок «Барашек в бутылке», созданный их ребёнком. Родителям задаются вопросы по второму рисунку. Проясняются противоречия, несовпадения взглядов на основе сравнения рисунков.

Если рисунок принадлежит ребёнку, то барашек всегда – ребёнок, а бутылка – всегда его родительская семья. Если рисунок рисует взрослый, могут быть варианты: барашек – это он сам, а бутылка – это его родители или барашек – это его ребёнок, а бутылка – это он и его супруг/супруга.

Если у родителя есть другие дети, предложите ему посмотреть на рисунок и честно спросить у самого себя: этот барашек собирательный образ детей или кто-то из них конкретно.

Первая особенность, которая касается барашка – это его кучерявость и упитанность. Если барашек тощий и хилый, значит, ребёнок чувствует себя в семье истощенно, его эмоциональное состояние истощено. Если барашек полненький и кучерявенький, значит ребёнок себя чувствует в родительской семье безопасно, комфортно.

Вторая особенность – акцентирование на признаках агрессии. Если у барашка есть очень четко прорисованный рот, можно предполагать склонность этого ребёнка к вербальной агрессии, он может огрызаться. Могут быть акцентированы рога. Четко прорисованные рога означают, что этот ребёнок может бодаться в контексте убеждений: «Я так не думаю», «У меня другое мнение», «Нет, а я считаю вот так» – интеллектуальная агрессия. Если барашек улыбается, то все хорошо. Если вы наблюдаете очень ярко прорисованные копытца, то мы можем предположить возможность или склонность ребёнка к физической агрессии. Он может ударить, толкнуть.

Третья особенность – возраст барашка. Его возраст, зрелость говорит о восприятии барашка автором рисунка. Иногда родители рисуют своих 20–25-летних детей барашечками, такими деточками, а иногда родители рисуют своих 7-летних детей взрослыми баранами. Это говорит о том, как автор рисунка воспринимает взрослость или детскость своего ребёнка.

Четвертая особенность – базовые признаки. Опущенный хвост часто говорит о присутствующих пессимистических настроениях. Его настроение часто связано с настроением других людей. Если нет каких-то базовых элементов (рта, носа, глаз), обязательно нужно спросить: «Почему для тебя было важно не нарисовать рот?». Человек может ответить: «А я просто забыл его нарисовать». Такие вопросы можно задавать автору рисунка, когда в рисунке есть любые непонятные элементы, которые не объясняет инструкция к технике, но психолог чувствует, что это важно и об этом нужно спросить. Например: «Почему для вас важно было нарисовать хвост?», «Почему для вас важно было нарисовать вот здесь бубенчик?», «Почему для вас было важно дорисовать облака и солнышко?». Если человека ничего не тревожит при задавании таких вопросов, то это не имеет для него значения.

Пятая особенность – положение барашка относительно выхода. Барашек повернут «спиной» к выходу – это говорит о том, что барашек сам

не хочет сепарироваться. Если барашек повернут головой к выходу, то он готов к сепарации, к отделению.

Первая особенность бутылки – её положение. Когда бутылка лежит, это говорит о том, что родители способствуют сепарации. Если бутылка стоит, можно предположить, что родители предпринимают какие-то действия, которые сдерживают самостоятельность ребёнка. Если бутылка нарисована наискосок – это говорит о наличии некоторой неустойчивости, тревоге во внутреннем пространстве.

Вторая особенность бутылки – наличие пробки. Пробка – явный признак гиперопеки, когда родители готовы все делать за ребёнка, лишь бы он оставался под их опекой. Также признаками гиперопеки является наличие в бутылке дополнительного комфорта – трава, солнышко, лестница, домик, игрушка, корм.

Третья особенность бутылки – размер горлышка. Может так оказаться, что горлышко очень узкое и очень длинное. Чтобы пролезть через это горло, барашку нужно сильно сжать все свои амбиции. Длинное горлышко – это тоже признак гиперопеки со стороны семьи.

Обычно люди рисуют бутылку как молочный кувшин. В такой бутылке чаще всего горлышко широкое. Если большое горлышко и бутылка стоит как банка, то в целом семья поддерживает, но в некоторых вопросах, наоборот, говорит: «Подожди, без нас пока туда не ходи» – это ситуативная позиция.

Четвёртая особенность связана с тем, кому принадлежит бутылка. Бутылка может быть «мамская», если она округлая и мягкая. Бутылка, которая больше похожа на штоф, квадратная или прямоугольная – это бутылка «папская». На данный момент для автора рисунка тот или иной взрослый наиболее значимый.

Критические моменты. Если в бутылке есть воздух, барашек может дышать. Бывают работы, в которых бутылка заполнена жидкостью, и барашек в ней задыхается. Это говорит о том, что эмоции так переполняют автора рисунка, что он сейчас утонет. Критический момент – надбитая или треснутая бутылка. Это всегда признак какого-то насилия: духовного, эмоционального, физического, телесного.

Вопросы для обсуждения в групповой работе по итогам встречи: Что нового вы узнали о своем восприятии ребёнка? Как это отражается на его поведении и воспитании? Какие действия в воспитании могут улучшить ваши отношения с ребёнком?

Встреча третья «Семейные традиции» проводится при участии родителей и детей. Она нацелена на поддержание устойчивости семейной

системы в условиях её развития. В центре родительской рефлексии актуальное состояние семейных стабилизаторов: семейных норм и правил, семейных ценностей, традиций и ритуалов семьи. Семья с участием детей обсуждает идеальное состояние регулирующих параметров системы.

Занятие может быть посвящено коллективному творчеству «Мой семейный герб». Также темой для обсуждения могут быть семейные традиции:

- чтение книг (совместное чтение «по ролям», прослушивание аудиокниги, чтение по очереди с обсуждением выбора книги и её содержания);
- настольные игры (настольные игры поддерживают общение между участниками и укрепляют взаимосвязь в семье);
- совместный просмотр фильмов (вся семья смотрит кино, устроив пижамный день, создав особенную атмосферу, возможность слышать и уважать мнения друг друга, достигать понимания друг с другом, ощущать близость и важность семейных уз и семейных традиций);
- поделки своими руками (любые варианты «ручного творчества», не требующего специальных умений и навыков, главное – желание);
- традиции в еде (четверг – рыбный день, по понедельникам – пельмени, а по субботам блюдо выбирается на семейном совете; традиция совместно накрывать стол к ужину);
- традиция «Семейная планерка» (в определённый день месяца/недели вся семья собирается за чаепитием/мороженым и обсуждает насущные вопросы/проблемы/радости/бюджет/покупки);
- история семьи или рода (составление родового дерева).

Список источников

1. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия // А.Я. Варга / Журнал практической психологии и психоанализа. Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций.– 2000 г. – № 2. [Электронный ресурс]
2. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов // Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Речь; Семантика-С, 2002. – С. 15–49.
3. Колошина Т. Ю. Арт-терапия : методические рекомендации» [Электронный ресурс] / Т. Ю. Колошина. – Москва, 2010. – 75 с. – Режим доступа : <http://psy-creation.pp.net.ua/load/19-1-0-37., c. 21>
4. Мириманова М.С. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем // Развитие личности. – 2001. – № 1. – С. 49–65.].
5. Семенов И.Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2015. – № 3. – С. 22–39.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ СЕМЕЙНОЙ АРТ-ТЕРАПИИ

*Банникова Наталья Владимировна,
педагог-психолог МБОУ «Гимназия № 46 г. Кирова»*

Аннотация. В статье предлагается исследовать теоретический и практический аспект формирования и укрепления семейных ценностей средствами арт-терапии. Именно арт-терапия использует визуальные средства, где семья рассматривается как система и все члены семьи взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Учитывая этот факт, можно применять различные арт-терапевтические техники, которые позволяют детям и их родителям сформировать понятие о семейных ценностях, а также воспитать уважение и любовь к членам своей семьи.

Ключевые слова: семейная арт-терапия, системный подход в семейной психотерапии, параметры семейной системы, семейные ценности.

Интерес психологов к проблематике семьи обусловлен проявлением кризисных тенденций в функционировании современной семьи, затрагивающих все сферы её жизнедеятельности. Одна из причин – проблема утраты семейных ценностей и традиций, а формирующиеся новые ценностные идеалы приводят к противоречиям в семье и межпоколенным конфликтам. Актуальность сохранения и поддержания общих для семьи ценностей привело нас к пониманию востребованности системного подхода в психологической работе с семьёй.

Сущность системности в семейной психотерапии заключается в том, что при этом подходе объектом психотерапевтического воздействия и клиентом является не человек, а вся семья, вся семейная система [2; с.4].

Концептуальную основу системной семейной психотерапии составила общая теория систем. Один из её основоположников, Л. фон Берталанфи, показал, что понятие системы вытекает из так называемого «организмического взгляда на мир». Для этого взгляда характерны два положения: а) целое больше, чем сумма его частей; б) все части и процессы целого взаимовлияют и взаимообуславливают друг друга. Отсюда базовая идея системной семейной психотерапии – семья есть социальная система или комплекс элементов и их свойств, находящихся в динамических связях и отношениях друг с другом (А.В. Черников, 1997).

А.Я. Варга, Т.С.Драбкина отмечают: «Семейная система – это группа людей, связанная общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное – взаимоотношениями. То, что происходит в семье, часто не за-

висит от намерений и желаний людей, входящих в эту семейную систему, потому что жизнь в семье регулируется свойствами системы как таковой. В этом психотерапевтическом подходе утверждается, что намерения и поступки людей вторичны и подчиняются законам и правилам функционирования семейной системы. Это – так называемый принцип тотальности системы» [2; с.4].

В рамках системной психотерапии исследовались стереотипы семейных взаимоотношений, которые повторяются и воплощаются в поколениях, и разрабатывалась генограмма (М. Боэн), изучалась актуальное состояние семьи как системы (В. Сатир), перестройка системных закономерностей семьи в психотерапевтическом процессе (исследователи миланской школы), описывались жизненные циклы семьи, структурные кризисы (Г. Бейстон, Дж. Хейли, В. Сатир).

А.Я. Варга, Т.С.Драбкина анализируют параметры семейной системы [2; с.20-33], среди которых:

- стереотипы взаимодействия, в качестве которых выступают часто повторяющиеся сообщения и взаимодействия;
- семейные правила, регламентирующие её жизнь, распределение семейных ролей и функций, определение мест в семейной иерархии (как семья решила отдохнуть и вести своё домашнее хозяйство, как она будет тратить деньги, кто покупает, кто стирает, кто готовит; кто хвалит, а кто по большей части ругает; кто запрещает, а кто разрешает, что вообще позволено, а что нет; что хорошо и что плохо);
- семейные мифы как сложное семейное знание, которое является как бы продолжением предложения: «Мы – это...»; как знание, которое актуализируется либо когда посторонний человек входит в семью, либо в моменты серьёзных социальных перемен, либо в ситуации семейной дисфункции;
- границы семьи как границы любой системы, которые определяют её структуру и содержание;
- стабилизаторы, среди которых – общее место проживания, общие деньги, общие дела, общие развлечения;
- семейная история как путь воспроизведения в поколениях семейных стереотипов поведения, общения.

Всё больший интерес у практиков вызывает семейная арт-терапия, которая по сути своей ориентирована на системный подход. В определённой мере это вызвано тем, что применяемые в образовательных и медицинских учреждениях методы лечения, коррекции и профилактики психических расстройств и нарушений адаптации у детей и подростков приобретают всё более системно-ориентированный характер, включают в процесс оказания

помощи несовершеннолетним их родственников, учитывают семейный контекст и разные иные факторы социальной и культурной среды (Э.Г. Эйдемиллер, 2005).

А.И. Копытин подчёркивает: «Семейная арт-терапия использует изобразительные средства в работе с семьёй и при этом опирается на теоретико-методологические разработки семейной психотерапии... Благодаря своему неверbalному характеру, средства визуальной экспрессии позволяют также членам семьи перестроить свои отношения и использовать альтернативные способы взаимодействия. Применение таких средств делает многие ранее не осознаваемые или отрицаемые аспекты функционирования семейной системы более наглядными и понятными для членов семьи [6; с.97-103].

Психологическая работа с семейными ценностями в рамках системного подхода в семейной арт-терапии затрагивает все параметры семьи (семейные стереотипы, правила, мифы, истории, границы, стабилизаторы), давая возможность семье осознавать актуальное состояние семейной системы и противоречия между реальным и идеальным.

Семейные ценности – положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества – родительства – родства в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческих интересов, потребностей, социальных отношений [10]. Семейные ценности отражают базовые принципы, идеалы, нормы и традиции, на которых строится жизнь семьи: уважение (в том числе бережное отношение к внутреннему миру другого, уважение возраста, уважение семейной роли), честность, искренность, любовь, доверие, поддержка, доброта, верность.

Если классифицировать семейные ценности по объектам, составляющим предмет оценки, то можно выделить три группы семейных ценностей: ценности, связанные с супружеством, связанные с родительством, связанные с родством. Учёт групп позволяет в психологической практике с семьёй осуществить целенаправленный выбор применяемой арт-практики.

Одна из распространенных арт-терапевтический практик в работе с семьёй как с целостной системой, с её ценностями – совместное создание семейного герба. В процессе командной работы происходит глубокое взаимодействие между участниками. Семейный герб символически фиксирует основные качества и свойства семейной системы, объединяет и ориентирует на идеальное состояние ценностей семьи, стимулирует самосознание семьи относительно её реального состояния и при этом.

Исторически считалось правилом хорошего тона знать свою родословную до седьмого колена. Раньше на Руси практически у каждого фамильного рода был свой герб. Его бережно хранили отцы, защищали в боях дети, отдавая за него свою жизнь. Он передавался из поколения в поколение, был для человека символом семьи, дома, Родины. Герб всегда являлся символом достоинства и чести.

Семье предлагается создать эскиз семейного герба, отразив увлечения, интересы и основные традиции вашей семьи, так как семья и семейные ценности всегда крепко связаны и друг без друга не существуют, поэтому очень важно не разрывать эту тонкую, но прочную нить. Инструкция предполагает последовательную реализацию шести шагов:

1. Выбрать форму щита; выбрать для каждого члена семьи изображение.



2. Обычно герб венчает корона или рыцарский шлем. Подумайте, что может венчать ваш герб?

3. Разделить поле на части (можно по количеству членов семьи). Выбрать подходящий цвет для каждого члена семьи.

4. Гербы размещали на мантии или орнаментах. Разработать свой орнамент.

5. Ограничить герб рамкой.

6. Обязательным элементом герба является девиз. Девиз – это краткое изречение, выражающее главную идею, цель. В нём заключаются правила жизни и деятельности. Девиз семьи – семейная визитная карточка.

Рефлексия реализуется как семейный диалог с участием психолога по вопросам: «*Что отличает ваш род? Какой он и в чём его особенность?*». Задаете себе вопросы о родителях, задумайтесь о том, что они передали вам, а также о бабушках и дедушках. Удалось ли решить поставленную задачу и создать семейный герб, отражающий суть вашей семьи?

Рассмотрим ещё одну арт-терапевтическую технику – «Моя семья», представляющую собой зеркало, в котором можно увидеть своё собственное отражение, отражение своей семьи в целом. Техника применяется как в семейном консультировании, так и в групповой арт-терапии в бифокальных группах.

Предлагается всем участникам индивидуально изобразить свою семью, причём не давая уточнений, что такое семья, и уж тем более, что именно рисовать. При необходимости можно дать наводящие подсказки: можно нарисовать семью, занятую повседневными делами или изобразить семейный круг так, как его представляет он сам. Время, отводящееся на выполнение задания, не должно ограничиваться.

Исполняя рисунок, человек вовлекается в эмоциональные переживания, он способен сам увидеть, что нравится, а что необходимо поправить в рисунке, а значит и в семейных отношениях.

По окончании работы следует подписать или назвать всех изображенных персонажей рисунка. После того как рисунок будет завершен, наступает второй этап работы – беседа. Каждый участник рассказывает о своих образах. Членам одной семьи предстоит сравнить видение семейной системы глазами всех его членов, в результате чего создаются ценностные противоречие, ведущие к развитию. Обсуждение может строиться по вопросам: «Где эта семья находится и чем заняты её члены в настоящее время?», «Кто в семье самый хороший и почему?», «Кто самый счастливый и почему?», «Кто самый грустный и почему?», «Кто больше всех нравится и почему?», «Как в этой семье наказывают детей за плохое поведение?», «Кого одного оставляют дома, когда поедут на прогулку?».



При работе с детьми можно в диагностических целях предложить для поиска решения 6 ситуаций: три из них должны выявить негативные чувства к членам семьи, три – позитивные:

- представь себе, что ты имеешь два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?

- представь, что вся твоя семья идёт в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?
- ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), и тебе не везёт. Кого ты позовешь на помощь?
- ты имеешь (на один меньше, чем членов семьи) билетов на интересную кинокартину. Кто останется дома?
- представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить?
- ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но один из вас лишний. Кто не будет играть?

При интерпретации результатов учитываются следующие признаки.

Благоприятная семейная ситуация. Общая деятельность всех членов семьи. Преобладание людей на рисунке. Изображение всех членов семьи. Отсутствие изолированных членов семьи. Отсутствие штриховки. Хорошее качество линии. Отсутствие показателей враждебности. Адекватное распределение людей на листе.

Тревожность. Штриховка. Линия с сильным нажимом. Стирание. Преувеличение внимания к деталям. Преобладание вещей. Двойные или прерывистые линии. Подчеркивание отдельных деталей.

Конфликтность в семье. Барьера между фигурами. Стирание отдельных фигур. Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур. Выделение отдельных фигур. Изоляция отдельных фигур. Неадекватная величина отдельных фигур. Член семьи, стоящий спиной. Отсутствие на рисунке какого-то члена семьи.

Чувство неполноценности самого автора в семейной ситуации. Автор рисунка непропорционально маленький. Расположение фигур на нижней части листа. Изоляция автора от других. Все фигуры маленькие. Неподвижная по сравнению с другими фигура автора. Отсутствие автора. Автор стоит спиной.

Враждебность в семейной ситуации. Агрессивная позиция фигуры. Одна фигура на другом листе или на другой стороне листа. Зачеркнутая фигура. Деформированная фигура. Обратный профиль. Руки раскинуты в стороны. Непропорционально большие кисти рук.

Таким образом, применение системного подхода в практике семейной арт-терапии предполагает психологическую работу с семьёй как объектом психотерапевтического воздействия. Ориентация работы на семейные ценности позволяет затронуть все параметры семейной структуры, создать развивающие ценностные противоречия, организовать семейную дискуссию, стимулировать процесс самопознания, развития и коррекции деструктивных семейных факторов.

Список источников

1. Баэр У. Творческая терапия – терапия творчеством. – М., «Класс», 2021.
2. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. – 144 с
3. Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков // Практикум по арт-терапии. СПб.: Питер, 2005.
4. Диleo Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2009.
5. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – Речь, 2007.
6. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. — М.: Когито-центр, 2013
7. Копытин А.И. Техники семейной арт-терапии // Вестник практической психологии образования №1(22) январь—март 2010, с.97-103
8. Кузьмина Е. Р. Нарисуй мне о себе: Практическая психология для взрослых и детей. М.: Когелет. 2019.
9. Лебедева Л. Д.. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2009.
10. Структура и классификация ценностей // Официальный сайт Журнала научных публикаций [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2008/psih11.html>

ПОЛИМОДАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ: ПРОСТРАНСТВО ТВОРЧЕСКОГО ДИАЛОГА И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

**Братухина Елена Владимировна,
педагог-психолог МКДОУ №21 г. Кирова**

Аннотация: Статья создана с целью привлечения внимания к междисциплинарным психологическим подходам (мультимодальной, интермодальной, полимодальной терапии экспрессивными искусствами) как к перспективным в коррекционно-развивающей работе педагогов-психологов и арт-терапевтов.

Ключевые слова: творческий акт, творческий диалог, «феномен Третьего», междисциплинарные психологические подходы, интегративная психотерапия, искусствотерапия, творческое воображение.

Творческий акт – это одна из возможностей проникнуть в свой внутренний мир и узнать себя. Творчество обращается к сокровенным аспектам нашей души. Когда человек танцует, музицирует, рисует, создаёт скульптурные образы или выражает себя в других видах искусства, он находится в своеобразном диалоге между собой и окружающей действительностью и посредством эстетического отклика возвращает любовь и принятие мира себе, обретает гармонию, духовно обогащается, личностно растёт, исцеляется [5].

Давно подмечено, что искусство имеет междисциплинарную природу и действует через разные каналы восприятия. Так, музыка затрагивает не только слуховое, но и сенсомоторное, тактильное и визуальное восприятие. Она коммуницирует с помощью ритма и звука, а тексты песен могут вызывать сильные визуальные образы. Тем не менее каждый вид искусства действует через ведущую репрезентативную систему – и чем больше сенсорных каналов восприятия мы задействуем посредством включения в терапию разных видов искусств, тем более полно создаваемые образы способны работать на глубинном уровне, наиболее точно отражать проблематику, которая волнует личность, делать её осозаемой, выводить на уровень осознания и перерабатывать [6]. Именно поэтому терапия экспрессивными искусствами не теряет своей актуальности и находится в непрерывном развитии: двигаясь в настоящее время от интегративного уровня, в сторону системного, когда будет создана единая психотерапия [7].

Терапия искусством объединяет четыре специализации: визуально-пластическую терапию (арт-терапия), танцевально-двигательную терапию, музыкальную терапию, драматерапию. Посредством их мы задействуем различные уровни психических процессов: сенсорно-кинетический, перцептивно-аффективный, когнитивно-символический [4].

Интермодальная (мультимодальная) терапия экспрессивными искусствами возникла в 70-е годы прошлого века в США и Европе. Среди основоположников этого направления обычно называют имена Паоло Книлла, Шона МакНиффа, Стивена и Эллен Левайн, Натали Роджерс и других.

Концепция полимодального подхода (от греч. «*polus*» – многий), стратегия многомерного (многоканального) воздействия путём взаимодействия нескольких способов передачи информации, модусов (*modes*) в терапии искусствами – это вариант интегративной психотерапии, в котором объединены теоретические, концептуальные и методологические построения, подходы и технологии выбранных модальностей психотерапии, что образует на основе их соединения новую систему психотерапии. Полимодальная психотерапия развивается в трёх вариантах: эклектическом, интегративном

и системном [7]. Полимодальная терапия представлена в работах К.Э. Мартинсоне, В.В. Макарова, Г.А. Макаровой, А.Л. Каткова, А.И. Копытина.

В данном подходе большое внимание уделяется процессу создания образа (творческому акту) посредством интеграции разных видов творческого самовыражения, а также вербализации процесса, анализу деятельности и переходов от одной модальности к другой. Это открывает возможность исследовать конкретную арт-форму или телесную экспрессию с разных сторон. В итоге клиент получает послание от образа, которое в той или иной мере содержит ответ на его запрос [6]. Терапия экспрессивными искусствами предлагает четырехуровневый феноменологический анализ любой формы или экспрессии, который, дополняя друг друга, проделывают клиент и терапевт. Он начинается с визуального уровня «Я вижу...». Мы анализируем средства выразительности, которые использовали в процессе экспрессии: композицию, характер линий, насыщенность тона, общую цветовую гармонию в рисунке, определяем темп, ритм, лад в музыке, уровень (нижний, верхний) танца, одновременно прислушиваемся к эмоциям, которые при этом возникают. Следующий уровень более глубокий – это уровень чувств. И последний уровень – уровень сюжета, на котором все, что мы охватили сознанием, навевает нам какую-либо историю. В конце обязательно дается название – так клиент получает для себя послание. Иногда клиенту также предлагается ответить на это послание [6].

В терапии живой интерес направлен к коммуникации с материалами, посредством которых создаётся образ. Так, художественные материалы, инструменты, звуки, формы, ритм, созданный движением, цветом, музыкой, цветовая и звуковая гармония, композиция, воспоминания, окружающая среда с которой мы взаимодействуем в творческом акте, и созданные образы говорят с нами, выступая в данном диалоге «феноменом Третьего» (термин ввёл Паоло Книлл). Созданные творческие продукты ведут за собой, погружают во внутренний мир, освещают самые недоступные уголки человеческой души, рассказывая причудливые истории, даря инсайты, новые смыслы, они начинают жить собственной жизнью и вступают в диалог с человеком. Паоло Книлл говорил: «Когда я позволяю себе следовать за возникающей историей, история проявляет себя, становится моим ориентиром. Когда я позволяю ей говорить, она отвечает мне». Созданные «образы проходят через нас, как дети, наследуют биологические и психические черты. Но, как и дети, у них есть автономные жизни и души, которые быстро начинают влиять и изменять жизни своих создателей» [3].

Творческие эксперименты невозможны без пространства игры и активной работы воображения. Было принято решение исследовать возможности

полимодальной терапии искусством в детской среде и изучить её влияние на развитие творческого воображения. Мы исходили из социального запроса на развитие человеческих качеств, гибких «надпредметных» навыков «soft skills»* как актуальных и ценностных аспектов взаимодействия в обществе при растущей технологичности и развитии искусственного интеллекта в мире [1], а также из решения задач поставленных Федеральным государственным образовательным стандартом по развитию гармоничной, творческой, продуктивной личности с высоким эмоциональным интеллектом с необходимостью включения в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями.

Роль воображения** в познании и развитии личности трудно переоценить. Будучи тесно связанным с чувственным опытом, воображение вплетается практически во все познавательные процессы, выступая в качестве интегративной функции [2]. Воображение обуславливает творческую активность личности, продуктивность для общества, способствуя в итоге ощущению самоценности и переживанию человеком подлинного счастья.

Ни один творческий процесс не может в полной мере реализоваться на фоне внутренней скованности и эмоциональной обеднённости. При создании творческого продукта необходима спонтанность, коммуникация как с внутренним, так и с внешним миром, поэтому полимодальная терапия особенно ценна как направление, которое открывает широкие возможности для решения многообразных коррекционно-развивающих задач: терапии и развития эмоциональной, коммуникативной сфер личности. Она повышает сенситивность к окружающей среде (природной, социальной), приводит к

*SOFT SKILLS (англ. «мягкие навыки») – это личные качества человека, особенности его характера и психики, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми, находить оптимальные решения по различным вопросам и задачам. В их число входят креативное мышление, коммуникабельность, эмоциональный интеллект, лидерские качества, умение договариваться и ладить с людьми, эмпатия, тактичность, гуманность и другие (прим.автора).

**ВООБРАЖЕНИЕ (фантазия) (англ. *imagination*) – универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности путём переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. Воображение – это способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающий его деятельности целеполагающий и проектный характер, благодаря чему он выделился из «царства» животных. Будучи психологической основой творчества, В. обеспечивает как историческое создание форм культуры, так и их освоение в онтогенезе [8]

пониманию её динамики и изменчивости, влияет на развитие воображения и опосредовано развивает другие психические процессы. Её применение практически не ограничивается возрастом, способностями и уровнем образования. Она прекрасно подходит для работы как с одарёнными детьми, так и с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Цикл занятий «Загадки планеты Сокровенная» для детей старшего дошкольного возраста с применением полимодальной терапии экспрессивными искусствами был направлен на развитие творческого воображения. Также мы решили понаблюдать в процессе работы за влиянием на эмоциональную сферу, в частности – на уровень тревожности (учебной, межличностной, самооценочной).

Занятия предполагали знакомство с эмоциональной сферой человека и искусством как языком чувств, говорящим посредством определённых средств выразительности (сочетания красок, композиции, насыщенности тона, общего колорита, ритма, звука, характером звукоизвлечения, темпа, гармонии, движения и пластики тела, мимики, эпитетов, метафор, олицетворения, сравнения и других), создание собственных выразительных образов через интегральный подход, например рисование образов, рождённых музыкой, разыгрывание сочинённых про них историй, раскодирование загадок-посланий созданных арт-объектов и ответа на эти послания.

В процессе работы мы наблюдали, как дети исцеляются через эстетический отклик, переживание чувства прекрасного, присвоение этических норм, которые тоже несут определённый терапевтический эффект, учатся внимательному и бережному отношению к собственным чувствам, через рассматривание природы обретают умение замедляться и восхищаться. Мы также отметили положительное настроение во время занятий и открытость новому, спонтанность, коммуникацию, осознанность.

На экспериментальном уровне зафиксировали статистически значимый сдвиг в развитии творческого воображения (эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$).

По критерию межличностная и самооценочная тревожность в экспериментальной группе в отличие от контрольной также наблюдалась положительная динамика.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности работы с применением полимодальной терапии искусством, в том числе с детьми, о разнообразии её возможностей и наличии перспектив. «Полимодальную психотерапию ждёт эпоха расцвета, ведь она как бы специально предназначена для Новейшей Эпохи с её скоростями, постоянными изменениями, потребностью в широком мышлении, требованием к сверхадаптации... Она



Рисунок 1 – Сдвиги в развитии творческого воображения участников контрольной группы до и после завершения эксперимента

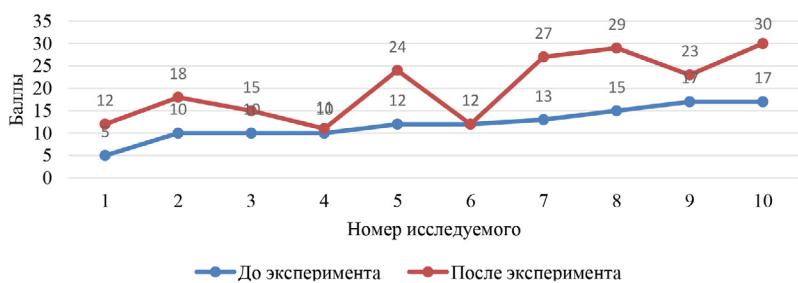


Рисунок 2 – Сдвиги в развитии творческого воображения участников экспериментальной группы до и после завершения эксперимента

преследует глобальную цель – достижение состояния счастья человеком, семьёй, группой и обществом в целом, являясь на сегодняшний день основным, магистральным путем развития психотерапии XXI века» [7].

Список источников:

1. Борзова И. Soft Skills – навыки XXI века/Формирование и развитие в дошкольном возрасте. М.: Издательские решения, 2019.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива, 2020.

3. Книлл, Паоло Дж. Менестрели души. Интермодальная терапия экспрессивными искусствами. М.: Генезис, 2024.
4. Мартинсоне, К. Э. Искусствотерапия / пер. с латыш. А. Карповой – СПб.: Речь, 2013.
5. МакНифф, Ш. Пересмотр представлений об искусстве и природе: на пути к глубинной психологии творения // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. – 2021. – Т. 2 № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://ecopoiesis.ru> (дата обращения: 14.03.2025г).
6. Сидорова, В. В. Танец рисунка, голос линии, поэзия жизни. Интермодальная терапия экспрессивными искусствами. М.: Генезис, 2020.
7. Макаров, В. В. Доклад «Введение в Полимодальную психотерапию» [Электронный ресурс]. URL: <https://oppl.ru/komitetyi/polimodalnaya-psihoterapiya.html> (дата обращения: 15.03.2025г).
8. Зинченко, В. Большой психологический словарь. М.: ACT-Москва, 2008, [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/book/zinchenko_v/bolshoy_psihologicheskiy_slovar (дата обращения: 12.03.2025г).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТИЛЯ В АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С СЕМЬЁЙ

*Быкасова Елена Алексеевна,
педагог-психолог МОАУ ДО «Дом детского творчества «Вдохновение»
г. Кирова*

Аннотация. Статья посвящена проблеме использование текстиля в арт-терапевтической работе с семьёй, описана авторская техника семейной арт-терапии «Расписные платки».

Ключевые слова: арт-терапия с использованием текстиля, тканетерапия, семейная арт-терапия, виды деятельности в тканетерапии, запросы, решаемые средствами тканетерапии.

Использование текстиля в арт-терапии – одно из развивающихся направлений практики, главная цель которого заключается в реконструкции травматического опыта человека и переходе в ресурсное состояние. Человек, создавая самостоятельно собственную творческую работу, используя ткани, получает возможность посмотреть на ситуацию по-новому через создаваемый им метафорический образ, приходит к пониманию и разрешению проблемных ситуаций в собственной жизни. При работе с различны-

ми тканями начинает работать воображение, развивается творческое мышление, расширяется эстетический опыт, появляется интерес к творчеству, приобретается новый жизненный опыт. Тканетерапия благотворно влияет на тактильные ощущения: соприкасаясь с различными текстурами, формой, цветом тканей, человек получает полное восприятие мира.

Мы рассматриваем использование текстиля в арт-терапии как уникальный инструмент, подходящий для работы с широким спектром психологических запросов. Так, Э. Летораль, анализируя символическое значение текстильных материалов в жизни человека, отмечает их способность вызывать ассоциации, хранить воспоминания и создавать чувство безопасности [2]. Теоретические исследования в области тканетерапии пока недостаточны, однако на практике – как эффективные средства самовыражения – уже активно применяются шитьё, ткачество, создание текстильных кукол и объектов. Появляются публикации с первыми опытами по проблемам: текстильная арт-терапия, терапия травмы через текстиль, эмоциональная регуляция текстилем, арт-терапия и текстильные техники, контейнирование эмоций текстилем, текстильные куклы в терапии, самовыражение через шитьё, ткачество в терапии, использование тканей в психотерапии, арт-терапия гиперответственности, тревожность и арт-терапия, кастомизация (изменение под себя) одежды, эмоциональное исцеление через текстиль, символика текстиля в арт-терапии.

Известна эффективность применения текстиля в терапии травмы, для выражения и блокирования эмоций, для улучшения самоощущения и самопрезентации. Доступны работы в области групповой терапии травмы, в основе которой – тактильная стимуляция, возможность вызывать ассоциации и метафоры (Гарлок). В основе деятельности лежит шитьё в сообществе, рассказы своей истории и обсуждения. Также работы в области тканетерапии посвящены лечебной модели с использованием тканей, которые дают безопасность (фланель, байка) и вызывают ассоциации с пеленками, для работы с детьми, пережившими жестокое обращение (Ф. Перри), с ранним довербальным травматическим опытом. Предложена арт-терапия с использованием кастомизация одежды при работе с травмой (К.П. Эстес), когда женщины шьют камзол и наносят на него все обиды, раны, травмы.

Другие направления применения тканетерапии – исцеление эмоциональных шрамов путём изготовления молитвенных шалей из войлока, которые могут окутывать и дарить тепло, комфорт (Удо Баер); создание несшиваемых мандал из ткани, коллажей, объёмных объектов (Е. Тарапина); работа с самоощущением и контактом с телом через цветные платки как медиаторы движения, помогающие начать двигаться, танцевать (В. Сидорова).

Тканетерапия описана и в контексте практики исследования образа Я, взаимодействия с субличностями, поиска ресурсных состояний: создание текстильных кукол (Е.Ю. Усенкова), В. Сидорова создаёт куклы-талисманы в период инициации; применение платков для вступления в игру и установления контакта со своим внутренним ребёнком (Винникотт).

Арт-терапия с проживанием горя, потери также может проводиться с использованием ресурса текстиля: известная техника «Вчера-сегодня-завтра» дополняется идеей создания картин из тканей и затем создается «мост» между тканевыми картинами (Е. Татаринова).

Эльза Летораль в рамках использования текстиля в арт-терапии предлагает также следующие идеи [2; с.7-9]: коллаж, картина, квилтинг (анализ своей ситуации, взаимодействие с ней, изменение), книга художника (исследование себя, своей внутренней мифологии, встреча со своим внутренним художником), вышивка (выражение чувств, контейнирование сложных переживаний), вязание (работа с травмой), объёмные объекты (сделать ситуацию видимой, вынести из внутреннего пространства, вступить с ней в контакт), куклы (создание субличностей, исследование их свойств, поиск ресурсов, поддержки), маски (исследование образа я, Персоны), танец, движение с тканью, платком (исследование спонтанности, чувств, соединение с телом), кастомизация одежды (презентация себя во внешний мир), рисование отбеливателем по одежде (возможность проявить агрессию), набойка по ткани, штампы (исследование паттернов), ткачество (соединение, связывание полотна своих ценностей), батик (исследование темы границ, диффузии), макраме (завязывание узелков как возможность исследования своих ценностей, создание своего полотна жизни и значимых событий), бусы из ткани, колье, украшения (проявление себя, самопрезентация), создание талисманов (самоподдержка в сложных обстоятельствах), картины из шерсти (тактильность), сухое валяние из шерсти (исследование агрессии).

Нами разработана методика с применением текстиля «Расписные платки» в семейной арт-терапии, нацеленная на работу с семейной проблемной ситуацией. Методика предоставляет членам семьи возможность выражения чувств, презентации потребностей, самоанализа, понимания другого и поиска путей компромиссного разрешения ситуации в семейном диалоге. На создание данной методики нас вдохновил семинар Т.О. Ушаковой, посвящённый использованию в психологической работе элементов павлопосадских платков.

Основным материалом для семейной арт-терапии с использованием методики «Расписные платки» являются платки (палантины) и другие ткани: разного размера (от 10 см на 10 см – до 2 м на 2 м), различной фактуры, различной цветовой гаммы, различной геометрической формы, однотонные

и цветные, различного уровня целостности (целые, с дырами и надорванностями), тягучие (стreichевые) и нетягучие, отутюженные и мятые, чистые и с пятнами, прозрачные и непрозрачные, натуральные и синтетические, блестящие и матовые, имеющие выровненные края или оборванные случайным образом, специальные (платочки, шарфы) или простые тканевые отрезки, воздушные и тяжёлые.

В качестве вспомогательных материалов используются булавки, пуговицы, ленты, липучки, разного вида бусинки, прочая фурнитура, а также мелкие игрушки из разных материалов.

Этика работы с тканевыми картинами в арт-терапевтической работе с семьёй предполагает:

- психолог не касается тканевых картин клиента без его разрешения;
- психолог называет части тканевой картины так, как называет их клиент;
- клиент разбирает после себя свою тканевую картину и размещает все её элементы в надлежащие места;
- психолог не интерпретирует за клиента и никак не оценивает интерпретации клиента;
- психолог посредством развивающих вопросов постепенно активирует в клиенте диалог бессознательного с его сознанием через презентации символов в образах тканевых картин.



Каждый член семьи создаёт свои тканевые картины, при этом члены семьи участвуют в их обсуждении и помогают осознанию образов. Психолог контролирует бережное отношение семьи к внутреннему миру каждого, осознание реальности и глубины переживаний, принуждая слушать, понимать и давать поддержку.

В структуре методики «Расписные платки» выделяются 3 этапа.

На первом этапе члены семьи соприкасаются с внутренним миром каждого члена. Предлагается выбрать платок или палантин каждому. Затем каждый размышляет над вопросами:

- почему выбрали именно этот платок?
- чем он привлек внимание, понравился (цвет, текстура, узор, тактильные ощущения)?
- чем это похоже на Вас (интересы, предпочтения, черты характера)?
- что может платок рассказать о Вас?

На втором этапе каждому члену семьи предлагается представить сложную ситуацию в семейных отношениях и изобразить её с помощью платка и других тканей. Каждый член семьи представляет образ своей сложной ситуации и далее комментирует тканевую картину:

- какие ощущения вызывает у вас ваша тканевая картина после её создания?
- какие идеи и размышления сопровождали вас во время создания вашей тканевой картины?
- почему для вас было важно создать именно такой рисунок из ткани? Что отразилось в картине?
- какие элементы вашей тканевой картины вызывают у вас особый интерес, особое внимание? Какой смысл они несут для вас?
- какое место в ней занимает платок (палантин)? Какие ощущения с ним связаны?
- какие ваши чувства в сложной семейной ситуации отразились в тканевой картине?
- если бы вы могли начать изменение в вашей тканевой картине, то с какого элемента вы бы хотели начать и какие именно изменения вы бы хотели совершить в первую очередь?
- какие реальные изменения в вашей реальной жизни могли бы стать первыми шагами после изменений в вашей тканевой картине?

После обсуждения каждой тканевой картины остальным членам семьи предлагается выбрать из вспомогательных материалов символ, который может стать ресурсом для автора картины, рассказать, как это может помочь. Участники поясняют метафору ресурса.



Третий этап посвящается идеальному состоянию в разрешении сложной ситуации. Каждый участник может принять решение, воспользоваться ли ему ресурсом, предложенным другими, внести ли символ ресурса в свою картину. Нужно представить, что трудная ситуация разрешена. Как выглядит тканевая картина? Можно добавить дополнительные материалы: «Выберите, то, что нравится, что хотелось бы добавить в свою жизнь».

- Какие ощущения вызывает у вас измененная тканевая картина?
- Как разрешена ситуация?
- Почему для вас было важно создать именно такой рисунок из ткани? Что отразилось в картине?
- Какое место в ней занимает платок (палантин)? Какие ощущения с ним связаны?
- Как вы использовали (не использовали) предложенные другими ресурсы? Чьи дополнительные элементы картины вы применили?
- Вызывают ли у вас какие-либо изменения в эмоциональном состоянии преобразования на тканевой картине?



Четвёртый этап представляет собой семейную рефлексию проведённой методики: «Какие чувства вы испытываете в завершении работы?», «Каковы ваши мысли о перспективах изменений в семейной системе и в себе?», «Приняли ли сегодня члены семьи вашу поддержку в образе ресурса?», «Оказываете ли вы помощь другим членам семьи в реальной жизни?», «Стали ли новыми для вас мысли и переживания ваших родных в сложных для них семейных ситуациях?», «Что вы думаете о зависимости состояния других членов семьи от вас?», «Получаете ли вы понимание и поддержку от ваших родных в жизни, когда она вам нужна?».

Практика применения методики «Расписные платки» показывает, что она удачно сочетается в арт-терапевтическом процессе с методиками создания семейных коллективных тканевых картин типа «Наша мечта», «Семейное счастье», которые сопровождаются осознанием семейных транзакций, стереотипов общения, ролей, навыков поддержки, умений слушать и воспринимать переживания и потребности других членов семьи, которые выявляются в процессе обсуждения замысла и создания творческих работ.

Список источников

1. Красильникова Э.В. Тканетерапия в коррекции негативных психических состояний // Сборник материалов XVIII Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых учёных и преподавателей вузов.– Казань, 1–2 марта. 2024 г. Вып.18
2. Летораль Э. Ю. Текстиль в арт-терапии. Исследование мономатериала в краткосрочном консультировании и в долгосрочной терапии // <https://samostudio.ru/research5>
3. Татаринова Е. Тканевая терапия. – М.: ООО «Вариант» при участии ИП Шиманского А.Г., 2018. – 100с.
4. Сидорова В. Танец рисунка, голос линии, поэзия жизни. Интермодальная терапия экспрессивными искусствами. – М.: генезис, 2020. – 424 с.
5. Обадаши С. Скрытые возможности текстиля: как он обнаруживает и исцеляет травмы // Теория моды: одежда, тело, культура. 2022 г. – № 65 (осень). – с. 93–106
6. Игнатенко Г.С. Текстиль и тактильная эмпатия: практика презентации травматического опыта // Коммуникации. Медиа. Дизайн. № 8 (4), с.104–120. Источник: <https://cmd-journal.hse.ru/article/view/18499>
7. Усенкова Е.Ю. Текстильная кукла как средство арт-терапии // Среднее профессиональное образование. – 2021. №2 (306). С. 54–56.

АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ ТРЁХУРОВНЕВОЙ ЛИЧНОСТНОЙ РАБОТЫ «ЗАВТРАК-ОБЕД-УЖИН» В РАБОТЕ С СЕМЬЁЙ: РЕФЛЕКСИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

*Веденникова Светлана Николаевна,
педагог-психолог КОГПОБУ «Кировский медицинский колледж»*

Аннотация. Данная статья представляет собой рефлексию профессионального опыта в использовании арт-технологии трехуровневой личностной работы «Завтрак-Обед-Ужин». Описание опыта представлено как процедура осмысливания профессиональной позиции арт-терапевта в работе с семьёй.

Ключевые слова: Рефлексия арт-технологии, осмысливание профессиональной позиции арт-терапевта, трёхуровневая личностная работа с семьёй.

Современный этап развития арт-терапевтической практики в России характеризуется разнообразием профессионального опыта, вариативно-

стью подходов к организации работы и, в то же время, недостаточным вниманием к обобщению и осмыслинию этого опыта, что препятствует углублению методической компетентности, становлению профессиональной позиции и затрудняет дальнейшее профессиональное развитие арт-терапевта.

Арт-технология трехуровневой личностной работы «Завтрак-Обед-Ужин» в работе с семьёй давно укоренилась в нашей практике, получила развернутые варианты применения и опыт арт-терапии с разнообразными семьями. Попытаемся осмыслить этот опыт, сопровождая процедурные моменты профессиональной рефлексией.

Арт-технология «Завтрак-Обед-Ужин» предназначена для диагностики и коррекции Я-концепции личности, системы её отношений, позиционирования личности в семье и нарушений семейного функционирования.

Базовыми психологическими механизмами этой арт-технологии являются проекция (перенос содержания своего внутреннего мира вовне посредством рисунка), идентификация (отождествление себя с каким-либо предметом или объектом), персонификация (наделение предмета, объекта или явления своими собственными чертами, характеристиками, особенностями).

Арт-технологию «Завтрак-Обед-Ужин» можно применять при широком круге психологических проблем семьи и личности в семейном пространстве.

Семейное рисование. В рамках арт-терапевтической встречи участники объединяются в группы семьями для коллективного рисования на одном большом листе (1-2 листа формата бумаги А-1). Потребуются краски, стаканчики для воды, кисти. Можно предложить больше вариантов выбора художественных средств, не только краски, так как члены семьи, редуцируя тревогу, могут выбирать хорошо контролируемые материалы (карандаши, фломастеры, восковые мелки). Каждой группе предлагается решить, что именно они будут рисовать: завтрак, обед или ужин. И только после того, как выбор сделан, конкретизируется задание. Задание каждому участнику – необходимо представить и нарисовать себя в виде некоего блюда на столе для завтрака, обеда или ужина. На работу отводится 15-20 минут. Чтобы минимизировать влияние участников друг на друга, их просят не общаться, а при выборе темы – не договариваться, кто и что планирует рисовать.

Профессиональная рефлексия. Обычно после секундной паузы участники с воодушевлением и азартом берутся за работу. На лицах улыбки, явно говорящие, что люди получают удовольствие от темы; глаза озорные, смешливые, теплые, иногда сомневающиеся.

Вот уже лист заполняется разнообразной едой и напитками, могут появляться столовые приборы, скатерть, салфетки и прочие необходимые предметы. Работа закончена и участникам не терпится поделиться переполняющими эмоциями, понять смысловую нагрузку этого задания.

Обсуждение на первом уровне арт-технологии – «Личность». Мы начинаем обсуждение с эмоционального отклика на работу, а затем переходим к индивидуальным размышлениям каждого участника о своём образе.

Задание:

- 1) показать и рассказать какое блюдо (или несколько блюд и предметов) было нарисовано.
- 2) ответить на вопрос: какие грани личности, черты характера, привычки, вкусы, предпочтения отразились в нарисованном образе?

Чтобы упростить задачу, предлагаю начать анализ с описания конкретных свойств продукта (блюда), отвечая на вопросы: «Какой это продукт?», «Какое это блюдо?», «Было ли оно приготовлено, и как долго это делалось?», «Как часто этот продукт появляется у нас на столе – каждый день или по большим праздникам?», «Это блюдо привычное для нашей культуры или относится к экзотическим?», «Как оно оформлено на столе?», «В какой посуде автор «подал его к столу» (в сковороде или в тарелке?)», «Какие ещё предметы (если есть) принадлежат кисти (образу) автора?», «Какую функцию они выполняют и о каких индивидуально-типологических и личностных особенностях автора «говорят?».

Профессиональная рефлексия. Поскольку психологическая работа проходит через образы, связанные с едой, то в первые моменты многие участники затрудняются в анализе (слишком уж необычным и даже неожиданным оказывается сравнение себя с неким блюдом). Некоторые авторы с удивлением вспоминают, что задание было «представить себя в виде не-коего блюда», а не «нарисовать то, что Вы обычно едите на завтрак, обед или ужин». Тем интереснее становится анализ, ведь здесь в одном из своих многих ликов человеку явилось бессознательное.

И чем конкретнее будет охарактеризован этот продукт, чем внимательней к деталям будет автор, тем больше материала для личностной работы он получит. Поскольку подобные рассуждения могут уводить далеко в фантазии (проекции), необходимо периодически возвращаться к рисунку, опираясь на конкретные детали. Задавая себе вопрос: «Что видят мои глаза?», – автор удерживает себя в рамках конкретного образа.

Желательно также, высказывая ту или иную мысль, указать словесно или демонстрируя в рисунке, через какие изобразительные средства, художественные и другие приемы удалось это отразить.

Если участники, работая со своим образом, не видят, не осмысляют, не проговаривают значимые детали рисунка, то можно спросить: «Хотите ли вы, чтобы вам что-нибудь добавили?». Очень внимательно слушаю и смотрю ответ (верbalный ответ может входить в противоречие с ответом невербальным – паузой, мимикой, жестами, телесными движениями). Крайне важно не торопить автора с ответом, выдержать короткую паузу, чтобы человек мог «прислушаться» к себе и определиться. Если автор сомневается, я пробую уточнить: «Скорее «да» или скорее «нет»?». При ответе «нет» обсуждение переходит к другому участнику. В момент перехода проговариваю: «Если надумаете, обозначьтесь и можно будет к вам вернуться».

Если ответ «да, хочу», обращаюсь к группе: «Пожалуйста, кто видит что-то важное, интересное, скажите автору». Участники начинают высказываться, и здесь работа и ответственность психолога – регулировать этот процесс, чтобы высказанные интерпретации (слова, конкретные формулировки, идеи) не были неприятны автору, не вызывали тревогу, не активизировали действие психологических защитных механизмов. Как только появляется неосторожное слово, побуждаю группу быть бережными друг к другу и прошу общими усилиями подыскать мягкую формулировку, стимулирующую к развитию. Поиск «другого слова» даёт ощущимую динамику общего эмоционального состояния в группе (снижение напряжения, облегчение, улыбки), а также увеличивает число желающих, получить обратную связь от других.

При обсуждении на этом первом личностном уровне реализуется последовательность: в первую очередь – анализ самого автора, во вторую – группа при согласии автора на обратную связь и только в третью – сам арт-терапевт. При этом всегда оставляю «последнее слово» за автором: «Как вам все то, что здесь говорилось? Что-то похоже на вас или на то, как это есть в вашей жизни?». И я всегда озвучиваю свою профессиональную позицию в арт-терапии: только автор знает всю правду или столько правды, сколько сегодня готов принять.

Таким методическим приемом мы учим участников давать друг другу правдивую и конструктивную обратную связь, создаем условия для личностной десенсибилизации (снижения чувствительности и уязвимости к критике). Мы даем опыт проживания ситуации внешней оценки и учим жить с позицией, что разные люди могут иметь мнение, отличное от нашего и не всегда приятное нам. Мы можем выслушать, обдумать, согласиться полностью или частично, не согласиться вовсе – и это не делает тебе больно, это тебя не разрушает. Фактически мы работаем на укрепление Я-концепции, на повышение уверенности в себе и жизнестойкости.

Может показаться, что сказанное выше о восприятии личностью чьих-то оценочных суждений и вообще сама ситуация в арт-терапевтической работе, в которой человек потенциально может столкнуться с внешней оценкой, противоречит принципу безоценочности в арт-терапии. Действительно, гораздо более безопасно для личности исключать подобный поворот в работе. Однако если речь идёт о профессиональной психологической (психотерапевтической) работе с клиентом или семьёй, то без конфронтации, без расширения сознания личности в аспекте восприятия своего «Я», без соотнесения самовосприятия и восприятия образов себя другими людьми невозможно. В лучшем случае для клиента вся арт-терапия останется на уровне «мне все понравилось». В арт-терапии мы создаем условия для раскрытия и реализации возможностей личности средствами творческой деятельности, обеспечиваем психологическую безопасность, но не создаем искусственную среду, замещающую реальную жизнь.

На этом этапе также активно развиваются рефлексивные умения, внимание, наблюдательность, умение психологически «видеть и слышать», чувствовать нюансы и оттенки в проявлениях другого человека (сенситивность), выстраивать разнообразные гипотезы и критично их проверять, опираясь на конкретные детали рисунка, сопоставлять различные (сочетающиеся или противоречивые) тенденции; подбирать наиболее точные словесные обозначения личностных смыслов, оттачивая речь и мышление.

Если участники активно, заинтересованно и глубоко работают с индивидуальным содержанием образов, то к концу этого этапа начинает ощущаться легкая усталость и некоторая «загруженность».

Обсуждение на втором уровне арт-технологии «Личность и группа». На этом этапе участники обращаются к анализу скрытого или явного группового взаимодействия в процессе рисования. Каждый для себя (и о себе) может проанализировать: «Кто (какие люди) вместе со мной на этом столе?», «Как мы сочетаемся (не сочетаемся) между собой?», «Какое место (в прямом и переносном смысле) я занимаю здесь и сейчас на этом столе?», «Насколько меня это устраивает? А других?», «С какими моими личностными особенностями это связано?».

Поскольку при рисовании на вербальное общение было наложено времменное ограничение, на первый план выходят личностные потребности и проявления, а также возможности каждого к индивидуальной подстройке к другим, а так же осознание своей роли и позиционирования себя в семье.

Профессиональная рефлексия. На практике приходилось наблюдать, как более активные участники начинают быстрее других, занимают нужное им пространство, часто не ограничиваясь одним нарисованным образом.

Если они заканчивают свою работу быстро – ищут, куда бы ещё вписаться, и начинают оформлять стол: рисуют скатерть, одинаковые салфетки для всех, столовые приборы. Порой это вызывает у остальных участников неоднозначные реакции, так как некоторые расценивают подобные вещи как агрессивное вторжение в личное пространство или навязывание себя и своего мнения окружающим. Бывают группы, в которых ценят усилия наиболее активных участников, так как именно они пытаются объединить отдельные рисунки в единый стол.

Для арт-терапевта главное при этом быть тактичным и максимально чувствительным к неверbalным реакциям других людей, чтобы не навязывать своё решение (даже если оно кажется правильным и нужным), чтобы на листе осуществлялись возможные формы общения с помощью кисти, линии, штриха, ощущались и уважались границы другого и его право быть другим.

Что касается индивидуальной подстройки, то часто в обратной связи участники делятся полученным опытом – как влияла группа (или кто-то конкретно) на их творческий процесс. Например, в начале задания человек занимал какой-то образ (скажем, салат к ужину) и, не спеша, готовился приступить к рисунку, как вдруг увидел, что более активные и быстрые «соседи» по рисунку уже пару салатов нарисовали. Человек несколько обескуражен: ну что ж, думает, салаты уже есть, надо что-то другое придумать. А дай-ка я нарисую вазу с фруктами – тоже вполне подходит. И только он нарисовал вазу, смотрит, а в противоположном углу стола уже и яблоки, и бананы, и даже арбуз на блюде. Вот так кто-то для себя очень чётко понимает и наглядно убеждается: где есть группа, там есть конкуренция и борьба за место, за первенство, за ресурсы, за место в группе, за собственную индивидуальность. При этом один будет гибко подстраиваться, меняться в зависимости от конкретной сложившейся ситуации, а другой, ни на кого не глядя, будет вырисовывать рис в своем салате, и пусть хоть сто салатов вокруг стоят. Какая из этих стратегий сохранения собственной индивидуальности является твоим ресурсом, а какая ограничением? Смотря, в каких группах и в каких ситуациях. То есть через эту работу мы можем обсуждать не только позиционирование себя среди других, но и позицию в семье, адаптивные возможности личности в группе, в обществе в целом.

Обсуждение на третьем уровне арт-технологии «Личность и общество». На заключительном этапе обсуждается семейный и общекультурный уровень понятий, проблем, традиций, связанных с едой. Арт-терапевт приглашает группу поразмышлять над вопросом: «Что значит для человека еда?». На третьем этапе организовать рефлексию с учётом всех

особенностей феномена еды можно, используя следующие вопросы: «Что значит для человека еда?», «Какие обычаи, обряды, традиции связаны у нашей культуры (или у других культур) с едой?», «Какие воспоминания, связанные с едой, возникают у вас из детства, из родительских традиций?», «Если вы живете самостоятельно, сохранили ли вы культуру питания и традиции, принятые в вашей родительской семье?», «Какие новые элементы культуры питания и традиции у вас появились (или в будущем вы хотели бы их придерживаться)?».

Профессиональная рефлексия. Обсуждение на данном уровне затронет широкий спектр семейных и личностных особенностей, проблем.

Во-первых, еда – это жизненно важная потребность любого человека, еда – это жизнь. Можно прожить без любви, без дома, даже без людей, без еды – нельзя. И этот факт обуславливает то важнейшее значение, которое еда имеет для каждого человека.

Во-вторых, прием пищи – это один из самых интимных актов в жизни человека, берущий начало далеко в детстве, в семье. Первый миг, когда новорожденный приникает к материнской груди, первые появившиеся предпочтения (и отвращения) у младенца, будь то каша, пюре или сок, устойчивые вкусы (избирательность в еде) в раннем и дошкольном детстве. И здесь каждый родитель в меру своих представлений о том, «как должно и как правильно», использует различные тактические приемы накормить. Но ребёнок изобретает массу способов, как не съесть то, что не хочется: зажимает рот, не пропуская коварного врага – ложку, размазывает кашу по столу, тихо опускает руку с сосиской вниз к собаке.

Самое ужасное, когда еда, которая должна приносить ребёнку радость и удовольствие, превращается в насилие над личностью и организмом. Пытка становится тем более изощренной, чем больше она мотивируется взрослыми благом: любовью, заботой о здоровье, воспитанием и соблюдением режима, прошлым опытом из родительской семьи, идеологическими концептами родителей, связанными с их собственным выбором и образом жизни. «Пищевое манипулирование или насилие может провоцировать обманы, агрессию, неискренность и ответное манипулирование» [2, с. 65].

Дети, которых оставляли в детском саду сидеть над тарелкой до тех пор, пока они всё не съедят, легко вспоминают других детей, которых ставили им в пример, потому что они хорошо кушали. По воспоминанию одной участницы арт-терапевтической группы, она просиживала над обеденной тарелкой весь тихий час, а когда другие дети, поспав, вставали, её тарелку с супом нянечка меняла на полдник. Многие социальные процессы дихотомичны, и сегодня маятник от четких указаний, ограничений и запретов

взрослых, касающихся питания детей, качнулся в противоположную сторону – к недостаточности регуляции норм пищевого поведения детей, к отказу родителей от воспитания культуры питания и формирования традиций, связанных с едой, к отсутствию практики трансляции моделей пищевого поведения.

Замечали ли вы, что есть люди, которые категорически не могут есть в одиночестве? В современном варианте роль этого «кого-то» часто выполняют телевизор, радио, компьютер, мобильные устройства. Случалось ли вам быть за одним столом с человеком, который, по-вашему мнению, как-то неприятно ест? Вы могли бы выйти замуж за такого мужчину или жениться на такой женщине? Какие чувства вы испытываете, сидя в обеденный перерыв за маленьким тесным столиком с незнакомым человеком, который явно «смотрит вам в рот»? Как вы отнесетесь к человеку, который, будучи в компании за столом, съедает все пирожные, не заботясь обо всех остальных?

В-третьих, еда для человека – это не просто насыщение, но и удовольствие. Предвкушение вкусового удовольствия начинается с оглашения меню (перечень названий кулинарной книги звучит как симфония); множество запахов будит воображение и даёт разгуляться аппетиту, а нюансы вкусовых оттенков превращают простого потребителя еды в гурмана. Еда – удовольствие эстетическое: сколько сил, времени и денег тратится, чтобы ублажить взор красотой и изяществом посуды, цветом и формой блюд. Еда сопровождается музыкой, тостами и звоном бокалов. Еда – удовольствие статусное: говорят, что вкус блюда значительно меняется в зависимости от той цены, которую способен заплатить посетитель дорогого ресторана.

В-четвертых, в силу постоянной необходимости поддержания тонуса организма (своего и семьи), еда – это рутина, быт, от которого никуда не деться, а значит – для семьи это продукты, магазины, сумки, чистка картошки, кастрюли, сковородки, мытьё посуды. Для много работающих людей часто при одной только мысли, что надо что-то готовить, уже не хочется ни вкусовых, ни эстетических изысков. А если все-таки хочется, то доставка еды, кафе и другие возможности – все это получить, но самим не готовить. Семейные люди могут отдохнуть от семьи за столом для себя – чай, бутерброд, что-то простое на скорую руку. Может быть и иначе, когда много работающий человек принципиально готовит, тратит время, но это отдых, переключение на другую деятельность, гармоничное сочетание необходимого и приятного.

В-пятых, у каждого человека еда непременно связывается с общением с близкими людьми, друзьями, знакомыми, деловыми партнёрами, коллега-

ми по работе. Совместная семейная трапеза издавна и до сих пор не только и не столько питание, сколько своего рода ритуал, объединяющий всех членов семьи, поддерживающий крепость семьи как единого целого, «важный фактор стабилизации семейной системы, опорный элемент, укрепляющий её и редуцирующий тревогу у её членов» [4, с. 29]. В наши дни, когда большинство людей активно заняты на работе, учебе и в различных других сферах, часто единственное время и место общения семьи – домашний ужин. Почувствовать настроение друг друга, расспросить как дела, обменяться впечатлениями прошедшего дня, распределить текущие заботы, определиться с планами на ближайшие дни. К сожалению, многие люди все чаще говорят о том, что и на ужин не всегда семья может собраться в полном составе, потому что все в разное время приходят домой. В таких ситуациях кто-то из членов семьи должен брать на себя своеобразную функцию информационной и эмоциональной связи в семье. Он (она) не только накормит, нальёт чаю, но и выслушает каждого, расскажет о семейных заботах и новостях, передаст сообщение от одного члена семьи другому. Разумеется, не всегда в семье бывает мирно и спокойно. Слишком жесткие требования к членам семьи, излишняя ритуализация может вызывать напряжение, протест и конфликты, особенно у молодых членов семьи. Классический конфликт отцов и детей прорывается на каждодневных мелочах («Пока ты ешь мой хлеб, я буду говорить, как тебе его есть»). Подрастающие дети требуют изменения отношений к себе со стороны родителей и самоутверждения, в том числе в еде, пытаясь очертить свою «автономную территорию» интимно-личностного пространства.

В-шестых, с едой связан огромный пласт культуры, выработанный человечеством в процессе своего исторического развития. Здесь можно отметить не только традиционную для разных народов кухню (связанную с географическим и экономическим положением), но и традиции, праздники, отправление культов, ритуальные обряды, национальные обычаи, сказки, приметы, анекдоты, различные элементы бытовой житейской психологии как отражение опыта, накопленного поколениями. В каждой культуре можно найти множество пословиц, поговорок, метафор, так или иначе затрагивающих важность и значимость этой темы для человека, семьи, целого народа. Всем известно, что на Руси работника нанимали по тому, как он ел. Если ел много, от добавки не отказывался, такого нанимали – значит, силен и хорошо работать будет. В любой культуре отказаться от еды, которую предлагают гостю – самое большое оскорбление и проявление неуважения к хозяину. В русской традиции разделить свой хлеб с другим человеком – выразить ему доверие, а иногда и породниться с ним.

И завтрак, и обед, и ужин – исторически сложившиеся формы приема пищи в суточном ритме. Они закрепляют оптимальный режим питания человека и традиционно принятые в определённой культуре сочетания блюд. Например, на завтрак в большинстве культур не принято употреблять спиртное, а вот бутерброды, яичница, каша, чай или кофе вполне подойдут. И поэтому на рисунках участников занятия мы видим не только символические образы своего «Я», но и своеобразный срез представлений, отражающих семейные, национальные и общественно-культурные традиции.

Анализируя свой опыт работы с разными группами (семьями), можно сказать, что чаще выбирают рисовать ужин, несколько реже – завтрак, и совсем мало – обед. Как правило, в обсуждении мы пытаемся разобраться, чем обусловлен именно такой выбор. Для большинства ужин – это не просто еда, а возможность отдохнуть, расслабиться, никуда не торопиться, провести время с близкими или друзьями. Ужин может быть домашним и скромным, или изысканным и торжественным, романтическим свиданием или возможностью насладиться отдохном в уединении в любимых домашних тапочках. Оказывается, по рисунку замечательно видно семейное положение (во всяком случае, женщин). Незамужние молодые девушки, как правило, рисуют на тему ужина тарелку с красиво разложенным листиком зеленого салата, долькой помидора и ломтиком сыра и фрукты. Стандартные атрибуты романтического вечера – роза в высокой вазе, два бокала вина и свечи. Можно задать коварный вопрос: «Какой мужчина и как долго выдержит такие ужины?», – в ответ все дружно и искренне смеются. Женщины замужние рисуют на ужин совсем другое (и количественно, и качественно): если салат, то его много (чтобы хватило на всю семью), обязательно – мясо, рыбу, курицу, картошку, ещё и к чаю что-нибудь вкусненькое.

Завтрак у многих ассоциируется с домом, с необходимостью вставать и собираться на работу или учёбу, со спешкой, с заботой не только о себе, но и о своих близких. Некоторые не хотят рисовать завтрак, так как сами никогда не завтракают. Рисуют кашу, яичницу, бутерброды, фрукты, мюсли с молоком, чай, кофе, утреннюю сигарету.

По общему мнению участников, обед выбирают рисовать редко, потому что большей частью обед проходит вне дома (на работе, в институте, в школе, в садике) и зависит от возможностей времени. Пожалуй, именно обед сейчас олицетворяет собственно процесс утоления голода, жизненно важную необходимость. Иногда приходится перебиваться чаем-кофе с чем-нибудь, перекусывать буквально на ходу по дороге с учёбы на работу или с одной работы на другую, или вовсе бегать до вечера голодным, мечтая, наконец, добраться до дома и поесть по-человечески.

В настоящее время во многих странах активно идут миграционные процессы. Другая местность, другая культура заставляют не только сохранять собственные национальные и культурные традиции, свой образ жизни, но и адаптироваться к новому. И если в доме на столе начинают появляться не только привычные традиционные для данной семьи блюда, но и блюда иной культуры – это четкий показатель позитивных адаптационных процессов, значит, семья вполне сможет прижиться на новом месте. В ситуации межнациональных браков, когда супруги из разных культур, привыкание, «притирка» друг к другу непременно будет проходить и по «линии стола».

На этом, третьем, этапе арт-технологии клиенты и участники охотно вспоминают свои впечатления из детства, семейные традиции, приводят примеры собственного отношения к еде, осознавая, что «в одной тарелке» может быть столько многоного и разного: социального, культурного, этнического, духовного и ценностно-мировоззренческого, территориального, семейного, индивидуально-личностного, ситуативного, физиологического.

В завершение участники часто говорят о том, насколько неожиданной и многопланово-интересной оказалась для них эта тема, как каждый смог открыть для себя (впервые или заново) привычные «мелочи жизни». Отзвуки этих рассуждений ещё долгое время всплывают в сознании (судя по впечатлениям, которыми люди делятся на последующих наших встречах). Люди начинают видеть то, на что раньше никогда не обращали внимания, иначе воспринимать многие вещи в своей жизни – удивительно ярко и свежо, так, как видишь мир солнечным весенним днем сквозь вымытое окно; находить для себя новые смыслы в бытии каждодневных забот.

Практика применения арт-технологии трехуровневой личностной работы «Завтрак-Обед-Ужин», бесспорно, создаёт условия для совместной деятельности членов семьи в диалоге с собой, членами семьи и со специалистом, улучшает коммуникацию, формирует атмосферу общности и принятия. Дети и родители, супруги становятся внимательнее к тому, что скрывается за знакомыми и бытовыми привычками, проявляют больше терпимости и уважения к потребностям, вкусам и предпочтениям друг друга, хотят верить в семью как в ценность, где за одним столом есть место каждому.

Завершая статью, отмечу, что процесс описания опыта применения арт-технологии способствовал анализу и развитию её методики, а рефлексия профессиональной позиции арт-терапевта выступает механизмом саморазвития, укрепления профессиональных ценностей и навыков взаимодействия с личностью в процессе арт-терапии.

Список источников

1. Ефимкина А. Гадание на реальности. Азбука арт-терапии. М.: Независимая фирма «Класс», 2018. – 208 с.
2. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М.: Генезис, 2011. – 320 с.
3. Кокоренко В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов по-могающих профессий. СПб.: Речь, 2005. – 101 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семенная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2007. – 332 с.

КНИЖНАЯ МАСТЕРСКАЯ – ПРОСТРАНСТВО ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ДИАЛОГА

*Деньгина Анна Леонидовна,
педагог-психолог МКДОУ «Детский сад №51 г. Кирова»*

Аннотация. В статье обосновывается и описывается авторская арт-технология «Книжная мастерская», которая выступает пространством ценностно-смыслового диалога детей, родителей и педагогов.

Ключевые слова: диалог, ценностно-смысловой диалог, пространство ценностно-смыслового диалога, ценности, сказкотерапия.

Современный интерес психолого-педагогической теории и практики к проблемам субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса обусловлен не только ростом числа неблагополучных и конфликтных семей, но и чрезмерной занятостью родителей в благополучных семьях, стремительным ритмом жизни, эмоциональным выгоранием родителей. Всё это может становиться теми факторами, которые нарушают семейное общение и приводят детей к отчуждению, ограничивающим до минимума семейные воспитательные воздействия, направленные на формирования личности и ценностных идеалов ребёнка.

Актуальным становится поиск таких организационно-методических форм взаимодействия, при которых создается пространство для ценностно-смыслового диалога непосредственно в условиях образовательного учреждения. растёт потребность в разработке нестандартных, интересных, эф-

фективных способов вовлечения родителей в образовательное пространство, в создании инструмента для зарождения атмосферы развивающего диалога.

На базе МКДОУ «Детский сад №51 г. Кирова» нами разработана, прошла апробацию и применяется арт-технология «Книжная мастерская», понимаемая нами как пространство ценностного смыслового диалога дошкольников, родителей, педагогов, психолога. Организация пространства ценностно-смыслового диалога в дошкольном образовательном учреждении позволяет включить в него дошкольника в качестве полноправного субъекта общения и развития. Ребёнок-дошкольник 5-7 лет находится в чувствительном периоде развития личностных черт, характера, процессов рефлексии, социального и эмоционального интеллекта, имеет потребность рассуждать, анализировать, сопоставлять, способность осуществлять выбор – всё это становится благодатной почвой для продуктивного диалога.

Методологическое и теоретической основой технологии «Книжная мастерская» стали философские и психологические концепции в области теории ценностей (М.С. Каган, Б.С. Братуся, Б.В. Ничипоровой, Ф.Е. Василюка, А.Н. Леонтьев, Т. Парсонс, М. Рокич, Д.А. Леонтьев), труды в области диалога (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, А. Маслоу), исследования в области ценностно-смыслового взаимодействия и диалога (Е.А. Сиротина, И.А. Соловцова, И.Ф. Исаев); теоретические и практические разработки в области сказкотерапии (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко, А.В. Гнездилов, Д.Б. Кудзимов, Р.М. Ткач, И.В. Вачков).

Главной целью ценностно-смыслового взаимодействия взрослых, по нашему мнению, являются духовно-нравственные ценностные идеалы ребёнка, его личностное и эмоциональное развитие, раскрытие творческого потенциала, самореализация ребёнка. При этом ценностный идеал – это регулятор поведения ребёнка, основание для оценки им окружающего мира. Это то, что «характеризует личностный смысл деятельности, общения и любых других явлений действительности» [6; с.32-43].

В рамках арт-технологии «Книжная мастерская» содержанием взаимодействия участников стали духовно-нравственные ценностные идеалы: любовь, дружба, взаимопонимание, взаимопомощь, уверенность в себе, справедливость, честность, миролюбие и другие.

Специфика ценностно-смыслового диалога между психологом и родителем заключается в концентрации на собеседнике в отношении феномена ценностей и смыслов ребёнка, позволяет принять чужое отношение к миру и раскрыть своё [4; с. 201]. В этих условиях психолог становится союзником семьи в формировании ценностных идеалов личности ребёнка как основы его отношений к деятельности, другим людям, взаимодействию с ними.

В пространстве ценностно-смыслового диалога родителю предоставляется возможность осознания своих стереотипов в общении и развитии личности ребёнка; размышления над собственными ценностными ориентациями в семейном воспитании; анализа ценностных идеалов и психологических особенностей растущего человека; освоения диалогических форм общения – и совместно с психологом оказывать эффективное воздействие на личность ребёнка.

При ценностно-смысловом взаимодействии диалог имеет свою специфику, поскольку помимо психолога, родителя и ребёнка в нем участвует третий «субъект» – культура как источник ценностей [5; с.18]. Психолог в совместной работе привносит в пространство исторически сложившейся в культуре традиционные ценности и делает их предметом обсуждения. Можно сказать больше: в пространстве ценностно-смыслового диалога участниками выступают не только родитель, ребёнок и психолог, но и культура, явление которой выступает содержанием диалога. Основание для включения культуры в пространство ценностно-смыслового взаимодействия обнаруживается в философии (М.М. Бахтин, В.С. Библер), психологии (Д. А. Леонтьев) и педагогике (Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова).

Пространство ценностно-смыслового диалога в науке рассматривается как единство общения и деятельности. Совместная деятельность психолога, родителя и ребёнка по созданию книжки на материале сказочных уроков является важным инструментом усвоения ребёнком духовно-нравственных ценностных идеалов. Как писал физиолог И.П. Павлов, «руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга». *Внешняя деятельность, связанная с работой руками, способствует формированию внутренних психических процессов.* Созданный ребёнком продукт оказывается тем самым якорем для запоминания и усвоения моральных и этических принципов, норм и правил поведения.

Источниками содержания занятий стали разработки в области сказкотерапии и арт-педагогики, которые содержат широкий выбор психолого-педагогического инструментария, отвечающего запросам коррекции, профилактики и развития эмоционально-волевой и личностной сферы ребёнка, разнообразие форм организации творческих мастерских.

Сказкотерапия – тот самый эффективный метод арт-терапии, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. В основе сказкотерапии лежит идея о том, что каждая сказочная ситуация несет в себе скрытый смысл решения сложных ситуаций.

Книжная мастерская, использует подборку медитативных сказок Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Сказки звездной страны Зодиакалии». Их назначение – стабилизация психических процессов, успокоение, расслабление, энергетическая «подзарядка». Но главное – сообщение нашему бессознательному «Я» позитивных «идеальных» моделей взаимоотношений с окружающим миром и людьми. Их основная идея – передать ребёнку знания о его высоком предназначении посредством раскрытия базового принципа его зодиакального знака. Автор сказок считает, что в каждом человеке существует не один житель Зодиакалии, которого мы вычисляем по числу и месяцу его рождения, а все двенадцать. И каждый из них наделяет наши душу, характер, желания своими оттенками.

Двенадцать жителей «звездной страны» – это двенадцать поучительных историй, двенадцать площадок продуктивного диалога о поступках, характере выбора и присвоения «образа Я» для гармоничной личности внутри Книжной мастерской.

Книжная мастерская – это и форма организации встреч, и процесс со-творения книги о сказках совместно с родителем. Однако конечным и решающим замыслом является не сам продукт, а то пространство диалога, который происходит в моменте слушания, анализа и творения над историей. При использовании потенциала контекста сказки, опыта героя и его пути; анализа сюжета сказки; творчества, которое рождается по поводу замысла сказочных историй, происходит зарождение пространства терапевтического или воспитательного диалога.

Книжная мастерская – то самое пространство диалога, которое способствуют расширению потенциала бесед между родителем и ребёнком, проявлению любви в виде языка времени, проведённого вместе в продуктивном общении языком помощи в конструировании и подборе материала, языком комплиментов за полученный результат и рассуждения.

Арт-технология «Книжная мастерская» стала основой для создания программы «Сказки о душе, поступках и характере».



На начальном этапе педагог показывает будущий результат-продукт – «книжку-панораму» и мотивирует детей на совместную работу. Проговариваются правила: тишины во время чтения сказки («сказка любит тишину») и активного размышления (все участники вовлечены в обсуждение).

Происходит настройка на уникальную историю, педагог использует «волшебное интонирование» для введения в атмосферу сказки... Читается вводная часть, обсуждаются существующие знаки зодиака, создаются герои: Звездочет, Звездная Фея.

Чтение и обсуждение истории происходит «в круге», материалы для изготовления странички книжки приготовлены на столах. Важными акцентами в обсуждении истории становятся причинно-следственные связи поведения и поступков героев, характеристика их черт характера, выбор положительных черт для себя, связывание с примерами реальной жизни. После арт-мастерской на этапе подведения итогов занятия педагог и дети проговаривают урок сказки и присваивают в свой внутренний мир положительную черту характера.

Такие уроки прописаны в кратком содержании сказки (которая имеется на каждой созданной страничке книжки по теме) и в Зодиакальном круге (отдельная страничка). Зодиакальный круг содержит фотографии знаков зодиака и тот основной ресурс, то базовое послание, которое несёт в себе каждая сказка, и становится чертой характера. После каждой истории дети проговаривают свою новую черту «замечательного человека», продолжая фразу от своего лица «Я....»: «...верный друг...» (Овен); «...имею внутреннюю силу...» (Телец); «...умею договариваться...» (Близнецы); «...умею оставить страх...» (Рак); «...талантливый...» (Лев); «...имею чистые мысли...» (Дева); «...справедливый» (Весы); «...умею прощать...» (Скорпион); «...живу в мире с людьми...» (Стрелец); «...берегу время» (Козерог); «...сдерживаю обещания» (Водолей); «...умею любить...» (Рыбы).

Владельцу изучаемого знака зодиака дарится раскраска со своим знаком и стихотворением. После раскрашивания, на этапе сборки, данная страничка вклеивается в книжку.

«Краткое содержание сказки» содержит: название в виде того урока, которому посвящена история; краткий сюжет, послание «чему учит», черта характера, круг с изображением знака зодиака, описание «дара» для своего хозяина (то есть рожденного под этим знаком).





Сказка 1. Урок дружбы. Сказка учит нас не предавать друзей, быть верным другом, понимать причины поведения других, не мстить. Качество характера: верность, преданность.

Беседа о дружбе, лжи ради спасения друга. Беседа «Мой лучший друг». Обсуждение доброты барашка, его смелости.

Работа в мастерской.



Сказка 2. Урок взаимопомощи. Качество характера: сила воли, внутренняя сила.

Беседа о силе, силе воли как внутренней силе. Упражнение «Я бы мог научить». Обсуждение темы «Желание помогать другим» (границы помощи, анализ поговорки «медвежья услуга»). Работа в мастерской.



Сказка 3. Урок взаимопонимания. Умения договариваться. Сказка учит нас взаимопониманию. Качество характера: гибкость, понимание.

Беседа о взаимопонимании, уступках, умении договариваться и объединять идеи в общую копилку решений.

Обсуждение на тему «траты времени на споры и ссоры» (границы уступчивости).

Работа в мастерской.



Сказка 4. Урок смелых решений. Сказка учит оставлять страхи, быть решительными. Качество характера: решительность, смелость.

Беседа о страхах, их влиянии на нашу жизнь (обсуждение способов избавления от страха). Упражнение «Я оставляю свой страх...». Обсуждение на тему «смелых» решений (границы смелости и безрассудства). Работа в мастерской.

Сказка 5. Урок талантливости. Сказка учит уверенности в себе, вере в себя и свои способности. Качество характера: уверенность.

Девиз: «Я хочу, я могу, у меня получится!». Беседа о талантах, способностях. У каждого человека есть «семечко» таланта, необходимо его поливать и взращивать, т.е. заниматься его развитием: ходить на кружки, секции, тренировать навыки, читать.

Упражнение «Я знаю, я умею, я хочу научиться». Дети по кругу передают фигурку льва и заканчивают каждый свою фразу. Фраза из названия упражнения последовательно чередуется.

Упражнение «Семечко таланта». Участники на карточках складывают ладошки «семечком» и закрывают глаза. Под плавную музыку постепенно поднимаются, вытягивая руки росточком и затем мощным деревом – человеком с устойчивыми корнями и плодами своих трудов и талантов. Педагог произносит медитативный текст на тему развития талантов.

Упражнение «Солнечный ребёнок». Дети-участники, чей знак зодиака по рождению «Лев», прикасаются к каждому участнику, тем самым прорыгвая сюжет сказки о «включении таланта в каждом из нас».

Упражнение «Моя звезда внутри меня». Каждый ребёнок закрывает глаза и представляет свою «звездочку таланта на небе. На счёт 1-2-3 протягивают руки и забирают себе звездочку «в тело». Чувствуют это место, знают, куда обращаться в делах по необходимости применить свой талант.

Работа в мастерской.

Сказка 6. Урок добрых мыслей и интуиции. Сказка учит нас внутренней чистоте. Качество характера: доброта, душевная чистота.

Беседа о чистых мыслях. Примеры «чистых» и «грязных» мыслей». Упражнение «Похлопай-потопай...». Обсуждение на тему «интуиция». Границы интуиции. Вопросы доказательства.

Работа в мастерской.



Сказка 7. Урок ценности и справедливости. Учит нас принимать правильные, справедливые решения. Качество характера: справедливость, рассудительность.

Беседа о справедливости. Понятие «взвешенное мнение».



Тема принятия решения (честное, обдуманное, справедливое).

Работа в мастерской.



Сказка 8. Урок гордыни. Учит нас оставлять злобу, обиду, зависть, гордыню. Качество характера: мудрость, умение прощать.

Беседа о гордости и гордыни. О поведении в группе и риске быть изгнанным в случае злого, пренебрежительного, недостойного поведения. Рассуждение о цене и ценности своего дара (никто не царь, не Бог, чтобы считать себя выше других и приказывать ради своих благ). Обсуждение темы умения прощать, оставлять гордыню, обиды. Работа в мастерской



Сказка 9. Урок предназначения. Связи с близкими людьми. Сказка учит нас жить в мире и согласии, выбирать свой жизненный путь. Качество характера: миролюбие.

Беседа о невидимых нитях в жизни человека (любовь, дружба, забота, доверие). Послание беседы: каждую ниточку мы бережем и заботимся о ней (обсудить, как). Рассуждение о ценности невидимых нитей. Иногда легко создать, но трудно сохранить, чтобы не порвать. Обсудить, какие поступки детей рвут ниточки доверия, заботы, дружбы. Обсуждение темы связи близких и мира природы. Работа в мастерской.



Сказка 10. Урок о цене времени и труда. Учит ценить время, доделывать начатое до конца, работать с радостью. Качество характера: предусмотрительность, настойчивость.

Беседа о цене и ценности времени. Важность и нужность умения планировать. О важности отдыха и труда. Сравнение времен года в сказке с разными периодами жизни человека (детство, юность, взрослые годы). Повторение и закрепление категорий времени. Времена года, дни недели, части суток, год, неделя, сутки. Календарь. Пословицы и поговорки о времени. Обсуждение темы умения доводить начатые дела до конца. Работа в мастерской.

Сказка 11. Урок данных слов и обещаний. Учит сдерживать данные обещания, делиться радостью, просить и получать помошь. Качество характера: мудрость, честность.

Беседа о любви к природе «Как ты к миру, так и он к тебе». Обсуждение темы умения попросить помоши и прийти на помошь. Беседа о цене и ценности помоши. Пословицы и поговорки о дружбе и взаимопомоши. О слове и обещаниях. Обсудить фразу «Не бросай слов на ветер». Беседа о данных обещаниях, сдерживании слов. Письмо: когда человеку плохо он на многое готов. Когда же все налаживается, готов ли он благодарить помощников? Готов ли сдерживать обещания? Работа в мастерской



Сказка 12. Урок любви. Сказка учит нас любви и её проявлениям. Черта характера: открытость, чуткость.

Беседа о любви, влюблённости, формах проявления и состоянии (общие интересы, дела).

Обсуждение темы выражения чувств и способов общения на разных языках любви: помоши, подарках, прикосновениях и объятиях, времени, добрых словах и комплиментах. Упражнение «Розовые очки» (участники выбирают по кругу того, кому готовы выразить комплимент или доброе слово). Беседа о проявлениях любви дома. Работа в мастерской.



Заключительные занятия предполагают изготовление странички по своей фантазии и работу с «кругом качеств». Тем самым, сказкотерапевтические истории программы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой посредством организации «Книжной мастерской» приобретают новые формы её проживания в практике работы психолога в работе с детьми. Через идеи создания круга созвездий ярче вычленяются замыслы и идеи о жизненных ценностях, качествах характера и социально-приемлемого поведения. Ребёнок совместно с героями проживает историю, проецирует события на себя и свой опыт, получает возможность внутреннего выбора, производит согласие с мудростью и присваивает его себе в банк поведенческого репертуара. А созданные ребёнком образы, краткое содержание сказки надолго оставляют след в памяти ребёнка.



Дети и взрослые с интересом создают страницы книги, обсуждают собственные действия и поступки окружающих, сравнивая с героями сказок, регулируют своё поведение. Отзывы старших детей, прошедших программу, говорят об ярких воспоминаниях историй и нравственных бесед. Анализ реализованных занятий в практике МКДОУ №51 г. Кирова, полученная обратная связь от родителей и педагогов подтверждают тот факт, что книжная мастерская как пространство ценностно-смыслового диалога с применением сказкотерапии и сочетанием совместного творчества, деятельности, общения – эффективный инструмент работы психолога с дошкольниками.

Список источников

1. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007.
2. Зинкевич-Евстигнева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. Спб.: Речь, 2000.
3. Зинкевич-Евстигнева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. Спб.: Речь, 1998
4. Исаев И.Ф. Ценностно-смысловое взаимодействие как педагогическая категория // Педагогика. 2023, №10 (85).
5. Сиротина Е.А. Ценностно-смысловое взаимодействие как педагогическая категория // Педагогика. 2023, №10 (85).
6. Соловцова, И.А. Духовное воспитание школьников: аспект ценностно-смыслового взаимодействия / И.А. Соловцова, Е.А. Сиротина // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – Серия 4: Педагогика. Психология. – 2017. – № 47. – С. 32–43.

СЕМЕЙНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В ДЕТСКОМ САДУ

*Кашменская Татьяна Николаевна,
педагог-психолог МДОКУ детский сад «Сказка»
пгт Оричи Оричевского района Кировской области*

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования семейного тренинга в работе с родителями и их детьми в дошкольном образовательном учреждении, представлен семейный тренинг для родителей с детьми «Моя семья».

Ключевые слова: семейный тренинг, гармонизация детско-родительских отношений.

Семья оказывает огромное влияние на развитие ребёнка и формирование его личности. Именно отношения с родителями являются фундаментом всех социальных связей ребёнка, которые ему предстоит устанавливать и создавать (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Семейные отношения играют центральную роль в развитии самосознания – через них ребёнок приобретает опыт отношения не только к другим, но и к самому себе. Нарушения во взаимоотношениях в семье могут повлечь за собой неблагоприятные последствия в развитии ребёнка: проявление агрессии, девиантного поведения, появление тревоги и дезадаптации. Конфликты и неудачи детского возраста сказываются впоследствии, проявляются характерными проблемами уже взрослого человека. (З.Фрейд).

Изменить, скорректировать нежелательное поведение ребёнка возможно через изменение взаимоотношений между ребёнком и родителями, через изменение образа жизни семьи. В процессе изучения и поиска адекватных методов коррекции родительского отношения отмечалось (К. Роджерс), что ни прямое обучение, ни аналитико-интерпретативный метод не дают эффективных результатов, так как родительское отношение характеризуется необыкновенной устойчивостью и повышенной сопротивляемостью изменениям. Наиболее эффективными являются приёмы, которые создают условия для самостоятельной, активной, сознательной перестройки отношений самиими родителями, т.е. родители должны стать активными участниками коррекционного процесса. В наибольшей степени этому способствуют групповые и игровые методики, используемые в рамках социально-психологического тренинга (Л.А. Петровская, 1982; Ю.Н. Емельянов, 1985; Н.В. Клюев, 1992).

В нашем понимании, тренинг – групповая работа, целью которой является развитие компетентности в общении, развитие способностей к обу-

чению, помочь в саморазвитии. Концептуальной основой семейного тренинга является идея сотрудничества взрослого с ребёнком, установление и развитие отношений партнёрства и сотрудничества родителя и ребёнка. В практической психологии применяется «Тренинг взаимодействия родителей с детьми», разработанный И. Марковской, в основе которого лежат идеи Т. Гордона, К. Роджерса, А. Адлера, Д. Дрейкуса, а также опыт работы отечественных психологов Института тренинга (Санкт-Петербург).

Содержание тренинга составляют игры, арт-практики, упражнения, обсуждения. Доктор Шейла Эйберг (США) считала, что средства игровой и арт-терапии могут также внести значительный вклад в работу с родителями и детьми, т.к. обеспечивают ребёнку полное внимание родителя, «отзеркаливание», создают условия для вербализации происходящего.

Терапия детско-родительских отношений, основанная на тренинге взаимодействия родителей с детьми, призвана гармонизировать детско-родительские отношения – укреплять их, углублять взаимопонимание и доверие. В тренинге отрабатываются навыки общения, особенности взаимоотношений между детьми и родителями, устанавливаются продуктивные формы детско-родительских отношений.

Для детей и родителей подготовительных групп детского сада был разработан тренинг «Моя Семья», нацеленный на гармонизацию детско-родительских отношений и формирование атмосферы взаимопонимания. В тренинге принимали участие родители с детьми. Педагогом-психологом совместно с воспитателями была проведена предварительная работа: 1) опрос детей на тему «Что такое семья?», по итогу которого был создан видеоролик с ответами детей о семье и семейных взаимоотношениях; 2) родителям с детьми было дано домашнее задание подготовить небольшой рассказ о своей семье по семейной фотографии.

На начальном этапе актуализируется тема тренинга, создаются условия для сплочения участников и создания доброжелательной атмосферы взаимодействия, снятия эмоционального напряжения: психолог организует приветствие и знакомство, предлагает принять правила работы группы. Основные правила тренинга: соблюдение принципа «здесь и сейчас» (обсуждается то, что волнует в данный момент), искренность и открытость, конфиденциальность и психологическая безопасность, безоценочность, активность в играх, упражнениях и обсуждениях.

Основное содержание тренинга представлено следующими процедурами: упражнения «Приветствие-представление кругу», «Отгадай загадки», «Семейное фото», просмотр видеоролика с рассуждениями детей «Для чего нужна семья», «Герб семьи», «Я люблю», игра «Гусеница».

Упражнение «Приветствие-представление круга». Посовещавшись, каждая семья должна подумать и выбрать одно слово, которое больше всего характеризует (описывает) их семью. Затем представитель от каждой семьи (ребёнок) представляет свою семью присутствующим, сопровождая это кивком головы. Например: Семья Ивановых – крепкая.

Упражнение «Отгадай загадки». Отгадывая загадки, посвященные семье (мамам, папам, бабушкам, дедушкам), участники приходят к выводу, что тема тренинга – семья. Каждая семья по-своему уникальна и неповторима, но существуют неизменные во все времена семейные ценности, такие как взаимопонимание, уважение, внимательное отношение к родным и близким, готовность прийти на помощь и оказать поддержку, сохранение семейных традиций.

Упражнение «Семейное фото». Дети представляют рассказ по семейным фотографиям, представляя членов семьи, изображенных на фотографиях, рассказывая о профессиях, увлечениях каждого члена семьи и о своих чувствах, связанных с этой фотографией.

Просмотр видеоролика с рассуждениями детей «Для чего нужна семья». Педагог резюмирует обсуждение: семья – это близкие люди, которые живут вместе, любят друг друга, заботятся друг о друге. Семья может быть большой и маленькой, но главное, чтобы в семье всегда был мир, уважение, дружба и любовь друг к другу.

Игра «Гусеница». Под музыку члены каждой семьи объединяются группой и встают по росту в колонну в затылок друг другу, начиная с ребёнка, затем мама и папа. Руки нужно опустить вдоль туловища. Воздушные шарики зажимаются между животами и спинами игроков – дотрагиваться до шариков нельзя, поправлять их нельзя. Первый игрок держит свой шарик на вытянутых руках. Получается целая цепочка, двигаться следует очень аккуратно, чтобы цепочка не порвалась. Семье предлагается сделать круг, преодолеть препятствия и не разорвать цепочку. После игры участники делятся впечатлениями и приходят к пониманию, что каждый член семьи зависит от остальных. И в том случае, если все будут внимательны друг к другу, смогут прощать ошибки, заботиться о младших и старших, то в семье будет жить приятно и спокойно.

Упражнение «Я люблю». Родитель и ребёнок садятся спиной друг к другу. По очереди говорят друг другу: «Я люблю, когда ты....». Упражнение делается не спеша, обе стороны стараются вспомнить все положительные моменты семейной жизни. Заканчивается упражнение объятиями.

Упражнение «Герб семьи». Для участников демонстрируется презентация на тему «История создания и обычаи изображения гербов», где рас-

крываются отличительные черты гербов, отражающие семейные традиции, достижения, успехи и увлечения семьи. После просмотра каждой семьи предлагается создать свой герб и отразить семейные традиции и интересы. Так же предлагается составить жизненный девиз, который кратко отражает суть жизненных устремлений, позиций, мечтаний семьи. Родители и дети разрабатывают семейную символику и обсуждают: что будет изображено на гербе, какие материалы будут использованы, какие символы будут отображать внутреннюю структуру семьи.

Рефлексивная часть тренинга проходит в форме обмена мнениями о проведенном занятии и получения обратной связи. Прощание в завершение занятия способствует укреплению чувства единства в группе. На данном этапе каждой семье может предлагаться зачитать одну из пословиц, закрепляющих семейные ценности. Обмен мнениями можно инициировать вопросами: «Выполнение каких заданий вызвало трудности?», «Какие ощущения остались у вас от нашей встречи?», «С какими заданиями было легко справиться?». Также можно предложить родителям оставить свои впечатления о встрече в письменной форме.

Семейный тренинг помогает эмоционально сблизиться, установить доверительные отношения между родителями и детьми. В процессе занятий ребёнок воспринимает родителей как союзников и получает возможность наиболее полно выразить свои творческие способности, учится правильно оценивать свои возможности, что способствует формированию адекватной самооценки. Родители проводят время вместе с ребёнком, играют с ним, тем самым находясь на территории его интересов. Участвуя в играх, родители наблюдают за ребёнком, видят те особенности, которые в обыденной жизни часто ускользают от их внимания. Они по-другому начинают воспринимать и ощущать неудачи и радости, учатся сотрудничать с ребёнком и вместе созидать.

Значимостью семейных тренингов для родителей как интерактивной, нестандартной формы взаимодействия является то, что отмечается позитивная динамика в отношениях между семьёй и дошкольным учреждением, получение новых знаний, навыков, моделей поведения родителя по отношению к ребёнку, возможность посмотреть на проблемы взаимоотношений с ребёнком со стороны.

Важно то, что все приобретенные навыки, умения, способы взаимодействия спонтанно, естественным образом переносятся за пределы игры в реальную жизнь. Родители по итогам участия в тренинге отмечают позитивные изменения, в том числе большую осознанность своего поведения, большую открытость по отношению к своему ребёнку, улучшение взаимоотношений с детьми в целом.

Список источников

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Зависимость типа привязанности ребёнка ко взрослому от особенностей их взаимодействия // Психологический журнал.–1999.–Т.20, № 1.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Лениздат, 1992.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Ось-89, 2000. 224 с.
4. Винникотт, Д.В. Разговор с родителем. – М.: Класс, 1995.
5. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982.
6. Дубанова В.А. Теоретические подходы к изучению детско-родительских отношений // Портал психологических изданий PsyJournals.ru https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2017_n2/86641
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
9. Терапия детско-родительских отношений: тренинг детско-родительского взаимодействия Шейлы Эйберг (по материалам зарубежных источников) // Современная зарубежная психология — 2017. Том 6. № 2
10. Чернецкая Л.В. Психологические игры и тренинги в детском саду. Ростов н/Д: Феникс. 2005.

ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

*Клабукова Татьяна Сергеевна,
педагог-психолог, МКДОУ д/с «Сказка» пгт Лёвинцы Кировской области*

Аннотация. В статье описан опыт применения сказкотерапии как основного метода психологических занятий по гармонизации детско-родительских отношений. Автор даёт характеристику гармоничным отношениям в семье и описывает методическую систему психологических детско-родительских занятий «Сказки для всей семьи».

Ключевые слова: детско-родительские отношения, гармоничные отношения, сказкотерапия, психотерапевтическая сказка, сочинение сказки в детско-родительской группе.

Ребёнок непосредственно включён в детско-родительские отношения, которые являются уникальным источником для развития его личности и формирования его модели поведения в обществе в будущем. Современная тенденция роста неблагополучных семей, ведущая к социально-психологической дезадаптации детей, к неврологическим, пограничным и психосоматическим расстройствам, требует поиска эффективных методов психологической помощи семье для обеспечения нормального развития, сохранения психического и психосоматического здоровья детей. Особую значимость приобретают специальные программы обучения родителей и семейной психотерапии, отличающиеся доступностью и системностью сопровождающих воздействий, действующие на базах образовательных организаций.

Проблема детско-родительских отношений глубоко исследовалась в науке с позиции общей теории отношений (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), с позиции изучения проблем семьи и семейного воспитания (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерханова, В.А. Сухомлинский, А.С. Спиваковская), с позиции специфики детско-родительских отношений (А.Я. Варга, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Е.В. Сидоренко, Э.Г. Эйдемиллер, Э.Г. Юстицкий). Ранний опыт взаимодействия родителей с детьми описывали А. Адлер, Э. Берн, Д. Винникот, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм.

Гармоничные отношения мы понимаем как тип детско-родительских отношений, которые характеризует искренность, открытость, безусловное принятие ребёнка, желание его понять, обеспечить оптимальное личностное развитие ребёнка. Он будет чувствовать себя целостной, уверенной, самоуправляющей личностью, станет человеком с выраженной индивидуальностью, способным успешно и адекватно справляться с жизненными проблемами. В.М. Даринская определила содержание внутренней структуры гармоничных детско-родительских отношений и выявила критерии оценки их развития: взаимопонимание, любовь, уважение, дружба, ласка, забота, доверие, доброта, общение, честность, помощь, наказания [1]. В основе гармоничных отношений лежит уравновешенный стиль общения по открытym и гуманным правилам, которые способны меняться при необходимости, что даёт возможность развиваться каждому элементу данной системы, способствует формированию высокой самооценки личности и проявляется в свободе любых обсуждений без ущемления интересов и желаний каждого человека [5].

Нами разработана программа психологических занятий в детско-родительских группах «Сказки для всей семьи», направленная на гармонизацию

детско-родительских отношений в семьях детей дошкольного возраста. Содержание программы предполагает помочь родителям и детям в преодолении имеющихся трудностей в общении, установление тесного эмоционального контакта и сокращение психологической дистанции между взрослыми и детьми, осознание родителем уникальности каждого ребёнка, особенностей своего родительского стиля общения и характеристик поведения своего ребёнка при взаимодействии его с другими детьми и взрослыми, а также позволяет повысить уровень психологической компетентности родителя.

Основным методом психологической работы, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений, мы избрали сказкотерапию «как средство психологического воздействия на человека посредством сказок» [7], а основной формой работы на психологических детско-родительских занятиях – проигрывание любимой сказки и сочинение своей.

Сказка сопровождает ребёнка на протяжении всего дошкольного возраста и играет важную роль в развитии и воспитании ребёнка. По словам В.А. Сухомлинского, сказка есть «радость мышления, и, создавая сказку, ребёнок утверждает свою способность к творческому мышлению» [8]. Взрослому сказка помогает поделиться в метафорической манере своими чувствами и переживаниями, непринужденно и естественно проанализировать весь свой жизненный путь, прочувствовать, осознать сильные и слабые стороны себя как родителя. Сказки, сочиняемые детьми и взрослыми, дают нам необходимую психодиагностическую информацию и являются мощным терапевтическим средством для личности. С помощью сказки можно корректировать различные проблемы личностного развития ребёнка, избавляться от страхов и комплексов, приобретать новый опыт поведения.

Программа занятий в детско-родительских группах «Сказки для всей семьи» базируется на трех принципах работы со сказкой.

1) Принцип осознанности (осознание клиентами причинно-следственных связей в развитии сюжета, понимание роли каждого персонажа в развивающихся событиях) реализуется обсуждением, самоанализом с использованием вопросов: «Что происходит?», «Почему это происходит?», «Кто хотел, чтобы это произошло?», «Зачем это было ему нужно?».

2) Принцип множественности (понимание многозначности смыслов одного и того же события, ситуации) воплощается дискуссией, анализом различных мнений и ассоциаций участников группы.

3) Принцип связи с реальностью (осознание того, что каждая сказочная ситуация разворачивает перед нами некий жизненный урок) разворачивается через кропотливый и терпеливый разбор сказочных ситуаций как подсказку для реальной жизни.

Опираясь на разработки Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [4], мы выстроили структуру коррекционно-развивающего сказкотерапевтического занятия, которое включает следующие этапы: ритуал «входа» в сказку (создание настроения на совместную работу и погружение в сказку); повторение (анализ прошлой встречи, опыт, выводы); расширение (расширение представления о чем-либо, новый опыт); закрепление (осознание нового опыта, проявление новых качеств личности); интеграция (соотнесение нового опыта с реальной жизнью); резюмирование (обобщение приобретенного опыта, соотнесение его с уже имеющимся) и ритуал «выхода».

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева предлагает следующую классификацию сказок [3], которые мы используем на занятиях: художественные (литературное наследие предков: сказки, мифы, легенды, – которые содержат опыт, мировоззрение, систему ценностей как отдельного автора, так и этноса в целом); дидактические (придуманные педагогом для развивающих, мотивационных целей); психокоррекционные (сочиняемые психологами, которые метафорически отражают поведенческие затруднения ребёнка, проблемы во взаимоотношениях, тревоги, обиды, страхи); психотерапевтические (образы глубинных механизмов бытия, рассуждения о любви, добрее, гордыне, смерти) и медитативные (созданные для создания положительного эмоционального состояния, снятия усталости, напряжения, возбуждения, развития личностного ресурса).

Особое значение в работе детско-родительской группы имеют психотерапевтические сказки. Такая сказка в детско-родительской группе, созданная психологом, имеет ряд характеристик [7], позволяющих использовать её для достижения целей психологического занятия по гармонизации детско-родительских отношений:

- сказка в чем-то идентична проблеме ребёнка и/или родителя, но не имеет буквального сходства;
- сказка предлагает замещающий опыт, используя который, человек может сделать новый выбор при решении своей проблемы;
- сказочный сюжет разворачивается в определённой последовательности.

Р.М. Ткач предлагает следующую последовательность: «Жили-были... (начало сказки, встреча с её героями)»; «И вдруг однажды... (герой сталкивается с каким-то конфликтом, проблемой, совпадающей с проблемой ребёнка)»; «Из-за этого... (показано, в чем состоит решение проблемы и как это делают герои сказки)»; «Кульминация... (события, в которых герои сказки справляются с трудностями)»; «Развязка... (развязка терапевтической сказки должна быть позитивной)» и «Мораль сказки... (герои сказки

извлекают уроки из своих действий, и их жизнь радикально изменяется). По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на личность. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный.

На основе классификации форм работы со сказками А.В. Гнездилова, приведем формы, используемые нами в программе психологических занятий «Сказки для всей семьи», направленной на гармонизацию детско-родительских отношений в семьях.

Рассказывание (чтение) сказок в сказкотерапии сопровождается рефлексией, осознаванием основных идей произведения. С этой целью рассказчик задает вопросы: «О чём эта сказка?», «Чему она учит?», «В каких ситуациях жизни нам пригодится то, что мы узнали из сказки?».

Переписывание и дописывание сказки позволяет ребёнку и родителю выбрать наиболее соответствующий его внутреннему состоянию сюжет или конец, который позволяет ему освободиться от внутреннего напряжения.

Сочинение сказок проходит с группой детей и родителей по кругу, по-парно ребёнок с родителем, каждый участник самостоятельно. Помогая ребёнку сочинить сказку, сначала описывают героя, похожего на ребёнка по возрасту и характеру: «Жил-был мальчик, очень похожий на тебя...». Далее показывают жизнь героя в сказке так, чтобы ребёнок сам увидел сходство со своей жизнью. Затем герой попадает в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребёнка (он тоже чего-то боится, чувствует себя одиноким). Герою приписывают все переживания малыша. По сюжету должно появиться много возможностей и способов для преодоления этих препятствий. Потом сказочный герой (а с ним и ребёнок) начинает искать выход из создавшегося положения и, конечно, находит его (желательно найти несколько вариантов решений). Уже просто написание самой сказки является мощным терапевтическим воздействием.

Постановка сказок, драматизация, предполагает разыгрывание психокоррекционных, психотерапевтических сказок. Применяется разыгрывание сказки с помощью кукол. «Оживляя» куклу, ребёнок становится волшебником, заставляя её двигаться по собственному желанию. Это помогает ему приобрести уверенность и в дальнейшем более успешно корректировать свои действия. Эффективно использовать пальчиковый театр, теневой театр, настольный театр, театр-рукавички, куклы бибабо, сказки на песке. Сказки разыгрывают по ролям, психолог на основе индивидуальных особенностей каждого участника подбирает им соответствующие роли.

Сказочное рисование предполагает изображение сказки, сказочных героев или сказочного сюжета по темам, заданным психологом или вы-

бранным участником группы спонтанно. Рисунок выполняет и диагностическую (самодиагностическую), и коррекционную функции. По ходу психокоррекционной сказки ребёнка можно попросить нарисовать: «В какое сказочное существо я бы превратился у входа в Сказочную страну?», «Мой маскарадный костюм» (самовосприятие), «Моя семья в образах животных» (отношение к семье), «Как я поборол свой страх?».

Медитации на сказку. Психодинамическая медитация связана с перевоплощениями в сказочных героев, в животных, в камень, в растения или с погружением в различные стихии (земля, вода, воздух, огонь), а также с движениями в танце. В случае статической медитации участники, находясь в лежачем или сидячем положении, в расслабленном состоянии слушают медитативную сказку. Медитативная сказка рассказывается чаще всего под музыку и способствует ещё большему расслаблению, погружению в собственное бессознательное, достижению эмоционального равновесия.

В рамках программы психологических занятий в детско-родительских группах «Сказки для всей семьи» сочинение сказок – одна из самых востребованных форм работы родителем и ребёнком. К таким сказкам мы ставим задачи: побуждения родителей к осознанию интересов и взглядов ребёнка; стимулирования анализа чувств ребёнка и своих в коммуникации с ребёнком; развития эмпатии; пополнения эмоционального опыта детско-родительских отношений; помохи в принятии чувств, взглядов и интересов ребёнка, уважения к его мировоззрению и выбору, – то есть всё то, что позволяет обучить родителя понимать себя и ребёнка с помощью сказкотерапии.

В комнате психолога стоит волшебный сундук с кукольными героями сказок. Предлагаю родителю и ребёнку заглянуть в сундук, рассмотреть героев, выбрать каждому одного персонажа. Работа со сказкой начинается так: «Рассмотрите героя. Вспомните, в каких сказках вам встречались эти герои? Опишите главного героя. Какой он? Хотели бы вы познакомиться с этим героем, подружиться? Чем вы бы могли ему помочь? О каких событиях своей жизни вы бы ему рассказали? Что попросили бы у него? Какую помочь он вам может оказать (сначала родитель рассказывает, затем ребёнок)? Ваши герои (родителя и ребёнка) могут быть в одной сказке? Сочиним сказку о своих героях.

Важная терапевтическая процедура после сочинения сказки – осознание через диалог, рефлексию, размышления каждого вслух. Вопросы для размышления и обсуждения могут быть такими: «Получилось ли сочинить совместную сказку?», «Что происходит с вашими героями?», «Какие препятствия встречаются им на пути?», «Как они взаимодействовали? Помо-

гали друг другу или противостояли друг другу?», «Вместе они боролись со злом или каждый сражался по отдельности?», «Что вызвало затруднение при сочинении сказки?», «Какой жизненный урок извлек ваш герой в итоге сказки?».

В конце сеанса можно предложить домашнее задание: нарисовать иллюстрации к сказке, создать книгу.

Если родитель и ребёнок затрудняются в сочинительстве сказки, можно предложить семье комплект развивающих карточек И. Васильевой «Волшебный сундучок», состоящий из 4 колод: «Сказочные герои», «Волшебные существа», «Чудесные предметы», «Эти разные Эмоции». Картинки помогают участникам выбрать героя, волшебное существо, волшебный предмет, эмоцию своему герою.

Программа психологических занятий «Сказки для всей семьи», бесспорно, способствует гармонизации детско-родительских отношений. Рефлексия каждой встречи показывает рост искренности, открытости, принятия ребёнка, желания понять ребёнка со стороны родителей. По итогам реализации программы родители дают обратную связь через анкетирование и характеризуют семейные отношения в терминах, отражающих критерии гармоничных отношений: взаимопонимание, любовь, уважение, дружба, доверие, доброта, общение, честность, помощь.



Список источников

1. Даринская В.М. Внутренняя структура родительско-детских отношений в современной семье // Курск 2001, с 24 – 26.
2. Даринская В.М. Психологическая основа тренинга родительско-детских отношений. // Актуальные вопросы психологической службы. Воронеж 2001, с. 56-59.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2007.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии – СПб.: Речь, 2006.
5. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика-пресс, 1992. – 190 с.
6. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия – М. :Эксмо-Пресс, 2005.
7. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем – СПб. : Речь, 2008.
8. Угринчук О.Н. Использование потенциала сказки в педагогике В.А. Сухомлинского / О.Н. Угринчук. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – №26 (212). С.179-181

ДИАЛОГ ПОКОЛЕНИЙ В АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ ПАРОЙ

*Ковалева Елена Юрьевна,
психолог студии «Добрый енот» (г. Москва)*

Аннотация. В статье представлен опыт арт-терапии в семейных парах (мама и ребёнок), основанный на использовании межпоколенных различий и готовности к диалогу между представителями разных поколений как носителями типичных поколенных и индивидуальных свойств.

Ключевые слова: поколение, диалог поколений, арт-терапия.

*Творчество – это сила,
которая соединяет то, что, казалось бы, нельзя соединить
Уильям Пломер*

Ускорившийся темп современной жизни, насыщенность информацией и разнообразными событиями накладывает отпечаток на взаимоотношения между родителями и детьми. Нередко это создаёт трудности в коммуникациях между ними или обостряет имеющиеся проблемы. Общение в семье занимает важное место в развитии личности ребёнка, его эмоциональной

сферы и коммуникативных особенностей, формирует его отношение к себе и миру. Расстройство внутрисемейных отношений способно повлечь за собой нарушения в психическом развитии ребёнка и возникновение разного рода девиаций. В этой связи актуальным является поиск таких средств психологической помощи семье, которые помогут восстановить благоприятную семейную атмосферу и наладить взаимопонимание между родителями и ребёнком.

Одно из популярных и перспективных направлений в работе психологов – это арт-терапия. За сравнительно недлительный период применения метода в отечественной практической психологии он набрал множество положительных отзывов от специалистов, благодарных клиентов и от людей, которые занимаются саморазвитием.

Искусство само по себе обладает психотерапевтическим воздействием. Музыка, живопись, литература благотворно влияют на состояние людей. Карл Густав Юнг писал о том, что творческий человек черпает вдохновение не только из своего личностного источника, но и из коллективного бессознательного, и произведения искусства так сильно влияют на каждого из нас, потому что в них говорит мощный голос человеческого рода.

Мы интуитивно ощущаем тягу к искусству как к источнику прекрасного и целительного, склонны к творческой активности, иной раз пробуждающей в нас потребность привнести в свою жизнь нечто новое, своё. Арт-терапия основывается на вере в созидательную основу человека. Она помогает связать творческую деятельность с чувствами и мыслями, в результате чего человек начинает лучше понимать себя, других людей, окружающий мир.

Совместное семейное творчество обладает богатым потенциалом как для гармонизации личностей членов семьи, так и в плане общего внутрисемейного климата. Творчество – прекрасный шаг навстречу друг другу, к открытию новых граней в себе и в отношениях с близкими.

Усилить терапевтический эффект в практике арт-терапии может помочь теория поколений, которая предоставляет ценную информацию о том, как разные возрастные группы воспринимают мир и взаимодействуют друг с другом. Понимание этих различий способствует эффективному диалогу между родителем и ребёнком в арт-терапевтическом пространстве, а затем и в жизни.

Проанализируем, как особенности поколений влияют на диалог в арт-терапии между мамой в возрасте 35-45 лет (поколение «миллениалы») и ребёнком 5-10 лет (поколение «альфа»).

Поколение миллениалов (мамы 1981-96 годов рождения) имеет следующие ключевые особенности:

- технологическая грамотность: представители поколения выросли в эпоху стремительного развития Интернета и цифровых технологий;
- ценность баланса «работа – жизнь»: стремятся к гармонии между профессиональной деятельностью и личной жизнью;
- ориентация на саморазвитие: активно ищут возможности для обучения и личностного роста;
- социальная ответственность: уделяют внимание экологическим вопросам и социальной справедливости;
- командный дух: предпочитают сотрудничество и взаимодействие в коллективе.

Поколение «альфа» (дети 2010-24 годов рождения) имеют следующие отличительные черты:

- это цифровое поколение с рождения – с раннего детства окружены гаджетами и Интернетом;
- это способность к быстрой адаптации – легко осваивают новые технологии и информацию;
- это готовность к визуальному и интерактивному обучению – предполагают наглядные и интерактивные способы получения знаний;
- это индивидуализм – стремятся выразить свою уникальность и творческий потенциал;
- это ориентация на глобальное мышление – благодаря Интернету имеют широкий доступ к мировой информации.

Учитывая описанные особенности, арт-терапия может стать эффективным инструментом для улучшения диалога между мамой и ребёнком при использовании практических подходов.

1) Интеграция технологий. Использование цифровых средств в арт-терапии может усилить интерес и вовлечённость обоих поколений. В качестве форм реализации этого подхода можно использовать: цифровое совместное рисование на планшете или компьютере, создание коротких анимационных роликов или видеосообщений вместе, виртуальные экскурсии как посещение онлайн-музеев или галерей в рамках терапевтической сессии.

2) Визуальное и интерактивное взаимодействие. Подчёркивая визуальные аспекты, мы учтываем предпочтения поколения «альфа». В качестве форм реализации этого подхода можно использовать: совместное создание коллажей с использованием различных материалов для выражения эмоций и мыслей; ролевые игры с использованием рисунков с развивающимся сюжетом и персонажем, которые помогают раскрыть внутренний мир ребёнка; поддержка индивидуальности и самовыражения.

3) Персональные проекты. Оба поколения ценят возможность выра-

жать себя, поэтому важно создать пространство для творчества: персональные проекты, поощрение ребёнка создать что-то уникальное, при поддержке и участии мамы; обсуждение работ через открытый диалог о созданных произведениях, акцент на чувствах и мыслях, которые они вызывают;

4) Развитие эмоционального интеллекта. Миллениалы стремятся к эмоциональной гармонии и могут передать это своим детям, поэтому эффективно применять: упражнения на распознавание эмоций, на совместное выявление и обсуждение чувств через искусство; техники осознанности как практики, способствующие внимательности и присутствию в моменте.

5) Социальная направленность и глобальное мышление предполагает воспитание чувствительности к окружающему миру и обществу. В качестве форм реализации этого подхода можно использовать: творческие проекты на социальные темы, совместное создание работ, отражающих важные социальные или экологические вопросы; обмен с другими как участие в онлайн-выставках или сообществах, где можно поделиться своими работами.

Стимулирование и поддержка диалога между представителями двух поколений – задача психолога. Это поощрение открытого общения между родителем и ребёнком, направленного на понимание и принятие; это активное слушание, подтверждающее внимательность и поддержку в процессе общения; это открытые вопросы, которые стимулируют размышления и обмен мнениями; это оказание эмоциональной поддержки, особенно если проявляются трудные чувства.

Организуя диалог в арт-терапии, психологу важно учитывать персонализированный подход, чтобы адаптировать техники и методы под конкретные потребности семьи и в соответствии с реакцией участников. В этой связи принципами такой семейной терапии должны стать:

- необходимость оценки потребностей (начало работы – диагностика предпочтений и особенностей мамы и ребёнка);
- обучение и развитие (быть в курсе новых цифровых инструментов и тенденций в арт-терапии);
- безопасность среды (обеспечить комфортное пространство, где и мама, и ребёнок могут свободно выражать себя);
- позитивное подкрепление (поощрение усилий и достижений как мамы, так и ребёнка);
- рефлексия (обсуждение в конце каждого занятия эмоций, мыслей, открытый, помочь в осмыслении опыта, чтобы перенести его в повседневную жизнь).

Учёт в работе психолога типичных межпоколенных различий даёт преимущества: повышение заинтересованности ребёнка за счёт использо-

вания привычных ему технологий, удержание внимания ребёнка и глубокое погружение в процесс, возможность для мамы проявить свою креативность и установить эмоциональную связь с ребёнком, а так же привлечение её к современным средствам общения и творчества, что укрепляет связь между поколениями.

Для ребёнка самовыражение через творчество наиболее естественно и гармонично. Далеко не всегда ребёнок способен чётко обозначить свои чувства или озвучить, к примеру, переживания, в то время как через рисунок или придуманную им историю он успешно с этим справляется. Поэтому так важно не только предоставить ему возможности для творческого самовыражения, но и самому родителю активно включаться в его творческую деятельность.

Для обеспечения эффективности семейной (парной) арт-терапии целесообразно использовать в работе:

- разнообразие материалов (не только традиционные материалы, важно добавлять и цифровые инструменты, чтобы удовлетворить различные предпочтения);
- сенсорные элементы (стимулирующие разные анализаторы: тактильные, зрительные, слуховые);
- игровые формы взаимодействия (для создания историй и персонажей, которые помогут ребёнку выразить свои эмоции);
- интерактивные задания (для решения задач, которые требуют активного участия, принятия решений).

Всё это будет способствовать развитию способности распознавать и управлять своими эмоциями, укреплению эмоциональной связи между мамой и ребёнком.

Чтобы сделать арт-терапевтические занятия максимально эффективными и увлекательными для мамы и ребёнка, важно внедрить конкретные техники и упражнения, которые учитывают возрастные особенности, интересы и характеристики поколений. Несколько упражнений для примера, которые можно использовать в работе.

Совместное создание «Семейного герба». Упражнение рекомендуется для разрешения в семейной арт-терапии следующих задач: укрепление семейной идентичности; развитие навыков сотрудничества; выражение индивидуальности каждого участника в общем проекте.

Материалы: большой лист бумаги или картона, краски, фломастеры, цветная бумага, ножницы, клей, декоративные элементы.

Процесс: 1) обсудить с мамой и ребёнком, какие символы, цвета и образы ассоциируются у них с семьёй; 2) совместно мамой и ребёнком

создать эскиз герба, выделив несколько частей, каждая из которых отражает важный аспект семьи: традиции, ценности, увлечения; 3) оформить герб с использованием различных материалов и техник: рисование, аппликация.

«Эмоциональный коллаж». Упражнение рекомендуется для разрешения в семейной арт-терапии следующих задач: развитие эмоциональной осознанности; возможность невербального выражения чувств; создание пространства для открытого диалога.

Материалы: журналы, газеты, ножницы, клей, бумага, фломастеры.

Процесс: 1) предложить маме и ребёнку выбрать изображения, которые отражают их текущие эмоции или состояния; 2) создать коллаж, комбинируя выбранные изображения и дополняя их рисунками или подписями; 3) обсудить коллажи, поделиться переживаниями и мыслями.

«История в картинках». Упражнение рекомендуется для разрешения в семейной арт-терапии следующих задач: стимуляция воображения и творческого мышления; улучшение навыков коммуникации; укрепление эмоциональной связи через совместное творчество.

Материалы: бумага, карандаши, краски или планшет с возможностью рисования.

Процесс: 1) мама и ребёнок поочерёдно рисуют кадры для общей истории, каждый добавляет новый элемент сюжета; 2) после завершения рисунков расскажите историю, соединяя все кадры; 3) можно записать или снять на видео получившуюся историю.

«Тайные послания». Упражнение рекомендуется для разрешения в семейной арт-терапии задачи создания интриги и увлекательного процесса

Материалы: бумага, белый восковой мелок, акварельные краски.

Процесс: 1) мама и ребёнок пишут друг другу тайные послания или рисуют символы белым мелком на бумаге; 2) затем покрывают лист акварельными красками, и послания проявляются; 3) обмениваются листами и читают послания.

«Создание персонажей». Упражнение рекомендуется для разрешения в семейной арт-терапии следующих задач: проекция внутренних состояний и желаний на вымышленных персонажей; развитие эмпатии и понимания разных точек зрения; поощрение творческого самовыражения.

Материалы: бумага, карандаши, краски, пластилин или глина.

Процесс: 1) каждому из участников предлагается придумать и создать своего персонажа – героя со своими качествами и историями; 2) затем персонажи взаимодействуют между собой в придуманном сюжете; 3) можно инсценировать истории с помощью фигурок или нарисованных сцен.

Случай из практики: мама 41 год и дочка 8 лет, обратились по поводу частых ссор, конфликтов, отсутствия взаимопонимания. Девочка часто испытывает боли в желудке, но врачи не находят причин, диагноз не ставят. Мама и дочка согласились на курс арт-терапии. На одном из занятий в процессе цикла совместно изображали сосуд эмоций. Это задание выявило изменения и стремление к сотрудничеству, появилось понимание и уважение позиции другого. Мама и дочка обе обладают качествами лидера и раньше каждая стремилась, чтобы ситуация решалась в её пользу. Во время занятия проявилось адекватное проявление лидерских качеств, использование стремления договориться, сделать приятное маме со стороны дочки. Отмечены эффективные стратегии преодоления сложных ситуаций. Также появилось чувство юмора, внимание друг к другу, сопереживание, готовность наблюдать пространство друг друга и не вторгаться в него.

С начала занятий мама с дочкой начали вести журнал творческих достижений и составили творческое портфолио, в котором накапливали фотографии и рисунки из школы, открытки, семейное творчество к праздникам (Новый год и 8 Марта). Отметили, что было желание заглянуть в эти материалы, чтобы вспомнить приятные творческие моменты. Это давало поддержку и помогало найти вдохновение.

Учитывая особенности поколений, психологи могут значительно обогатить практику арт-терапии, способствуя более глубокой связи между мамой и ребёнком. Интеграция технологий, акцент на визуальном и интерактивном взаимодействии, поддержка индивидуальности и развитие эмоционального интеллекта – всё это способствует усилению терапевтического эффекта и укреплению семейных отношений. Использование теории поколений в арт-терапии открывает новые возможности для создания эффективного диалога и помогает психологам более точно отвечать на потребности современных семей, становится мощным инструментом в руках компетентного специалиста.

Список источников

1. Копытин А.И., Свищовская Е.Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. – М.: Когито-центр, 2006. – 250 с.
2. Копытин А. И. Техники семейной арт-терапии. – Вестник практической психологии образования №1(22) январь-март 2010. С. 97-103.
3. Моисеева А.В. Арт-терапия как средство гармонизации детско-родительских отношений в семье, воспитывающей младшего школьника. Вестник МИТУ-МАСИ, 2018. – №3. – С. 54-57.

4. Флоринская-Колбасова С. В. Арт-терапия: Родителям о совместном творчестве с детьми//Искусство. Все для учителя!, 2017. – №2. – С. 2-3

5.Шамис, Е. 2014. «Поколения российских потребителей: X, Y, Z.» Институт демографии НИУ

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Кокарева Татьяна Николаевна,
педагог-психолог МОКУ СОШ
п. Торфяной Оричевского района Кировской области*

Аннотация. В статье представлена коррекционно-развивающая программа «Согласие» для учащихся начальной школы, описаны её актуальность, целевая направленность, задачи, ожидаемые результаты, раскрыто содержание психологических занятий и арт-технологий, используемых в программе.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоциональные проявления у детей с задержкой психического развития, арт-терапия в работе с детьми с особыми образовательными потребностями

Практика обучения и воспитания детей в начальной школе показывает, что всё большую актуальность приобретает поиск новых возможностей развития детей с особыми образовательными потребностями. С каждым годом число таких детей неуклонно растёт. В настоящее время в России насчитывается более двух миллионов детей с ограниченными возможностями, что составляет 8% всех детей. Наиболее распространенной категорией являются дети с задержкой психического развития – их количество составляет 53% от общего числа детей с ОВЗ [8].

Задержка психического развития (ЗПР) – это сбой нормального темпа психического развития, характеризующийся медленным темпом созревания эмоционально-волевой сферы, в результате чего ребёнок не может сосредоточиться на выполняемом задании и умственные способности не соответствуют возрасту [1, с. 3].

Специфика эмоциональных проявлений при ЗПР определяется признаками эмоционально-волевой незрелости (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульянкова, Н.Я. Семаго и др.). У детей с ЗПР отмечаются

повышенная агрессивность, неадекватная чувствительность к изменениям условий общения, трудности усвоения эмоционального опыта, нарушения преобладающего тона настроения, сложности интерпретации эмоциональных состояний, высокая лабильность переживаний, недостаточность вербальных средств обозначения эмоций и бедность содержательной стороны их изображения (В.В. Лебединский, Т.З. Стернина, Е.С. Слепович, Т.Н. Павлый, В.А. Степанова и др.) [2, с. 74].

В работах Л.Н. Костиной, Д.Н. Исаева, Е.Л. Винниковой и других исследователей, которые изучали особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста с нормальным и задержанным психическим развитием, сделан вывод, что дети с ЗПР проявляют большую тревожность, страх и боязнь по отношению к школе и учению, чем их нормально развивающиеся сверстники [5].

Поскольку учебная деятельность младших школьников играет решающую роль в развитии личности, то работа с детьми с ЗПР в начальной школе приобретает особую значимость, и вопросы, касающиеся сформированности эмоционально-волевой сферы младших школьников, приобретают немаловажную роль.

Так как основная цель специального образования – введение в образовательную среду и культуру ребёнка (по разным причинам выпадающего из неё), то для достижения этой цели нужны специальные методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. Арт-терапия является технологией, одновременно обеспечивающей познавательное развитие детей и несущей особые коррекционные и развивающие возможности. Главная цель арт-терапии – гармонизация личности, психологического и эмоционального состояния. Поэтому значение метода особенно возрастает, когда речь заходит о детях с ограниченными возможностями здоровья. Через развитие возможностей самопознания и самовыражения средствами художественной деятельности можно изменить стереотипы поведения, повысить адаптационные способности, найти компенсаторные возможности такого ребёнка и в конечном итоге – успешно социализировать [11].

Нами разработана и реализуется коррекционно-развивающая программа «Согласие» для учащихся начальной школы (в том числе для детей с особыми образовательными потребностями) средствами арт-терапии. Программа имеет рецензию кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Кировский ГМУ Минздрава России».

Программа основана на комплексном подходе, имеет индивидуальную коррекционно-развивающую направленность и ориентирована не столько

на прямую передачу детям специальных умений и навыков, сколько на решение задач активизации их внутреннего потенциала, повышения мотивации к различным видам художественной деятельности, развития творческой активности, формирования адекватного межличностного поведения и конструктивного общения на основе эмоционально-значимой деятельности. Данная программа содержит высокий коррекционный потенциал: способствует успешной адаптации в условиях нового коллектива, стабилизации эмоциональной сферы, снижению тревожности, неуверенности в себе, агрессивности.

Принципы реализации программы:

Принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода основан на признании развития личности в деятельности, а также того, что активность самого ребёнка в рамках ведущей для его возраста деятельности является движущей силой развития.

Диалогический принцип. В творческом взаимодействии появляется возможность для развития позитивных качеств личности, её неограниченных творческих возможностей, решения социально-педагогических проблем.

Принцип опоры на положительное в ребёнке, на сильные стороны его личности. Выявляя в ребёнке с проблемами в развитии положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог помогает ему овладеть новыми способами художественной деятельности и поведения, переживать радость, внутреннее удовлетворение.

Принцип комплексного использования методов и приёмов коррекционно-педагогической деятельности. Использование в работе совокупности средств, методов и приемов, учитывающих индивидуально-психологические особенности личности, и состояние социальной ситуации, и уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению специалистов.

Цель программы: инициация резервных возможностей детей, коррекция негативных эмоциональных состояний, тормозящих процессы развития и социальной адаптации детей, а также формирование навыков успешного поведения в социуме.

Программа ориентирована на решение следующих задач. Способствовать:

- формированию позитивной «Я-концепции» и адекватной самооценки детей;
- оказанию помощи детям в лучшем понимании, осознании, контроле и выражении своих чувств;

– формированию навыков психической саморегуляции и способности к конструктивному выражению эмоций, способствующих их более успешной адаптации к социуму;

– снятию чрезмерного напряжения, тревожности, враждебности, агрессивности;

– развитию межличностных навыков и отношений.

Формы реализации программы:

– арт-терапевтические техники;

– социально-психологические игры и упражнения;

– беседа;

– релаксационные упражнения.

Количество занятий – 12. Для учащихся с ОВЗ – в зависимости от индивидуальных особенностей и темпа деятельности – количество занятий обычно увеличивается.

Ожидаемые результаты реализации программы:

– психологический аспект: коррекция эмоционально-волевой сферы, повышение стрессоустойчивости, самооценки, улучшение саморегуляции поведения; оптимизация психических процессов и функций;

– социальный аспект: гармонизация личностного и интеллектуального потенциала; эмоциональная готовность – восприимчивость к социуму; гармонизация внутрисемейных отношений; снижение уровня конфликтности в социуме;

– педагогический аспект: раскрытие творческого потенциала и творческих возможностей обучающихся; развитие эстетического кругозора.

Способы оценки планируемых результатов

Для контроля результатов до начала и после окончания цикла занятий проводится обследование детей по методикам:

– проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (О.А. Орехова);

– кинетический рисунок семьи (изучение межличностных отношений в семье и выявление психологических проблем ребёнка) – 6-10 лет;

– исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. Прихожана – для детей 8-10 лет;

– рисунок «Несуществующее животное» – 6-10 лет;

– шкала явной тревожности CMAS (А. Прихожан) – 8-10 лет.

Учебно-методические материалы, необходимые для реализации программы: краски (гуашь, акварель), карандаши, фломастеры, восковые мелки, пастель, природные материалы, пластилин, бумага для рисования и картон разных форматов и оттенков, ножницы, кисти разных размеров,

банки-непроливайки, клей ПВА, губки для закрашивания фона, ватные палочки, различные картинки для создания коллажей.

Содержание программы

<i>№</i>	<i>Тема Занятия</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Содержание занятия</i>
1.	Здравствуйте, это я!	Установление контакта, знакомство. Снижение психоэмоционального напряжения, активизация сенсорной, мыслительной деятельности.	<i>Знакомство</i> : установление контакта; <i>Эти волшебные краски</i> : знакомство с ощущениями, рождамыми изобразительным материалом; <i>Бабочки</i> : гармонизация состояния, со-прикосновение с внутренним миром; <i>Моё настроение</i> : формирование символической функции, спонтанности; <i>Ритуал завершения</i> : отреагирование эмоций.
2.	Мой внутренний мир	Осознание своих эмоций, коррекция психоэмоционального состояния.	<i>Ритуал приветствия</i> ; <i>Угадай настроение</i> (работа со спектрокартами): настрой на работу, развитие эмоциональной сферы, идентификация настроения с цветом; <i>Раскрась человечка</i> : осознание и отреагирование чувств и эмоций; <i>Мое настроение</i> (создание коллажа): проработка событий, связанных с актуальными эмоциями; <i>Ритуал завершения</i> : осознание своего состояния.
3.	Это – Я!	Снижение самооценочной тревожности, формирование позитивных представлений, связанных с образом «Я», развитие адекватного уровня притязаний.	<i>Ритуал приветствия</i> ; <i>Горячий стул</i> : повышение самооценки, уровня принятия группой; <i>Несуществующее животное</i> (работа с пластилином): метафорическое представление себя группе, знакомство с неосознаваемыми сторонами своего Я; <i>Мир для несуществующего животного</i> : осознание значимых отношений с миром, собой; <i>Ритуал завершения</i> : осознание своего состояния.

<i>№</i>	<i>Тема Занятия</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Содержание занятия</i>
4.	Ска- зочное путеше- ствие	Снижение тревож- ности, страхов, ак- тивизация адаптив- ных возможностей.	<i>Ритуал приветствия</i> : здороваются несуществующие животные; <i>Сказочная мечта</i> : актуализация и осознание нереализованной потреб- ности; <i>Волшебное путешествие</i> : работа с чувством страха; <i>Волшебный оберег</i> : формирование ресурсного состояния; <i>Ритуал завершения</i> : осознание своего состояния.
5.	Наши злючки	Гармонизация эмо- ционального состо- яния, контейниро- вание агрессивных эмоций, принятие своих негативных сторон.	<i>Ритуал приветствия</i> : обмен эмоци- ями; <i>Цвет злости/рисунок злости</i> : актуа- лизация агрессивных эмоций; <i>Пластилиновая злость</i> : контейниро- вание агрессивных эмоций в образе; осознание проблемы; <i>Обсуждение</i> : формирование адаптив- ного механизма; <i>Ритуал завершения</i> : осознание своего состояния.
6.	Моя мечта	Преобразование внутреннего на- пряженения, раскры- тие адаптивных возможностей.	<i>Ритуал приветствия</i> : обмен эмоци- ями; <i>Мое настроение</i> (работа со спек- тро-картами): настрой на работу, осознание своего состояния; <i>Встреча</i> : интеграция негативных и позитивных сторон личности, форми- рование нового состояния; <i>Возвращение домой</i> : формирование адаптивных механизмов поведения; <i>Обсуждение</i> : актуализация и закре- пление нового состояния рисованием в мандале; <i>Ритуал завершения</i> : осознание своего состояния.

<i>№</i>	<i>Тема Занятия</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Содержание занятия</i>
7.	Домаш- ний очаг	Визуальная про- работка симво- лов, связанных с понятием дома, коррекция проблем, связанных с иден- тификацией дома, детско-родитель- ских отношений.	<i>Ритуал приветствия;</i> <i>Изобрази эмоцию:</i> рисование своего эмоционального состояния в круге; <i>Мой дом:</i> формирование позитивного отношения к собственному дому; <i>Семья на ладошке:</i> гармонизация отношений с родителями; <i>Обсуждение:</i> вербализация своего состояния; <i>Ритуал завершения:</i> осознание своего состояния.
8.	Истории в картинах	Развитие увер- енности в себе, самопознание и самосовершенство- вание, проработка и коррекция негатив- ных переживаний, диагностическая информация.	<i>Ритуал приветствия:</i> обмен эмоци- ями; <i>Горячий стул:</i> повышение уверенно- сти, принятие группой; <i>Свободное рисование в группе под музыку:</i> развитие спонтанности, вооб- ражения, навыков взаимодействия; <i>Нарисуй историю:</i> актуализация зна- чимых переживаний; <i>Обсуждение:</i> умение делиться пер- еживаниями со сверстниками, форми- рование открытости; <i>Ритуал завершения:</i> осознание своего состояния.
9.	Я глазами окружа- ющих	Развитие интереса к себе, повышение самооценки, реф- лексия различных «Я-схем», развитие креативности.	<i>Ритуал приветствия:</i> обмен компли- ментами; <i>Рисунок по кругу:</i> настрой на работу, сплочение группы; <i>Коллаж «Я глазами...»:</i> рефлексия различных Я-схем, развитие интереса к себе и другим, формирование адек- ватной самооценки; <i>Обсуждение:</i> представление работ; <i>Ритуал завершения:</i> осознание своего состояния.

<i>№</i>	<i>Тема Занятия</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Содержание занятия</i>
10.	Я и мои друзья	Развитие способности к взаимопониманию.	<i>Ритуал приветствия</i> : обмен эмоциями и комплиментами; <i>Рисунок в парах «Я и мои друзья» («Я и мой класс»)</i> : развитие способности к взаимопониманию и взаимодействию; <i>Обсуждение</i> : рефлексия взаимной деятельности, обмен чувствами; <i>Ритуал завершения</i> : осознание своего состояния.
11.	Мы – друзья!	Развитие способности к взаимопониманию.	<i>Ритуал приветствия</i> ; <i>Почтальон</i> : развитие чувства друг друга, настрой на партнёров по работе; <i>Золотая рыбка</i> : актуализация эмоционально позитивной потребности, поддержка сверстников; <i>История по кругу</i> (работа со спектро-картами): развитие креативности, навыков выстраивания отношений, открытости; <i>Ритуал завершения</i> : осознание своего состояния.
12.	Это снова Я!	Повышение степени эмоциональной открытости участников, подведение итогов.	<i>Ритуал приветствия</i> ; <i>Рисование на руке</i> : повышение уровня доверия к окружающим; <i>«Если бы у меня была волшебная палочка...»</i> : коррекция Я-идеального образа себя, развитие адекватной самооценки, целеполагания; <i>Коллективный рисунок/коллаж</i> : эмоциональное подкрепление группой принятия сторон своего Я; <i>Обсуждение</i> : обмен эмоциями о проведенной работе по всему циклу; <i>Ритуал окончания</i> .

Об эффективности арт-терапевтических занятий с учащимися ограниченными возможностями можно судить на основании результатов диагностики, удовлетворительной академической успеваемости, положительной динамики в развитии и активизации участия в занятиях, усиления интереса к заданиям и результатам собственного творчества. Как показывает опыт работы, использование арт-терапии с детьми с особенностями развития повышает мотивацию, способно оптимизировать развитие ребёнка, способствует успешной адаптации в условиях нового коллектива, стабилизации эмоциональной сферы, снижению тревожности, неуверенности в себе, агрессивности. Представленная программа, включающая арт-педагогические технологии, даёт заметный воспитательный, развивающий и обучающий эффект.



Список источников

1. Винникова Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с ЗПР [Текст] / Е.А. Винникова. – М.: Уч. пособие, 2004. – 239 с.
2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Academia, 2004. – 272 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Златоуст, 2005. – 352 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2008. – 160 с.
5. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб.: Речь, 2003. – 160 с.
6. Крыжановская Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л.М. Крыжановская. М.: 2014. – 170 с.
7. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий/ Л. Д. Лебедева. – Спб.: Речь, 2003. – 256 с.
8. Методические рекомендации. Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях ФГОС обучающихся с ОВЗ/ Маркелова Ю.И., Монахова Н.А., Крайнова М.В., Кольчугина Н.И., Иваново, 2020 – 47 с.
9. Источник: <https://rosuchebnik.ru/material/art-terapiya-dlya-detey-s-ovz/>
10. <https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=14:publ-korr&id=1415:особенности-развития-эмоционально-волевой-сферы-учащихся-с-задержкой-психического-развития&Itemid=464>
11. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2021/05/10/obuchenie-i-korreksiya-detey-s-ovz>

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

*Ладыгина Жанна Анатольевна,
учитель музыки высшей квалификационной категории
КОГОБУ СШ с УИОП пгт Юрья Кировской области*

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы профилактики конфликтов среди учащихся подросткового возраста. Рассматривается экспериментальное исследование, посвященное эффективности социально-психологического тренинга в предотвращении конфликтов среди подростков. Также приведены

данные эмпирического исследования, направленного на определение уровня агрессивности и конфликтности личностей, а также анализ способов реагирования подростков в ситуациях конфликта.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, профилактика конфликтов, подростки, агрессивность, конфликтность, межличностные отношения, психологическая поддержка.

Современное общество сталкивается с множеством вызовов, среди которых особое место занимают конфликты, возникающие в среде подростков. Период подросткового возраста характеризуется значительными изменениями как в физическом, так и в психоэмоциональном состоянии молодого человека. В это время происходит формирование личностных качеств, социальных связей и идентичности. Именно в этот период подростки чаще всего становятся участниками конфликтов, которые могут иметь как временные, так и долговременные негативные последствия.

Учитывая растущее количество случаев антисоциального поведения среди подростков, в том числе и в нашем образовательном учреждении, становится особенно актуальным изучение причин и последствий этих конфликтов, а также поиск эффективных методов и стратегий, направленных на улучшение межличностных отношений в коллективе. Одним из таких методов является социально-психологический тренинг, который способствует развитию навыков общения, разрешению конфликтов и повышению эмоциональной грамотности среди подростков.

Методологическими основами исследования являются принцип детерминизма, принцип развития, принцип единства сознания и деятельности, принцип системности, а также положение о переходе количественных изменений в качественные. Также следует учитывать психолого-педагогические теории формирования и развития личности, такие как работы Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, а также исследования подростковой конфликтности и агрессивности, проведенные Ю.А. Клейбергом, А.М. Прихожаном и А.А. Реаном.

Теоретическую основу исследования составляют труды ведущих отечественных и зарубежных психологов, касающиеся различных аспектов проблемы конфликтов: Л. Козера, Н.Н. Вересова, И.Е. Ворожейкина и других. Изучением подростковой конфликтности занимаются современные авторы, такие как А.П. Новгородцева, А.А. Протопопова, Л.М. Семенюк, О.В. Шунчева и др. Многие исследователи связывают конфликтность с особенностями развития подростков.

Проведя теоретический анализ проблемы профилактики конфликтов среди учащихся подросткового возраста, мы выяснили, что значительную роль в исследовании конфликта сыграла концепция, предложенная Л. Ко-зером. Он рассматривает конфликт в социально-психологическом аспекте, что позволяет выявить ряд интересных и важных механизмов межличностных конфликтов и их латентных последствий.

Существуют четыре основных вида конфликта. Характерной особенностью подросткового возраста является обострение всех четырех видов конфликтов на данном этапе развития. По своим результатам конфликты, в том числе и подростковые, могут быть конструктивными и деструктивными. Конструктивные конфликты – это такие конфликты, разрешение которых способствует выходу группы на новый, более высокий и эффективный уровень функционирования и развития. Деструктивные конфликты, в свою очередь, приводят к негативным, часто разрушительным действиям, которые могут перерасти в клевету, ссоры и другие негативные явления.

Подростковый период развития индивида охватывает возраст от 10-11 до 14-15 лет, что совпадает с обучением детей в средних классах школы. По словам В.С. Мухиной, в подростковом возрасте социальный статус детей претерпевает объективные изменения: появляются новые отношения с семьёй, сверстниками и учителями, а также расширяется поле деятельности. В этот период у подростков отношения с окружающими людьми часто являются дисгармонизированными. К. Томас предложил одну из самых известных на сегодня систем стратегии поведения, в которой все тактики поведения в конфликтах сведены к пяти стилям: соперничество, компромисс, избегание, приспособление и сотрудничество. Таким образом, проявления конфликтности в подростковом возрасте имеют свои особенности и играют важную роль в формировании личности.

Одним из основных средств профилактики конфликтов является социально-психологический тренинг, который может значительно снизить количество конфликтов среди подростков и способствовать созданию более гармоничной и безопасной социальной среды. Для более подробного изучения выбранной темы мы провели эмпирическое исследование, направленное на определение уровня агрессивности, конфликтности личности и способов реагирования в конфликте у подростков.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлось КОГОБУ СЗ с УИОП пгт Юрья. В исследовании принимали участие 56 подростков – учащиеся 7 «а» и 8 «а» классов, из них 26 мальчиков и 30 девочек; средний возраст выборки составил 13-14 лет. Эмпирическое исследование включало три этапа:

1. Констатирующий этап. На данном этапе была проведена диагностика, направленная на определение исходного уровня агрессивности, конфликтности личности и способов реагирования в конфликте у подростков. В этом этапе принимали участие 56 человек. Для обработки полученных эмпирических данных использовались методы описательной статистики.

2. Формирующий этап. На этом этапе был разработан и апробирован социально-психологический тренинг, направленный на профилактику конфликтности у подростков.

3. Заключительный этап. На данном этапе проводилась диагностика, направленная на определение уровня агрессивности, конфликтности личности и способов реагирования в конфликте у подростков после апробации программы тренинга. Для обработки полученных данных использовались методы сравнительной и описательной статистики.

Для выявления уровня агрессивности у подростков была использована методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка. Результаты показывают, что среди подростков преобладают средний (48%) и высокий (34%) уровни агрессивности, в то время как низкий уровень агрессивности наблюдается реже всего (18%).

Для выявления способов реагирования в конфликте у подростков была использована методика «Оценка способов реагирования в конфликте» К.Н. Томаса. Применение данной методики показывает, что 45% обследуемых подростков выбирают стратегию соперничества. В конфликтных ситуациях они стремятся реализовать свои интересы, что может приводить к обострению конфликта.

Для выявления уровня конфликтности личности у подростков была использована методика «Уровень конфликтности личности» В. И. Андреева. Результаты показывают, что большинство подростков имеют средний и повышенный уровень конфликтности, при этом у 9% отмечается высокий уровень, что указывает на наличие личностной черты, проявляющейся в склонности к агрессивным действиям и конфликтному взаимодействию.

По результатам диагностики у 26 человек выявлены повышенные и высокие уровни конфликтности и агрессивности, в то время как у 30 человек наблюдаются низкие и средние уровни. Из 26 школьников были сформированы контрольная и экспериментальная группы: экспериментальная группа состояла из 12 подростков, а контрольная – из 14. С экспериментальной группой был проведён тренинг, направленный на профилактику конфликтности, в то время как с контрольной группой никакой специальной работы не проводилось. Мы разработали социально-психологический

тренинг, нацеленный на профилактику конфликтов среди подростков, и оценили его эффективность. Занятия проходили в течение двух недель, два раза в неделю по 60 минут в день.

Далее с целью оценки эффективности проведённых мероприятий мы провели повторное исследование конфликтности подростков в экспериментальной и контрольной группах. Диагностика проводилась с использованием тех же методик.

Анализ результатов показывает, что после проведения тренинга в экспериментальной группе произошли положительные изменения в уровне агрессивности подростков. Для оценки значимости различий между результатами исследования агрессивности подростков до и после социально-психологического тренинга был использован критерий Т-теста Уилкоксона. Полученные результаты свидетельствуют о том, что различия в уровне конфликтности подростков до и после проведения тренинга являются статистически значимыми, в то время как результаты контрольной группы статистически незначимы. Это подтверждает эффективность проведённого тренинга.

Исходя из результатов, полученных в ходе нашего исследования, мы можем сделать вывод, что проведение социально-психологического тренинга в подростковом возрасте является эффективным средством для снижения конфликтов.

В проведенном нами исследовании мы выяснили, что подростки, сталкиваясь с конфликтными ситуациями, часто выбирают негативные стили поведения. Это связано с повышенной возбудимостью и эмоциональной неустойчивостью, что характерно для подросткового возраста. Для снижения уровня конфликтов в подростковой среде был разработан и внедрен социально-психологический тренинг, который помог подросткам переосмыслить своё поведение в конфликтах. Тренинг способствовал тому, чтобы они научились действовать тактично по отношению к сверстникам, а также принимать и уважать различные точки зрения.

Список источников

1. Буслаева, Е.Н., Астахова, Ю.Г. Особенности развития личности современных подростков / Е.Н. Буслаева, Ю.Г. Астахова // Европейские исследования. – 2015. – № 10. – С. 107-112.
2. Вишняков, Н.Ф. Конфликтология: Учеб. пособие / Н.Ф. Вишняков. – 3-е изд. – Минск: Университетское, 2002. – 318 с.
3. Ворожейкин, И.Е., Кибанов, А.Я., Захаров, Д.К. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: Инфра-М, 2000. – 224 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. – М.: Издательство, 1984. – С. 230.

5. Григорьева, Г.Е. Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. – Пермь, 2003. – 20 с.
6. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Наталия Гришина. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2019.
7. Драгунова, Т.В. Проблема конфликтов в подростковом возрасте / Т. В. Драгунова. – Москва: Прайм-ЕвроЗнак, 2012. – 280 с.
8. Егорова, У. Г. Взаимосвязь родительского отношения и конфликтности подростков // Известия Самарского научного центра РАН. – 2013. – № 2. – С. 964–968.
9. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития и бытия личности. – М.: Академия, 2022. – 608 с.
10. Реан, А. А. Агрессия и конфликтность в структуре возбудимой и демонстративной личности // Ананьевские чтения-97. – Санкт-Петербург: СПб ГПУ, 1997. – С. 368.
11. Хухлаева, О. В., Кириллина, Т. И. Счастливый подросток. Программа профилактики нарушений психологического здоровья (8 класс). – Москва: Апрель Пресс, 2016. – 120 с.
12. Шейнов, В. П. Управление конфликтами. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 770 с.

АРТ-МЕДИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ

*Леонова Елена Владимировна,
педагог-психолог МБОУ СОШ №26 г. Кирова*

Аннотация. В статье анализируются возможности применения арт-медиации при формировании эмоционального интеллекта, описан опыт, даны методические рекомендации, способы организации диалога созерцателя с произведением искусства через психолога, диалога созерцателя с самим собой через произведение искусства.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, арт-медитация.

В условиях современного динамичного общества личность ребёнка формируется, испытывая много противоречивых, часто отрицательных факторов на свою психику. У многих детей не складывается четкого представления об общественных нормах и ценностях. Им трудно понять предъявляемые обществом требования, а, соответственно, и следовать им в своем поведении. Число дезадаптированных подростков в школах, к сожалению,

не уменьшается. Межличностные конфликты, правонарушения в школьной среде, по нашим наблюдениям, часто связаны с неумением детей адекватно проявлять свои эмоции, правильно понимать эмоции других людей.

Неслучайно одной из важных задач в работе психолога по профилактике конфликтов в образовательной среде является помочь в развитии эмоционального интеллекта у школьников. Умение понять свои эмоции и переживания другого человека, управлять ими формируется у детей чаще стихийно под влиянием семьи, в процессе общения и школьного обучения. Практические занятия-тренинги с детьми и подростками могут целенаправленно формировать отдельные элементы эмоционального интеллекта. Мы заметили, что применение элементов арт-медиации, знакомство детей с произведениями изобразительного искусства являются эффективным средством профилактической и развивающей деятельности педагога-психолога. В том числе арт-медиация может быть полезна в развитии эмоционального интеллекта школьников.

Цель данной статьи – изучение возможностей арт-медиации в работе педагога-психолога при формировании эмоционального интеллекта подростков, которое достигается через решение следующих задач: 1) рассмотреть понятие арт-медиация и её возможности в школьном пространстве; 2) раскрыть понятие эмоционального интеллекта, его структуру и значение; 3) предложить способы формированию эмоционального интеллекта на основе диалогического общения с использованием метода арт-медиации.

Эмоциональный интеллект и его роль в развитии ребёнка

Эмоциональный интеллект в современном мире характеризуется как один из навыков, определяющих успешность человека в мире будущего, и в самом распространенном понимании трактуется как «способность к по-ниманию своих и чужих эмоций и управление ими» [6, с. 129]. За последние годы защищены десятки диссертаций по проблемам эмоционального интеллекта (О.А. Айгунова, Ю.В. Давыдова, Л.Д. Камышникова, Т.С. Киселева, К.С. Кузнецова, Т.В. Манянина, И.Н. Мещерякова, Е.С. Синельникова, И.С. Степанов, Е.А. Хлевная) и опубликовано несколько сотен статей в реферируемых изданиях [7, с. 103].

Д. Гоулман создал модель эмоционального интеллекта, которая включает в себя четыре взаимосвязанных элемента: самосознание, управление собой, понимание других, управление отношениями. По мнению исследователя, изменения начинаются с самосознания, понимания своих эмоций и чувств. Понимание эмоционального состояния другого человека требует развития эмпатии как важной составляющей эмоционального интеллекта [3].

При этом эмпатия характеризуется В.В. Бойко как форма отражения партнёров по взаимодействию, в основе которой эмоциональная отзывчивость и интуиция, но также значительную роль играет и рациональное восприятие [2]. Распознавание эмоций представляет собой совокупность способностей: определять эмоции у себя и у других людей, чувствовать напряжение в теле, «читать» эмоции по мимике, жестам, внешнему виду, походке, поведению, голосу.

Умение управлять своими эмоциями повышает у детей и подростков осознанность, инициативность, гибкость и уверенность в своих силах. Личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта эффективно действует в сложных ситуациях, выдерживает стресс и остается спокойным, сосредоточенным.

Что такое арт-медиация?

Медиация, известная как технология посредничества в разрешении конфликтов, в контексте данной статьи рассматривается как посредничество между человеком и искусством. Она основывается на принципах добровольности, равноправия, взаимоуважения, нейтральности медиатора, конфиденциальности.

Арт-медиация – это новый метод познания искусства, который первоначально появился в музейной практике, а с 2014 года в нашей стране – это метод психологической практики арт-терапевта. Экскурсоводы поняли, что произведения современного искусства вызывают у человека свой неповторимый отклик, а арт-медиаторы не пытаются напрямую объяснять, «что хотел сказать автор», но стремятся к построению диалога на основе произведения искусства. Так зрители могут самостоятельно прийти к пониманию важных для себя смыслов на основе того опыта, который уже имеется у них. Таким образом, арт-медиатор можно назвать посредником между произведением и зрителем.

Арт-медиаторы активно применяют технику «Стратегии визуального мышления» (VTS), созданную музейным работником Филиппом Йенавином и когнитивным психологом Эбигейл Хаузен. В своем исследовании они отметили, что посетители музея получают удовольствие от визита, но почти ничего не помнят о том, что они слышат во время экскурсии. VTS – это способ взглянуть на искусство иначе и говорить о нём по-своему, опираясь на личное восприятие и мышление. Техника VTS предполагает, что ведущему не надо ничего рассказывать, нужно только задавать вопросы и помогать выстраивать логические связи. В арт-медиации важна ещё одна техника – фасilitивная дискуссия, которая подразумевает поддержание активного и

корректного полилога между участниками. На основе VTS уже разработаны развивающие программы для разных категорий участников.

Может ли технология обсуждения произведений искусства применяться в других сферах? Несомненно, у неё большие возможности в сфере образования. Репродукции картин художников уже широко используются в школьных программах эстетического воспитания, погружения в тему урока, понимания исторической эпохи. Также с их помощью идёт формирование определенных личностных качеств учеников и учебных навыков. Педагог побуждает подростка высказывать собственное суждение о произведении искусства, развивая его речь и коммуникативные качества, опираясь на знания о картине.

Нам представляется, что арт-медиация даёт большие возможности для использования в практике психолого-педагогического сопровождения. Выступая посредником между произведением живописи и учеником, психолог создаёт условия для выражения собственных мыслей и чувств детей, формирования индивидуального самосознания. В решении задач психологического сопровождения она может быть совмещена с арт-терапевтическими техниками. Рисование, живопись красками, лепка и конструирование по мотивам картин художников или под впечатлением от них – самые безопасные способы работы с чувствами, разрядки напряженности. Кроме того, они развивают художественную компетентность, чувство уверенности.

Применение методов арт-медиации помогает построить интересное пространство для детей и взрослых, помогает формировать культуру поведения и общения, создаёт безопасную школьную среду. Арт-медиация помогает формировать здоровое общение, помогает выявить и развивать у обучающихся способности, такие как способность к самопониманию, эмпатии.

Способы применения арт-медиации при формировании эмоционального интеллекта

Занятия психолога с применением арт-медиации можно проводить в индивидуальной и групповой форме. Занятия построены на диалоге между участниками и произведением изобразительного искусства при посредничестве психолога. Основные принципы, которых необходимо придерживаться – это доверительность, ориентация на уникальность каждого, безоценочность, искренность выражения чувств, эмпатия.

Организуя занятие на основе арт-медиации психологу важно: 1) задавать вопросы, вовлекая подростков в активный процесс поиска и открытый; 2) внимательно слушать, что говорит каждый участник, демонстрируя по-

нимание и применяя, например, парадигм; 3) направлять обсуждение, помогая участникам составить несколько разных мнений о картине; 4) вдохновлять участников на дальнейший поиск и познание, оставляя во время обсуждения некоторую недосказанность.

Репродукция картины художника подбирается психологом с учётом возраста участников, их индивидуальных особенностей, задач развития. Каждый жанр картины (историческая, жанрово-бытовая, натюрморт, пейзаж и др.) даёт свои возможности для беседы. Картины лучше обсуждать по вопросам, придерживаясь определённого алгоритма. Условно основные этапы обсуждения можно назвать «знание», «понимание», «настроение».

В начале участникам предлагается внимательно, молча рассмотреть картину художника. На этапе «Знание» строится обсуждение по таким вопросам: «Что вы видите на этой картине?», «А кто видит что-нибудь такое, о чём мы с вами ещё не говорили?», «Что происходит на картине?», «Кто этот человек?» и др. Участники пытаются увидеть все важные элементы картины, осмыслить её сюжет.

Вопросы на следующем этапе «Понимание»: «Как ты думаешь, почему это произошло?», «Что ты тут видишь такого, что позволяет тебе это сказать?». На этом этапе уточняем понимание, исходя из опыта и возраста детей, стимулируем приводить аргументы в защиту своей трактовки произведения искусства.

Этап «Настроение» предполагает следующие вопросы, посвященные эмоциональному содержанию картины и направленные на развитие эмоционального интеллекта: «Какие чувства испытывает герой этого произведения?», «Как вы думаете, что могло вызвать такие чувства?», «Что бы вы чувствовали на месте этого героя?», «Нравится ли вам испытывать такие чувства?». Здесь мы создаем условия для того, чтобы ребёнок соотнес себя с одним из героев сюжета, рассказал о том, что волнует.

Приведем несколько примеров таких занятий на тему школьной мотивации, отношения к урокам. Возможность такого обсуждения даёт картина Н. Богданова-Бельского «Устный счет». Психолог предлагает рассмотреть картину. А затем задает вопросы:

– что изображено на картине? Как ты думаешь, это современная школа? По каким деталям это можно определить?

– расскажи, что за ситуация сложилась? В каком состоянии находятся дети? Как ты думаешь, почему это произошло?

– приходится ли тебе бывать в такой ситуации? Если бы ты оказался внутри этой картины, на каком месте ты бы был? Что происходит обычно, когда тебе так сложно? Что бы ты предложил герою?

Художник Т. Яблонская в картине «Утро» изобразила подростка в домашних условиях. После рассмотрения картины обсуждение строится по вопросам:

- где находится девочка? Чем она занята?»
- как ты думаешь, это утро выходного дня или рабочего? Может быть, это каникулы? По каким деталям ты это определил?
- какое настроение у девочки? Почему ты так решил? А когда у тебя бывает такое настроение? Бывает ли настроение таким, когда ты собираешься в школу?

Интересен опыт занятий по картине на исторический сюжет, которая даёт особые возможности для развития эмоциональной сферы школьников. Дело в том, что художников вдохновляет при написании картины тема возвышенного, героического. В обычной жизни подростка мало возможностей испытать такие чувства. Через художественный образ, созданный автором, психолог помогает личности прикоснуться к тем спрессованным эмоциям, которые отражают эпоху. Обсуждение картины А. Дейнеки «Оборона Севастополя» даёт возможность подросткам пережить величие подвига. Вопросы могут быть такими: «Что происходит на картине?», «Кто эти люди? Что они думают? Что они чувствуют?», «Какое настроение вызывает произведение? Как этому способствует колорит картины?», «Как художник показал, что «победа будет за нами»?», «Какие качества есть у тебя, чтобы выстоять в трудной ситуации?».

В картине М. Нестерова «Видение отроку Варфоломею» можно поднять тему одиночества, предназначения, святости. Вопросы могут быть такими: «Что ты видишь на картине?», «Сколько лет мальчику?», «О чём он хочет спросить ангела?», «Какое настроение вызывает произведение? Как этому способствует природа на картине?», «Бывает ли тебе одиноко?», «С чем бы ты обратился к ангелу?».

Таким образом, на занятиях с элементами арт-медиации участники проявляют наблюдательность, внимание к элементам картины, могут слышать друг друга и раскрывать свои взгляды на мир, формулировать своё отношение к герою, понимать настроение картины, учиться взаимодействовать в группе. В результате у подростков происходят сдвиги в формировании эмоционального интеллекта – растёт уровень самосознания, понимания других людей, повышается самооценка, эмпатия.

Список источников:

1. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – с. 71 – 75.

2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении [Текст]. В.В. Бойко. – М.: Просвещение, 2006. – 75 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
4. Мир общения : рабочая тетрадь арт-терапевта. — СПб. : Фонд «Эрмитаж XXI век», 2022. — 86 с., ил
5. Никулина И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития. – Самара : Изд. Самарского университета, 2022. – 81 с.
6. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 176 с
7. Кишиков Р.В. Эмоциональный интеллект как предиктор коммуникативной компетентности менеджера / Р.В. Кишиков // Сухих И.И. «Арт – медиация в школьном пространстве», ИД «Первое сентября», 2020
8. Арт-терапия — новые горизонты. Под редакцией А.И. Копытина. – Когито-Центр, 2006, 336с
9. Рабочая тетрадь. Первая помощь при разработке форматов арт-медиации – workbook_mediation_rus.pdf – <http://www.manifestaworkbook.org/>

КАК ПОМОЧЬ РЕБЁНКУ СПРАВИТЬСЯ С КРИЗИСОМ ИЛИ СТРЕССОМ ПРИ ПОМОЩИ МНОГОМЕРНОЙ МОДЕЛИ ВНУТРЕННЕЙ УСТОЙЧИВОСТИ BASIC РН

*Малахова Светлана Юрьевна,
педагог-психолог КОГПОБУ «Кировский педагогический колледж»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактической и своевременной психологической помощи детям при проживании сложных ситуаций. Описывается интегративная модель совладания с критическими и стрессовыми положениями – BASIC Ph, которая позволяет формировать ответственное и осознанное отношение родителей и педагогов к себе и своей жизни, а также уделить особое внимание необходимости развития этих навыков у детей.

Ключевые слова: многомерная модель стрессоустойчивости BASIC Ph, ценности, эмоции, установки, стресс, кризис, стратегии поведения.

В современных, быстро меняющихся условиях жизни все взрослые часто испытывают стресс. Но наиболее эмоционально на сложные обстоятельства реагируют дети в любом возрасте. У них проявления стресса могут быть

настолько неприятны, что это начинает пагубно сказываться на их здоровье, самочувствии, может приводить к тревожно-депрессивным состояниям, снижению успеваемости, трудностям социализации. В связи с этим одной из актуальных задач психолого-педагогического сопровождения обучающихся является организация работы по формированию стрессоустойчивости. Развитие стрессоустойчивости – это творческий процесс исследования человеком самого себя, формирование представлений о том, что помогает в трудных ситуациях именно данному человеку. Для повышения стрессоустойчивости важно научить всех – и взрослых, и детей – находить и использовать в повседневной жизни свои собственные ресурсы. Ресурсы личности – это жизненные опоры человека, которые находятся в его распоряжении, позволяют ему обеспечивать свои основные потребности и удовлетворять их.

В 90-х годах израильский профессор и практик Мули Лаад предложил многомерную модель стрессоустойчивости BASIC Ph. Автор утверждает, что у человека существуют шесть основных опор, «каналов стрессоустойчивости». Исследование и осознание того, опора на какие каналы помогает справляться со сложностями, не только повышает уровень стрессоустойчивости человека, но и формирует ответственное и осознанное отношение к себе и своей жизни:

– верования (система верований и убеждений) – опора на возможность придать смысл ситуации или событию, определить место ситуации в собственной ценностной системе (Belief and values);

– чувство (эмоциональный канал) – опора на возможность выразить свои чувства приемлемым и безопасным способом. Человек использует выражение собственных эмоций (плач, смех, рассказ о пережитом) или невербальные методы – такие как рисование, чтение, письмо (Affect and emotion);

– социум (социальная сфера) – опора на социальное окружение, понимание условий, при которых поддержкой является референтная группа, значимый человек, а при каких необходимо уединение (Social);

– воображение (сфера фантазии) – опора на фантазии, юмор, творчество (в любом его проявлении), способность переключиться на дело и занятие, приносящие удовольствие (Imagination);

– познание (когнитивный канал) – опора на аналитические способности, возможность получить необходимую информацию, составление планов, способность понять логику ситуации (Cognition and thought);

– тело (телесный канал) – опора на физические и физиологические потребности. К таким методам относятся релаксация, десенсибилизация, медитация, физические упражнения, физическая активность. Тратя энергии – важная сторона многих видов внутренней борьбы. Сюда же относятся: еда, сон, половая деятельность и т. п. (Physiology).

Профессор Лаад утверждает, что у каждого человека существуют все шесть каналов, но превалирует обычно один из них. Комбинация всех шести параметров составляет индивидуальный стиль борьбы. Это теоретическое предположение приводит к двум практическим выводам.

Во-первых, стресс можно преодолевать различными способами. Если размышления больше не приносят облегчения, может, стоит с кем-то поговорить?

Во-вторых, разные люди преодолевают стресс по-разному. Способы, помогающие одним, не утешают других.

Потенциально каждый из нас владеет каждой из модальностей с раннего детства и в течение всей своей жизни. У каждого есть свои предпочтительные методы совладания с кризисом в разные периоды жизни, и в своем использовании эти методы развиваются и оттачиваются. Некоторые из них остаются неразвитыми вследствие различных обстоятельств нашей жизни.

Мне кажется важным поговорить о каждом направлении отдельно и рассказать о том, что можно делать вместе с ребёнком, чтобы научить его справляться с трудностями.

Чувство. Дети приходят в мир, обладая лишь элементарными ощущениями. Постепенно у них развивается способность не только ощущать, но и чувствовать. Они научаются выражать чувства разными способами, принятыми в той культуре, где они выросли.

Говорите с детьми о чувствах. Это можно сделать в любом месте: у телевизора, если дети видят страшные вещи, вызывающие тяжелые переживания; в игре; при подготовке домашнего задания; при чтении книги. Одно только то, что вы спрашиваете об их самочувствии в связи со сложившейся ситуацией, даст детям ощущение того, что их состояние вам небезразлично, а значит, они могут говорить с вами о том, что с ними происходит. В такой беседе не берите инициативу на себя, дайте детям выговориться, не стремитесь приукрасить или смягчить происходящее. Главное, чтобы их выслушали, поняли их переживания, утешили и сказали: «Ты плачешь, потому что тебе грустно... Это нормально».

Можно попросить ребёнка нарисовать рисунок, связанный с ситуацией. Потом можно попросить ребёнка сделать из газеты или журнала вырезку, которая может дополнить или изменить его рисунок (это даст ощущение, что он владеет ситуацией). Пусть ребёнок объяснит, почему он выбрал именно эту картинку. Не прерывайте его рассказ, дайте ребёнку высказать-ся. Когда работа сделана, расспросите его, что он чувствовал вначале и что – сейчас. В конце обнимитесь с ним.

Ум. Есть дети, которые преодолевают кризисную ситуацию через информационный канал. Они обращаются к взрослым за информацией о про-

исходящем для того, чтобы объяснить себе сложившуюся ситуацию. Им важно получить материал для собственной рациональной трактовки.

Информацию следует давать в доступной для них форме и объеме. Например, в случае теракта можно сказать детям, что был взрыв, что есть убитые и раненые. Только сухие факты: раненые отправлены в больницы и им оказываются помощь. Так как у детей преобладает визуальный канал восприятия, то не стоит нагружать фантазию детей тяжелыми деталями или страшными картинами прямых репортажей с места событий. Но и врать, исказить информацию тоже нельзя. Если ребёнок постарше, можно говорить с ним о рисках, о том, какие меры принять для того, чтобы эти риски снизить. Иногда полезно с цифрами, фактами из Интернета рассказать, как всё устроено, что делается для безопасности. Если ребёнок помладше, ему скорее важно понимать, что есть взрослые, которые стараются тебя защитить. Иногда взрослые не располагают информацией, которая нужна ребёнку. В этом случае нужно выяснить у него, что именно ему хотелось бы узнать и постараться добыть для него эти данные. Так ребёнок будет знать, что вы действительно хотите помочь ему.

Составление списка «Известно – неизвестно». Можно составить вместе с детьми список по принципу «Известно – неизвестно». Для этого на картоне или на листе ватмана заготовьте форму со следующими разделами: «что мы знаем наверняка», «что мы не очень хорошо знаем» и «чего мы абсолютно не знаем». Заполните эти графы. Список по возможности должен быть длинным. В течение какого-то времени уточняйте список, попытайтесь перенести данные из раздела «неизвестно» в раздел «известно». Дети увидят, что постепенно вещей, о которых мы что-то знаем, становится все больше.

Составление плана. Ощущение владения ситуацией возникает при составлении плана – например, плана на ближайшие дни, на неделю. Спланируйте с ребёнком комплекс действий, которые надо проделать в ближайшем будущем. В соответствии с изменением ситуации можно вносить изменения в план, но при этом следует придерживаться временных рамок. Вообще четкая структура действий успокаивает психику и помогает перевести проблему в задачу. А задачи можно и нужно решать.

Вера. Ценностно-смысловые ориентации во многом зависят от социального общения, характера деятельности и от индивидуально-психологических параметров. Формирование ценностно-смысловых ориентаций – сложный и длительный процесс. Он реализуется посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, в результате которого они становятся внутренними регуляторами. Психологической основой ценностно-смысловых ориентаций является структура потребностей, мотивов,

интересов, целей, идеалов. Человеку свойственно стремиться придать смысл происходящему. В момент неопределенности вера помогает людям справиться с ситуацией. Определите для себя и проговорите те ценности, которые придают смысл вашей жизни, в которые вы бы хотели, чтобы ваши дети верили, когда станут взрослыми. Речь не только о вере в Бога, но и о нравственных ценностях, свойственных каждой семье. Детям постарше можно рассказывать о мужественных поступках других членов семьи, об исторических событиях, которые преодолели их прадеды. Такое эмоционально-действенное воспитание уважения к семье, к роду, к народу, к истории Родины. А значит и к себе.

Социум. Ребёнку, который черпает ресурсы для преодоления стресса в социальном канале, необходимо чувствовать, что он не один, ощущать поддержку близких людей: членов семьи, друзей, школьных товарищей, сотрудников. Иногда такой ребёнок чувствует себя лучше на людях – может быть, даже незнакомых.

В трудной ситуации таким детям помогает беседа или совместная деятельность. Можно всем вместе приготовить вкусный обед, чтобы потом вместе собраться за дружеским столом. Если ребёнку тяжело, другие члены семьи могут написать ему письма или что-то нарисовать. Сейчас сеть Интернет также являются мощным ресурсом.

Тело. Семейный массаж. Усадите всех членов семьи на ковёр в салоне. Научите детей семейному массажу в паре – сначала делают массаж ступней ног или ладоней, затем массаж спины. Дети могут массажировать родителей, а родители – детей. Главное, почувствовать, как это приятно и успокаивающе.

Расслабляющие ванны. Можно использовать легкую суггестию. Расскажите ребёнку, что в конце, когда вода уйдёт, то вместе с ней уйдут волнение и напряжение, которые появились за время этой сложной ситуации или события. Пока ребёнок находится в ванной, попросите его перечислить то, что его беспокоит и пугает, и расскажите ему, что вода впитывает в себя всё и что скоро она заберёт с собой его тревоги.

Гимнастика. Проведите с детьми «уроки гимнастики», в которых вы являетесь тренером. Они будут очень довольны! Прыгайте, подтягивайтесь, делайте упражнения на укрепление мышц живота. Эти занятия всегда полезны и действуют расслабляюще.

Делать, чтобы делать. Иногда очень помогает быть просто чем-то занятым. В экстренных ситуациях, когда нужно оставаться в доме, возникает прекрасная возможность навести порядок в шкафах, переложить одежду на полках, разложить по парам носки, сложить постельное бельё и полотенца, заняться приготовлением еды, пропарить обувь, разобрать беспорядок на рабочем столе. Приобщите к этим занятиям и детей.

Воображение. Поскольку этот способ не мешает нашему обычному функционированию и не мешает заботиться об удовлетворении основных потребностей (еда, сон, распорядок дня и т.д.), мы можем позволить себе и своим детям с помощью воображения расширить собственную «зону безопасности». Есть разные упражнения, позволяющие использовать воображение.

Управляемое воображение. Перед вами короткий текст, с помощью которого вы можете сопровождать вашу семью или друзей в управляемом воображении. Текст предложен Виолеттой Оклендер и называется «Розовый куст». Предложите ребёнку закрыть глаза, сделать несколько глубоких вдохов и выдохов и представить, будто он превращается в розовый куст.

Этот куст маленький или большой? Сильный или слабый? Есть ли на этом кусте цветы? Если есть, то какие? Какого они цвета? Их много или мало? Они полностью распустились или имеются лишь бутоны? Есть ли листья? Как они выглядят? Как выглядят побеги и ветви? Какие корни у этого куста или у него, может быть, вовсе нет корней? Если все же есть, то они длинные и прямые или изогнутые? Как глубоко они проникают в землю? Есть ли на кусте шипы? Где растёт этот куст: во дворе, в парке, в пустыне, в поле, под луной или где-нибудь еще? Он стоит в горшке или растёт прямо из земли, а, может быть, пробивается сквозь бетон или асфальт? Что находится вокруг куста? Есть ли рядом другие розовые кусты или он стоит один? Есть ли вокруг деревья, животные, птицы или люди? За счёт чего живет этот куст? Кто за ним ухаживает? Хорошая ли стоит погода? Есть ли вокруг куста ограда, а может быть, камни или скалы?

Попросите детей выразить цветом на листе бумаги то, что они почувствовали, пока фантазировали. Лучше взять акварель или пастель. Затем вырезать лепестки, стебель и листики из тех цветных листов, которые нарисовали. Оформите ваш цветок в технике коллажа на отдельном листе, придумайте рассказ на основе картинки о том, как этот кустик может противостоять неприятностям. Пусть каждый расскажет свою историю. Постарайтесь вместе с ними провести параллели.

Юмор – это часть канала воображения. Даже в особенно тяжёлых ситуациях мы, взрослые, от волнения или смущения можем засмеяться. Мнogo анекдотов придумано по поводу смерти (чёрный юмор), и даже люди, пережившие Холокост, и солдаты, сражавшиеся в тяжёлых боях, находили убежище в юморе, уходя от напряжения.

Дети не всегда реагируют на несчастья так, как взрослые. Очень часто они чувствуют смущение и начинают смеяться. Это вовсе не потому, что они хотят кого-то обидеть или уменьшить серьёзность случившегося – это их способ противостоять стрессу.

Если есть возможность, переоформите дом таким образом, чтобы у детей было больше пространства. Сделайте вместе с детьми на большом листе бумаги рисунок и приклейте его на стену или предоставьте кафельные плитки в ванной комнате для рисунков красками или специальной пенкой, а потом всё смойте. Занятие такого рода – в большом пространстве на знакомой, защищённой территории – позволяет детям расслабиться и освободиться от напряжения.

Как же педагогу или родителям заметить эмоциональное неблагополучие ребёнка? Есть общие стереотипные стратегии поведения: страх перед будущим; регрессия в учебе; поведенческая регрессия; кошмары, ночные страхи, расстройства сна.

<i>Возрастная группа</i>	<i>Реакции</i>
Дошкольники (возраст 1-5 лет)	Ребенок сосёт свой большой палец, боится темноты, боится животных, неотвязно следует за родителем, страдает ночных страхами, энурез/энкопрез, страдает от запора, у него затруднена речь, он теряет аппетит или, наоборот, ест слишком много.
Младший школьный возраст (5-11 лет)	Ребенок раздражителен, плаксив, ведет себя агрессивно дома или в школе, открыто воюет с младшими детьми в семье за внимание со стороны родителей, страдает от ночных страхов и кошмаров, боится темноты, уклоняется от посещения школы, уклоняется от общения со сверстниками, теряет интерес и способность сосредоточиться во время занятий.
Предподростковый возраст (11-14 лет)	Расстройства сна и аппетита (анорексия, булимия), бунт в доме, отказ выполнять домашние обязанности, проблемы в школе (драки, замыкание в себе, отсутствие интереса к учебе, требования внимания к себе), проблемы со здоровьем и жалобы на здоровье, потеря интереса к общению.
Подростки (14-18 лет)	Психосоматические симптомы (сыпи, расстройства кишечника, головные боли, астма), расстройства сна и аппетита, ипохондрия (навязчивая озабоченность собственным здоровьем, обычно сосредоточенная на определённом симптоме), аменорея или дисменорея, возбуждение или снижение уровня энергии, апатия, потеря интереса к противоположному полу, безответственное или делинквентное поведение, снижение бунтарства против родительского контроля, снижение способности сосредоточиться.

Стрессоустойчивый ребёнок – это прежде всего стабильный в поведении, уравновешенный, можно даже сказать – предсказуемый. Он всегда «здесь и сейчас» в контексте событий, к нему всегда можно обратиться. То есть он готов ко всему происходящему. Такое состояние не сказка и не чудо. Оно осознанно формируется взрослыми в двух направлениях: психологическом и биологическом. Это формирование эффективных жизненных стратегий, навыков, мировоззрения за счёт поддержки и веры в ребёнка. Ребёнок не управляет событиями своей жизни, любое новое внезапное решение родителей, особенно то, что касается жизни семьи – стресс. При этом у ребёнка ещё нет эффективных навыков адаптации к жизни, он действует методом проб и ошибок. Ребёнку постоянно нужна поддержка родителей. Вселить в него ощущение их постоянной поддержки, чтобы это переросло в его уверенность, что они рядом, что он сильный, что все хорошо и они вместе – это чувство даст ему потом ощущение благополучия.

Благополучие ребёнка начинается с благополучия родителей. Обеспечение родителями благополучия и безопасности психического состояния ребёнка – важнейшее условие профилактики неврозов и депрессивных расстройств у детей.

Список источников

1. Баряхтар О.Ф. Ресурсноориентированная модель преодоления кризиса «BASIC Ph». Материалы VII Международной научной конференции. Том 9. Под общей редакцией С.В. Беспаловой. Донецк, 2022
2. Мошинская Л.Р. Дети, пережившие травму. Руководство для взрослых. «Проблемы психологической безопасности образовательной среды». МГППУ, 2013
3. Оклендер В. Окно в мир ребёнка. — М.: Класс, 2000 (Библиотека психологии и психотерапии, Вып. 20)
4. Шаталина М.А., Умярова Е.Ю. Управление кризисными ситуациями в образовательных учреждениях: учебное пособие/ М.А. Шаталина, Е.Ю. Умярова. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – 176с
5. Шейнина О.А. Модель «BASIC PH» (М. ЛААДА) в работе с подростками. Психологическая наука и новые вызовы современности. Сборник научных трудов. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2023

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СРЕДСТВАМИ РОЛЕВОЙ ИММЕРСИВНОЙ ИГРЫ «ВЫБОР»

*Морозова Татьяна Васильевна,
Тарасенко Екатерина Вячеславовна
педагог-психолог и педагог-организатор
КОГОАУ ДО «Дворец творчества – Мемориал»*

Аннотация. В статье представлена авторская разработка ролевой иммерсивной игры «Выбор (педагог)» как средства создания условий для осознания и развития диалогически ориентированной педагогической позиции и профилактики профессиональных стереотипов. Авторы понимают диалогически ориентированную педагогическую позицию как готовность педагога к личностно-смысловому диалогу с родителями. Такая педагогическая позиция характеризуется как позиция сотрудничества, доверия, гибкости и личностной ориентации.

Ключевые слова: педагогическая позиция, готовность к ценностно-смысловому диалогу с родителями, профессиональные стереотипы, ролевая игра, иммерсивная игра.

В современных условиях практики образования растёт запрос на поиск эффективных форм сотрудничества педагогов и родителей, основанных на ценностно-смысловом диалоге по вопросам развития и воспитания детей. Программа развития КОГОАУ ДО «Дворец творчества – Мемориал» до 2026 года нацелена на методическое и практическое обогащение образовательного процесса по данной проблеме.

Педагогическая готовность к реализации концепции ценностно-смыслового диалога обусловлена педагогической позицией педагога. Возможность использования диалогических форм в общении с родителями при обсуждении воспитательных подходов при выработке односторонних мер воздействия – в условиях образовательного учреждения и в условиях семейного воспитания, при разрешении проблемных ситуаций в образовательном процессе и осуществлении индивидуального подхода к ребёнку – зависит от гибкости или стереотипности педагогической позиции:

- от способности видеть многообразие решений или концентрироваться на шаблоне;
- от способности осознанно делать педагогический выбор или принимать решения импульсивно;

— от желания слышать другие точки зрения или привычки настаивать на своей.

На уровне методологии С.И. Краснов одним из первых попытался обобщить основные подходы и определить понятие «позиция» [3], которое, в его понимании, есть воплощённое в социуме самосознание. Разворачивая тезис о рефлексивной природе происхождения любой позиции, он подчёркивает, что видимые в социальном пространстве позиции есть результаты деятельности разных самосознаний.

В.И. Слободчиков понятие «позиция» рассматривает в контексте межличностного общения. Позицию (позиционные общности) он трактует как «наиболее целостную, интегративную характеристику всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределённости, самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности» [5].

А.К. Маркова наполняет конкретным содержанием понятие «профессиональная педагогическая позиция»: «Профессиональные педагогические позиции – это устойчивые системы отношения учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение». Профессиональная позиция отражает профессиональную самооценку, уровень его профессиональных притязаний и статус, особенности мотивации и смыслы своего труда, преобладание позиции предметника либо позиции воспитателя, ценности педагога [4, с. 9].

В.П. Бедерханова отмечает, что «ценности задают направленность деятельности человека ... Именно ценностно-ориентационная сфера в первую очередь детерминирует позицию личности и, соответственно, направленность и содержание профессионального самоопределения и профессиональной самореализации человека» [1; с. 15]. Практическая деятельность в гуманистически ориентированной системе – в противоположность альтернативной тоталитарной парадигме – строится на ценностях гуманистического порядка: любовь к людям и доверие к ним, доброта, самопринятие, стремление к саморазвитию и самоактуализации, спонтанность развития, открытость новому опыту. Именно в такой гуманистически ориентированной системе востребована диалогическая готовность педагога к диалогу с участниками образовательного процесса.

В качестве характеристик профессиональной позиции педагога выступают диахотомические противопоставления: «авторитарная – сотрудничающая» (по стилю коммуникации), «контролирующая – доверяющая» (по степени предоставления «пространства» действия и разделения ответственности), «предметно центрированная – личностно центрированная» (по цели профессиональной деятельности); а также «освоенность – неос-

военность», «противоречивость – непротиворечивость», «осознанность – неосознанность» [1; с. 14-15].

Таким образом, диалогически ориентированная педагогическая позиция, отражающая готовность педагога к личностно-смысловому диалогу с родителями, характеризуется следующими признаками: сотрудничающая, доверяющая, личностно центрированная и гибкая.

С целью создания условий для осознания и развития диалогически ориентированной педагогической позиции и профилактики профессио-нальных стереотипов разработана и реализуется ролевая иммерсивная игра «Выбор (педагоги)». При этом педагогические стереотипы «как схематизированные и эмоционально окрашенные представления о педагогической деятельности, личности ребёнка, самого педагога» [2] препятствуют развитию диалогически ориентированной педагогической позиции.

Особенности методики игры

Ролевая игра представляет собой моделирование событий, происходящих в жизни педагога дополнительного образования, связанных с общение с родителями. Её участники «котыгивают» собственных персонажей, руководствуясь при этом характером своей роли и внутренними убеждениями персонажа в рамках игровых реалий. Игра имеет сценарий, определенный на каждом её этапе. Игра ведется по правилам, которые предлагаются в инструкции, устанавливающей рамки действий игроков, их поведения. Ведущий ролевой игры следит за её ходом.

Иммерсивная игра позволяет педагогу максимально погрузиться в игровую среду и проявить свободу действий в рамках позиции своего персонажа, идентифицируясь с ним. Погружение в игровую среду – это ощущение потока мысли, аргументации, сомнений, противоречий, ценностных переживаний. Иммерсивная игра предполагает высокую интерактивность игрового мира, диалог, взаимное влияния на ценности, убеждения, педагогические позиции партнёров.

Аксиологический характер игры «Выбор» характеризует её как процедуру стимулирования ценностных противоречий во внутреннем мире педагога и предоставление возможности самостоятельно выстраивать свою педагогическую позицию.

Подобранные для игры сценарии позволяют столкнуть различные ценности и педагогические позиции, которые являются регуляторами поведения в ситуациях взаимодействия с родителями. Вместе с тем, в центре внимания данной игры находится основная ценность: «диалогически ориентированная педагогическая позиция».

Дидактический характер игры проявляется в её нацеленности на стимулирование саморазвития педагога, на анализ собственной педагогической позиции в ситуации сомнения и неопределенности, собственного способа принятия решения, стереотипов, на прогнозирование результатов своего выбора и, как следствие – на определение задач саморазвития.

Диалогичность игры выражается в её интерактивном характере. Каждый сценарий подвергается обсуждению как с точки зрения руководящих поведением ценностей педагогических позиций, так и с точки зрения адекватности сделанного выбора. Пространством для дискуссий становятся различные педагогические позиции участников игры, их различный жизненный опыт и истории уже сделанных ими прежде ценностных выборов.

Содержание игры

Время проведения: около двух часов.

Участники игры: педагоги дополнительного образования различного возраста и стажа.

Ведущие игры: два ведущих (модератор и ведущий дискуссии). Задачи модератора – ведение игры, контроль выполнения инструкции и правил, организационные моменты. Задачи ведущего дискуссии – ведение обсуждения по вопросам, стимулирование к самоанализу поведения, руководящих мотивов и позиций, контроль над выполнением цели и задач игры.

Оборудование. Кабинет делится на две зоны: игровую (в центре) и деловую для обсуждения в подгруппах (по периметру). В деловой зоне столы – по количеству подгрупп, стулья – по количеству участников в подгруппах. В игровой зоне по кругу расставляются стулья для одной подгруппы и один с вращающимся механизмом в центре. Оборудование для музыкального сопровождения игровых процедур используется при самостоятельной работе участников игры.

Структура игры. Игра проходит в 4 этапа: введение в игру, основной этап, педагогическая дискуссия в подгруппах, рефлексия игры.

Введение в игру: «Мы предлагаем вам педагогическую иммерсивную игру «Выбор». Иммерсивная – значит основанная на погружении. В нашем случае – это погружение в поток мыслей, аргументов, чувств, в сомнения.

Эта игра посвящена педагогической позиции – комплексу воззрений, взглядов на обучение, воспитание, на современного ребёнка, на свои должностные обязанности, на свою миссию как педагога. От педагогической позиции зависит, какие решения мы принимаем в педагогической ситуации, в том числе во взаимоотношениях с родителями. Педагогическая позиция проявляется в том, как мы отвечаем на вопросы: «Для чего семья отдаёт ребёнка на мою про-

грамм – чтобы ребёнок развивался, достиг побед в этом виде деятельности или семье безразлично – лишь бы был занят?», «Что первостепенное в моей работе – обучение или воспитание?», «Насколько активно надо вовлекать семью в жизнь детского объединения: активно и все трудные вопросы решать вместе, или это не обязательно: хотят – приходят, хотят – нет?».

Мы не будем сегодня говорить о правильной или неправильной педагогической позиции. Здесь важно другое. С годами наша позиция может становиться стереотипной, и тогда в разных ситуациях взаимодействия с семьёй мы ведем себя шаблонно, не творчески. Мы приглашаем вас провести ревизию своей позиции: устраивает ли она вас сегодня? Подходит ли она современным родителям? Не расходится ли она с интересами детей? Мы будем слушать разные позиции, разные мнения и принимать своё решение. И, может быть, в конце игры кому-то захочется что-то изменить в себе и в своем привычном способе коммуникации с родителями. Итак, цель игры – выбор педагогической позиции при разрешении вопросов, связанных с взаимодействием с семьёй».

Процедура основного этапа: Коллектив педагогов разбивается на группы по 9–10 человек. В первой части игры место в центре кабинета занимает первая группа, остальные участники из других подгрупп – эксперты. Затем сценарий последовательно проигрывает каждая подгруппа. Участники с ролью «голос» рассаживаются по кругу, «главный герой» (педагогическая роль) – в центр на вращающийся стул. Участники получают карточки с описанием ролей в случайном порядке. Поочередно проигрывается каждый сценарий разными подгруппами.

Начинается работа над сценарием с инструктирования участников о правилах игры, распределения ролей, знакомства с ролями, затем собственно игра и обсуждение по вопросам.

По инструкции, Главный герой прочитывает описание проблемной ситуации, обдумывает, затем садится в центр круга и пересказывает её для всех. Ситуация завершается постановкой вопроса о том, какой педагогический выбор сделать.

По окончании прочтения ситуации с Главным героем начинают вслух говорить Голоса. Они наперебой предлагают Главному герою сделать выбор в пользу того или иного поведения (из своей позиции, из задач своей роли). Если Главный герой хочет послушать конкретный Голос – он поднимает руку вверх и указываешь на него, в это время остальные молчат. Если хочет тишины – зажимает уши. Главный герой может вступать в диалог с любым Голосом, если ему это требуется. Максимальное время сделать выбор – пять минут. Когда Главный герой готов озвучить выбор, он встает со стула и озвучивает его.

Каждый Голос имеет свои, описанные на карточке, задачи, роль и позицию. Голоса следуют правилам: если Главный герой закрыл уши – все молчат; если Главный герой поднял руку – молчат; если Главный герой указал на тебя – говори. В других случаях Голоса начинают говорить тогда, когда посчитают нужным.

Согласно инструкции, аналитик наблюдает за происходящим, анализирует поведение Главного героя. Задача аналитика – показать Главному герою, как он ведет себя в процессе выбора, какую педагогическую позицию он занимает, помогает ему задуматься о педагогических стереотипах. Аналитик очень корректен в высказываниях.

Обсуждение на основном этапе. После каждой игры в игровой зоне происходит обсуждение по вопросам. Вопросы к Главному герою: «Почему вы сделали такой выбор?», «Какие аргументы оказались решающими?», «Какой Голос соответствовал вашей педагогической позиции?», «Кто заставил сомневаться?».

Вопросы к Голосам: «Какую позицию вы отстаивали?», «Какие были аргументы?», «Почему вам не удалось убедить Главного героя?», «А вы лично согласны с Главным героем?».

Возможные вопросы к Аналитику: «Как вел себя Главный Герой, когда определялся с выбором?», «Почему он вел себя так?», «Как вы понимаете, глядя со стороны, его эмоциональное состояние – возможно, он чувствовал растерянность, неуверенность в себе, протестные реакции по отношению к какому-то Голосу, хотел поскорее завершить ситуацию неопределенности?», «Пытался ли он расширить возможности своего выбора, услышав мнения каждого?», «Пытался ли он осознавать аргументы, вступая в диалоги?», «Закрывал ли он уши, чтобы обдумать, уединиться или сбежать из некомфортной ситуации?», «Мнение кого из участников было для него самое значимое? Почему?», «Как Главный герой, по-твоему, делает поведенческий выбор в реальной жизни?», «К мнению кого из своего окружения он прислушивается?», «Умеет ли он слушать других?», «Как бы вы описали педагогическую позицию Главного героя?».

Дополнительные вопросы к Главному герою: «Согласны ли вы с мнением аналитика? Поясните свой ответ», «Что вы чувствовали в многообразии позиций?», «Как бывает в жизни в ситуации выбора?».

Процедура педагогической дискуссии в подгруппах. Все подгруппы размещаются за столами в деловой зоне. Им предлагается выйти из роли и погрузиться на второй виток обсуждения: после сделанного Главным героем индивидуального выбора в игре теперь необходимо обсудить в группе

лучший выбор в проигранной ситуации и принять общее решение. На работу отводится 30 минут.

Вспомогательные вопросы на карточках для групп: «Какое коллективное решение вы приняли?», «Как вы учтете интересы ребёнка?», «Как вы учтете интересы, позицию семьи?», «Нужна ли какая-то подготовительная работа перед разговором, который пройдет с позиции диалога и на основе компромисса?», «Как вы построите разговор с родителями? Что скажете родителям? Какие аргументы приведете? Где будете вести разговор? Кого из семьи пригласите?», «Как вам поможет организация ценностно-смысло-вого диалога с родителями?», «В чем гибкость вашей позиции?».

Затем каждая подгруппа представляет принятное решение всему коллективу. На выступление отводится 5 мин.

Процедура рефлексии представляет собой самоанализ своего личностного роста, ценностных переживаний в процессе игры, открытий о собственной педагогической позиции в ситуации выбора, об умении слышать других, о направлениях саморазвития.

Можно провести экспресс-анкетирование с помощью индивидуальных гаджетов. Вопросы анкеты, отражающие педагогическую позицию:

– что в первую очередь ждет семья, отдавая ребёнка на вашу программу? Варианты ответов: а) развития ребёнка и удовлетворение его интереса (ориентация на процесс); б) осозаемых результатов, побед, достижений, грамот, кубков (ориентация на результат); в) оба утверждения верны;

– что первостепенное в вашей работе? Варианты ответов: а) обучение; б) воспитание; в) оба утверждения верны;

– насколько активно надо вовлекать семью в жизнь Вашего детского объединения? Варианты ответов: а) всегда активно привлекать; б) не обязательно привлекать; в) не важно: как желает семья;

– нужно ли педагогу влиять на воспитание ребёнка в семье? Варианты ответов: а) нужно обязательно, на основе диалога; б) не следует вмешиваться в дела семейного воспитания; в) возможно, если попросит семья;

– при разрешении сложных воспитательных ситуаций и разногласий нужно ли педагогу с родителем искать компромиссное решение? Варианты ответов: а) да, всегда; б) нет, так как родитель не имеет педагогического образования и должен прислушиваться к мнению педагога; в) нет, так как решение семьи имеет приоритетное значение.

Игровые сценарии. Каждая подгруппа педагогов проигрывает и затем подвергает профессиональной дискуссии свой сценарий. В связи с тем, что мы используем в игре три сценария, предлагаем делить коллектив именно на три подгруппы.

В первом сценарии Главным героем выступает молодой педагог дополнительного образования, который сталкивается с ситуацией нежелания ребёнка посещать его программу, полного отсутствия интереса к данному виду деятельности, но настойчивая позиция родителя, доходящая до конфликтного противостояния, – заставить. В игре задействованы следующие роли: Голос ребёнка, Голос мамы ребёнка, Голос папы ребёнка, Голос подруги педагога, Голос завуча, Голос навязчивой мысли, Голос коллеги, Голос разума.

Второй сценарий разворачивается вокруг Главного героя – опытного педагога с большим стажем. Педагог сталкивается с противоречием: настойчивое стремление посещать его программу у ребёнка с ОВЗ и высокая планка преподавания, ориентация на результат, которого не достичь особенному ребёнку. В дискуссию с педагогом вступают следующие роли: Голос ребёнка, Голос мама ребёнка, Голос бывшей коллеги, Голос методиста, Голос здравого смысла, Голос пенсии, Голос завуча, Голос сообщества родителей детей с ОВЗ, Голос бабушки ребёнка.

Третий сценарий связан с нежеланием ребёнка посещать патриотические занятия при обучении в учреждении. Помимо педагога – Главного героя – используются следующие роли: Голос девочки, Голос девушки, Голос отца девочки, Голос Интернета, Голос педагога музея, Голос страха, Голос администратора, Голос методиста, Голос коллеги.

Предлагаем пример карточки с описание инструкции для роли «Голос мамы ребёнка».

Голос мамы ребёнка

Твоя позиция: Ты лучше знаешь, что надо твоему ребёнку. Тебя в детстве родители тоже водили в кружки без желания, и ты сейчас ни о чём не жалеешь. Ты не хочешь, чтобы твой ребёнок вырос и обвинил тебя, что его не развивали. Ты хочешь, чтобы люди тебя считали хорошей матерью.

Фразы, которые можешь использовать:

- я мать вашего воспитанника. Я отдала к Вам ребёнка, чтобы Вы его заинтересовывали. Это Ваша задача;
 - дома я его мотивирую денежным вознаграждением за аккуратное посещение, за результаты обучения. Мотивируйте и Вы его чем-нибудь;
 - ребёнок ещё не определился с интересами. Ему ещё понравится. Вы не можете ему отказать в программе. Мой ребёнок имеет право на дополнительное образование.
- Задача:** убедить педагога, чтобы дальше работал с её ребёнком.

Выводы по результатам применения ролевой иммерсивной игры «Выбор (педагоги)»

Апробация игры позволила сделать предварительные выводы. На основе рефлексии педагогов и экспресс-анкетирования получены данные об эффективности её влияния на педагогическую позицию педагога. Участники игры констатируют:

- расширение представления о многообразии педагогических позиций и решений в конкретной ситуации;
- повышение осознанности поведенческого выбора на основе стимулирования самоанализа педагога;
- критическую оценку собственной педагогической позиции в ситуации вынужденного выбора и при многообразии конкурирующих позиций;
- переоценку профессиональных ценностей через погружение в ситуацию ценностных противоречий, определяющих педагогическую позицию;
- признание значимости ценностей: «диалог», «сотрудничество», «компромисс» во взаимодействии с родителями;
- положительную динамику развития личностной, эмоциональной, интеллектуальной гибкости педагога, разрушение профессиональных стереотипов.

Список источников

1. Бедерханова В.П. Профессиональная позиция учителя и её влияние на формирование ценностных ориентаций школьника//Школьные технологии, 2019, №6 – С. 9-15
2. Гнездилова О.Н. К вопросу об исследовании педагогических стереотипов//Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования.– 2008.– Вып.1– С.126–136.
3. Краснов С.И. Позиция как деятельностное воплощение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М., 1997. – С. 34–45.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. Кн. для учителя. – М.: Прогресс-издательство, 1993. – 192 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: Школа-пресс, 1995. – С. 160].

СЕМЬ ШАГОВ К ПОНЯТИЮ: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДИКИ «ПОДРОСТКИ О РОДИТЕЛЯХ»

*Мохнаткина Наталья Валерьевна,
педагог-психолог МБОУ «Лицей города Кирово-Чепецка
Кировской области»*

Родители подростков регулярно обращаются к школьному психологу с запросами: «не можем с ребёнком найти общий язык», «не понимаем друг друга», «ребёнок отдалился от меня», «постоянно конфликтуюм, ссоримся» и прочие. По нашим наблюдениям, чаще обращаются мамы, особенно мамы девочек, учениц 4-7 классов. Это не случайно.

Ребенок взрослеет и меняется. Родители так относятся к дочери и воспитывают её, как и в предыдущие годы её жизни. Старые методы взаимодействия перестают работать, а родители или не хотят ничего менять в своем стиле воспитания, или даже не задумываются о том, что им нужно взросльеть как родителям вместе с ребёнком.

Существуют различные методы диагностики стиля воспитания. Одной из самых распространенных методик, описывающих межличностные отношения в семье с точки зрения подростков, является тест «Подростки о родителях» (ADOR) в модификации Л.И. Вассермана, И.А. Горькавы, Е.Е. Ромициной [1].

Методика изучает установки, поведение и методы воспитания родителей в том виде, какими видят их дети в подростковом и юношеском возрасте. Тест эффективно используется для диагностики детско-родительских отношений в семьях подростков и для организации социально-психологической помощи им, поскольку его применение позволяет родителям осознать, как их собственные поступки воспринимаются и оцениваются подростками и каким образом все это влияет на социально-психологическую адаптацию и формирование тех или иных личностных особенностей подростков. Особую ценность этой методике придает тот факт, что она отражает факторы семейного воспитания, которые оказываются скрытыми как от психологов, так и от самих родителей.

Методика базируется на положении о том, что воспитательное воздействие родителей можно охарактеризовать при помощи трех факторных переменных: принятие подростков родителями – эмоциональное отвержение их; директивность со стороны родителей – психологическая автономия их;

последовательность – непоследовательность в осуществлении родителями воспитательных принципов. Результаты теста представлены в виде сумм баллов, набранных по пяти основным шкалам: POZ – позитивный интерес, DIR – директивность, HOS – враждебность, AUT – автономность, NED – непоследовательность.

В своей работе мы много лет эффективно используем данную методику для индивидуальной работы с семьёй. В зависимости от запроса предлагаются подростку опросники «Мой отец», «Моя мать» или оба опросника вместе.

Однако есть сложности в использовании результатов диагностирования в работе с родителями: управляют процессом воспитания в семье родители, а ребёнок, отвечая на вопросы теста, даёт лишь эмоциональную оценку действиям родителей. Пришла идея модифицировать опросники, использовать их «наоборот», перефразировать предложения теста. Таким образом мы можем предложить родителям ответить на те же вопросы, узнать, как родители оценивают свой стиль воспитания в тех же баллах при помощи тех же трех факторных переменных, сравнить и вместе с родителями проанализировать результаты.

Так появилась анкета «Мой ребёнок», составленная по аналогии с опросниками «Мой отец» («Моя мать»). Данная идея не претендует на профессиональный стандартизованный тест, однако в рамках отдельной индивидуальной консультации позволяет выявить определенные тенденции в воспитании.

Представлю пример такой консультации.

Обратилась мама семиклассницы с запросом: «Отношения с дочерью в последнее время стали очень конфликтными, требования мамы не выполняет, об обязанностях приходится напоминать несколько раз, спорит, грубит...». Мама с дочерью проживают вдвоём, у отца другая семья, он живёт в другом городе, с дочерью общается редко и только по телефону».

Шаг 1. Беседа с мамой по запросу. После беседы с мамой получено согласие на участие дочери в тестировании по методике «Подростки о родителях».

Шаг 2. Диагностика. Дочери предлагаю опросник «Моя мама». Маме предлагаю анкету «Мой ребёнок». Если мама на консультации одна, предъявление методики ребёнку не обязательно в тот же день.

Шаг 3. Подготовка к встрече. Договариваемся с мамой на следующую встречу, к которой обрабатываю результаты и подсчитываю сумму баллов по шкалам. Строю систему координат на листе бумаги, где по вертикальной оси отмечаю значения от 0 до 20, а по горизонтальной оси – оставляю место для названия шкал для последовательного заполнения мамой на консультации.

ции. Опросники с ответами участникам не предъявляю, в данном случае мы обсуждаем только с мамой результаты по шкалам (см. рис. 1).

Шаг 4. «Идеальная мама». Я зачитываю маме описание шкал и предлагаю на карточках для лучшего восприятия (см. рис. 2), провожу упражнение «Идеальная мама». Не зная, какие результаты получились, мама оценивает идеальные отношения с дочерью по каждой шкале. Вместе с мамой в системе координат отмечаем цветным карандашом значения «Идеальная мама», строим диаграмму.

Шаг 5. Оценка стиля воспитания в семье мамой. Выдаю маме её результаты по анкете, строим другую диаграмму в той же системе координат. По моим наблюдениям результаты иногда близки по значениям, иногда расходятся. В любом случае обсуждаем их после предъявления результатов ребёнка.

Шаг 6. Оценка стиля воспитания в семье ребёнком. Выдаю маме результаты ребёнка, строим третью диаграмму в той же системе координат (см. рис. 3).

Именно в этот момент родители видят наглядную и понятную им картину. Часто вижу слёзы в глазах родителей, слышу высказывания «Я уже всё вижу», «Кажется, я понял(а)». На данном этапе очень важен момент рефлексии. Родители сами формулируют задачи дальнейшей совместной работы с педагогом-психологом, а главное – задачи коррекции детско-родительских отношений в своей семье. Например:

- где наш стиль воспитания близок, а где далёк от идеала?
- я считал(а), что это важно, а это ранит моего ребёнка и отталкивает от меня. Надо что-то менять, но как?
- я и не думал(а), что он(а) так чувствует, когда я так говорю или делаю...

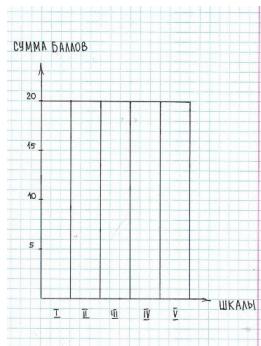


Рис. 1. Шкалы в системе координат

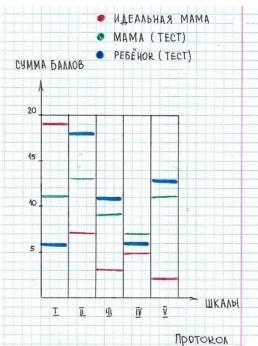


Рис. 2. Результаты диагностики по шкалам



Рис. 3. Упражнение «Я могу»

Шаг 7. Коррекция детско-родительских отношений. В зависимости от выявленных проблем подбираем упражнения, в том числе арт-терапевтические. Выполнение упражнений организуется по-разному: или на консультации, или как домашнее задание для родителей, или приглашаю на совместную встречу и маму, и ребёнка.

Приведу пример упражнений: «Схема воспитания» [6, с.13], «Портрет моего ребёнка», «Дом мечты» [3, с. 57-58], «Римский мост», «Очки» [4], работа с ресурсными МАК [2], [5] и пр.

В зависимости от ситуации используются техники «Живой дом» Н. Кедровой в модификации Е. Таариной для родителя [7, с.30], «Моя семья в образе цветов» для ребёнка [7, с.42], «Рисование на стекле» В. Шевченко в модификации Е. Таариной для совместной работы ребёнка и родителя [7, с.46].

Случается, что мама начинает работу по коррекции стиля семейного воспитания, но, сталкиваясь с негативом со стороны ребёнка, сомневается в своих действиях. Для поддержки мамы применяю упражнения с ресурсными МАК: «Я могу» Ю. Воловиковой [2, с.5], «Я такой, я могу» [5, с.31], «Выбор и отказ» [5, с.16], «Рамка результата» [5, с.36] К. Крюгер с картами В. Кирдий.

Все упражнения обязательно обсуждаем. После проведенной работы предлагаю родителям повторно выполнить тот же тест. Ребёнок выполняет, мы сравниваем результат, иногда данное действие не требуется, так как родители, наблюдая положительные изменения в отношениях с подростком, не видят необходимости в сравнении результатов по шкалам.

Хочу отметить, что для семьи, находящейся в критической ситуации, когда отношения между родителями и ребёнком нарушены, не так уж важно, какой балл соответствует нормативу, поэтому данный факт мы никогда не обсуждаем. Для семьи важно выявить проблему и начать с ней работать.

Большинство семей проходит этап взросления ребёнка самостоятельно, но в отдельных случаях отношения заходят в тупик, и тогда без посторонней помощи семье не обойтись.

Практически все мамы – люди очень творческие, поэтому, начав работу со школьным психологом, продолжают сами находить идеи и воплощать их в жизнь, делиться интересными упражнениями и идеями, развиваться, взрослеть как родители вместе со своим подростком.

Список источников

1. Вассерман Л.И., Горькавая И.А., Ромицина Е.Е. Тест подростки о родителях. – М. – СПб.: Фолиум, 1995.

2. Воловикова Ю. «Сказка внутри тебя». Метафорические ассоциативные карты / Ю. Воловикова. – СПб., М.: Речь, 2019. – 16 с.
3. Воронова А.А. Арт-терапия для детей и их родителей / А.А. Воронова– Ростов н /Д: Феникс, 2013. – 255 с.: ил – (Психологический практикум).
4. Кац Г.Б. Метафорические карты. Руководство для психолога / Г.Б. Кац – «Теревинф», 2016.
5. Крюгер К. «Всё в моих руках». Метафорические карты для принятия решений / К. Крюгер; худож. В. Кирдий. – СПб., М.: Речь, 2019. – 48 с.
6. Староверова С.В. Психологические пятиминутки для детей, или Как правильно разговаривать с ребёнком в сложных ситуациях / С.В. Староверова, Т.Б. Беленькая. – Ростов н /Д: Феникс, 2015. – 157 с. – (Психология).
7. Таарина Е. Шкатулка мастера. Практикум по арт-терапии. (Библиотека Арт-терапевта). – М.: ООО «Вариант» при участии ИП Шиманского А.Г., 2017. – 208 с. – ил.

МЕТОДИКА «ТРИ ДЕРЕВА» В ИЗУЧЕНИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Мурушкина Елена Петровна,
педагог-психолог МОАУ «Лицей №21 г. Кирова»*

Аннотация. Эмоциональные связи в семье между родителями и детьми являются фундаментом развития личности и социального поведения ребёнка, определяя впоследствии его уровень доверия к миру и обществу. Век цифровых технологий значительно ограничил контакт между членами семьи, вследствие чего становится особенно важным изучение и укрепление этих связей. Рассматривается проективная методика «Три дерева» как уникальный психологический арт-инструмент, способствующий визуализации и анализу эмоциональных взаимосвязей, что делает её особенно актуальной в контексте работы с ребёнком и его семьёй. Подробно описана процедура проведения данной методики.

Ключевые слова: теоретическое обоснование, внутрисемейное взаимодействие, визуальный анализ, ассоциации с образом дерева, этапы тестирования, интерпретация композиции рисунка, идентификация ребёнка с родителем.

Теоретическое обоснование. Ребёнок и родители выстраивают свои отношения на протяжении всей жизни. Его эмоциональное и психическое состояние неразрывно связано с атмосферой в семье. Вместе с тем объективно оценить обстановку в семье и собственное в ней место ребёнок, особенно младшего

возраста, может далеко не всегда. Поэтому психологи пользуются различными методиками, в том числе и хорошо зарекомендовавшей себя проективной методикой «Три дерева».

Методика «Три дерева» возникла в 1990-х годах благодаря усилиям специалистов в области арт-терапии, стремившихся найти новые подходы к изучению и работе с детско-родительскими отношениями. Методика «Три дерева» была разработана швейцарским психологом Корбозом. В рисуночной форме методика впервые была предложена швейцарским психотерапевтом Р. Горбоцем и предназначалась для диагностики отношений ребёнка с окружающими, анализа их структуры и выражения. Позже процедура обработки была дополнена К. Васером, а процедура проведения – немецким психотерапевтом Э. Клессманн в контексте символдрамы. Основная идея заключалась в создании инструмента, позволяющего визуализировать эмоциональные связи и взаимодействия в семейной системе. Основной прием метода не в том, что ребёнок подписывает деревья, а в том, что он изначально по собственной инициативе одушевляет рисунок, базируясь на тесных взаимосвязях между человеком и деревом. Таким образом ребёнок проецирует человеческие качества на дерево, неосознанно представляя себя и близких людей – например, членов семьи или друзей – в виде трех уникальных деревьев. От обычного теста «Дерево» (К. Кох), тест «Три дерева» отличается меньшим количеством формальных признаков. Исследования показывают, что методы визуального анализа, такие как эта методика, способствуют лучшему пониманию актуальных эмоциональных связей между членами семьи [3].

Таким образом, использование данного проективного теста методически-инструментально оправдано и эффективно в семейных консультациях, в индивидуальной терапии или как часть диагностического комплекса процедур, доступных для оценки детско-родительских отношений. В контексте семейных консультаций «Три дерева» используется для диагностики как ребёнка, так и родителя. Важным элементом в контексте диагностики обоих является получение обратной связи, что способствует последующему улучшению коммуникации между ними, анализу своих эмоций, более глубокому осознанию их эмоциональных связей.

Этапы работы с методикой «Три дерева». На первом этапе для рисования предлагается лист формата А4 горизонтального расположения и цветные карандаши, мелки или фломастеры. Пока ребёнок рисует, психолог может поговорить с родителями в другой комнате и задать им интересующие вопросы по поводу семьи и семейных отношений. Такой разго-

вор поможет подтвердить или опровергнуть те или иные предположения о внутрисемейных проблемах. (Если проводится семейная консультация, то ребёнок и родитель могут рисовать одновременно, но расположить их в пространстве кабинета нужно так, чтобы они не могли видеть рисунки друг друга при рисовании). Дается простая инструкция: «Нарисуй на листе бумаге любые три дерева».

Выбор количества изображаемых деревьев неслучаен. Метафорическое изображение трёх деревьев символизирует участников семейной системы: как правило, это сам ребёнок, мама и папа. Такой подход позволяет выявить скрытые аспекты взаимоотношений, включая неявные конфликты, эмоциональные зависимости и недостаток взаимопонимания. Но в некоторых случаях возможно сравнение ребёнком деревьев с другими близкими родственниками – братом, бабушкой, сестрой, тётей и так далее. Существуют ситуации, когда в виде одного из деревьев представляются люди, не находящихся с ним в родственных отношениях, но близкие ему и ассоциирующиеся у него с семьёй – сосед, друг или подруга родителей. Наибольшую трудность в рисовании для ребёнка представляет ситуация, когда у ребёнка только один родитель. В этом случае, он может затрудниться «дать имя» третьему дереву. Важно не торопить и не настаивать на этом. Имя дереву ребёнок может дать позже, после того, как ассоциирует себя и другого члена семьи с двумя деревьями из трех. Очень важным моментом может стать вопрос о том, почему ребёнок нарисовал не три, а два или одно дерево. Отсутствие отца или матери, конфликт в отношениях может выразиться на рисунке в виде «недостачи» одного (или двух) деревьев. Психологу следует быть очень аккуратным и внимательным при интерпретации такого варианта рисунка [1].

После того как рисунок закончен, следует обязательно похвалить ребёнка по поводу нарисованного и за то, что он справился с поставленной задачей. Поддержка ребёнка (особенно, если это дошкольник) – один из важнейших моментов любого проективного тестирования.

Следующим этапом будет опрос ребёнка по рисунку. Предлагается ответить на ряд вопросов:

- 1) что это за дерево, как называется?
- 2) какое дерево тебе больше всего нравится?
- 3) какое дерево здесь самое большое/маленькое?
- 4) какое дерево самое молодое/старое (взрослое)?
- 5) какое дерево самое красивое?
- 6) какое дерево самое крепкое/слабое?
- 7) почему дерево получилось изогнутое или корявое (и так далее)? [2]

Обращаем внимание, что последовательность задаваемых вопросов подбрана таким образом, чтобы вначале предлагались наиболее легкие и приятные вопросы. К примеру, обращение вначале внимания на «высокое дерево» отражает более высокую оценку в плане уровня притязаний. При такой последовательности обращение затем к «более маленькому» дереву воспринимается уже не как более низкая оценка в плане уровня притязаний, а как продолжение ряда сравнений. По этой же причине лучше сначала спросить о «более молодом» дереве, а лишь затем о «более старом».

Если ребёнок дошкольник и/или неуверенно пишет, психолог просит у него разрешение подписать на рисунке его ответы. Тем самым подчеркивается, что рисунок – это личное пространство самого ребёнка, и психолог относится к нему с уважением. В этом плане психолог как бы компенсирует позицию слишком доминирующей матери, которая – возможно, исходя из своих собственных страхов и комплексов – не относится с достаточным уважением к внутреннему пространству ребёнка.

Вопросы «Какое дерево тебе больше всего нравится?» и «Какое дерево самое красивое?» специально разделены интерфеiriющими вопросами, чтобы у ребёнка не возникло недоумения, что он только что отвечал на аналогичный вопрос. Тем временем «больше всего нравится» не обязательно «самое красивое» дерево.

Все характеристики деревьев психолог с разрешения ребёнка подписывает под соответствующим деревом на рисунке.

Следующим этапом психолог предлагает ребёнку представить себя садовником/ садовницей. (Можно сказать примерно следующее: *«Представь, что на какое-то время ты превратился в садовника, ухаживающего за своим нарисованным садом. Что ты будешь делать с каждым деревом?»*). Если перед нами маленький ребёнок, недопонимающий вопрос, необходимо расширить предлагаемые сюжетные обстоятельства пояснениями: деревья можно поливать, удобрять, выкапывать, огораживать, пересаживать, обрезать ветви, дать больше тепла, света и так далее. И обязательно уточнить, что можно и ничего не предпринимать, если с ними всё хорошо и благополучно. Все предлагаемые испытуемым действия также фиксируются на рисунке рядом с деревьями.

Прежде чем попросить ребёнка сравнить нарисованные и описанные деревья с членами его семьи – и это является завершающим этапом тестирования – психолог предлагает какое-нибудь интерфеiriющее задание, чтобы избежать прямых сравнений и ассоциаций обсужденных свойств деревьев с особенностями членов семьи. Например, можно попросить ребёнка проранжировать изучаемые предметы в школе от самого приятно-

го (любимого) до самого неприятного. Лишь после этого ребёнка просят сравнить каждое дерево с членами его семьи. Когда ребёнок это сделает, его просят подписать на рисунке под каждым деревом, с кем из семьи он мог бы его сравнить. При наличии у психолога времени и желания, можно добавочно использовать цвет (цветные карандаши) для подписи деревьев. В этом случае можно получить дополнительную интерпретацию рисунка по цветам. Полученная после отвлечённого задания информация поможет проследить сравнения, сформировавшиеся у ребёнка естественным образом (без прямых ассоциаций с членами семьи). Все ответы полагается фиксировать, краткие подписи можно делать на самом рисунке (с разрешения ребёнка).

Обработка и интерпретация результатов теста

Расшифровка результатов тестирования – самый ответственный момент в диагностике. При интерпретации учитываются:

- **расположение образов на листе.** Как правило, ребёнок располагает себя на рисунке в центре, между мамой и папой. (Но возможно, ребёнок неосознанно занимает роль соединителя между родителями, и **коммуникация у взрослых происходит лишь через сына или дочь, а между собой сведена к минимуму**. Этот момент следует дополнительно исследовать);

- **расстояние между деревьями.** Чем дальше объекты расположены друг от друга, тем, скорее всего, слабее контакт между определёнными членами семьи. Чем ближе – тем плотнее отношения родителя и ребёнка. (Данная интерпретация схожа с анализом рисунка «Моя семья»);

- **признаки сходства между деревьями.** На кого похоже дерево ребёнка? С кем себя идентифицирует ребёнок – с мамой или папой? Так, например, ребёнок рисует своё дерево ближе к дереву одного из членов семьи или на одном уровне с ним. Набор признаков детского дерева, которые соответствуют признакам дерева другого члена семьи: форма корней, кроны, её пропорции, форма ствола дерева, тип ветвей, способ рисования линий;

- **ответы** на вопросы психолога;

- **ассоциация** деревьев с родственниками;

- предлагаемые ребёнком **действия с растениями**;

- поведение тестируемого, отношение к заданию в целом, его эмоциональные и телесные реакции.

Рассмотрение композиции

Самым крупным и заметным дети обычно рисуют то дерево, которое ассоциируется у них с главным человеком в семье, на плечах которого находится наибольшая, по мнению ребёнка, ответственность. В центре, как правило, изображается самый важный персонаж.

Если в семье количество родственников больше трёх, то некоторые близкие люди могут быть «исключены» из рисунка. Некоторые дети, несмотря на инструкцию, изображают дополнительные деревца, которые при разговоре соотносятся ими с теми людьми, которые занимают важное место в жизни.

Деревья могут быть нарисованными на общей поверхности – это хороший показатель, которые говорит о прочности и крепости семейных взаимоотношений. Расположенность деревьев плотно друг к другу или на значительном расстоянии, сигнализирует о значимости отношений с близкими людьми.

Величина объекта показывает значение того или иного члена семьи в глазах ребёнка. Как правило, авторитетные и имеющие большое влияние родственники оказываются представленными в виде высоких и «добротных» деревьев (например, дуба).

С помощью рассматриваемой методики «Три дерева» можно отследить ещё один значимый фактор: на какой стадии объектные отношения. Симбиотическое слияние дерева ребёнка с деревом матери является признаком стадии диадных объектных отношений. Например, если девочка в возрасте 10 лет представляет деревья матери и ребёнка единым целым (в центре), такая ситуация может сигнализировать о торможении процесса эволюции объектных отношений и фиксации на более ранней стадии развития.



Рис. Девочка: идентификация с мамой [2] мальчик с отцом [3]



Рис. Девочка: идентификация с мамой [2] мальчик с отцом [3]

В исследовании О.В. Залесской отмечается, что симбиотическая связь матери и ребёнка (старше пяти лет) нарушает идентичность последнего. Ребёнок – независимо от половой принадлежности – не отделяет себя от матери, их образы тела слиты в одно, желания ребёнка не дифференциированы, у него отсутствует представление о себе как о самостоятельном человеке, выражена эмоциональная и физиологическая зависимость от родителя. Из этого вытекают трудности в установлении собственной идентичности ребёнком и развитии таких личностных качеств как самостоятельность, эмоциональная зрелость [3].

Рассматривая нарисованные деревья, организатор может отметить кривизну ствола, изогнутость ветвей, наличие дупла и другие нюансы – это может свидетельствовать о травмах, болезнях, неблагополучии. Деревья с плодами чаще всего ассоциируются детьми с людьми-альtruистами, приносящими видимую пользу.

Интерпретация цвета в рисунке

Обсуждение цветовых ассоциаций, цветовые предпочтения ребёнка являются также показательными и могут дать много дополнительной ин-

формации исследователю о его актуальном психологическом состоянии. Более полное представление о выборе оттенка дадут ответы тестируемого на вопросы: «Какого цвета для тебя выглядит радость?», «Какого цвета печаль (злость, любовь,...)?» и так далее.

Выводы о выбранном оттенке нужно делать с учётом того, что каждый спектр имеет как положительные, так и отрицательные показатели:

- красный цвет может означать одновременно любовь, вдохновение, агрессию, ненависть, предчувствие или состояние опасности;
- синий цвет является воплощением дисциплинированности, разумного начала, верности с одной стороны – и иррациональности и безумия – с другой;
- когда ребёнок воспользовался жёлтым, это значит, что он либо открыт, активен, свободен, силён, или же, напротив, завистлив, жаден, лжив и находится во власти какой-либо мании;
- выбор инструмента для рисования оранжевого цвета свойствен детям радостным и энергичным, но вполне возможно, что такие испытуемые одержимы противоречиями;
- о желании развиваться и расти свидетельствует зелёный цвет, но в то же время он может быть показателем незрелости или наличия какой-либо болезни;
- преобладание в рисунках фиолетовых оттенков: внутреннее равновесие, покаяние, обладание сокровенными знаниями – или тревога, меланхolia, отречение, беспокойство внутри;
- символы коричневого цвета – плодородная земля, материнство с одной стороны, грязь, кал и гной – с другой;
- положительные «стороны» чёрного цвета – достоинство, торжественность; отрицательные – греховность, траур, смерть;
- белый цвет соотносится с чистотой и гармонией;
- если ребёнок не выпускает из рук серый карандаш или фломастер, то, вероятно, в настоящий момент он испытывает эмоциональную депривацию, ему не хватает положительных эмоций в семье или у него есть какие-либо недопонимания.

Анализ беседы и поведения

Вообще в проективных методиках некоторые факторы не могут интерпретироваться однозначно. Большую роль в анализе ответов и действий ребёнка играет профессионализм и опытность исследователя, именно на эти качества нужно полагаться при составлении выводов по результатам беседы.

Когда ребёнок выбирает роль садовника, стремящегося каким-либо образом изменить состояние деревьев, это символизирует желание вне-

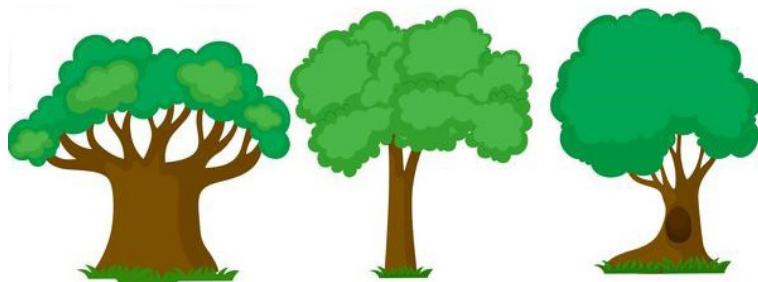
сти определённые изменения в отношения с семьёй, а также возможную нехватку общения с близкими родственниками или людьми, значимыми в жизни испытуемого.

Если психологу важно понять внутрисемейную обстановку, то диагностическое обследование с помощью методики «Три дерева» – лакмусовая бумажка отношений детей с родителями и/или родственниками. Результаты такой диагностики помогут вскрыть корни некоторых проблем и облегчат планирование коррекционной работы.

Ценность диагностического использования проективных методик заключается в том, что они отражают прежде всего бессознательные импульсы и переживания человека, а не его сознательные установки, и являются наиболее показательными для получения информации об актуальном психологическом состоянии и/или отношениях испытуемого с окружающими его близкими. Анализ рисунка и текста позволяет лучше понять психологию людей, которая интересна в самом развитии человека. Рисунок и текст дают возможность понять, насколько многогранен и многозначен сам человек, каковы его возможности самовыражения [4].

Дополнительная информация к интерпретации

К. Васер считал изучение мелких признаков рисунка необходимым для того, чтобы получить детальное представление об отражаемой в этом дереве личности художника. Для К. Васера более информативным является положение деревьев по отношению друг к другу для изучения отношения между деревьями. Внимание ученого направлено как на пространственное расположение всех деревьев, так и на месторасположение и размер одного дерева на альбомном листе. Также он обращал внимание на сходства и различия трех деревьев касательно их вида, оформления и украшений. При этом не должен игнорироваться и общий вид рисунка, так как отдельные оценки не всегда тождественны последующему сум-



марному анализу данных. При применении методики «Три дерева» К. Васер дополнительно использовал формализованную анкету, позволяющую упорядочить признаки, по которым анализировались рисунки. Перечень этих признаков во многом опирается на особенности, выделенные ещё К. Кохом для теста «Дерево», и позволяет установить степень сходства между деревом ребёнка и деревом матери или отца. Таким образом можно получить не только качественный анализ рисунка, но и количественное выражение признаков, свидетельствующих об идентификации ребёнка с одним из родителей [3].

Список источников

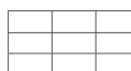
1. Интернет ресурс: <https://www.maam.ru/detskijsad/proektivnyi-test-tri-dereva-diagnostika-yemocionalnyh-otnoshenii-v-seme.html>
2. Комплект методик для исследования внутрисемейных взаимоотношений. Рекомендации для специалистов, работающих с семьями. Моршанская, 2018. – С. 14.
3. Лупекина Е. А. Возможности изучения детско-родительских отношений при помощи проективной методики «Три дерева» // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. 2017. № 3. С. 116–123.
4. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. СПб.: Речь, 2006. – С. 40.

Приложение

Анкета к тесту «Три дерева» (по К. Васеру)

А) Относительное расположение деревьев друг к другу

1. Отразите относительное пространственное расположение деревьев на рисунке по отношению друг к другу на этой координатной сетке, обозначая дерево ребёнка как Д-Ре, дерево матери – Д-М, дерево отца – Д-О и располагая эти обозначения в поле, соответствующем основанию настоящего дерева.



Б) Краткий перечень составных элементов

2. Подпишите колом или другими дополнениями¹:

а) дерево ребенка;
б) дерево матери;
в) дерево отца.

3. Имеет украшения и дополнения крон²:
- а) дерева ребенка;
б) дерева матери;
в) дерева отца.
4. С листвой изображено:
- а) дерево ребенка;
б) дерево матери;
в) дерево отца.
5. С одной или несколькими ранами и одной или несколькими обрубленными ветками изображено:
- а) дерево ребенка;
б) дерево матери;
в) дерево отца.
6. Обозначены чертой корни:
- а) дерева ребенка;
б) дерева матери;
в) дерева отца.

¹Качели, изгородь и т. д.

²Особенная листва, плоды, цветы, почки, птицы, скворечники и т. д.

7. В виде двух линий изображены корни:

- а) дерева ребенка;
- б) дерева матери;
- в) дерева отца.

8. Особенно спутанное изображение кроны¹:

- а) материнского дерева в противоположность дереву ребенка;
- б) отцовского дерева в противоположность дереву ребенка.

9. Без структуры изображена крона:

- а) дерева матери в противоположность дереву ребенка;
- б) дерева отца в противоположность дереву ребенка.

B) Сравнение отдельных деревьев

10. Чрезвычайно большого пространства требуется:

- а) дерево ребенка, чем ...
- б) дерево матери, чем ...
- в) дерево отца, чем ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

11. Пропорции (соотношение ствола и кроны):

- а) дерева ребенка соответствуют ...
- б) дерева матери соответствуют ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

12. Тот же вид дерева выбран:

- а) для дерева ребенка, как и для ...
- б) для дерева матери, как и для ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

13. С помощью изобразительных средств или пространственного разделения деревьев²:

- а) дерево ребенка отделяется от ...
- б) дерево матери отделяется от ...
- в) дерево отца отделяется от ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

14. За счет диффузного оформления контура:

- а) дерево ребенка поднимается над ...
- б) дерево матери поднимается над ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

15. «Жизненное пространство»:

- а) дерева ребенка ограничивается ...
- б) дерева матери ограничивается ...
- в) дерева отца ограничивается ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

16. Форма кроны³:

- а) дерева ребенка соответствует ...
- б) дерева матери соответствует ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

17. Пропорции кроны (ширина, высота):

- а) дерева ребенка соответствуют ...
- б) дерева матери соответствуют ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

18. Оформление краев кроны⁴:

- а) дерева ребенка соответствует ...
- б) дерева матери соответствует ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

19. Оформление «скелета» ветвей⁵:

- а) дерева ребенка соответствует ...
- б) дерева матери соответствует ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

20. Тип ветвей⁶:

- а) дерева ребенка соответствует ...
- б) дерева матери соответствует ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

21. Форма ветвей⁷:

- а) дерева ребенка соответствует ...
- б) дерева матери соответствует ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

22. Ветви стремятся:

- а) от дерева ребенка в направлении к ...
- б) от дерева матери в направлении к ...
- в) от дерева отца в направлении к ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■		
	■	

¹ Ветви в спутанном положении, например с пересечениями и встречными движениями.

² С помощью улицы, живой изгороди или ручья.

³ Крона в виде шара, арки, мешка, каркаулей, кудрей, столб дыма, крона со сплющиванием, с пустыми местами, волнистая крона и т. д. (по К. Коху).

⁴ Открыта к окружающему миру крона, проницаемая или замкнутая крона и т. д.

⁵ Расположение ветвей (координация): прогрессирующее, ниспадающее, концентрическое, параллельное, гармоничное, дисгармоничное, со встречными движениями и т. д. (по К. Коху).

⁶ Линии, перпендикулярные трубы, углы и т. д. (по К. Коху).

⁷ Деформированные, отшлифованные, стущенные, затянутые, толстые, тонкие ветви, становящиеся более толстыми или тонкими, с остро выбегающими или тупыми концами (по К. Коху).

23. Ветви:
а) дерева ребенка стремятся прочь от ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■	■	
	■	■
		■

б) дерева матери стремятся прочь от ...

в) дерева отца стремятся прочь от ...

24. Ветви (корона):

а) дерева ребенка переплетаются¹ с ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■	■	
	■	■

б) дерева матери переплетаются с ...

25. Зрительно центр тяжести короны²:

а) дерева ребенка смешен в направлении ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■	■	
	■	■

б) дерева матери смешены в направлении ...

в) дерева отца в направлении ...

26. Зрительно центр тяжести короны:

а) дерева ребенка повернут от ...

Д-Ре	Д-М	Д-О
■	■	
	■	■

б) дерева матери повернут нут от ...

в) дерева отца повернут от ...

27. Форма ствола³:

а) дерева ребенка соответствует ...

б) дерева матери соответствует ...

28. Основание ствола⁴:

а) дерева ребенка соответствует по форме ...

б) дерева матери соответствует по форме ...

29. Контур ствола⁵:

а) дерева ребенка соответствует ...

б) дерева матери соответствует ...

30. Поверхность ствола⁶:

а) дерева ребенка оформлена точно так же, как и ...

б) дерева матери оформлена точно так же, как и ...

31. Способ рисования линий⁷:

а) дерева ребенка соответствует ...

б) дерева матери соответствует ...

32. Характер рисования линий⁸:

а) дерева ребенка соответствует ...

б) дерева матери соответствует ...

¹ Сцеплены, усложняют друг друга, пересекаются.

² Находится в равновесии, если соотношение правой и левой частей короны приблизительно 1:1. Если одна часть короны шире, чем другая, нас интересует вопрос, в каком направлении она смешена (по К. Коху).

³ Одной линией, трубка, параллельные линии, Т-образный, в виде кегли и т. д. (по К. Коху).

⁴ Расширяется вправо, влево, имеет двустороннее расширение, ограничение снизу и т. д. (по К. Коху).

⁵ Волнистый, диффузный, прерывистый, одна сторона в виде несплошной линии (по К. Коху).

⁶ Закрашена в темный цвет, оттененная поверхность справа или слева, пятнистая кора, кривые или угловатые трещины и т. д. (по К. Коху).

⁷ Конечные, непрерывные, неуверенные, прерывистые линии.

⁸ С нажимом или без нажима, тонкие или толстые линии.

АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЁНКА: ТЕХНИКА «ОДИН ДЕНЬ ИЗ ЖИЗНИ СЕМЬИ»

Печенкина Елена Михайловна,

*Центр нейропсихологии детского развития «Эврика» г. Кирово-Чепецк,
психолог частной практики*

Аннотация. В статье представлена техника «Один день из жизни семьи» Е.В. Тарариной в авторской модификации как инструмент диагностики эмоционального благополучия ребёнка в семье.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, эмоциональное благополучие ребёнка в семье, черты эмоционально благополучного ребёнка.

Психологическое сопровождение развития дошкольника невозможно без анализа семейных взаимоотношений как фактора его эмоционального благополучия, которое предполагает доброжелательные отношения между членами семьи и удовлетворение потребностей ребёнка в любви, теплоте и близости со значимыми взрослыми, в принятии, безопасности, психологическом комфорте.

Эмоциональное благополучие как положительную направленность эмоционального самочувствия изучали О.И. Бадулина, Л.И. Божович, М.В. Зиновьева, Т.В. Драгунова, В.Р. Лисина, О.А. Идобаева, В.И. Са-мохвалова, Т.Я. Сафонова, Л.С. Славина; как показатель успешности эмоциональной регуляции человека – Л.М. Аболин, О.А. Воробьева; как важную часть психологического благополучия личности в целом – М.С. Дмитриева, М.Ю. Долина, Л.В. Куликов. Понятие рассмотрено в исследованиях в области различных направлений психологии: социально-психологических (М. Аргайл, Р. Бернс), психоаналитических (М. Кляйн, В. Оклендер) и психофизиологических (В.М. Бехтерев, П.В. Симонов).

Эмоциональное благополучие Г.А. Урунтаева трактует как «чувство уверенности, защищенности, способствующее нормальному развитию личности ребёнка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям» [3 с. 19], А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердлова, Е.П. Арнаутова – «как устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребёнка, являющееся основой отношения ребёнка к миру и влияющее на особенности переживаний, познавательную и эмоционально-волевую сферу, стиль переживаний стрессовых ситуаций, отношения со сверстниками» [2; с. 33].

Опираясь на понятие «эмоциональное благополучие», Т.Г. Брюханова описывает черты эмоционально благополучного ребёнка: улыбается, непосредственно ведет себя, способен слушать других, не грубит, но способен доказать свою точку зрения, ласков с родными и близкими, не проявляет агрессии, способен находить решение в конфликтных ситуациях, проявляет чувство юмора, не повышает голос, считается с окружающими, прислушивается к советам взрослых [1].

Благоприятный семейный климат характеризуется сплоченностью, возможностью развития каждого, доброжелательностью и доброжелательной требовательностью друг к другу, чувством защищенности и

эмоциональной удовлетворенности. Важным показателем такой семьи является стремление проводить свободное время в домашнем кругу, вместе беседовать, отдохать и выполнять домашнюю работу.

Вместе с тем, семейная атмосфера, насыщенная конфликтами, стрессами и эмоциональным напряжением, формирует у детей эмоциональную неустойчивость, замкнутость, страхи, тормозит развитие ребёнка.

Для работы в психологической практике с широким спектром эмоциональных, поведенческих и личностных проблем ребёнка в возрасте 6 лет (и старше) предлагаем рассмотреть технику «Один день из жизни семьи» Е.В. Тарапиной в модификации Е. Печенкиной.

Цель техники – оценка эмоционального благополучия ребёнка в семье, выявление эмоционально травмирующих и эмоционально стабилизирующих факторов, «близкого круга» взрослых, а также коррекция актуального эмоционального состояния.

Техника предполагает использование следующих материалов: набор фигурок ежей, набор карт «Ежики», песочница, киндер-игрушки, природный материал, марблсы.

Первый вариант техники

Начальный этап работы. Психолог предлагает ребёнку создать фильм о себе и своей семье. Он будет называться «Один день из жизни моей семьи». «Выбери из фигурок ежей главных героев этого фильма – это члены твоей семьи, и расставь их на листе А2. Очень важно, чтобы этот фильм показал основные моменты того, как проходит один день из жизни семьи».

Вопросы для обсуждения: Расскажи о каждом из них. Что они чувствуют? Как тебе с ними? Чего они хотят? О чём мечтают? Чего боятся? Чем они заняты? Как проводят своё время? Чем ты любишь заниматься с ними вместе, а чем не нравится заниматься тебе? Что их радует и чего им нельзя? Выбери карточки из набора «Ёжики», которые это всё отражают и подходят к вам.

Психолог может заменить предлагаемый набор карточек на другие метафорические карты, изображающие события из жизни ребёнка. Например, «Дружок» И. Федоровой, «Исцеление внутреннего ребёнка» И. Орды, «Послание внутреннему ребёнку», «Внутренний ребёнок, время заботы», «Когда я был ребёнком...» А. Демидюк, «Подростки» и другие.

Рассказывая о чувствах членов семьи, ребёнку предлагается выбрать для каждого члена семьи основные эмоции из набора карт «Мон-

стрики чувств», которые они чаще, как ему кажется, испытывают в течение последней недели-двух. Затем предлагается поставить себя на их место, чтобы понять: почему же они испытывают именно эти чувства, что с ними такое происходит, что они так себя ведут.

Следующий этап работы. «Как режиссер этого фильма, ты можешь переписать его и завершить счастливым концом, как хочешь ты сам. Выбери те карты, которые нужны для этого, и расставь их. Удали карты, которые хочется убрать, чтобы эта ситуация изменилась. Название фильма будет другое «Мой идеальный день в семье», «Мои счастливые дни в семье», «День, когда мне в семье комфортно, хорошо и радостно», «Когда меня понимают и слышат».

Также можно добавить карту из набора метафорических карт «Дома» Л.И. Кононовой. Ребёнок выбирает дом, в котором комфортно, который притягивает взгляд, в котором будет радостно и хорошо (или любые другие МАК-карты или распечатки с изображением домов).

Вопросы для обсуждения: «Что изменилось в твоем фильме?», «Что ты создал во второй картине, чего не было до этого (можно добавлять рисунки и/или слова, взяв их как из наборов метафорических карт, так написав на стикерах)?», «Какие действия ты можешь совершить (сделать), чтобы в твоей жизни стало также комфортно, хорошо, легко?», «Кто или что может в этом помочь?», «Чего ты ожидаешь от родителей? Как бы ты им мог об этом сказать?», «Что будет, если ты будешь себя проявлять так, как ты себя видишь при значимом взрослом (маме или папе и т.д.)?», «Что бы ты сам сделал для своей семьи, своих родителей, какое бы было твое участие (эти действия можно расписать, выполняя технику «Звезда» по Е.В. Тарапиной)?».

Второй вариант техники

Начальный этап работы. В песочнице ребёнок создаёт ландшафт острова. На этом острове могут быть океан, пещеры, водопады и т.д. (без игрушек). Можно вместо песочницы использовать ткани разной фактуры и цветов по варианту тканетерапии.

Следующий этап работы. «Посмотри на игрушки (фигурки) и символические предметы (нити, ракушки, природные материалы), выбери их в качестве членов своей семьи. Из карт «Ёжики» создай картину «Один день из жизни моей семьи», расставляя карты в песочнице вокруг героев.

Можно предложить другие темы: «Наши будни, выходные», «История нашей семьи». В данном варианте игры психолог может использо-

вать другие метафорические карты, изображающие события из жизни ребёнка. Например, «Дружок» И. Федоровой, «Исцеление внутреннего ребёнка» И. Орды, «Послание внутреннему ребёнку», «Внутренний ребёнок, время заботы», «Когда я был ребёнком...» А. Демидюк, «Подростки» и др.

Вопросы для обсуждения: «Дай название своей работе, что ты создал?», «Кто твои герои? Что они делают, чем занимаются? Что они чувствуют?», «Что хочет каждый из героев?», «Есть ли в картине главный герой? Расскажи о нем. Как он себя чувствует? Комфортно ли ему там?», «Чего боится каждый из героев?», «О чём мечтает каждый герой?», «О чём для тебя эта история в жизни, которую ты создал в картине?».

Психологом оценивается, в каких частях песочницы расставлены герои, карточки по критериям: прошлое, настоящее, будущее – и мысли, чувства, действия, расположение героев по отношению к друг к другу с целью установления гипотезы и корректировки имеющихся трудностей у ребёнка.

Следующий этап работы. А теперь создай картину «Один день из жизни моей семьи», который бы вы хотели, чтобы был, или «Мой идеальный день в семье», «Когда в семье мне радостно и хорошо». Выбери те карты, которые нужны для этого. Словно ты создаёшь счастливый конец в мультфильме о своей семье, где всё заканчивается так, как хочешь того ты сам. Посмотри каких карт для этого не хватает, чего тебе хочется, чтобы эта ситуация изменилась и расставь их.

Вопросы для обсуждения: «Что изменилось?», «Что ты создал во второй картине, то чего не было до этого (можно добавлять МАК-карты, рисунки, слова)?», «Какие действия ты можешь совершить (сделать), чтобы в твоей жизни стало также комфортно, хорошо, легко? Кто или что может в этом помочь?», «Чего ты ожидаешь от родителей? Как бы ты им мог об этом сказать?», «Что будет, если ты будешь проявлять себя так, как видишь себя, при значимом взрослом (при маме, папе и других)?»,





«Каким образом можно до мамы (и других) донести информацию о том, что вы видите как идеал?», «А что бы ты сам сделал для своей семьи, своих родителей, какое бы было твоё участие?».

Глубина проработки рефлексивных вопросов и их количество зависит от возраста ребёнка и диагностируемой актуальной ситуации. Чем старше ребёнок в консультативной сессии, тем больше шансов по итогам применения техники «Один день из жизни семьи» продолжить с ним индивидуальную психокоррекционную работу. При этом обсуждение семейных феноменов следует вести с осторожностью, если в консультации подросток, так как, анализируя образы реального и идеального состояния семьи и их несовпадение, легко спровоцировать подростка на последующий конфликт с родителями.

При работе с дошкольниками будет эффективным организовать обсуждение с родителями процесса и результата диагностической работы, продуктов творчества ребёнка, что позволит выйти на семейную терапию по гармонизации детско-родительских отношений.

Список источников

1. Брюханова, Т.Г. Психолого-педагогическое просвещение родителей по проблеме эмоционального благополучия и развития ребёнка дошкольного возраста / Т.Г. Брюханова, Е.Д. Быкова. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: Материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 26-28
2. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1985, – 176 с.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов сред. Пед. учебн. Заведений. – 5 изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001, – 336 с.

ДИАЛОГ В СЕМЕЙНОЙ ТЕРАПИИ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНИКИ И СТРАТЕГИИ ДЛЯ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Прозорова Мария Николаевна,

к.п.н., преподаватель КОГПОБУ «Кировский медицинский колледж»,

доцент ММППЦ «Академия новых возможностей»

Кировского ГМУ Минздрава РФ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые техники и стратегии диалога в семейной терапии, направленные на улучшение взаимодействия между членами семьи. Автор исследует особенности коммуникации, которые способствуют повышению эффективности терапевтического процесса. Особое внимание уделяется активному слушанию, переформулировке и эмпатии как основным инструментам для создания безопасной атмосферы. Также обсуждаются методы, позволяющие выявить и разрешить конфликты в семье, укрепляя при этом отношения. Статья представляет практические рекомендации для специалистов, стремящихся улучшить результаты своей работы с клиентами.

Ключевые слова: диалог, эффективные техники, стратегии, терапевтическая работа.

Диалог, в контексте семейной терапии, представляет собой не просто обмен информацией, а глубокое и осмысленное взаимодействие, пронизанное уважением, эмпатией и искренним стремлением к взаимопониманию между членами семьи. В отличие от монолога или поверхностного общения, диалог требует активного слушания, готовности делиться своими чувствами и мыслями, а также признания ценности каждой точки зрения. Семья как сложная система взаимосвязанных элементов часто испытывает трудности в коммуникации, что приводит к конфликтам, недопониманию и эмоциональной дистанции. Диалог же служит мощным инструментом для выявления и изменения дисфункциональных коммуникативных паттернов, предоставляя членам семьи возможность выразить свои потребности и услышать друг друга в безопасной и поддерживающей обстановке.

Основная цель диалога в семейной терапии – создать более функциональную и здоровую семейную систему, способную эффективно справляться с жизненными вызовами. Достижение этой цели предполагает изменение дисфункциональных коммуникативных паттернов, разрешение конфликтов, укрепление эмоциональных связей и повышение самооценки каждого члена семьи. Однако важно помнить об этических аспектах работы с семьями, включая соблюдение конфиденциальности, уважение

к границам каждого участника, создание безопасной и поддерживающей атмосферы, а также поддержание профессиональной компетентности. Эффективное использование диалога требует от специалиста не только владения техниками, но и глубокого понимания динамики семейных отношений, эмпатии и искреннего желания помочь семье построить более гармоничные и счастливые отношения.

Существуют различные подходы к использованию диалога в семейной терапии, каждый из которых акцентирует внимание на определенных аспектах взаимодействия. Системная семейная терапия, например, фокусируется на выявлении повторяющихся циклов общения, которые поддерживают проблемное поведение. Системная семейная терапия направлена на понимание динамики взаимодействий внутри семьи, которая может способствовать возникновению и поддержанию проблемного поведения у её членов. В рамках этого подхода терапевты помогают семьям выявить свои уникальные модели общения, которые повторяются из поколения в поколение. Такие циклы могут включать в себя негативные паттерны, такие как критика, избегание, конфликты или чрезмерная опека, которые создают токсичную атмосферу и мешают здоровому функционированию семьи. Понимание этих моделей позволяет не только обнаружить корень проблемы, но и выявить ресурсы для позитивных изменений.

Важным аспектом системной семейной терапии является работа с каждым членом семьи как частью целого. Это позволяет исследовать, как поведение и эмоции одного человека влияют на всех остальных. Например, если один из членов семьи страдает от депрессии, это может изменить динамику общения и взаимодействия, что, в свою очередь, усугубляет чувство одиночества и недопонимания среди других. Инструменты системной семейной терапии включают методы, направленные на выявление и изменение дисфункциональных паттернов взаимодействия, повышение осознанности членов семьи относительно их ролей и обязанностей, а также развитие на-выков эффективной коммуникации. Семейные правила часто становятся наиболее эффективными инструментами:

1. Вместо критики предлагайте конструктивные варианты улучшения поведения партнёра.
2. Не приписывайте партнёру мысли и чувства, говорите только о своих собственных переживаниях.
3. Избегайте обобщений вроде «Ты всегда...» или «Ты никогда...», фокусируйтесь на конкретных ситуациях в настоящем.
4. Отбросьте оценки «правильно/неправильно» и «плохой/хороший», ищите взаимовыгодные решения.

5. Выражайте свои чувства через «Я-сообщения», например, «Я чувствую обиду, когда...», вместо «Ты меня игнорируешь».

6. Говорите искренне и осознанно: ваши слова должны отражать ваши мысли, а ваши мысли – ваши слова.

7. Создавайте атмосферу взаимной поддержки и принятия, где каждый чувствует себя ценным и значимым.

Еще одна эффективная методика – нарративная терапия, которая представляет собой диалог, помогающий пересмотреть преобладающие истории о семье и создать новые, более оптимистичные нарративы. Эмоционально-фокусированная терапия направлена на выявление и переработку невыраженных эмоций, способствуя укреплению эмоциональной связи между членами семьи. В арсенале специалиста, использующего диалог, множество техник: активное слушание; вопросы, стимулирующие саморефлексию; техники выражения чувств, а также методы разрешения конфликтов, направленные на поиск компромиссов и взаимовыгодных решений.

Активное слушание – это социально-психологическая методика, которая позволяет эффективно и точно воспринимать психологическое состояние собеседника, его эмоции и даже мысли. Основная цель активного слушания состоит в том, чтобы глубже понять человека и адекватно отреагировать на его высказывания. Открытые вопросы, способствующие саморефлексии, требуют детальных ответов и обычно начинаются со слов, таких как «кто», «что», «сколько», «как», «какой» и подобные. Примеры открытых вопросов могут включать: «Как долго вы работаете в этой компании?», «Какую книгу вы недавно прочитали, и что вам в ней запомнилось?», «Как ваше самочувствие?». Некоторые фразы, которые могут использоваться для выражения чувств при активном слушании: «Я осознаю, насколько это важно для вас», «Я тоже испытывал подобные чувства», «Вижу, что вы подвергаете сомнению...».

Еще одним аспектом терапевтической практики является использование разнообразных стратегий, направленных на оказание эффективной поддержки семьям в их эмоциональных и психологических реакциях. Первым шагом в этом процессе является установление доверительных отношений между психологом и клиентом. Доверие формируется через активное слушание, эмпатию и безоценочное отношение. Специалист должен создать пространство, где семья может свободно делиться своими мыслями и чувствами, что способствует более глубокому пониманию их внутреннего мира и проблем.

Второй важной стратегией является индивидуальный подход к каждому члену семьи. Все люди уникальны, и одна и та же методика может не

сработать для разных лиц. Психологу необходимо учитывать особенности личности, культурный контекст и жизненные обстоятельства клиента при выборе терапевтической модели и методов работы. Это может быть как когнитивно-поведенческая терапия, так и подходы, основанные на гештальт-терапии или психоанализе. Гибкость в подходе позволяет адаптировать терапию под конкретные нужды семьи.

Третья стратегия заключается в использовании различных инструментов и техник, способствующих самопознанию и личностному росту. Это может включать в себя методы арт-терапии, работу с телесными ощущениями, ведение дневников или проведение ролевых игр. Эти инструменты помогают каждому члену семьи понять свои эмоции и поведение, а также находить новые способы решения своих проблем. Психолог, владеющий разнообразными техниками, может предложить более широкие возможности для работы и исследования различных аспектов жизни клиента.

В контексте семейных конфликтов, помимо рассмотренных ранее стратегий, следует выделить ряд ключевых методов, способствующих не только разрешению противоречий, но и укреплению семейных уз. К ним относятся: открытый и честный диалог, компромиссное урегулирование, использование чувства юмора в терапевтических целях и анализ этиологических факторов конфликта. Рассмотрим каждый из этих инструментов более подробно.

Открытый и честный диалог – это краеугольный камень здоровых семейных отношений, основанный на искренности, уважении и готовности делиться своими мыслями и чувствами без страха осуждения или критики. Он предполагает создание безопасного пространства, где каждый член семьи чувствует себя услышанным и понятым, где можно свободно выражать свои потребности, опасения и желания, не опасаясь ответной агрессии или манипуляций. В таком диалоге важна не только вербальная коммуникация, но и невербальные сигналы: зрительный контакт, язык тела, тон голоса – все это создаёт атмосферу доверия и способствует более глубокому взаимопониманию.

На практике открытый и честный диалог проявляется в умении слушать и слышать, в стремлении понять точку зрения другого человека, даже если она кардинально отличается от собственной. Это умение задавать вопросы, чтобы прояснить ситуацию, а не обвинять; выражать свои чувства, не переходя на личности; и искать компромиссные решения, учитывающие интересы всех сторон. Преимущества такого диалога очевидны: он помогает предотвратить конфликты на ранней стадии, укрепить эмоциональные связи между членами семьи, научиться эффективно решать проблемы и со-

здать атмосферу взаимоподдержки и любви, что, в конечном итоге, ведет к гармоничным и счастливым отношениям.

Компромисс позволяет удовлетворить интересы и потребности каждого партнёра. Компромисс – это искусство находить решения, удовлетворяющие хотя бы частично интересы всех сторон, участвующих в конфликтной ситуации. В семейных отношениях он выступает не как проявление слабости или уступка, а как сознательный выбор в пользу сохранения гармонии и взаимоуважения. Готовность идти на компромисс предполагает отказ от эгоистических устремлений и признание ценности потребностей других членов семьи. Это умение видеть ситуацию с разных точек зрения, искать точки соприкосновения и находить решения, которые хоть и не идеальны для каждого, но приемлемы для всех.

В практическом плане компромисс проявляется в умении вести переговоры, искать альтернативные варианты решения проблемы, учитывать мнение каждого члена семьи и идти на уступки, когда это необходимо. Это может выражаться в разделении обязанностей, пересмотре правил и границ, изменении планов и привычек – во всем, что способствует достижению баланса и удовлетворению потребностей каждого. Значимость компромисса в семейной жизни трудно переоценить: он позволяет избежать затяжных конфликтов, укрепить доверие и уважение между членами семьи, создать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи, что в конечном итоге способствует формированию крепких и устойчивых семейных отношений, основанных на любви и взаимопонимании.

Чувство юмора помогает посмотреть на конфликт с другой стороны, пересматривать позиции и находить общий язык. Чувство юмора в контексте семейного консультирования – это не просто способность шутить и вызывать смех, а ценный терапевтический инструмент, позволяющий разрядить напряженную обстановку, снизить уровень тревожности и создать более доверительную атмосферу. Юмор помогает членам семьи взглянуть на свои проблемы под другим углом, увидеть абсурдность некоторых ситуаций и дистанцироваться от негативных эмоций. Он может служить мостиком между людьми, позволяя им сблизиться и почувствовать себя более комфортно в процессе консультации, особенно при обсуждении сложных и деликатных тем. Важно отметить, что юмор должен быть уместным, уважительным и направленным на ситуацию, а не на личность, чтобы избежать обид и недоразумений.

В практике семейного консультирования чувство юмора может использоваться различными способами. Например, терапевт может использовать юмористические истории или анекдоты, чтобы проиллюстрировать

определенные паттерны поведения или взгляды на жизнь, стимулируя членов семьи к рефлексии и переосмыслению своих установок. Юмор также может помочь разрядить напряженную обстановку во время конфликта, позволяя сторонам сделать передышку и посмотреть на ситуацию с более позитивным настроем. Кроме того, совместный смех может укрепить отношения между членами семьи, создавая чувство общности и близости. Важно помнить, что юмор – это тонкий инструмент, требующий от терапевта чуткости, эмпатии и умения адаптироваться к индивидуальным особенностям каждой семьи.

Использование техники «я-сообщений» – это предложения, которые необходимо строить в формате транслирования своих чувств и желаний без оценки другого. Техника «Я-сообщений» – это эффективный инструмент в семейной терапии, направленный на улучшение коммуникации между членами семьи путем выражения своих чувств, потребностей и желаний без обвинений и осуждений. В отличие от «Ты-сообщений», которые часто начинаются с «Ты делаешь...» и вызывают защитную реакцию, «Я-сообщения» начинаются с описания собственного опыта, например, «Я чувствую...», «Я вижу...», «Я хочу...». Такая формулировка позволяет человеку взять на себя ответственность за свои эмоции и ощущения, что снижает вероятность эскалации конфликта и способствует более открытому и честному общению.

Практическое использование «Я-сообщений» предполагает четкое и лаконичное выражение своих чувств и потребностей, а также указание на конкретное поведение, которое вызвало эти чувства. Например, вместо «Ты всегда опаздываешь!» можно сказать: «Я чувствую себя обеспокоенной, когда ты опаздываешь, потому что мы можем пропустить важные события». Преимущества использования «Я-сообщений» в семейном консультировании многочисленны: они помогают снизить агрессию и защитные реакции, способствуют более глубокому взаимопониманию, позволяют членам семьи лучше осознавать свои чувства и потребности, а также открывают возможности для конструктивного диалога и поиска компромиссных решений, направленных на удовлетворение потребностей всех участников взаимодействия.

Анализ причин возникновения конфликта – это важно для улучшения отношений. В конструктивном разрешении конфликтов нужно быть готовым признать свои ошибки и принять ответственность за свои поступки. Анализ причин возникновения конфликта является фундаментальным этапом в семейном консультировании, поскольку он позволяет выявить корень проблемы и разработать эффективные стратегии её решения. Поверх-

ностное рассмотрение конфликта, как правило, приводит лишь к временемому облегчению, в то время как глубокий анализ позволяет обнаружить скрытые мотивы, неудовлетворенные потребности и дисфункциональные паттерны взаимодействия, лежащие в основе разногласий. Без понимания истинных причин конфликта невозможно достичь устойчивых позитивных изменений в семейных отношениях.

В процессе анализа причин конфликта семейный консультант использует различные методы и инструменты, такие как сбор анамнеза, выявление коммуникативных стилей, анализ ролей в семье, изучение семейной истории и использование специальных техник, таких как генограмма. Важно не только выявить факторы, спровоцировавшие конфликт, но и понять, как эти факторы взаимодействуют друг с другом и как они влияют на эмоциональное состояние и поведение членов семьи. Результатом такого анализа должно стать четкое понимание причинно-следственных связей, позволяющее разработать индивидуальный план терапевтической работы, направленный на устранение этих причин и укрепление

Делая вывод, хочется отметить, что важной составляющей успешной семейной терапевтической работы является мониторинг прогресса и адаптация методов в зависимости от изменения ситуации. В процессе терапии семья может столкнуться с новыми вызовами, и психолог должен уметь своевременно корректировать свою стратегию. Регулярное обсуждение результатов и изменений в состоянии клиента помогает не только ввести новые подходы, но и укрепляет чувство партнёрства в терапевтическом процессе.

Если решить проблему самостоятельно не получается, стоит обратиться за профессиональной помощью. Психолог или семейный консультант поможет найти решения, улучшить общение и вернуть гармонию в ваши отношения. Таким образом, комплексный подход и внимательность к потребностям каждого члена семьи являются основополагающими для достижения эффективных результатов в терапевтической работе.

Список источников

1. Архипова, М. В., Фарих, Е. Н. Системная работа с семьёй в условиях реабилитационного центра для химически зависимых: структурный подход. В сб: Базаров Г. Т. (ред.). От индивида к системе: консультирование и психотерапия. Выпуск 2. М.: ИПП ВШЭ <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-semeynaya-terapiya-v-ramkah-programmy-reabilitatsii-lyudey-stradayushchih-ot-himicheskoy-zavisimosti-opyt-raboty-v-klinike>

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГА МЕЖДУ ПОДРОСТКОМ И РОДИТЕЛЕМ

*Рязанцева Светлана Васильевна,
психолог МКУ «Объединение подростковых
и молодежных клубов «Перекресток» г. Кирова*

Аннотация. Статья актуализирует проблемы диалогического общения подростков с родителем. Автор описывает метод песочной терапии как средство организации детско-родительского диалога, представляет авторские и модифицированные процедура песочной терапии, основанные на диалоге.

Ключевые слова: диалог, песочная терапия.

Острота и значимость проблемы взаимопонимания в семье, где воспитывается подросток, связана с основной дилеммой развития: ребёнок стремится к эмансиpации от родителей, но одновременно нуждается в принятии и поддержке родителей.

Во-первых, родители оказываются не готовыми выстраивать коммуникацию с ребёнком в осознанном поддерживающем ключе по причине того, что не знают, что происходит во внутреннем мире детей.

Во-вторых, сам подросток не понимает причины происходящего с ним, не видит решения возникших проблем, также как и родитель.

В-третьих, подростки и их родители не могут найти слов для объяснения своих трудностей, боли или конфликта.

Справившись с этой проблемой и создать здоровые, поддерживающие отношения возможно в процессе детско-родительского диалога, целенаправленно организованного психологом: от освоения членами семьи навыков его ведения до понимания в процессе диалога причин нарушения взаимопонимания и поиска эффективных решений.

Концепция диалога в психологической науке развивалась от трудов М.М. Бахтина и М. Буберадо до современных исследований диалога в методологии науки и общей психологии (В.П. Зинченко, С.М. Морозов и др.), социальной психологии (А.У. Хараш, А.А. Бодалев, С.Л. Братченко, Г.В. Дьяконов и др.), клинической психологии (Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова, Е.П. Чичельницкая и др.), возрастной и педагогической психологии (Е.И. Исенина, З.Г. Кисарчук, О.С. Орлова и др.), психологическом консультировании и психотерапии (А.Ф. Копьев, М.Ю. Колпакова, Ф.Е. Василюк, Т.В. Снегирева, Л.И. Воробьева, А.Б. Орлов, Е.Т. Соколова, Г.В. Дьяконов, Г.Л. Станкевич и др.).

Понятие «диалог» описывается как форма речевого взаимодействия, как совместный мыслительный процесс (Г.М. Кучинский, Е.С. Белова, В.Т. Ополев), как совместная деятельность собеседников по преодолению противоречий между ними (Н.В. Гришина), как общение на уровне действительных мотивов деятельности (А.У. Харащ, А.М. Айламазьян), как экзистенциальное событие, встреча [8].

Размышляя над характером взаимоотношений подростков и родителей, мы рассматриваем диалог как общение, основанное на личностном характере отношений (Г.А. Ковалев, А.А. Бодалев, С.Л. Братченко, И.И. Васильева, В.А. Байметов, А.С. Спиваковская, Л.А. Петровская, И.В. Янченко, О.С. Орлова, Е.В. Пятницкая, Л.К. Гейхман, И.С. Клейман, И.И. Скрипник, С.А. Шеин).

По мнению А.А. Бодалева, подлинным межличностным общением является именно диалогическое общение: «для такого общения характерны безоценочное принятие друг друга, эмпатия и конгруэнтность» [2; с. 73]. «Диалог основан на равенстве позиций партнёров по общению, эмоциональной открытости и доверии к другому человеку, принятии его как ценности в свой внутренний субъективный мир. Это и создаёт условия для взаимного личностного развития и творческого «соучастия» в нем» [9; с. 4-16]. При этом сообщение в диалоге – не только передача информации, но событие и со-бытие людей, оно подразумевает предъявление ими самих себя [1; с.8].

Вслед за А.С. Спиваковской и Л.А. Петровской для диалогического общения подростка с родителями мы определяем следующие его признаки: отношения духовной общности, взаимного доверия, откровенности, равенства, доброжелательности, эмоциональной теплоты, в которой «есть место сочувствию, сорадованию и совместной направленности на разрешение проблем, совместному видению ситуации, совместной деятельности» [10; с. 85-8.]. И.В. Янченко объясняет диалог как «особый вид ценностно-смысловых, равноправных и доверительных взаимоотношений, в ходе которых возникает личностное взаимо отражение и творческое, конструктивное, духовно развивающее взаимо обращение» [13; с. 6].

Одним из методов создания условий для построения диалога между родителем и подростком является Sandplay или песочная терапия. Песочная терапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении клиента, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходят отреагирование внутреннего напряжения и поиск путей развития [6; с.34].

Возможности метода постоянно расширяются, появляются многочисленные модификации и формы. Сегодня существует несколько направлений Sandplay. В частности, на международной конференции в Сан-Франциско (1995) принятая следующая классификация: Sandplay с большой буквы «S» – это классическая форма юнгианской песочной терапии со свойственной ей теоретической базой и методологией; sandplay с маленькой «s» – это различные модификации метода (песочная терапия в контексте арт-терапии, сказки на песке, дидактические программы на песке, медитации на песке, реабилитационные программы для людей с ОПФР и другое).

Включение именно sandplay в психотерапию детско-родительских отношений описано у многих авторов (юнгианский аналитик Дора Калф, доктор психологии, директор Санкт-Петербургского института сказкотерапии Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко, авторы книги «Чудеса на песке», «техника Мира» Маргарет Ловенфельд). Признанные авторитеты в данной сфере психологической практики – Р. Амман, К. Аматруда, Ф.Х. Симпсон, К. Брэдвей, Б.А. Тернер, В. Щербакова.

Диалогичный характер песочной терапии подчеркивает Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, которая предлагает рассматривать песочницу в качестве посредника в установлении контакта подростка и родителя, установления своеобразного моста между образным и реальным. На песочном пространстве проявляется индивидуальный мир человека (невидимое становится видимым), его внутренняя целостность и гармония, осознание потенциала и перенос его в реальную жизнь. Процесс диалога, совместного семейного обсуждения песочных картин и стратегий их создания, позволяет понять происходящее с каждым членом семьи, принять решение что-то улучшить, что-то изменить, а что-то просто принять.

Идея налаживания мостов между воображаемыми мирами закладывается в основу построения диалога между родителем и подростком. Песочное пространство используется как мост для установления связей, которые были потеряны, или для создания новых. Взаимодействие на мосту безопаснее, чем на чьей-то территории, на которую не хочется пускать никого по своим причинам. Это позволяет создавать «переходное пространство совместной игры», способствующее активизации внутреннего диалога в психическом мире человека и, как следствие, поиск новых точек соприкосновения между людьми.

Кроме того, созданный мир на песке можно рассматривать, ощущать, испытывать, изменять, обсуждать экологично и безопасно. Символика объектов и материалов, используемых в песочной терапии, может служить так называемым общим языком. Дети часто не могут ясно сформулировать или

назвать то, что с ними происходит. Взрослые также нередко не находят слов для обозначения своих чувств.

Преимущества песочной терапии выражаются в том, что она обеспечивает непосредственную игру, где нет никакого правильного или неправильного пути; позволяет снять контроль сознания; является естественным языком для детей и взрослых.

Рассмотрим несколько примеров модифицированных техник sandplay в консультировании подростков и их родителей. Это может быть как индивидуальная, так и парная или семейная работа.

Упражнение «Мир». Членам семьи (маме, папе, ребёнку) дается инструкция построить в песочнице мир, отражающий их реальную семейную ситуацию. Затем в течение 5-10 минут «мир» оживает, и психо-лог предлагает членам семьи «пожить в мире». Реальная семейная ситуация обсуждается через конструктивный диалог, контролируемый психологом. Возникающее общение не допускает перебивания, принуждает к вынужденному слушанию друг друга, сопровождается контролем понимания членами семьи позиций каждого.

После обсуждения психолог создаёт условия для осознания участниками их внутреннего противоречия между реальным и идеальным. Семье предлагается построить «идеальную семью», то есть мир, отражающий желаемую ими семейную ситуацию. Затем «идеальный мир» также оживает. После игры психолог организует диалог, направленный на осознание процессов, происходящих на песке. Далее предлагается выбрать из коллекции миниатюр те фигуры, которые являются символами достижения идеальной семьи, помощниками или ресурсами в этом достижении, необходимыми условиями или действиями. По желанию семья может привнести их в песочный мир и проиграть различные варианты выхода из проблемной ситуации.

Упражнение «Параллельные миры». Данный вариант игры может использоваться с семьями, парами или индивидуально. Для этого необходимо иметь несколько песочниц (по количеству участников) или одну коллективную песочницу с выделенными сегментами внутри единого пространства.

Участникам предлагается, используя коллекцию миниатюр, построить на песке собственные миры. Все одновременно строят, соблюдая тишину. Затем, когда миры готовы, психолог инициирует рассказ каждого клиента о своем мире и семейный диалог.

Другой вариант продолжения этой игры – «Экскурсия по параллельным мирам». Когда миры готовы, психолог приглашает всех совершить экскурсию и дать названия увиденным мирам, постараться понять их, увидеть

смыслы. Все участники в течение 10-15 минут совершают экскурсию по всем мирам. Затем организуется диалог.

Упражнение «Иной мир». Участнику предлагается построить мир того человека, с которым есть непонимание или конфликтные ситуации: мир моей мамы, мир моего ребёнка. Затем предлагается описать его и определить чем он нравится или, наоборот, что в нем неприятного. Затем попробовать перестроить его так, чтобы пространство выглядело почти идеально. Как изменится мир, что останется от изначального мира, как будут чувствовать себя его обитатели? Почему изначальный мир не меняется самостоятельно?

При обсуждении песочных миров подросток объясняет, что он создал. А затем родителю предоставляется возможность выразить свои мысли и чувства по этому поводу. Психолог помогает им увидеть, как эти чувства могут быть связаны с их повседневной жизнью и отношениями при помощи рефлексивных вопросов.

Вопросы для подростка:

- что ты чувствовал, когда создавал этот мир?
- почему ты выбрал именно эти фигурки? Что они для тебя значат?
- как ты думаешь, какие эмоции выражает твоя сцена?
- есть ли что-то в твоем мире, что тебе нравится больше всего? Почему?
- что бы ты хотел изменить в этом мире, если бы мог?
- как этот мир отражает твою жизнь или твои переживания?
- что бы ты хотел, чтобы твой родитель знал о твоих чувствах или переживаниях?
- как ты думаешь, как другие люди могли бы отреагировать на твой мир?
- если бы ты мог добавить ещё одну фигурку или элемент, что бы это было и почему?
- как ты думаешь, что могло бы помочь тебе чувствовать себя лучше в сложных ситуациях?

Вопросы для родителя:

- что вы почувствовали, наблюдая за тем, как ваш ребёнок создавал этот мир или когда увидели то, что он уже построил?
- какие эмоции или мысли возникли у вас, когда вы смотрели на его песочный мир?
- что из того, что создал ваш ребёнок, удивило вас больше всего?
- как вы думаете, какие чувства выражает этот мир для вашего подростка?
- есть ли что-то, что вы хотели бы обсудить с ребёнком на основе увиденного в песочнице?
- как вы можете поддержать своего ребёнка в его чувствах и переживаниях?

- что вам хотелось бы изменить в ваших отношениях после этой встречи?
- как вы можете лучше понимать и принимать эмоции своего ребёнка?
- какие шаги вы можете предпринять, чтобы создать более открытое пространство для общения с ним/ней?
- что бы вы хотели узнать ещё о своем ребёнке после этой встречи?

В процессе обсуждения происходит расширение поля сознания участников консультации за счёт включения в него значимых, но до этого не осознаваемых и не применяемых психических регуляторов не только поведения, но, скорее всего, и всей жизнедеятельности.

Таким образом, позитивные сдвиги в состоянии в sandplay-терапии достигаются за счёт следующих возникающих эффектов: эффекта медиативного состояния, возникающего в ситуации внутреннего диалога, основанного на непрерывно сменяющихся психических образах; эффекта расширения поля сознания и фиксации (в реальном предметном мире) ранее не замечаемых «быстрых» элементов мыслительного и эмоционального процессов, что позволяет отследить значимые компоненты своего психического опыта и на этой основе скорректировать отношение к происходящим событиям жизни; эффекта трансформации символики, помогающей создать активно-волевые и ресурсные содержания состояния психики участников консультации. Психолог помогает перейти от невербальной, бессознательной игры на подносе с песком к вербальному сознательному диалогу.

Использование метода sandplay в консультировании родителей и подростков позволяет выстраивать конструктивный диалог и определять конкретные приемы регулирования диалогических отношений.

Список источников

1. АрпентьеваМ. Р. Диалог как сущность общения//Гуманитарные исследования, 2018. № 1 (18).
2. Бодалев А.А. Психология общения. М.: «МОДЭК», 2002. 320с., с. 73
3. Грабенко Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Методическое пособие для педагогов, психологов и родителей. Спб. : Питер, 2013. 128 с.
4. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. «Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии». СПб.: Речь, 2005 -340 с.
5. Каннингем Л. Сэндплей и терапевтические отношения. М.: Когито-Центр, 2018. 176 с
6. Максимова И.В. Песочная терапия как метод психологической помощи в педагогической и коррекционной психологии // Психология и педагогика: методика и проблемы; с.34

7. Методы оценки эффективности Sandplay-терапии для взрослых Розенова М.И., Огнев А.С., Лихачева Э.В, Екимова В.И; Электронный журнал «Современная зарубежная психология» 2022. Том 11. № 4. С. 61—72
8. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия — 2011. Том 19. № 4.
9. Общение и диалог в практике обучения воспитания и психологической консультации / под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд. АПН СССР, 1987.: с. 4-16
10. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 85—89.
11. Тернер Б. Руководство по сэндплей-терапии. – М.: Дипак, 2015. – 648 с.
12. Щербакова В. Мирры на песке. Песочная терапия. Рига: RaKa, 2010. 291 с
- 13 Янченко И.В. Формирование диалогического общения в психотерапевтическом процессе: на примере разновозрастных групп семейной логотерапии: авторефер. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Рос. Гос.

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО РЕФЛЕКСИИ НАД ТЕМАТИКОЙ СЕМЬИ

Санникова Юлия Павловна,

доцент кафедры психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Кировский ГМУ Минздрава России», к.психол.н.,

Фролова Виктория Дмитриевна,

студентка ФГБОУ ВО «Кировский ГМУ Минздрава России»,

специальность «клиническая психология»

Аннотация. Настоящая статья посвящена разработке одного из направлений психолого-педагогической работы по формированию и укреплению семейных ценностных идеалов.

Ключевые слова: образ, метафора, функции и виды метафоры, трансформация образа семьи, ситуация ценностного отношения, семья.

Человек мыслит образами, вследствие чего может представлять свои эмоции, проблемы, конфликты, боль и т.д. в виде различных предметов, природных явлений, людей и прочего. Метафоры использовались в различных культурах и эпохах на протяжении всей истории человечества в древних мифах и легендах, литературе, религиозных текстах, народном творчестве, живописи и искусстве [5]. В мифологии метафоры использовались

для объяснения природных явлений и человеческих эмоций. Например, в греческой мифологии многие боги и их действия служили метафорами для описания человеческих черт и конфликтов. Поэты всех времен использовали метафоры для создания образов и передачи эмоций. В средневековой поэзии метафоры часто описывали любовь, природу и духовные переживания. Например, в произведениях Данте Алигьери метафоры служили для иллюстрации концепций рая и ада.

В священных писаниях метафоры играли важную роль в передаче духовных истин. В Библии много метафор, которые помогают объяснить сложные идеи о Боге, вере и морали. Философы использовали метафоры для иллюстрации своих идей. Знаменитый миф Платона о пещере является метафорой для описания процесса познания и осознания реальности. В устной традиции метафоры использовались в пословицах и поговорках, передавая жизненные уроки и наблюдения. Например, выражение «не всё то золото, что блестит» является метафорой, предостерегающей от поверхностного восприятия вещей. В живописи и скульптуре метафоры использовались для передачи идей и эмоций [6]. Художники использовали символику и образы для создания глубоких значений в своих работах. Например, картина «Сад земных наслаждений» Иеронима Босха наполнена метафорами, отражающими человеческие страсти и пороки.

Метафора – это средство, позволяющее передать сложные эмоциональные и когнитивные состояния через образы и символы [3]. Метафора – это фигура речи, в которой происходит перенос значений, когда одно слово или фраза применяется к другому объекту или понятию, к которому оно не относится в буквальном смысле. Это делается для создания аналогии или сравнения, чтобы выразить идеи более живо и образно. Например, фраза «жизнь – это поездка» использует метафору, чтобы подчеркнуть, что жизнь сопровождается изменениями и различными этапами, хотя «поездка» и «жизнь» имеют разные буквальные значения. Метафоры часто используют в литературе, ораторском искусстве и повседневной речи для более глубокого эмоционального воздействия [3].

Таким образом, метафоры были важным инструментом коммуникации и самовыражения на протяжении всей истории, помогая людям передавать свои мысли, чувства и идеи более ярко и образно. Исследованиями в рамках использования метафоры в работе психолога занимались Э. Раман, Е.В. Казанцева, О.К. Тихомирова, Е.В. Клочко, В. Киршке, Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова, Л.В. Левина, И.Г. Кочетков, Е.В. Никулина, В.И. Шебанова и другие.

Метафоры пронизывают повседневный язык и могут влиять на наше восприятие. Например, выражения вроде «бороться с депрессией» или «переполненный стакан эмоций» создают определенные образы, которые формируют наше понимание этих состояний [1]. Метафоры могут варьироваться в зависимости от культуры. То, что является распространенной метафорой в одной культуре, может быть непонятно в другой. Это важно учитывать в межкультурной психологии и коммуникации [7]. Люди часто используют метафоры для описания своей идентичности. Например, выражение «я как птица в клетке» может отражать чувство ограничения и желания свободы. Такие метафоры помогают людям лучше понять свои внутренние конфликты и стремления [2]. В последние десятилетия психология начала активно исследовать метафоры с помощью различных методов, включая нейропсихологические исследования. Ученые изучают, как метафоры влияют на мышление людей и принятие решений [4].

В некоторых терапевтических подходах, таких как арт-терапия или нарративная терапия, метафоры используются для создания образов, которые помогают клиентам исследовать свои чувства и переживания. Например, создание коллажа или рисунка может служить метафорой для внутреннего состояния клиента [30]. Под метафорой в психологическом консультировании понимается способ метафорического выражения проблемы, опыта, личности самого клиента с целью терапевтической проработки [15].

М. Эриксон считал, что благодаря метафоре в сознании происходит необъяснимый отклик. При создании метафоры бессознательное активируется, возникают ассоциативные связи, с помощью которых у человека возникает новое знание (происходит осознание) [12].

К. Юнг полагал, что наша психика выражается через символы, которые помогают нашему «Я» раскрывать свою многогранность. При восприятии метафоры сознание воспринимает определенную историю с последовательностью событий, однако её истинный смысл осознается в основном на бессознательном уровне благодаря деятельности правого полушария мозга и образованию ассоциативных связей. Образы, активируемые метафорой, получают эмоциональную окраску и передаются в сознание для анализа и обработки [14].

Соотношение является главным принципом работы метафоры. Каждый объект в культуре связан с определенным набором стандартных представлений и общепринятых ассоциаций, которые являются общим наследием всех представителей этой культуры. В метафоре эти элемен-

ты объединяются в единый образ [8]. Метафора – совпадение смысла. Мы воспринимаем один объект через призму другого [11].

Для того, чтобы понять смысл метафоры, необходимо предпринять творческие усилия. В мире не существует сборников различных метафор, которые помогают понять их обозначения [10]. Понимание метафор – это сложный когнитивный процесс, который включает несколько этапов и механизмов. Вот основные аспекты этого процесса [4]:

1. Сравнение и аналогия. Метафора основана на сравнении двух разных объектов или понятий. Когда мы слышим метафору, наш мозг начинает искать аналогии между ними, чтобы понять, каким образом одно может быть связано с другим.

2. Когнитивные схемы. Люди используют когнитивные схемы и концептуальные структуры, которые помогают интерпретировать метафоры. Эти схемы формируются на основе опыта и культурного контекста, что позволяет нам понимать абстрактные идеи через более знакомые образы.

3. Контекст. Контекст, в котором используется метафора, играет ключевую роль в её понимании. Словесные, визуальные или социальные подсказки могут помочь расшифровать значение метафоры и её намерение.

4. Эмоции и ассоциации. Метафоры часто вызывают эмоциональные реакции и ассоциации, которые могут углубить понимание. Например, метафора «жизнь – это путешествие» может вызвать образы приключений, трудностей и роста.

5. Интерпретация на уровне языка. На лексическом уровне метафоры могут включать перенос значений слов. Это требует от сл�ушателя или читателя способности воспринимать слова не в их прямом значении, а в переносном.

6. Культурные знания. Понимание метафор также зависит от культурных знаний и фоновых знаний о мире. Разные культуры могут иметь свои уникальные метафоры, которые могут быть трудны для понимания представителями других культур.

7. Когнитивная гибкость. Умение переключаться между различными уровнями абстракции и видеть мир с разных точек зрения помогает лучше понять метафоры. Это требует креативности и открытости к новым интерпретациям.

Существуют следующие типы метафор [11]: 1) структурные (благодаря этим метафорам происходит присвоение одному объекту свойств другого объекта – «холодное сердце»); 2) ориентационные (являются структурированием одной системы понятий на основе модели другой системы – «приподнятое настроение», «упал духом»); 3) онтологиче-

ские (основаны на опыте и восприятии каждого человека в отдельности. Используются как способы трактовки произошедших событий – «честь страны поставлена на карту», «тайные уголки его сердца»).

Р. Бенделер, изучив специфику метафор по отношению к психотерапии, выделил следующие процессы трансформации [6]: 1) обобщение как выделение определённого аспекта опыта и его применение в качестве представления обо всём опыте; 2) стирание как акцентирование своего внимания на определённой части своего опыта, при этом не рассматривая другие части; 3) искажение как дистанцирование клиента от его непосредственного сенсорного опыта.

Метафора используется в психологии в следующих целях [15]:

– выражение эмоций. Метафоры помогают людям выразить чувства, которые трудно сформулировать словами. Например, «Я чувствую себя как корабль в бурном море» может передать ощущение беспокойства и нестабильности;

– переосмысление ситуации. Использование метафор может помочь изменить восприятие проблемы. Например, вместо того, чтобы думать о трудностях как о «камнях на пути», можно представить их как «ступеньки к росту»;

– создание дистанции. Метафора может создать эмоциональную дистанцию от проблемы, позволяя человеку рассмотреть её со стороны. Это может быть полезно в терапевтическом процессе;

– упрощение сложных концепций. Метафоры могут сделать абстрактные идеи более конкретными и понятными. Например, сравнение процесса личностного роста с «выращиванием дерева» может помочь понять важность времени и заботы;

– поиск решений. Метафоры могут стимулировать креативное мышление и помочь в поиске новых решений. Например, представление себя как «архитектора своей жизни» может вдохновить на планирование и активные действия;

– работа с травмой. В терапии метафоры могут использоваться для безопасного обсуждения травматических событий, позволяя клиенту говорить о своем опыте через образы и символы.

Остановимся лишь на некоторых психологических направлениях, использующих в своей работе метафору. В рациональной психотерапии использование метафор основано на том, что через метафоры у клиента происходит процесс обучения, благодаря которому он способен преодолеть целый ряд проблем; кроме того, терапевт может донести таким образом до клиента суть его трудности, её причины [2].

Н. Пезешкиан и Х. Пезешкиан в позитивной психотерапии использовали метафоры в контексте терапевтического взаимодействия: они считали, что именно в метафоре содержатся «советы» и «поучительные сообщения» для решения проблемы клиента [10]. По мнению И. Д. Булюбаш, метафоры в психотерапии имеют следующие качества [13]: 1) иносказательность (благодаря использованию метафор, клиенты могут рассказать о тех чувствах, которые находятся «под запретом»); 2) экспрессивность (с помощью метафоры можно высказать то, что трудно для вербализации); 3) креативность (составление метафор – творческий процесс и креативность); 4) новизна (используя метафору, клиент замечает что-то новое, что ранее было скрыто от его внимания).

Таким образом, метафора – это фигура речи, в которой происходит перенос значений, когда одно слово или фраза применяется к другому объекту или понятию, к которому оно не относится в буквальном смысле. Метафоры становятся важным инструментом в психологическом консультировании и личностном развитии, способствуя более глубокому пониманию себя, своих отношений с миром, мира в целом.

В нашем случае метафора использовалась для работы с тематикой семейных отношений, а именно глубинного понимания смысла данного феномена для отображения необходимых и существенных сторон семьи. В качестве источника метафор о семейной жизни нами была взята книга П. Гумерова «Три кита семейного счастья», где были представлены образы семьи и их трактовка [9]. Мы творчески трансформировали данные идеи и в итоге получили целое занятие, которое было реализовано как в различных образовательных учреждениях общего, дополнительного, высшего образования со школьниками и студентами, так и в рамках семейной тематики просветительских курсов для населения города, а также курсов повышения квалификации психологов по психологии семьи.

На первом этапе занятия мы предлагаем участникам сформировать свои метафоры на тему семьи: на что она для них похожа, – а также ассоциации, чтобы опору сделать на личный опыт участников. В некоторых случаях мы предлагаем «пропустить» данную тему через все органы чувств (какого цвета, запаха, звука, вкуса могло бы быть данное понятие), а также какими существительными, глаголами, прилагательными, наречиями можно было бы описать семью.

На втором этапе участникам предлагается поразмышлять над тем, каким образом можно ряд существительных объединить одним общим названием: корабль, костёр, дом, работа, чайник, дерево, борьба, тело, решение, цветок, жертва, команда. Уже само это задание вызывает не-

которое недоумение, интерес участников. Что же между этими словами общего? Ну, разве что дерево и цветок – это растения, а всё остальное не имеет никакой прямой связи. Размышая над данными понятиями, делается вывод, что все эти слова являются названиями, образами, если хотите метафорами семейной жизни. На их примере постараемся понять, что есть семейная жизнь, как на неё настроиться и как избежать самых распространённых ошибок.

На третьем этапе, в зависимости от числа участников, каждой группе предлагается порефлексировать над одной из метафор семейной жизни, а именно – найти сходство и графически представить эту метафору. Далее участники обсуждают в группах и по мере готовности начинают представлять свои метафоры. Задача ведущего – создать условия для рефлексии, а также обогатить данное представление мнением других участников и своих комментариев к теме. Обсуждение закономерностей семейной жизни и возможных ошибок в такой манере происходит в неназидательной форме, необычной и увлекательной для участников, даёт возможность в активной форме размышлять, действует большое количество участников, создаёт предпосылки для освоения смыслов и очень запоминается.

Для итоговой рефлексии по встрече участникам предлагается ответить на ряд вопросов: «Что поняли сегодня, что узнали (когнитивный компонент рефлексии)?», «Какие эмоции испытали (эмоциональный компонент)?», «Что попробовали (поведенческий компонент)?», «Как собираетесь это использовать? Что с этим будете делать (мотивационный компонент)?».

Данная схема работы над метафорой как формой рефлексии тематики семьи является примерной, но уже показавшей свою эффективность по сравнению с традиционными форматами размышления над данной темой. Всего более 300 участников разных возрастов на разных площадках приняли участие в данном формате работы.

В качестве иллюстрации приведем направления размышления над метафорами семьи. Начнём с того, семью можно назвать *телом*. Ведь семья – это целое, которое состоит из разных частей. Сравнение брака с телом даёт понять единство семьи, нужность всех её членов, их роль и значимость. Супруги в семье должны взаимодействовать и подчиняться общей цели. Данная метафора очень созвучна идеям системного подхода о семье, где отдельно взятая дисфункция рассматривается как проявление работы целого семейного организма. Вот идёт по дороге человек, у него две ноги, что будет, если одна нога захочет идти направо, а другая налево? Не может глаз сказать руке: «ты мне не надобна», – или голова ногам:

«вы мне не нужны». Напротив, члены тела, которые кажутся слабейшими, гораздо нужнее. Страдает один член семьи или тела – страдают с ним все члены. Подобная работа в плане диагностики и коррекции семейных проблем используется Е.Середой, где каждому члену семьи предлагается подумать о себе как о части тела и изобразить ее, обосновать, какую роль играет данная часть, за что отвечает.

Мы также можем сравнить семью с *кораблём* и *морем*. Семейная жизнь похожа на плавание по морю, где не всегда дует попутный ветерок: бывает в море и штиль, и буря, можно встретиться с рифами и мелями. В путешествии по «житейскому морю» может случиться всякое, чувства друг к другу, отношения в семье могут претерпевать серьёзные испытания. После бурного периода влюблённости может начаться охлаждение, равнодущие (штиль). В семейной жизни могут случаться и периоды бурной страсти, сильного взаимного влечения, и времена охлаждения чувств, и семейные бури, конфликтные ситуации. В обсуждении этой метафоры важно подчеркнуть, что изначально важно договориться, каким курсом плывет корабль (на юг, запад, север...). Кроме того, метафора корабля даёт возможность обсуждать вопросы семейных ролей: кто будет капитаном корабля, почему, какими качествами он должен обладать, какие ещё роли есть на корабле, почему человек занимает соответствующую позицию, какие факторы на это влияют, а что будет, если команда будет поднимать бунт на корабле, всегда ли с действиями капитана согласна команда, даже если эти действия верны – и многое другое.

Семейная жизнь и супружеская любовь имеет ещё одно название – *решение*. Люди создают семью – и это одно из важнейших решений в жизни человека. Но на долю любой семьи выпадает в жизни много испытаний и потрясений. Меняются обстоятельства, меняется сам человек – и внешне, и внутренне, даже человеческий организм обновляется каждые 7 лет. Если супруги, вступая в брак, не принимают твёрдого и бесповоротного решения любить, быть с этим человеком несмотря на все обстоятельства: на временное охлаждение чувств, на не всегда идеальное поведение близкого человека, на наличие заманчивых соблазнов извне, – тогда можно сказать, что семейный корабль плохо подготовлен к семейному плаванию и вряд ли доплынёт до конца. И наоборот, если человек принимает решение любить несмотря ни на что и, сделав свой выбор раз и навсегда, уже не будет рассматривать никого в качестве кандидатуры на роль супруги (или супруга), он не будет уже терзаться пустыми сомнениями, а будет обустраивать свою собственную семейную жизнь.

Ещё один важный аспект – а каким образом могут приниматься решения в семье, кто их принимает, какие способы принятия решений существуют. В поведенческом подходе активно обучают техникам конструктивного спора, принятия решений, обсуждения каких-либо вопросов, сами же техники имеют символические метафорические названия (семейный совет, супружеская конференция и др.).

Ещё одна метафора семейной жизни – **борьба**. Но борьба, конечно, не супругов между собой или родителей и детей, а борьба за любовь, борьба с трудностями и сложностями, испытаниями (в профессиональной жизни, бытовой сфере, воспитании детей и т.п.). Идёт эта борьба прежде всего с самим собой, своей ленью, нежеланием, безответственностью, неумением любить другого и другими негативными качествами, мешающими семейной жизни.

Семью можно сравнить с **огнём, костром или очагом**. Когда-то, в огонь был большой ценностью, его не так просто было развести, а потому были специальные хранители костра, очага, дежурные, которые не давали огню погаснуть. Они подкладывали в него хворост, поленья, постоянно сохраняя его и поддерживая. Таким «хворостом» для семейного очага, по словам императрицы Александры Федоровны Романовой, могут быть отдельные совместные радостные минуты, объятия, поцелуи, улыбки, добрые взгляды, комплименты, благодарности друг другу, понимание, принятие, прощение другого человека. Это бесчисленные маленькие, но добрые мысли и искренние чувства, так как любви нужен её ежедневный хлеб. Очаг, огонь, костер – это то, что обогревает в семье и дарит свет. Но заключены в этой метафоре и опасности семейной жизни, так как из огня может разгореться пожар, который приведёт к серьезным негативным последствиям (конфликт, развод). А первоначальной причиной семейного пожара может стать маленький нечаянно выпавший «уголек», в качестве которого могут выступить наши слова, интонации, действия. Важно правильно вести себя с такими «угольками», следить за очагом и вовремя гасить эти угольки или искры, не допуская пожара.

В очень многих супружеских парах в начале их пути жизнь напоминает кипящий **чайник**. Под ним горит огонь, он кипит, бурлит, люди влюблены друг в друга, кипят страсти, и им кажется, что так будет вечно. Но потом как будто кто-то погасил под чайником огонь. И вот кипит он уже меньше, потом вода начинает остывать, $+70\text{ С}^{\circ}$, $+50\text{ С}^{\circ}$, а потом и вовсе становится комнатной температуры. Огонь погас, все страсти и чувства остыли. А всё должно быть с точностью до наоборот. Жених и невеста вступают в брак, имея определённые первоначальные чувства, зажигается огонь семейной жизни и с каждым годом, с каждым новым периодом чувства супругов, их любовь

растёт, градус её повышается, они лучше узнают друг друга, открывают что-то новое и их любовь со временем достигает точки своего кипения.

Любовь до брака можно сравнить с семечком *дерева* (например, яблони). Молодые сажают его, и оно с каждым годом растёт, крепнет и потом становится прекрасным деревом и начинает давать свои плоды. Брак сравним и с *цветком*, растением. Цветок нуждается в заботе, ежедневном поливе, внимании. Если не полить его хотя бы несколько дней, он завянет, засохнет. Каждая семья садит своё собственное растение, непохожее на все остальные. Но у каждого сада должен быть свой садовник, потому что если сад останется без ухода, он погибнет: цветы завянут, деревья со временем одичают и уже не будут так плодоносить, а их плоды станут невкусными. Говоря о семье как о растении, важно подчеркнуть необходимость трудиться для получения урожая, значимость усилий для семейного счастья, терпения, трудолюбия и понимания специфики растения, которое выращивается (светолюбивое или тенелюбивое, влаголюбивое или засухоустойчивое, теплолюбивое или морозустойчивое и т.п.), иначе «прошла любовь, завяли помидоры».

Жизнь в браке – это строительство дома. Кто хоть раз занимался строительством, знает насколько это на первых порах тяжёлый труд. Нужно многое претерпеть, многому научиться, перенести немалые трудности. Это обычно происходит в первые три года брака. В эти годы закладывается фундамент брака, строятся отношения, люди лучше узнают друг друга, притираются, сглаживают неровности характера, приходят к компромиссу. К сожалению, очень многие супруги не выдерживают трудностей первых лет, им хочется всего и сразу, и брак распадается.

Чтобы построить семейный дом, нужна бригада, «один в поле не воин». Поэтому семью можно сравнить с группой людей, объединенных общим делом и целью. Семья – это *команда*. В команде самое важное – согласованность действий, стремление к победе и подчинение руководителю, капитану. Капитан – это, конечно, глава семьи. Но команда только тогда победит, когда её члены будут слушаться его не за страх, а за совесть, а он будет для них авторитетом. И, конечно, в команде к победе стремятся все, им «нужна одна победа, одна на всех мы за ценой не постоим». Если кто-то из членов команды будет думать только о себе, а не о команде, это приведёт к поражению. Например, если гребцы с одной стороны лодки будут грести сильнее и быстрее, чем люди с другого борта, судно будет крутиться на месте, нужна согласованность действий и единство. Личные амбиции, эгоизм, выпячивание себя в команде не нужны. А чтобы прийти к единству, необходимо взаимное уважение, умение озвучивать свои пожелания, видение ситуации и выслушивать другого. Одним

словом, нужно уметь обсуждать самые насущные проблемы и приходить к решению сообща.

И в заключение ещё один образ семейной жизни, ещё одна метафора – это **жертва**. Брак – это преодоление своего эго. В семье необходимо научиться умению подчинять свои желания общему делу. Жизнь в браке это не «как **я** хочу», а «как **мы** хотим», чтобы всем было от этого хорошо. Жертва – это и умение взять вину на себя, понять, в первую очередь, в чём моя ошибка, а не пытаться кого-то изменить и переделать. Э. Фромм отмечает, характеризуя зрелую любовь и зрелую личность, где преобладает стремление «быть», а не «иметь», «дать», а не «брать». Часто человеку кажется, что в конфликтной ситуации виноват кто угодно, только не он сам. «Это мой супруг (или супруга) должен измениться: начать выдавливать паству с нужного конца, варить борщ, как моя мама, и т.д.», а не я сам. Такая обвинительная позиция крайне неконструктивна.

Таким образом, метафора как психологический инструмент является мощным средством для понимания и работы с внутренним миром человека, в том числе по тематике семейных ценностей. Она позволяет выразить сложные эмоции, переживания и идеи через образы, которые могут быть более понятными и доступными для осознания. Преобразование опыта в образы и наоборот приводит к трансформации реальности клиента [6]. С помощью смены образов в картине мира клиента у него появляются ресурсы для решения проблемы [11]. Метафора отнюдь не случайно является ключевым инструментом творческой мысли. Благодаря такому творчеству клиент перестает действовать по шаблону, что расширяет границы его сознания, помогая найти новые пути решения сложившейся проблемной жизненной ситуации [8]. Метафоры используются практически во всех психотерапевтических направлениях. Благодаря метафоре, словами М. Эрикссона, происходит психотерапевтическая работа «в обход» сознания, так как активируются неосознаваемые ресурсы [12].

Список источников

1. Аванесян, М. О. Исследование понимания словесных и рисованных метафор [Электронный ресурс] / М. О. Аванесян // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2015. – № 4. – С. 21-34. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-ponimaniya-slovesnyh-i-risovannyh-metafor-keys-stadi> / (дата обращения: 18.10.2024)
2. Аванесян, М. О. Передача смысла с помощью метафорических сравнений [Электронный ресурс] / М. О. Аванесян // Вестник Санкт-Петербургского

го университета, 2015. – № 1. – С. 19-27. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/peredacha-smysla-s-pomoschyu-metaforicheskikh-sravneniy> / (дата обращения: 18.10.2024)

3. Аванесян, М. О. Понимание переносного смысла на примере метафоры [Электронный ресурс] / М. О. Аванесян // Сибирский психологический журнал, 2015. – № 55. – С. 46-60. Режим доступа: <https://www.doi.org/10.17223/17267080/55/2> / (дата обращения: 19.10.2024)

4. Асланов, И. А., Котов, А. А. Влияние метафорического фрейминга на оценку суждений о примере категории [Электронный ресурс] / И. А. Асланов, А. А. Котов // Психологические исследования, 2020. – № 72. – С. 22-36. Режим доступа: <https://doi.org/10.54359/ps.v13i72.180> / (дата обращения 21.10.2024).

5. Барышников, П. Н. Миф и метафора [Электронный ресурс] / П. Н. Барышников. – СПб: Изд-во Алтейя, 2016. – 216 с. Режим доступа: <https://www.klex.ru/16wl> (дата обращения: 19.10.2024)

6. Белорусец, А. С. Символ как средство ориентировки в личностных задачах: персонологическая перспектива [Электронный ресурс] / А. С. Белорусец // Культурно-историческая психология, 2020. – № 1. – С. 78-87. Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160108> / (дата обращения: 20.10.2024)

7. Вачков, И. В. Метафора и образ в социально-психологической практике [Текст] / И. В. Вачков. – Самара: Изд-во Бахрах-М, 2022. – 160 с.

8. Гордон, Д. Терапевтические метафоры [Текст] / Д. Гордон. – М.: Изд-во ПСИ, 2023. – 218 с.

9. Гумеров, П. Три кита семейного счастья – М.: Даниловский благовестник, 2019. – 208 с.

10. Лазарус, А. Мысленным взором. Образы как средство психотерапии [Текст] / А. Лазарус. – 6-е изд. – М.: Изд-во Смысл, 2016. – 144 с.

11. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – 4-е изд. – М: Изд-во Просвещение, 2023. – 256 с.

12. Мигун, Ю. П. Гипотеза метафорической относительности: признать нельзя отвергнуть [Электронный ресурс] / Ю. П. Мигун // Психологические исследования, 2020. – № 73. – С. 18-24. Режим доступа: <https://doi.org/10.54359/ps.v13i73.172> / (дата обращения 21.10.2024).

13. Никулина, Е. В. Зазеркальные метафоры. Психотерапевтический метод парадоксальных метафор [Текст] / Е. В. Никулина. – М.: Изд-во Просвещение, 2017. – 100 с.

14. Чернышев, Д. Как люди видят [Электронный ресурс] / Д. Чернышев. – М.: Библос, 2016. – 97 с. Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/dmitriy-chernyshev/kak-ludi-vidyat-18117735/chitat-onlayn> / (дата обращения: 18.10.2024)

15. Чернышев, Д. Как люди видят [Электронный ресурс] / Д. Чернышев. – М.: Библос, 2016. – 97 с. Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/dmitriy-chernyshev/kak-ludi-vidyat-18117735/chitat-onlayn> / (дата обращения: 18.10.2024)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕСУРСОВ И ОПОР В СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЕ В РАМКАХ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ СЕССИИ

*Скobelкина Ангелина Васильевна,
психолог частной практики*

Аннотация. Настоящая статья посвящена разработке и апробации методики проведения арт-терапевтической сессии по формированию ресурсов и опор в семейной системе на основе модели совладания BASIC Ph.

Ключевые слова: семейная система, ресурсы и опоры семьи, консультативная сессия и её структура, стратегии совладания в арт-терапевтической сессии.

Современные семьи сталкиваются с множеством вызовов, среди которых – кризисы поколений, снижение качества общения и нехватка эмоциональной поддержки. Арт-терапия, будучи одним из методов психотерапии, позволяет выявить и активизировать внутренние ресурсы семьи, способствуя укреплению её опор. В рамках данной статьи рассматривается возможность применения модели BASIC Ph в арт-терапевтической работе с семьями для укрепления семейной системы.

Семья представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из взаимосвязанных элементов – её членов, которые находятся в постоянном взаимодействии. Согласно теории семейных систем М. Боуэна, семья функционирует как единое целое, в котором изменения одного элемента неизбежно сказываются на других. В рамках системного подхода семья рассматривается как единица адаптации, обладающая ресурсами и опорами, необходимыми для преодоления кризисных ситуаций.

Тема ресурсов и опор широко изучалась в работах М. Лахада (концепция BASIC Ph), А. Антонновского (концепция «смысловой сопряжённости»), В. Сатир (модель семейной терапии) и других исследователей.

Значимость формирования ресурсов и опор в семейной системе многократно подтверждена в целом ряде исследований. К. Тривет определил семейные ресурсы как способности и компетентности членов семьи, используемые в ответ на стрессы и кризисы. Стивен Волин и Сибилл Волин выделили взаимопонимание, автономию, близкие отношения, инициативность, юмор, творческий потенциал и нравственность как важные семейные ресурсы. Н. Стиннет выделил шесть основных качеств, характеризующих «сильные семьи»: преданность семье, уважение и привязанность друг к другу, позитивные модели поведения, совместно проведённое время,

чувство душевного благополучия и связи, способность успешно управлять стрессом и кризисом. Г. МакКуббин и Дж. Патерсон предложили модель семейного стресса и адаптации, включающую факторы, определяющие уровень адаптации семьи к трудностям, такие как степень уязвимости каждого члена семьи, тип семьи, семейные ресурсы и представления о стрессоре, навыки решения и преодоления проблем.

О методике арт-терапевтической сессии с опорой на модель BASIC Ph

Учитывая анализ приведенных теоретических источников, под ресурсами и опорами семьи мы понимаем внутренние и внешние возможности системы, позволяющие её членам адаптироваться к стрессу, поддерживать благополучие и развивать взаимоотношения.

Опираясь на идею о том, что особую значимость имеет способность семьи к адаптации к трудностям и стрессоустойчивость семейной системы, мы хотим продемонстрировать применение модели BASIC Ph, разработанной профессором М.Лахадом и представляющей собой концепцию преодоления стресса и кризисных ситуаций. Мы исследовали теоретические аспекты модели BASIC Ph и возможность её применения в семейной терапии. Разработали и провели арт-терапевтическую сессию на основе шести ключевых стратегий копинга, предложенных М.Лахадом, способствующую саморефлексии и диалогу поколений. Оценили эффективность методики путём проведения количественного и качественного анализа изменений в семьях после её применения.

Модель BASIC Ph основана на шести ключевых стратегиях копинга (совладания):

- 1) *Belief* (убеждения) – использование ценностей, духовных и религиозных убеждений для преодоления трудностей;
- 2) *Affect* (аффективные ресурсы) – выражение эмоций и управление ими в сложных ситуациях;
- 3) *Social* (социальная поддержка) – привлечение помощи от окружающих и опора на социальные связи;
- 4) *Imagination* (воображение) – использование творческих решений и воображения для адаптации;
- 5) *Cognition* (когнитивные стратегии) – логический анализ и рациональное осмысление ситуации;
- 6) *Physiology* (физическая активность) – вовлечение тела в процесс регуляции стресса через спорт, релаксацию и физиологические техники.

Таким образом мы пришли к выводу, что BASIC Ph позволяет оценить индивидуальные и семейные ресурсы, выявляя сильные стороны и зоны

для развития, что делает её эффективной основой для арт-терапевтической работы с семьями. Семейная арт-терапевтическая сессия является одним из способов применения методики BASIC Ph. Арт-терапия позволяет членам семейной системы выразить свои переживания и проблемы через искусство, что способствует творческому самовыражению и облегчает процесс преодоления трудностей.

Опираясь на структуру консультативной сессии Л. Шехавцовой, мы моделируем семейную арт-терапевтическую сессию по следующим этапам: 1) вход в процесс (создание безопасной атмосферы, обсуждение ожиданий участников); 2) диагностический этап (выявление потребностей семьи и её ресурсного потенциала); 3) основная арт-терапевтическая работа (выполнение творческих заданий, направленных на исследование ресурсов семьи); 4) рефлексия и обсуждение (анализ пережитого опыта, осознание открывшихся возможностей и ограничений); 5) закрепление результата (формирование стратегии дальнейшего взаимодействия и развития семейной системы).

Для диагностического этапа нами была разработана анкета, которая включает 18 вопросов, распределённых по шести шкалам модели BASIC Ph. Ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 – «полностью не согласен», а 5 – «полностью согласен». Вопросы «Анкета BASIC Ph»:

1. Семья придерживается определённых традиций и ценностей. (1-5)
2. Члены семьи доверяют друг другу. (1-5)
3. В семье принято открыто обсуждать чувства. (1-5)
4. Семья поддерживает друг друга в трудные моменты. (1-5)
5. У каждого члена семьи есть хобби или увлечение. (1-5)
6. Члены семьи находят творческие способы решения проблем. (1-5)
7. В семье ценится логика и анализ ситуаций. (1-5)
8. Мы часто занимаемся совместной деятельностью. (1-5)
9. В семье развито чувство юмора. (1-5)
10. Мы регулярно участвуем в спортивных или активных занятиях. (1-5)
11. Члены семьи часто выражают благодарность друг другу. (1-5)
12. Семья умеет адаптироваться к изменениям. (1-5)
13. Мы любим проводить время вместе. (1-5)
14. В семье все уважают личные границы друг друга. (1-5)
15. Семья поддерживает общие религиозные убеждения. (1-5)
16. Члены семьи доверяют своим интуитивным решениям. (1-5)
17. Мы совместно обсуждаем и решаем проблемы. (1-5)
18. Семья чувствует себя защищённой и стабильной. (1-5)

Результаты анкетирования в арт-терапевтической сессии выступают поводом для группового диалога, рефлексии членов семьи и служат стимулирующим фактором для самоанализа, саморазвития семьи.

На основном этапе сессии могут применяться различные арт-терапевтические техники, обмен мнениями, ролевые и деловые игры, case-studies (анализ конкретных случаев), различные упражнения с использованием рисунка и коллажа: семейный коллаж «Древо ресурсов», совместное рисование «Мост поколений», групповая работа «Река жизни нашей семьи».

Практика арт-терапевтической сессии с опорой на модель BASIC Ph

Приведем пример работы, состоящей из арт-терапевтической сессии с конкретной семьёй (семья, состоящая из бабушки, родителей и подростка) и нацеленной на формирования ресурсов и опор, которая позволяет исследовать эффективность предложенной методики проведения арт-терапевтической сессии. Для работы с семьёй была создана безопасная атмосфера, проведено обсуждение ожиданий участников. В рамках диагностического этапа члены семьи заполнили анкету BASIC Ph. При подборе арт-терапевтических техник учитывались результаты диагностики, основанной на анкете BASIC Ph. В данной семье были выявлены: слабая выраженность аффективных ресурсов (Affect) – семья не привыкла открыто обсуждать эмоции; низкий уровень социальной поддержки внутри семьи (Social) – подросток чувствовал нехватку внимания, а бабушка – недостаток участия в жизни семьи; высокая значимость убеждений и традиций (Belief) – семья ориентировалась на традиционные ценности, но не осознавала их роль как ресурса.

На основе выявленных тенденций и их обсуждения с семьёй были выбраны следующие арт-терапевтические техники:

Упражнение «Древо ресурсов». Цель – сознание семейных ценностей, традиций и убеждений как ресурса (Belief). Материалы: лист бумаги большого формата, краски, карандаши, фломастеры, наклейки, вырезки из журналов. Процесс: участники совместно рисуют дерево, символизирующее их семью.

Семейное обсуждение строится на основе созданных образов. Корни дерева – семейные традиции и убеждения (каждый пишет или рисует значимые ценности: «честность», «поддержка», «уважение»). Ствол – сильные стороны семьи (на что они могут опереться). Ветви – личные качества членов семьи, их способности и таланты. Листья – общие мечты и цели семьи.

Вопросы итоговой рефлексии: «Что вас удивило в этом рисунке?», «Как традиции семьи помогают вам в сложные моменты?», «Какие ресурсы вы могли бы использовать чаще?».

Результат: семья увидела, что их убеждения и традиции могут быть источником поддержки, а не просто правилами. Подросток осознал, что семейные ценности помогают ему справляться со стрессом в школе.

Упражнение «Мост поколений». Цель – улучшение взаимодействия между поколениями, укрепление социальной поддержки (Social). Материалы: листы бумаги, цветные карандаши, маркеры, лента или нити. Процесс: каждый член семьи рисует часть моста, символизирующую его роль в семье. После этого части соединяются в единый мост – символ связи между поколениями.

Вопросы итоговой рефлексии: «Что объединяет всех членов семьи?», «Какие качества помогают строить «мост» доверия?», «Как можно сделать семейные связи крепче?».

Результат: подросток выразил, что ему не хватает общения с бабушкой и предложил вместе смотреть фильмы. Родители поняли, что недооценивали вклад бабушки в семью. Семья пришла к решению ввести совместные традиции (например, еженедельные ужины без гаджетов).

Упражнение «Коллаж эмоций». Цель: улучшение понимания и выражения эмоций в семье (Affect). Материалы: журналы, газеты, ножницы, клей, цветная бумага, фломастеры. Процесс: каждый член семьи создаёт коллаж, отражающий его эмоции в семье (радость, грусть, страх, злость и т.д.). После работы каждый рассказывает о своём коллаже, а другие задают вопросы. Важно обсудить, какие эмоции чаще всего испытываются в семье и как их можно выразить более открыто.

Результат: подросток осознал, что часто подавляет эмоции, боясь быть непонятым. Родители поняли, что стоит чаще говорить о чувствах, а не только о правилах. Семья договорилась использовать «кодовые слова» для обозначения настроения (например, «жёлтый день» – хорошее настроение, «серый день» – нужна поддержка).

Анализ арт-терапевтической сессии с опорой на модель BASIC Ph

Таким образом, в ходе семейной арт-терапии были использованы три интерактивные арт-практики, которые позволили развить ресурсы и опоры семьи, повысить эмоциональную близость и улучшить семейную атмосферу: «Древо ресурсов» помогло осознать ценность семейных убеждений, «Мост поколений» укрепил связь между родственниками, «Коллаж эмоций» улучшил понимание и выражение чувств.

Осмысление участниками опыта арт-терапии проходило с использованием следующих вопросов: «Что нового вы узнали о себе и своей семье?»,

«Какие моменты показались вам наиболее важными?», «Как можно укрепить семейные связи в будущем?», «Какие ресурсы семьи стали для вас более очевидными?», «Как вы могли бы поддерживать друг друга в сложные моменты?», «Что из полученного опыта вам хотелось бы перенести в повседневную жизнь?».

После трех арт-терапевтических сессий зафиксированы положительные изменения: взаимопонимание выросло на 40%, бабушка отметила повышение чувства принадлежности, подросток проявил готовность делиться переживаниями, родители активнее использовали аффективные ресурсы. В результате трех сессий участники осознали важность эмоциональной поддержки и традиций, улучшили взаимопонимание и выявили способы укрепления своих ресурсов.

<i>Параметр</i>	<i>До (среднее значение)</i>	<i>После (среднее значение)</i>	<i>Разница (%)</i>
Взаимопонимание	3.0	4.2	+40%
Удовлетворенность	3.4	4.6	+35%
Affect	2.5	3.8	+52%
Social	3.0	4.1	+37%

Таким образом, проведенные арт-терапевтические сессии по разработанной нами методике формирования ресурсов и опор в семейной системе, основанной на модели BASIC Ph, показали свою эффективность. Дальнейшие исследования могут расширить выборку и адаптировать методику к разным типам семей. Практика указывает на востребованность разработки методик, направленных на укрепление способности семейной системы адаптироваться к стрессу, поддерживать благополучие и развивать взаимоотношения.

Список источников

1. Антоновский А. «Здоровье, стресс и способствование преодолению: Как смысловая сопряжённость способствует благополучию». – СПб.: Речь, 2002.
2. Боэн М. «Семейная терапия». – М.: Когито-Центр, 2014.
3. Вачков И. В. «Арт-терапия в образовательном процессе». – М.: Изд-во Института психотерапии, 2008.
4. Вирджиния Сатир. «Как строить себя и свою семью». – СПб.: Питер, 2010.
5. Лахад М. «BASIC Ph: Модель преодоления стресса». – Тель-Авив: AmchaPress, 1992.
6. Минухин С., Фишман Х. «Техники семейной терапии». – СПб.: Питер, 2004.

7. Немировская Е. Д. «Арт-терапия в работе с семьёй». – М.: Генезис, 2016.
8. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. «Психология и психотерапия семьи». – СПб.: Питер, 2001.
9. Ялом И. «Групповая психотерапия: Теория и практика». – СПб.: Питер, 2000.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

*Смыкова Нина Геннадьевна,
педагог-психолог МОАУДО «Дом детского творчества «Вдохновение»
г. Кирова*

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития психологической компетентности родителей, рассматривается социально-психологический тренинг как форма организации работы с родителями по развитию их психологической компетентности.

Ключевые слова: психологическая компетентность родителя, компоненты психологической компетентности родителя, социально-психологический тренинг, групповая динамика и содержание тренинга.

Актуальность и востребованность компетентности родителей в современном мире обусловлена рядом факторов: во-первых, возрастающей сложностью воспитания в условиях информационного перенасыщения личности ребёнка и влияния социальных сетей; во-вторых, изменениями в структуре семьи и ролевых позициях супругов, которые предполагают большую гибкость, способность к эмпатии и адаптивность; в-третьих, тем, что успешность и благополучие детей в долгосрочной перспективе обусловлены компетентностью родителей.

Необходим постоянный диалог родителей с ребёнком, учёт его индивидуальных особенностей и потребностей – только в этом случае семья сможет стать надежной опорой для развития гармоничной и успешной личности. Как считает Д.И. Фельдштейн, развитию родительской неэффективности способствуют низкий уровень развития навыков конструктивного общения с детьми, сниженная родительская мотивация, перенос личных проблем на ребёнка. При этом «возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности» [5, с. 48].

Зачастую затруднения родителя лежат именно в сфере психологии. Практика показывает, что современный родитель нуждается в психологической поддержке на пути формирования своей психологической компетентности, осознания ценности собственного родительского опыта, приобретения новых знаний и навыков эффективного взаимодействия с ребёнком.

В научной литературе наряду с понятием «психологическая компетентность родителя» исследуются близкие понятия и категории: феномен родительства (Р.В. Овчарова), отцовство (И.С. Кон), материнство (В.И. Брутман, В.А. Рамих, М.С. Радионова); исследуются стили семейного воспитания (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, А.Я. Варга, А.И. Захаров), проблемы родительства и детско-родительских отношений (А. Адлер, Т.П. Гаврилова, В.И. Гарбузов, А.Н. Елизаров).

Компетентный родитель, по мнению Р.В. Овчаровой, способен видеть реальную ситуацию роста и развития ребёнка, вносить изменения, он не склонен переживать страх за то, что он «плохой», переносить этот страх на ребёнка. Компетентный родитель знает и понимает, что необходимо меняться, учиться самому [3].

Мы определили психологическую компетентность родителей как систему психологических знаний, умений и навыков в вопросах развития и воспитания ребёнка, представлений о родительстве, о себе в роли родителя, а также эффективное применение данной системы в процессе решения воспитательных задач и задач развития, возникающих в детско-родительских отношениях. Отличительной чертой психологической компетентности родителей является осуществление эффективного взаимодействия с детьми, создание атмосферы доверия, положительного и позитивного эмоционального фона в отношениях. Наличие психологической компетентности позволяет родителям использовать, применять и опираться не только на знания и опыт, накопленный общественно-историческим опытом и наукой, но и признавать приоритет собственного опыта, знаний, представлений и своих родительских чувств.

Опираясь на работы Р.В. Овчаровой, Н.И. Мизина и М.О. Ермихиной, в структуре психологической компетентности мы выделяем три компонента:

1) когнитивный компонент отвечает за наличие знаний и представлений о себе как о родителе, о своём ребёнке, о возрастно-психологических особенностях развития детей, о конструктивных способах и формах взаимодействия с ребёнком, знаний и представлений об ответственном и безответственном поведении родителя;

2) эмоциональный компонент включает в себя субъективное ощущение и переживание себя как родителя; чувства и отношение к ребёнку; эмо-

циональный фон родителя при осуществлении воспитательных функций, при общении и взаимодействии с ребёнком; эмоциональные переживания при оценивании себя как родителя, а также умение конструктивно реагировать на собственные отрицательные эмоции и эмоции ребёнка; навыки саморегуляции;

3) поведенческий компонент раскрывается через деятельность, умения и навыки родителя, проявляющиеся в стиле воспитания, формах и способах взаимодействия с ребёнком, в диалогическом характере обращения с ним. Также поведенческий компонент включает в себя контроль своего поведения и эмоций [4; с. 361].

На основе структуры психологической компетентности родителей строится содержание занятий с родителями в режиме социально-психологического тренинга: когнитивный, эмоциональный, поведенческий пластины содержания тренинга. С.Н. Мельник считает, что социально-психологический тренинг – это процесс использования активных методов различных видов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении и личностного роста [2]. Не отвергая сказанного автором, считаем что тренинг – это прежде всего форма психологической (психотерапевтической) работы, основанная на учении о групповой динамике, о силах, структуре и процессах, которые действуют в группе.

Групповая динамика – совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл жизнедеятельности малой группы и его этапы (образование, функционирование, развитие, стагнацию, регресс, распад). Группа при этом рассматривается как общность людей, характеризующаяся ограниченным числом членов (до 20 человек), непосредственными контактами, распределением ролей и позиций, взаимозависимостью участников, общими целями, ценностями и нормами, а также постоянным составом [1; с. 87]. Одной из характеристик групповой динамики являются групповая сплоченность, понятая нами как «привлекательность группы для её членов, потребность участия в группе и сотрудничество при решении общих задач, как взаимное тяготение индивидов друг к другу» [1; с. 88]. Групповая сплоченность в родительской группе является мощным ресурсом к изменениям и достижению целей развития психологической компетентности родителя.

Нами создана целая серия тренинговых встреч с родителями, направленных на обогащение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов их психологической компетентности. Примером психологической работы, направленной на развитие психологической компетентности родителей, является социально-психологический тренинг для ро-

дителей «Яблоко от яблони». Главная идея данного тренинга – родитель может научить ребёнка только тому, что он умеет и делает сам, поэтому на тренинге планируется отрабатывать навыки как поведенческий компонент в структуре психологической компетентности родителя. Цель тренинга мы формулируем как создание условий для усвоения навыков диалогического взаимодействия с детьми в условиях семейного воспитания. Предполагается отработка навыков: хвалить себя, хвалить других, принимать похвалу, обращаться с просьбой, говорить «нет». Полагаем, что усвоенные навыки позволят родителю быть самодостаточным, уверенным в себе и эффективно выстраивать диалогическое общение в семье и с окружающими.

Приведем примеры авторских упражнений, разработанных для социально-психологического тренинга «Яблоко от яблони».

«Хвалить себя». Участники занятия, сидя в кругу, по очереди выполняют задание: «Назовите три личных качества или умения, которые вы в себе цените. И расскажите, как вам эти качества помогают в общении с детьми, другими членами семьи, с коллегами по работе». Рефлексия проведенной процедуры проводится по вопросам: «Какое чувство у вас возникало, когда вы говорили о своих ценных качествах?», «Как часто вы хвалите себя за то или иное качество, умение или действие?», «Как вы думаете, зачем мы хвалим себя? Что нам это даёт?».

«Хвалить других и принимать похвалу». Участникам предлагается посмотреть на соседа справа и сделать ему комплимент, похвалить его за что-то. После выполнения упражнения обсуждают по вопросам: «Что вам было сделано проще, приятнее – говорить комплимент или принимать его?» и «Почему?». Далее ведущий предлагает выполнить упражнение на тренировку навыка похвалы, комплимента: «Сейчас один из вас остается сидеть, а другой становится у него за спиной. Лишние стулья отодвигаем. Наш круг стал теснее. Сейчас те, кто сидит, закрывают глаза, а те, кто стоит за ними, тихонько наклоняются к ним и говорят ему на ухо какие-то добрые слова или комплимент. Когда я увижу, что все сказали свой комплимент, объявию «Переход» и стоящие переходят по часовой стрелке к следующему участнику, наклоняются к нему, говорят комплимент. Это продолжается до тех пор, пока вы не вернетесь снова к участнику, с которым начинали упражнение. Затем сидящие и стоящие поменяются местами, и упражнение продолжится».

Обсуждение строится по вопросам: «Как вы сейчас себя чувствуете?», «Что-то изменилось в вашем состоянии? Как вы думаете, почему?», «Как часто вы говорите добрые слова своим детям, близким, коллегам? Какие слова вы им говорите?», «Как они реагируют на ваши слова? Получаете ли

добрьые слова и комплименты от них?», «Что вы чувствуете, когда получаете комплименты?», «Как вы думаете, зачем всем нам нужны добрые слова и комплименты?».

«Обращаться с просьбой». Начинается упражнение с размышлений каждого на вопросы: «Приходилось ли вам когда-то обращаться с просьбой?», «Как вы себя при этом чувствовали? Почему?». Участники делятся своим опытом.

Далее группа переходит к практике. «Отодвиньте, пожалуйста, стулья подальше, и найдите себе пару – человека, которого вы знаете меньше всего. Встаньте с ним по кругу, как в игре третий лишний, т.е. друг за другом. Тот, кто стоит сзади, обнимает впереди стоящего. Задача стоящего впереди –убедить того, кто его держит, отпустить. При этом он приводит разные аргументы, почему ему это нужно. А стоящий сзади решает, насколько его партнёр убедителен, и отпускает или не отпускает его». Игра продолжается до тех пор, пока все пары смогут договориться.

Обсуждение игры проводится по вопросам: «Комфортно ли вам было обращаться с просьбой? А говорить «нет»?», «На что обратили внимание при выполнении упражнения?», «Какие выводы для себя сделали?», «На сколько вы в своей жизни готовы обращаться с просьбами и отказывать другим? Почему?», «Как вы помогаете своим детям приобретать эти важные навыки?», «Какие они при этом испытывают трудности?».

Практика показывает, что применение социально-психологического тренинга в психологической работе является востребованной и эффективной формой, дающей качественные результаты в развитии психологической компетентности родителей.

Список источников

1. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. 2-е изд. / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2002.: с. 88
2. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга ВЛАДИВОСТОК, изд-во Дальневосточного университета. – 2004 г
3. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006.
4. Холодкова О.Г., Кабанченко Е.А. Особенности психологической компетентности родителей подростков // Мир науки, культуры, образования. № 4 (71) 2018? С. 358–362.
5. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011, №1, с.45–54.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЯ К МЕЖПОКОЛЕННОМУ ДИАЛОГУ В СЕМЬЕ

*Соловьева Эльвира Рафхатовна,
педагог-психолог КОГОАУ «Вятский многопрофильный лицей
города Вятские Поляны»*

Аннотация. В статье представлен опыт построения психологических встреч с родителями, направленных на формирование их психологической готовности к диалогическому общению в семье накануне подросткового возраста их детей. Диалогический стиль общения между поколениями семьи – ключевой механизм преодоления межпоколенных барьеров общения, профилактики подростковых конфликтов с родителями и основное средство налаживания сотрудничества, взаимопонимания, взаимного принятия и единения на основе общих ценностей.

Ключевые слова: диалог, психологическая готовность, психологическая готовность к диалогу, содержание психологической готовности родителя к диалогу к межпоколенному диалогу.

Взаимоотношения в семье зачастую становятся предметом психологической работы как источник актуальных конфликтов подростков, проблем их адаптации и взаимодействия со сверстниками. На пути семейного общения встают многочисленные барьеры межпоколенной коммуникации, препятствия, мешающие поколениям находить точки контакта и взаимопонимания, эффективно и ненасильственно коммуницировать между собой. Несколько поколений семьи могут привносить в семейную систему несогласие ценностей, потребностей, стратегий коммуникации и несформированность практики межпоколенного семейного диалога. Особо остро межпоколенные барьеры общения отражаются на подростках, которые вступают в напряженные противоречия с родителями, бабушками и дедушками. Мы поставили задачу построения системы работы с родителями накануне подросткового возраста их детей, что позволит создать условия для формирования психологической готовности родителей к диалогическому общению в семье.

Сущность понятия «диалог» раскрывалась в философских концепциях М.М. Бахтина, Н. Бердяева, Берталанфи, В.С. Библера, Н. Бора, М. Бубера, Г. Гегеля, И. Канта, Р. Мэй, С.Л. Рубинштейна, И.Г. Фихте, К. Ясперса. Также концепция диалога активно разрабатывалась в области психологии и педагогики, становилась практикой образования. С.В. Соколовская

вводит понятие диалогической культуры общения, характеризуя его как «глубинное личностное общение членов коллектива, признание уникальной неповторимости, высокой значимости и ценности каждого партнёра, их принципиального равенства – и в то же время как единство, взаимную ответственность, взаимообогащение, исключающие самозамкнутость, открывающие возможность импровизации и коллективного творчества» [5].

Л.Г. Дмитриева, обосновывая диалогический подход в образовании, вводит понятие «психологическая готовность к диалогу», которое трактуется автором как «целостное личностное образование, интегрирующее состояние мобилизации в ситуациях затрудненного общения, регуляторную гибкость и социальную компетентность и состоящее из эмоционального, операционального и личностного компонентов, каждый из которых обладает психологическим содержанием» [2; с. 12]. При этом психологическая готовность в широком смысле есть «сложное личностное новообразование, которое включает взаимодействие мотивационного, эмоционально-волевого, ориентировочно-мобилизационного, познавательно-оценивающего, операционно-действенного, когнитивного компонентов» [3; с. 121].

Содержание психологической готовности родителя к диалогу в семье есть целостное личностное образование, интегрирующее такие составляющие как: психологическая готовность к трудностям в контактах (состояние мобилизации, позволяющее ориентироваться в ситуациях затрудненного общения и прогнозировать возможные трудности в контактах); гибкость во взаимодействиях (регуляторно-личностное свойство, проявляющееся в эмоциональной гибкости, обеспечивающей согласованность психологических позиций субъектов взаимодействия, избегание личностных и преодоление внутриличностных конфликтов, выявляющее степень сформированности регуляторной гибкости и способности перестраивать систему саморегуляции адекватно пластичности психики, когнитивным стилям, стилям общения, стилевой саморегуляции); социальная компетентность (интегративно-личностное качество, значимое для самореализации личности и проявляющееся в уверенности в себе, эмпатийности, толерантности и конгруэнтности).

Размышляя о методике организации психологических встреч с родителями по формированию психологической готовности к межпоколенному диалогу в семье, мы опираемся на диалог как основной механизм, на формы дискуссии, спора, проблемные лекции, интернет-диалог в родительских чатах. В центре обсуждения проблемы семейного взаимодействия – личностно значимые смыслы родителей, семьи в целом, представителей различных поколений в семье, их точки ценностного соприкосновения.

Применяя разнообразные техники арт-терапии, психолог использует рефлексивные практики, позволяющие родителям в контактах с другими осознать свои проблемы межпоколенного диалога в семье, развить способности к самоанализу своего родительского поведения.

Формирование психологической готовности родителя к межпоколенному диалогу – это процесс, разворачивающийся в пространстве субъект-субъектных взаимодействий психолога с родителями, предполагающий:

- когнитивную составляющую (знания, осознанность межпоколенных различий и объединяющих свойств участников семейного диалога);
- регулятивную составляющую (навыки саморегуляции и построения диалога, в том числе при разрешении семейных разногласий);
- личностную составляющую (качества личности родителя, ценностные ориентации, способствующей диалогу).

Групповые встречи с психологом для родителей – это, с одной стороны, опыт ситуаций диалога, в которых осуществляются взаимодействие субъектов, сотрудничества, открытости отношений, гибкости и готовности к возможным трудностям во взаимодействии, а с другой стороны – навык создания семейных ситуаций диалога, в которых оптимизируется семейное общение между представителями разных поколений.

В данной статье предлагаем примерное содержание встречи родителей с психологом по теме «Поколение Альфа», разработанной для родителей шестиклассников.

Вступительная часть встречи предполагает снятие напряжения, установление доверительности, подготовку к диалогическому общению и восприятию темы. Начало встречи может проходить в игровой или шумной форме, или в форме подготовки чайного стола для неформального разговора.

Примерное вступление в беседу: «Наши дети вступают в подростковый возраст, и часто бывает так, что мы не узнаем своих собственных детей. В силу возраста они становятся менее тактичными, внимательными, более грубыми, замкнутыми, неуравновешенными, совершают рискованные поступки, стремятся больше времени проводить с друзьями, требуют к себе взрослого отношения, забрасывают некогда любимые дела, хуже учатся. В это период подростки спорят, настаивают, возражают, перечат, настаивают на своем, и, как следствие, обостряются конфликты в семье.

Родители с грустью замечают, что их дети совсем другие (не такие, какими были родители в подростковом возрасте) и пытаются это отстоять в борьбе со старшими. Сегодня я приглашаю вас, родители, к разговору о нас, о наших детях и о наших родителях как представителях разных поколений».

Обмен мнениями. На данном этапе проходит проблематизация темы и осознание её значимости для участников, для их детей, для их семейных отношений. Появляется ощущение общности проблем для всех родителей, воспитывающих подростков, обмен мнениями стимулирует речевую активность родителей, создаёт атмосферу взаимопонимания, делает их единомышленниками. Родителям предлагается рассказать об опыте общения со своими детьми. Какие разногласия у детей возникают в семье из-за различий поколений с родителями, с бабушками и дедушками, с младшими детьми в семье?

Групповая работа. Участники делятся на три группы: поколение детей, поколение родителей, поколение бабушек и дедушек. Предлагается создать образ подростков разных поколений (нарисовать), ответив рисунком на вопросы: «Как они относятся к школе?», «Как относятся к родителям, к семье?», «Чем увлекаются?», «Как проводят свободное время?», «О чем мечтают?», «Как одеваются?», «Что читают?», «Какую музыку слушают?», «Как общаются с друзьями?».

Далее психолог предлагает представить образ подростков разных поколений, дав комментарии по всем вопросам.

Проблемная теоретическая часть. Психолог предлагает поразмышлять над теорией поколений, высказать своё мнение по поводу данной концепции. Психолог освещает концепцию, раздает описание поколений в группы, с предложением дополнить описание поколений из своего опыта, добавить значимые для формирования человека события или условия того времени, а также вычеркнуть то, с чем не согласны как со значимым и существенным. Предъявляется для прослушивания и обсуждения Текст 1.

Текст 1: «В начале 90-х годов американцами Нейлом Хоувом и Уильямом Штраусом сформулирована теория поколений (в начале 2000-х годов была адаптирована в России). Она даёт представление о том, как исторические события и происходившие в обществе перемены влияли на формирование поколений. Поколения отличаются друг от друга не только возрастом, но и базовыми ценностями, которые заложены в них в период детства. Эти базовые ценности складываются из двух основных параметров. Первый параметр – это экономические, политические и социальные события, которые происходят в мире в период взросления, второе – это семейное воспитание.

Молчаливое поколение (1923–42 г.р.) Люди этого поколения пережили Великую Отечественную войну, сталинские времена, разрушение страны. Понятие семьи для них святое. Говорить многое тогда было опасно, считают

авторы теории, поэтому это поколение и назвали «молчаливые».

Поколение Беби-Бумеров (1943–63 г.р.). Это поколение так названо из-за послевоенного пика рождаемости. В основе их характера лежит психология победителей. Это активисты, и главное для них – победа. Представители этого поколения предпочитали работать в команде.

Поколение X (экс) (1964–84 г.р.) формировалось в период холодной войны, войны в Афганистане, в период так называемого «застоя», тотально-го дефицита, начала перестройки, появления наркотиков и СПИДа. Людям этого поколения свойственная готовность к изменениям, глобальная информированность, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни.

Поколение Миллениум, или Y (уай) (1985–2000 г.р.). Эти люди родились в период распада СССР, терактов, новых эпидемий. Люди, принадлежащие к этому поколению наивны и склонны к работе в команде. Они великолепно ориентируются в компьютерных сетях. Цель жизни – получение удовольствия в максимальном размере.

Поколение Z (2001–10 г. р.). Родившихся в этот период называют по разному: зуммеры, центениалы, домоседы, молчаливые люди, поколение ЯЯ, цифровые люди. Бушуют новые теракты, глобальные эпидемии. Идентичность поколения во многом строится вокруг гаджетов».

Далее психолог зачитывает Текст 2, характеризуя родителям поколение современных детей. После прочтения раздаются дополнительные карточки с характеристиками типичных представителей поколения Альфа для самостоятельного отбора родителями. Родителям в подгруппах предлагается доработать Текст 2, дополнить его подходящими характеристиками из карточек и в результате дать описание поколения Альфа. Какие-то тезисы можно оспорить и исключить, другие дополнить, опираясь на свой опыт.

Текст 2. «В школе сейчас учатся представители двух поколений: Альфа (1–7 классы), и Z (8–11 классы). Поколение Альфа (2011–24 г.р.) – это наши дети. Итак, какие они? Что мы можем сказать об их особенностях? Вот как описывают их авторы концепции. Прослушайте критически Текст 2, подумайте о своих детях.

– Они любознательны, хотят и любят учиться, но если только это им интересно. Они хотят понимать, зачем им это нужно.

– Мультизадачность – отличительная черта детей нового поколения. Это необходимая черта для них, так как они живут в постоянно меняющемся мире. Они могут одновременно делать несколько дел (домашнее задание, общение в социальных сетях, слушание музыки, прием пищи).

– У них стёрты временные и пространственные границы, потому что при помощи Интернета они могут общаться здесь и сейчас даже с теми, кто живет далеко.

– Альфы родились в эпоху экологического кризиса и глобального изменения климата, поэтому генетически у них заложено не разрушение, а чувство созидания. Они будут очень рационально использовать природные ресурсы.

– Они намного увереннее в себе, чем другие поколения. Для них важно, чтобы уважали их мнение и у них была свобода выбора.

– У детей поколения Альфа концентрация внимания составляет в среднем 1 секунду, потому что они постоянно переключаются на разную информацию.

– Дети поколения Альфа погружены в развитие и самореализацию, поэтому для них очень важна мотивация получения знаний в лице их практической пользы в будущем. Альфа – сомневающееся и рассудительное поколение. Дети будут задавать вопрос «зачем?».

– У детей-Альф очень выражено их личное «Я». Социальные сети формируют ленту новостей, соответствующую их вкусам и предпочтениям. Похвала для детей-Альф равнозначна «лайкам» в социальных сетях, что, в свою очередь, способствует мотивации в учебе.

– У некоторых детей поколения Альфа общение в Интернете получается лучше, чем общение в реальной жизни.

– Эмоциональность детей поколения Альфа характеризуется эмоциональной бедностью. Раньше запрещали показывать эмоции, сейчас разрешают, но не объясняют как.

Карточки. «Дополнительно к тексту, характеризующему наших детей, предлагаю частные мнения для вашего самостоятельного ознакомления и анализа.

– У современных детей мы наблюдаем частые истерики, несдержанность, социальный аутизм.

– Современные родители удовлетворяют их базовые потребности, но недостаточно интересуются внутренним миром детей.

– Современные дети родились в эпоху стрессовых ситуаций в мире.

– На современных детей влияет огромный поток информации.

– Частые мысли об окружающем погружают современных детей в тревожное состояние.

– У современных детей размыается грань виртуального и реального мира.

– У современных детей присутствует уверенность, что они могут перепрятать заново определенные моменты жизни, как в компьютерной игре.

– Современные дети находятся в постоянном стрессе из-за внешних обстоятельств (СВО, окружающая обстановка), личностных переживаний (возникающее чувство одиночества, чувство безнадежности).

– У современных детей выше, чем раньше, риск суицидальных наclонностей, депрессивного поведения и психический заболеваний».

Обмен мнениями. На данном этапе каждый родитель высказывает мнение о том, как строить общение с современными детьми, как учитывать особенность их поколения, как нивелировать различия поколений в условиях семейного воспитания. Психолог раздает памятки каждому родителю со своим комментарием: «Общение с подростками следует строить с позиции авторитетных взрослых, а не авторитарных родителей. Авторитетный взрослый поддержит в трудную минуту, открыт для помощи, объясняет необходимость межличностного общения и взаимопонимания между всеми членами семьи, показывает умение доверительного взаимодействия. В памятке содержатся некоторые подсказки нам педагогам и родителям:

– уважайте личность подростка, но помните, что родитель – не приятель;

– изучайте принципы информационной безопасности так же тщательно, как изучаете правила дорожного движения;

– учите подростков навыкам релаксации и контроля эмоционального состояния в ситуациях общения;

– демонстрируйте сотрудничество и равноправие, не допуская авторитарного стиля общения;

– объясняйте причины ваших просьб, требований;

– не будьте категоричны и предоставляйте выбор;

– будьте честны в общении с подростком, искренни и открыты, доверяйте детям сами;

– предоставляйте много семейного общения: слушайте ребёнка, отвечайте на его вопросы ёмко, общайтесь на равных».

Итоговая часть встречи. В этой части решается задача стимулирования диалогического общения в семьях, основанного на понимании межпоколенных различий и необходимости семейной общности. Психолог предлагает выполнить упражнение «Диалог поколений»: «Подведем итог нашей встречи. В наших семьях живут представители разных поколений. Мы по-разному воспитывались, в разный социальных условиях развивались, имеем различный жизненный опыт. Но мы все похожи. И нам всем важно взаимопонимание, поддержка в семье и тепло домашнего очага. Именно родитель – связующее звено между старшим и младшим поколениями. Именно родитель может создать диалог в семье».

На большом листе по периметру прикрепляются образы подростков разных поколений, созданные в первой части встречи. Предлагается каждому родителю написать в центре фразу (предложение, подбадривание, вопрос, утверждение), которая в семейном взаимодействии будет настраивать на диалог, на взаимопонимание, на сотрудничество, на сбережение семейных ценностей.

Список источников

1. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию / авт. реф. – 2011, 35 с. <https://www.dissertcat.com/content/dialogicheskii-podkhod-k-formirovaniyu-psikhologicheskoi-gotovnosti-budushchego-uchitelya-k-/read>
2. Дмитриева Л.Г. Технология обучения диалогу в высшей школе / Л.Г. Дмитриева// Вестник Университета Российской академии образования. 2009. № 2 (46).– С. 109–112.
3. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 320. № 6; с. 121].
4. Нагматуллина Л.К., Максимова О.А. Диалог поколений в пространстве внутрисемейных трансфертов: в контексте дискурса реальных и условных поколений // Вестник экономики, права и социологии, 2018, № 2
5. Соколовская С.В. Влияние диалогизации культуры общения образовательного учреждения на уровень профессионально-психологической готовности выпускников // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 136–150.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ САМОУПРАВЛЕНИЯ

Суворова Анастасия Александровна,

педагог-организатор

КОГПОБУ «Вятскополянский механический техникум»

г. Вятские Поляны Кировской области

Аннотация. В статье определены и описаны критерии лидерских качеств ребят юного возраста, систематизированы методики, с помощью которых определялась достоверность данных о происходящих изменениях в уровне сформированности лидерских качеств. Целью исследования было теоретически

обосновать и экспериментально доказать эффективность процесса формирования лидерских качеств в деятельности студенческого самоуправления.

Проведенное исследование показало положительную динамику эффективности внеурочной деятельности студенческого самоуправления.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, студенческие годы, студенческое самоуправление.

Современное государство нуждается в гражданах, которые способны по-новому взглянуть на решение насущных проблем. В возрасте 15–18 лет формируется лидерский потенциал, который будет раскрыт в будущем. Эта задача вызывает интерес психолого-педагогической теории и практики как проблема развития лидерских качеств личности в студенческом самоуправлении.

Студенческие годы представляют собой уникальный этап, который способствует развитию лидерских навыков, поэтому мы сосредоточили своё исследование на вопросе «Формирование лидерских качеств личности в процессе самоуправления».

Целью исследования стало теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность процесса формирования лидерских качеств в деятельности студенческого самоуправления.

Объект исследования: процесс формирования лидерских качеств.

Предмет исследования: студенческое самоуправление как среда формирования лидерских качеств.

Гипотеза: критериями эффективности формирования лидерских качеств в условиях студенческого самоуправления являются:

– когнитивный критерий (демонстрирует соответствие личностного смысла объективному значению деятельности, выражается в теоретической подготовленности к деятельности);

– мотивационно-эмоциональный критерий (отражает готовность обучающегося к реализации себя в качестве лидера, проявляет потребность быть лидером);

– деятельностный критерий (отражает умение решать проблемы, влиять на окружающих, работать в группе и использовать организаторские способности).

Цель, объект, предмет и гипотеза определили постановку следующих задач:

– на теоретико-практическом уровне проанализировать понятия лидера, лидерства и лидерских качеств;

– выстроить методики диагностики уровня развития лидерских качеств у студентов;

– систематизировать работу внеурочной деятельности по формированию лидерских качеств.

Лидерские качества обучающихся, которые проявлялись в образовательной, социально-значимой, творческой и иных видах деятельности, определялись нами на основе комплексной оценки уровня сформированности в ходе наблюдения за их проявлением во внеурочной деятельности.

Для исследования были использованы следующие методики:

1. Тест «Я лидер» (методика самооценки лидерских качеств), автор: А. Н. Лутошкин.

2.Методика «Самооценки лидерства», авторы: Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов.

3.Диагностика лидерских способностей, авторы: Е. Жариков, Е. Крушельницкий.

4.Методика изучения коммуникативных и организаторских способностей (Методика КОС), авторы: В.В. Синявский, В.А. Федорошин.

5.Методика «Эффективность лидерства», автор: Р.С. Немов.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Педагогический эксперимент проводился на базе КОГПОБУ «Вятскополянский механический техникум». В исследовании принимали участие 55 обучающихся 1-3 курсов, которые являются членами студенческого самоуправления.

Целью констатирующего этапа эксперимента было выявить уровень сформированности лидерских качеств у студентов 1-3 курсов.

На данном этапе были определены критерии уровня сформированности лидерских качеств у студентов, был осуществлен подбор диагностических методик для определения уровня сформированности лидерских качеств. Согласно этим критериям была проведена первичная диагностика респондентов. Также была изучена документация студенческого самоуправления, содержание которой направленно на формирование лидерских качеств у студентов во внеурочной деятельности.

Уровень сформированности лидерских качеств оценивался как среднее арифметическое результатов всех проведенных диагностических методик. При таком подходе к оценке стало возможным наиболее эффективно определить исходный уровень сформированности лидерских качеств обучающихся. Большинство обучающихся продемонстрировали невысокий уровень лидерских качеств. Ребятам было сложно организовать деятельность в новом коллективе, с незнакомыми ребятами они испытывали чувство дискомфорта. Организовать самостоятельно какую-либо деятельность им было трудно. Также ребятам было затруднительно выступать перед публикой.

бликой, мало кто мог построить грамотно свою речь и правильно преподнести необходимую информацию, заинтересовать и привлечь внимание к своим идеям и проектам.

На рисунке 1 изображены обобщенные результаты, полученные после проведения диагностических методик на этапе констатирующего эксперимента. Эти данные подтверждают невысокий уровень сформированности лидерских качеств у обучающихся.



Рисунок 1. Исходный уровень сформированности лидерских качеств

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент. В рамках формирующего эксперимента были разработаны: план внеурочной деятельности студенческого совета «Школа лидера», программа и план работы студенческого театра «Театр для всех», план работы медиацентра техникума, план работы волонтерского отряда техникума «Путь к успеху» и план работы первичного отделения «Движения Первых», направленные на формирование лидерских качеств среди активистов. В ходе систематической работы со студенческим театром «Театр для всех», волонтерским отрядом «Путь к успеху», медиацентром, первичным отделением «Движения Первых» проводились различные занятия, мероприятия, тренинги, которые способствовали развитию определенных коммуникативных и организаторских качеств лидера.

Эффективность работы внеурочной деятельности была проверена на этапе контрольного эксперимента с помощью диагностической карты и тех же диагностических методик, которые были использованы на этапе

констатирующего эксперимента. Повторная диагностика показала положительную динамику по когнитивному, мотивационно-эмоциональному и деятельностному показателям лидерских качеств, что позволяет сделать вывод об эффективности работы внеурочной деятельности.

Рассмотрим подробно сравнительный анализ результатов контрольного и констатирующего экспериментов на рисунке 2.



Рисунок 2. Сравнительный анализ уровня сформированности лидерских качеств подростков

При сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента мы замечаем положительную динамику.

Студенческое самоуправление «Школа лидера» – это самоуправляемое общественное объединение, созданное на основе добровольного членства студентов Вятскополянского механического техникума и общности интересов для достижения поставленных целей и задач. Это платформа для реализации идей и задумок каждого студента, это система, способная поддержать любое интересное начинание и позволяющая общими силами довести его до конца.

Таким образом, обучение в «Школе лидера» помогло студентам осознать, каким должен быть настоящий лидер, какими качествами он должен обладать. Проделанная работа помогла преодолеть негативные качества, такие как страх, неумение выступать, неуверенность. Развитие любых лидерских качеств будет эффективно, если преподаватели, наставники, педагоги

будут показывать свой личный пример и оказывать поддержку своим студентам. У любого лидера должна быть идея, безыдейный лидер – не лидер.

Студентам стало свойственно самостоятельно и всесторонне анализировать ситуацию, планировать не только свою деятельность, но и деятельность всего коллектива, они стали стремится к организации и помощи в организации различных событий и мероприятий. Им стали присущи такие качества как коммуникабельность, инициативность, самоорганизованность. Основываясь на полученных данных, мы можем сделать вывод об эффективности проделанной работы.

В процессе работы мы выделили рекомендации и условия, которые необходимы для развития лидерских качеств у студентов:

1. Создание коллектива высокого уровня развития. Лидерство представляет собой групповое явление: лидера вне группы, вне коллектива не существует. Коллектив оказывает огромное влияние на развитие личностных качеств.

2. Специальная организация деятельности, её творческий характер. Развитию лидерских качеств учащихся будет способствовать лишь такая деятельность, которая наполнена специальным содержанием и соответствующим образом организована.

3. Личность преподавателя, главными качествами которого являются профессионализм, эрудиция, личное мастерство, творчество в работе. На занятиях преподаватель должен создавать среду для благоприятного развития лидерских качеств студентов. Это может быть осуществлено комплексом методов и средств (установление соответствующих отношений в коллективе, целенаправленная организация учебной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных и социально-психологических особенностей каждого обучаемого, проявление лидерских качеств преподавателем).

4. Активная деятельность самого учащегося. Учащимся необходимо иметь знания о сущности лидерства в группе, внутреннее осознание важности наличия лидерских качеств в жизни каждого человека, внутреннюю мотивацию их развития у себя.

5. Применение психолого-педагогической диагностики, позволяющей выявлять наличие лидерских качеств у студентов, управлять их развитием, определять уровень данного развития. На основе полученных результатов преподаватель может строить коррекционно-развивающую работу со студентами.

В процессе обучения преподаватель должен создавать особые условия для проявления необходимых качеств. Этого можно добиться, изменения характер деятельности в коллективе, тогда появляются новые лидеры, ко-

торые занимают в силу своей компетентности ведущее положение, тем самым сразу и намного повышая свой престиж.

В качестве первого специфического условия выступает содержание занятий, их практическая направленность, сочетающая выполнение различных практических упражнений, исследовательских, творческих работ. Специфика занятий наиболее приближена к реальным процессам. Те отношения, в которые студент будет вовлечен в реальных условиях, могут быть смоделированы и проиграны на занятиях в процессе проектной деятельности. Все это возможно при организации коллективной проектной деятельности.

Второе условие – выполнение учащимися групповых творческих проектов. Результаты исследований и опыт показывают, что лидерские качества развиваются в группе, коллективе. На занятиях возможна организация таких коллективных творческих проектов, которые могут быть реально приближены к будущей профессиональной деятельности. Выполнение творческого проекта осуществляется поэтапно. На каждом этапе преподаватель может включать в процесс проектирования деловые и ролевые игры, творческие задачи и задания, создавать ситуации, которые бы обеспечивали каждому студенту пребывание в роли лидера в определённой ситуации хотя бы на некоторое время.

Третье условие – соблюдение определенных правил при разделении группы на подгруппы для реализации проектной деятельности. Анализ исследований, в которых рассматриваются особенности группового обучения, даёт возможность выделить правила организации групп для развития лидерских качеств учащихся в процессе проектной деятельности. Отметим, что необходимо учитывать психологическую совместимость, желания студентов, а также их потенциальные возможности для совместной деятельности, качества, которыми обладает каждый в отдельности, наличие лидеров в группе. Занятия по госпитальной терапии позволяют соблюдать не только определенные правила при формировании групп для работы над проектом, но и моделировать различные жизненные ситуации, в которых каждый студент окажется после окончания учебного заведения. Этого можно достичь, создавая группы не только с учетом желаний и психологической совместимости учащихся, но и группы, в которых определенный процент состава студентов сформирован по воле руководителя или группы без учета их желания.

Четвертое условие – использование на занятиях активных методов обучения (ролевые, деловые игры), методик активизации поиска решений творческих задач (морфологический анализ, мозговой штурм и другие) при решении реальных задач.

Комплекс названных общих и специфических условий вполне может эффективно содействовать процессу развития лидерских качеств у студентов.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность внеурочной деятельности студенческого самоуправления. В связи с этим можно сделать вывод, что эффективности процесса формирования лидерских качеств способствуют: учёт возрастных особенностей студентов; создание преподавателем воспитывающей среды в коллективе; развитие творческого потенциала через участие в студенческом самоуправлении. Кроме всего перечисленного, деятельность студенческого самоуправления должна быть разнообразной с привлечением различных форм и методов работы.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать выводы:

1. Лидерские качества формируются у человека, который прошел подготовку в образовательном учреждении и принимал участие в студенческой жизни (студенческие организации, мероприятия, тренинги).

2. Уровень сформированности лидерских качеств у студентов возможно измерить благодаря системе оценок сформированности лидерских качеств, которая включает критерии (выявленные базовые качества лидера) и показатели.

3. Эффективное формирование лидерских качеств у студентов происходит в условиях социокультурной среды, которая включает в себя множество студенческих организаций, гармонично влияющих на личность. Таким образом, поставленная в данной работе цель нашла своё подтверждение.

Список источников

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
2. Абраамян Л. Г. Особенности развития лидерских качеств подростка // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. 2020. С. 202-204.
3. Ананченко, М.Ю. Лидерство: преодоление стереотипов / М.Ю. Ананченко // Преподаватель XXI века. – 2008. – №4. – С.49-56.
4. Бакурова Т. П., Кривко Ю.И. Работа специалиста над развитием лидерских качеств подростков и молодёжи // В сборнике: Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения. 2017. С. 190-197.
5. Волошина Е. М. Помощь подросткам в развитии лидерских качеств // В сборнике: Векторы образования: от традиций к инновациям. 2018. С. 28-30.
6. Дрожжина Ж. В. Тренинг развития лидерских качеств у подростков // В сборнике: Современные тренды непрерывного образования: методология и практика становления лицейских классов в пространстве университета. 2019. С. 252-257.

7. Емельянова У. Ю. Диагностика развития лидерских качеств подростков // В сборнике: Наука и образование: теоретический и практический потенциал. 2021. С. 99–100.
8. «Инновации. Наука. Образование.» 2021. №30 (март). С. 346-351.
9. Клюева О. И. Развитие лидерских качеств обучающихся в деятельности организации Российское движение школьников // Научный альманах. 2021. №3-1 (77). С. 134-137.
10. Кривошапкина К. Е., Явловская П. Е. Развитие лидерских качеств подростков // В сборнике: Современные проблемы физической культуры, спорта и молодежи. 2020. С. 78-79.
11. Кричевский Р. Л. Психология лидерства : учеб. Пособие. М. : Статут, 2007. 542 с.
12. Кулагина А. В. Проблема лидерства в подростковом возрасте // Научный электронный журнал Меридиан. 2019. № 15 (33). С. 477-479
13. Лутошкин А. Н. Как вести за собой / Под ред. Б. З. Вульфова. М.: Просвещение, 1986. 207 с.
14. Руднева И. А., Салагина А. В. Проблема развития лидерских качеств старших подростков // Молодой ученый. 2020. № 10 (300). С. 142144.
15. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Ко-строма: КГУ, 2001. 208 с.
16. Федина А. С., Баринникова Е. Е. Тренинг, как способ формирования и развитие лидерских качеств у подростков // В сборнике: Студенческая наука. 2019. С. 216–220.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ЦВЕТОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С СЕМЬЁЙ

*Тетерина Елена Геннадьевна,
педагог-психолог МКДОУ ДО ДДТ пгт. Кумены Кировской области*

Аннотация. Рассматриваются методические и практические аспекты семейной цветотерапии для оптимизации факторов, влияющих на тревожность подростка, представлена структура арт-терапевтического процесса и арт-терапевтической сессии.

Ключевые слова: тревожность, цветотерапия, цикл арт-терапевтических встреч.

Семья, где проходит рост и становление человека, занимает особую роль в ряду факторов, влияющих на его эмоциональное благополучие. Не-

гативное влияние деструктивных семейных факторов может проявляться в повышенной личностной и школьной тревожности у подростков.

В целом ряде исследований изучению подвергались те или иные семейные факторы, её обуславливающие. Например, И.В. Винокурова, Е.Ф. Грибань констатируют, что коэффициенты корреляции между шкалами опросников Спилбергера-Ханина и АСВ, Спилбергера-Ханина и ADOR показывают, что тревожность подростков данной выборки взаимосвязана с воспитательными стилями родителей и особенностями восприятия этих стилей подростками.

Исследования в области феномена тревожности широко представлены в отечественной науке (С.Ю. Головин, А.М. Приходян, Л.И. Божович, Р.С. Немов, А.В. Петровский) Тревога – «эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляемое в ожидании неблагополучного развития событий» [3, с. 553], а тревожность – это «склонность индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом появления тревоги» [3, с. 554].

Высокая тревожность у современных подростков приводит к снижению успешности учебной деятельности и становится причиной психосоматических нарушений в подростковом возрасте. В результате повышения школьной тревожности могут возникнуть нарушения работы эндокринной системы, желудочно-кишечного тракта, нарушения зрения (близорукость, астигматизм), аллергические реакции, неврозы, гиперактивность, раздражительность, повышенная утомляемость, астенический синдром, вегетосудистая дистония, протестные реакции и даже панические атаки [7].

Напротив, в благоприятных случаях ресурсы семейной системы могут способствовать позитивному развитию личностной и эмоциональной сферы в подростковом возрасте. Привлечение к психотерапевтической работе всех членов семьи открывает новый спектр возможностей, способствующих позитивным изменениям. В последние годы все большее внимание уделяется психотерапевтическим моделям работы, ориентированным на работу с семьёй [1], [4], [8].

В рамках семейной арт-терапии для коррекции эмоциональных состояний у подростков применяю метод цветотерапии, основанный на использовании различных цветов для воздействия на эмоциональное состояние, коррекции психосоматических нарушений и укрепления психологического здоровья испытуемых. По мнению О.А. Буренковой (2014), эмоциональная реакция человека на цвет достаточно выражена. Цветовое окружение оказывает непосредственное воздействие на эмоциональное и психофизическое состояние, влияя на работоспособность, аппетит, эмоции, внимание, остроту слуха и даже кровяное давление.

Каждый цвет оказывает определённое воздействие на эмоциональное состояние человека. При воздействии на глаза свет попадает на сетчатку. По проводящим путям информация достигает подкорковых и высших зрительных центров в затылочных долях коры больших полушарий. Различные цветовые оттенки оказывают специфическое действие на возбудимость коры головного мозга и подкорковых образований, активируют вегетативные центры ствола мозга, модулируют психоэмоциональные процессы в организме. Доказано, что восприятие цвета зависит от физиологических особенностей глаз индивида, от состояния нервной системы, от жизненного опыта и окружающей обстановки [2, с. 81].

Красный цвет придаёт бодрость, активность. Оранжевый уменьшает усталость, улучшает работу эндокринной системы, обмен веществ в организме, снижает тревожность. Жёлтый стимулирует интеллектуальную деятельность, способствует развитию положительных эмоций. Зелёный цвет повышает работоспособность, гармонизирует работу глазных мышц. Голубой помогает при стрессе, повышенной тревожности. Синий успокаивает нервную систему, обладает обезболивающим действием. Фиолетовый показан при физическом и умственном переутомлении. Белый цвет улучшает настроение, положительно сказывается на нервной системе, укрепляет иммунитет, а также улучшает процесс обмена веществ в организме [10, с. 13–15].

В работе с подобными ситуациями хорошо зарекомендовала себя следующая схема процесса арт-терапии:

1) первичная консультация с родителями и подростком, которая включает анализ осознаваемых семейных факторов и особых обстоятельств, на фоне которых развивается эмоциональное неблагополучие подростка (стрессы, развод родителей, потеря, участие одного из членов семьи в военных действиях, переезды, конфликты), выслушивание сторон, диагностирование при необходимости;

2) цикл из 12 встреч в рамках семейной арт-терапии, направленный на коррекцию семейной тревожности, семейных факторов, обуславливающих эмоциональное неблагополучие подростка, который включает технологии семейной арт-терапии, направленные на оптимизацию климата и взаимоотношений в семье, и процедуры цветотерапии с отработкой и обучением применению их семьёй в домашних условиях;

3) отсроченная семейная арт-терапевтическая сессия, посвященная оценке результатов арт-терапии, анализу складывающихся механизмов семейной саморегуляции и – при необходимости – диагностике.

Для оценки эмоционального состояния подростков в нашей практике используется проективный цветовой тест Люшера, который позволяет дать

оценку вегетативной нервной системы [11]. Оценку негативных семейных факторов осуществляем, применяя опросник «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; «Шкалу семейной адаптации и сплочённости» Д.Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави, адаптированную М. Перре; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; методику «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова, А.А. Аладьина.

В 2019 году нами разработана методика применения цветотерапии в качестве профилактики неврозов у детей, которая основана на предъявлении визуальных цветовых образов. Методика содержит теоретическое обоснование, описание методов, структуры занятий, инструментария, а также предложен цикл из 12 занятий «Цикл разноцветных занятий» [9, с. 76-79]: «Цветное занятие», «Красное занятие», «Оранжевое занятие», «Жёлтое занятие», «Зелёное занятие», «Голубое занятие», «Синее занятие», «Фиолетовое занятие», «Любимый цвет», «Радуга», «Цветные фигуры», «Весёлые шарики». В рамках семейной арт-терапии нами используются материалы данного цикла на каждой встрече в детско-родительской группе, составляя часть арт-терапевтической сессии.

Структура семейной арт-терапевтической сессии предполагает наличие четырех этапов.

Подготовительный этап создаёт эмоциональный настрой и чувство единения на предстоящую сессию. Участники размещаются в комнате психологической разгрузки, устраиваются на мягких пуфах и матах. Этап сопровождается мелодичной музыкой, позволяющей снизить темпо-ритмы, сосредоточиться на атмосфере комнаты. Световые эффекты могут быть представлены проекцией движущихся разноцветных шариков, может использоваться зеркальный шар.

Этап семейных арт-практик нацелен на коррекцию травмирующих семейных факторов, обуславливающих эмоциональное неблагополучие подростка, на активизацию семейных ресурсов и опор. Подбор конкретных упражнений и процедур зависит от особенностей конкретной семейной системы и выявленных факторов неблагополучия.

Этап цветотерапии направлен на оптимизацию эмоционального состояния семьи, коррекцию семейной тревожности. На данном этапе задействуется всё сенсорное оборудование комнаты, предназначенное для излучения цветовых стимулов, видеопроектор и компьютер, видеоролики по цвето-медитации, а также материалы для изобразительной деятельности (краски, кисти, бумага, карандаши). Также на данном этапе проводится обучение домашней цветотерапии, передача опыта и рекомендаций, позволяющих семье в домашних условиях выступать саморегулирующейся системой.

Завершающий этап содержит краткую рефлексию эмоционального состояния в конце занятия. Например, ответы на вопрос «На что похоже твое настроение сейчас?»; предложение «Выбери карточку того цвета, которая отражает твоё настроение сейчас».

Для домашней цветотерапии нередко рекомендуем раскраски-антистресс [5], которые представляют из себя интересные и замысловатые узоры, цветы, кружева, которые можно раскрашивать карандашами, фломастерами, гелевыми ручками, подбирая разные цветовые комбинации. Во время раскрашивания члены семьи выбирают те цвета, которые оказывают на них психотерапевтическое воздействие, гармонизируют эмоциональное состояние.



Еще одним инструментом семейной цветотерапии является рассматривание и раскрашивание мандалы [6], которые также помогают улучшить эмоциональное состояние, снизить уровень стресса и способствует укреплению психологического здоровья.



Таким образом, привлечение к психотерапевтической работе всех членов семьи и применение цветотерапии в рамках арт-терапевтического процесса даёт положительные результаты в оптимизации тревожности у подростков.

Список источников

1. Бебчук М.А., Жуйкова Е.Б. Системный подход к психологии семьи (для специалистов сферы семейного устройства) – М.: Независимый ин-т семьи и демографии, 2009. – 108 с.

2. Буренкова О.А. Роль цвета в развитии эмоционально-чувственной сферы личности // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-1. С. 81.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 2007. 976 с.
4. Джозеф Б. Эрон Томас У. Лунд Нarrативные решения в краткосрочной терапии. Москва, 2011. – 351 с.
5. Майская С. Зачем нужна раскраска-антистресс? // Школа жизни.ру, – выпуск 9.07.2017
6. Мандала / Большая российская энциклопедия. Том 18. – М., 2011. – С. 737.
7. Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11 (часть 6) С. 852-854;
8. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. – М.: НФ «Класс», 2009. – 295 с.
9. Тетерина Е.Г. Применение цветотерапии для профилактики и коррекции нейроразрывов у детей дошкольного возраста / Арт-терапия в сенсорной комнате: релаксация, развитие, коррекция, психопрофилактика, психологическое консультирование: Сборник практических материалов Областного методического объединения арт-терапевтов г. Кирова и Кировской области / Под ред.: С.В. Кудиновой, М.Н. Прозоровой. – Киров, 2019.
10. Точилина О.В., Андреева И.Н., Доронина Т.Н. Современные аспекты визуальной цветотерапии // Вестник ВолГМУ. 2015. № 4. С. 13–15
11. Цыганок И.И. Цветовая психодиагностика. Модификация полного клинического теста Люшера. — СПб.: Речь, 2007. – 264 с.

КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В БИФОКАЛЬНОЙ ГРУППЕ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНИКИ «ПТИЦА»

**Толкачёва Виктория Николаевна,
педагог-психолог МОАУ «Гимназия имени А. Грина г. Кирова»**

Аннотация. В статье рассмотрена зависимость самооценки личности от особенностей семейной системы, обосновывается применение бифокальных групп при коррекции самооценки у старших подростков. В качестве инструмента представлена авторская арт-техника «Птица».

Ключевые слова: самооценка, самооценка в подростковом возрасте, рефлексия, самопознание, бифокальная группа.

Адаптированность и успешность человека в современном мире во многом зависит от уверенности, коммуникабельности, активности личности, её способности адекватно оценивать свои поступки, анализировать отношение к себе и взаимоотношения с окружающими, контролировать своё поведение и формулировать планы на будущее, находить пути и средства их реализации. Самооценка становится важным условием саморазвития и успешности личности.

Учеными исследовались вопросы онтогенеза самооценки, её функции, структура, закономерности и возможности формирования. Многие авторы акцентируют внимание на формировании самооценки в подростковом периоде и на факторах, которые могут способствовать её становлению.

Исследование самооценки подростков освещается в трудах отечественных психологов Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, Л.С. Выготского, А.В. Захаровой, И.С. Коня, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, а также в работах зарубежных авторов: А. Адлера, Р. Бернса, У. Джемса, Б.В. Зейгарник, Ю. Келли, К. Левина, З. Фрейда, П.М. Якобсона.

А.В. Петровский рассматривает самооценку как ядро личности, которое оказывает значимое влияние на поведение и развитие [8; с. 55]. В. Сатир – как важную часть самосознания личности, оценку своего внутреннего и внешнего «Я», мысли и чувства индивида в отношении себя [11; с. 72]. М.В. Полякова под самооценкой понимает степень соответствия идеального и реального «Я» личности, а значит, его притязаний к уже достигнутым или потенциально возможным результатам [9; с. 150].

С.Ю. Головин останавливается на описании феномена самооценки, который удовлетворяет нашим практическим потребностям: «Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей – ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам. Относясь к ядру личности, она – важный регулятор поведения». От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. При этом в качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида [6; с. 365].

Фундаментом для становления самооценки индивида является его самосознание, которое понимается как осмыщенное отношение индивида к собственным перспективам, способностям и нуждам, своим сомнениям, мыслям, стимулам и желаниям [2; с. 231].

Свою ценность ребёнок изначально понимает по отношению родителей к себе: за что хвалят, а за что ругают, как поддерживают и показывают

заинтересованность. Становление самооценки личности ученые связывают с подростковым возрастом, сопровождающимся бурными изменениями личности и колебаниями в самоотношении.

Самооценка является собой итоговый результат саморефлексии человека и позволяет ему проанализировать соответствие собственного поведения желаниям, принципам, идеалам. Выстраивание методики коррекции самооценки непременно должно опираться на создание условий для рефлексии как основного механизма саморазвития.

Нами разработана авторская арт-техника «Птица», изначально предназначенная для коррекции самооценки у подростков в возрасте 9-17 лет. Техника зарекомендовала себя как эффективная при групповой арт-терапии в подростковых группах и при индивидуальном консультировании. В последующем мы рассмотрели возможность её применения в бифокальных арт-терапевтических группах.

Бифокальная психотерапия является методом параллельной психотерапевтической работы с двумя малыми группами, в нашем случае – с группой подростков и их родителей. В настоящее время метод бифокальных групп наиболее распространён в странах Европы. В России параллельное ведение двух групп (детей и родителей) встречается реже и, как правило, применительно к работе с больными людьми (С.А. Кулаков, 1994; В.М. Воловик, 1973). Определённое сходство с моделью бифокальных групп имеет метод краткосрочной групповой психотерапии «Теплые ключи», основанный на попеременной работе двух малых групп в едином временном и пространственном контексте (Э.Г. Эйдемиллер, А.И. Вовк, 1992).

Опыт показывает, что психологическая работа с подростком, имеющим низкий социальный статус в семье в результате дисгармоничных семейных отношений (в силу отвержения, подавленности, неприятия и др.) не будет успешной без включения в терапию всей семейной системы. Приобретение опыта новых социальных ролей, изменение ранговой позиции и связанного с ней ролевого поведения может быть достигнуто только в психотерапевтических семейных группах.

Если в семье реализуются отношения, деструктивным образом влияющие на формирование психологического климата, то у членов семейной системы развиваются отрицательные личностные особенности, среди которых важное место занимает заниженная, завышенная, неадекватная и неустойчивая самооценка. Е.И. Рогов отмечает, что на формирование самосознания подростка влияют такие параметры как социальный статус семьи, размеры семьи, старшинство среди детей, отсутствие одного из родителей (смерть или развод), отношения между родителями [10; с.151]. Паттерны

поведения родителей могут значимо отражаться на самооценке подростка, при этом, как показывают исследования, жесткие воздействия со стороны взрослых, направленные на построение социально желательного поведения подростка, могут снижать его самооценку (Г.Н. Бисерова, Т.Н. Князева, А.В. Матюкова, И.В. Цветкова). Находясь в актуальной семейной системе, подростку сложно на уровне саморазвития повлиять на собственную самоценность, однако такой ресурс есть у семейных групп.

Нельзя отметить и тот факт, что подросток сам может выступать фактом неадекватной самооценки родителя. Например, неуспешность ребёнка может формировать позицию «я плохая мать» – и наоборот. Критика, подчеркивание ошибок и неудач матери со стороны сына или дочери в подростковом возрасте может снижать самооценку по принципу «даже ребёнок меня осуждает». Таким образом, путь к оптимизации самоотношения подростков лежит через позитивное изменение всей семейной системы, а позитивное изменение семейной системы обусловлено искренностью, взаимопониманием, сочувствием, психологической взаимоподдержкой между членами семьи, между детьми и родителями – что возможно достичь в бифокальной группе.

Арт-техника «Птица» в бифокальной группе ориентирована на работу с подростками в возрасте от 14 до 17 лет и их родителями. При этом следует отметить, что применение техники в индивидуальной работе с подростком или в малых подростковых группах возможно с 9 лет без анализа семейных факторов, негативно влияющих на самооценку. При бифокальной психотерапии с применением арт-техники «Птица» каждый участник (родитель или подросток) выступает как клиент и работает над собой, над своей самооценкой.

Техника «Птица» нацелена на коррекцию самооценки подростков и родителей, анализ влияния деструктивных семейных факторов и самоотношения других членов семейной системы на формирование деструктивных самооценок в семье. Родители и подростки учатся анализировать как себя, так и семейную систему в целом, брать ответственность за себя за самоощущение и самооценку других членов семьи.

Необходимыми условиями работы бифокальной группы является сформированная атмосфера доверия, безопасности, искренности и желания участников понять и поддержать друг друга.

Материалы для работы: цветные карандаши, белый лист формата А4, расслабляющая музыка для медитации. Длительность: 30-50 минут (зависит от числа участников).

Ведущий предлагает участникам группы процедуру визуализации в сопровождении медитативной музыки.

«Расслабьтесь, почувствуйте своё тело. Теперь, представьте, будто ваши ноги падает теплый шар энергии, он расслабляет каждый пальчик на ваших ногах, почувствуйте их.

Поднимите шар вверх до колен, почувствуйте и их расслабление. Далее шар поднимается в область таза и поясницы. Расслабляя и перемещаясь волнообразными движениями, он оказывается в области живота – попробуйте с помощью дыхания сконцентрироваться на этой области, подышать животом. Шар поднимается выше, в грудную клетку, и дыхание становится всё глубже и глубже. Вдохните глубоко 10 раз. Вы дышите, вдыхая носом и выдыхая ртом.

Далее шар поднялся до вашей шеи, расслабив и её. Затем поднялся в голову, освободив вас от ненужных мыслей, и разделился на две части, опустившись в ваши плечи. Расслабьте их. Плавно проходит по рукам и ослабляет ваши локти, ладони и каждый палец, почувствуйте их.

Теперь соедините руки в замок и представьте, что этот шар соединился воедино и превратился в яйцо. Подумайте, какое оно будет. Какой формы, какого цвета, размера, есть ли на нем узоры, из чего оно будет состоять: из обычной скорлупы, из хрустала или из золота. Мысленно рассмотрите его со всех сторон.

Теперь представьте, что это яйцо можно открыть. Как откроете? У него есть ключ или кнопка? Или вы его разобьете? Откройте яйцо – из него появилась птица. Какая она? Какого размера и окраса? Она выглядит птенцом или уже большой окрепшей птицей? Есть ли у неё какие-то способности? Чем она полезна для этого мира? Где она живет? Чем питается? Кто её окружает? Запомните её образ и образ яйца. Сейчас я сосчитаю до трёх и можно открыть глаза и нарисовать яйцо и птицу. 1-2-3!»

Далее в течение 10-15 минут родители и подростки рисуют образ яйца и птицы.

После того как рисунок создан, каждый рассказывает о яйце по вопросам: «Какой цвет, форма, размер, из чего состоит, где лежало, есть ли узоры или украшения на нём?», «На сколько баллов из 10 вы оцените его по красоте?», «Насколько оно ценно для вас – по 10-балльной шкале?», «Смогли ли вы его продать? Если да, то за какую стоимость?», «Как вы открыли яйцо?».

Далее обсуждается образ птицы: «Что это за птица?», «Какого она размера и цвета?», «Она взрослая или птенец?», «Умеет ли летать?», «Где живёт? Кто её окружает?», «Есть ли у неё суперспособности?», «Чем она полезна в этом мире?», «Насколько она красива для вас – от 1 до 10?», «Насколько цenna для вас – от 1 до 10?».

Интерпретация:

- яйцо – внешняя составляющая, то, какой человек для себя на бессознательном уровне, насколько принимает себя;
- птица – душа, то, насколько человек себя ценит как личность;
- способ открытия яйца – настолько жесток/тактичен к себе, ценит/не ценит своё тело, здоровье и желания.

Если при оценивании яйца 20 баллов – то ценность к себе высокая, человек ценит свою внешность и принимает себя таким, какой он есть. Если 16-19 баллов – человек себя ценит, но есть моменты, которые бы хотелось в себе изменить. Если баллов 15 и меньше, то есть непринятие своей внешности как целостности. Таким образом, нужно разобрать каждый недостающий балл до 20: что бы хотелось изменить и что ему в этом может помочь. Если яйцо нарисовано разбитым или прорисован белок/желток, то обращаем внимание на то, что важна именно ценность яйца, т.е. на сколько в баллах оно в целом будет оценено.

Принцип оценивания птицы тот же. Если 20 баллов – то высокая ценность к себе как к личности. Если от 16 до 19 – человек себя ценит как личность, но есть моменты, которые его подавляют и внушают неуверенность. Их нужно разобрать через каждый балл, недостающий до 20: в каких ситуациях человек чувствует неуверенность в себе. Если 15 и менее баллов, то нужна более тщательная проработка ситуаций и разбор того, что поможет человеку, справится с ними.

To, как открылось яйцо – это ценность своего здоровья и желаний. Если яйцо было открыто бережно с помощью ключа или кнопки, раскрыто аккуратно на две части, то личность ценит свои желания и здоровье, старается заботливо относиться к себе. Если яйцо было жестоко разбито или расколото, расцарапано и т.п., то человек относится к себе с жестокостью. Этот момент необходимо обсудить: почему именно таким образом было открыто, есть ли какая-то внутренняя агрессия на себя или других? Какие возможны способами её преодоления.

Результаты работы бифокальной группы могут стать содержанием последующей индивидуальной работы или отдельных групп родителей и подростков.

Таким образом, представляется очевидной зависимость самооценки личности от особенностей семейной системы, и одним из средств коррекции самооценки у старших подростков является бифокальная группа. При этом авторская арт-терапевтическая техника «Птица» – один из инструментов такой психологической работы.

Список источников

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.: пер. с англ / Роберт Бернес – Москва: Прогресс, 1986.
2. Бессонова О. А. Моделирование процессов формирования психологической готовности старших дошкольников к обучению // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. №81. С. 231– 235
3. Бисерова Г.Н. Влияние детско-родительских отношений на агрессивность и самооценку подростка // Проблема современного педагогического образования 2017. №55 – 4. С. 353-360
4. Божович Л.И. Личность и учение подростка [Текст]: Психологическая наука и образование / Лидия Ильинична Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.: ил.
5. Волков, Б.С. Психология подростка [Текст]: учебное пособие / Борис Степанович Волков. – Москва: во: Академия, 2009. 284 с.
6. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Мн. : Харвест, 2013. 800 с
7. Князева Т.Н., Матюкова А.В. Особенности проявления некоторых личностных черт подростков в период возрастного кризиса // Нижегородский психологический альманах. 2016. №2. URL: [http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2016/2%20\(4\)/5.pdf](http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2016/2%20(4)/5.pdf)
8. Петровский А. В. Теоретическая психология. М. : Новая школа, 2006. 485 с.
9. Полякова М. В. Концепты теории воспитания: практ.-ориентир. моногр. Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. 172 с.
10. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие/ Е.И. Рогов. – М. : Владос, 2011. – 480с
11. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М. : Педагогика-Пресс, 2006. 254 с.
12. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А, Белаш Н.И. Особенности я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. №2. URL: <https://vestnik.muminiver.ru/jour/article/view/991>
13. Столин В.В. Самосознание личности [Текст]: учебник для вуза /Столин Владимир Викторович Москва: Изд– изд., перераб. и доп. – Москва: КНОРУС, 2018. – 266 с.
14. Струк, Л.А. Исследование самооценки подростков / Л.А. Струк. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 22 (417). – С. 655-659. – URL: <https://moluch.ru/archive/417/92368/>.
15. Цветкова И.В. Отношения с родителями как фактор социального самочувствия подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т 6. №4 (21).

О ВОВЛЕЧЕНИИ СЕМЬИ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ФОРМАХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С УЧАСТИЕМ СЕМЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Тункина Ксения Александровна,
методист КОГОАУ ДО «Дворец творчества – Мемориал», к.п.н.*

Аннотация. В рамках данной статьи раскрывается актуальность вовлечения семей обучающихся в воспитательный процесс в условиях образовательной организации и обосновывается значимость применения вариативных диалоговых форм воспитания с участием семей как педагогического условия, способствующего повышению эффективности воспитательной работы.

Ключевые слова: семья, воспитательный процесс, образовательная организация, диалогичность взаимодействия, вариативные диалоговые формы воспитания.

Семья является объектом исследования многих наук – социологии, педагогики, экономики, права, этнографии, психологии, демографии. Каждая из них в соответствии со своим предметом изучает специфические стороны функционирования и развития семьи. Интеграция этих направлений позволяет получить целостное представление о семье как о социальном явлении, сочетающем в себе черты социального института и малой группы.

Семья прямо или косвенно отражает все изменения, происходящие в обществе, хотя и обладает относительной самостоятельностью, устойчивостью. Несмотря на все изменения, потрясения, семья как социальный институт устояла. В последние годы её связи с обществом ослабли, что отрицательно повлияло как на семью, так и на общество в целом, которое испытывает потребность в восстановлении прежних ценностей и изучении новых тенденций. В этом процессе важную роль играет образовательная организация, являясь значимым компонентом в единой системе общественного воспитания и выполняя интегрирующую функцию среди субъектов воспитания: семьи, детских объединений, групп сверстников, педагогических коллективов и т.д.

В ракурсе изучаемой проблемы мы присоединяемся к позициям:

– С.Т. Шацкого и Л.К. Шлегера, которые в понятии «педагогика среды» подчеркивали связь образовательной организации с окружающей жизнью, ориентировали на включение обучающихся в общественно полезную деятельность и социальные практики [6, с. 42];

– Л.И. Новиковой и представителей её научной школы, которые отмечают, что среда образовательной организации – это «не просто окружение субъектов педагогического процесса, а то окружение, которое ими воспринимается, на которое они реагируют, с которым вступают в контакт, взаимодействуют» [5, с. 3];

– Л.С. Выготского, который подчеркивал, что развитие ребёнка происходит в процессе взаимодействия с социальным окружением и заключается в овладении средствами и приемами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, при этом внешняя деятельность переходит во внутреннюю, интериоризируется. Одновременно в процессе собственной деятельности в зависимости от социальной ситуации у ребёнка экстериоризируются психические процессы. «Сначала другие люди действуют по отношению к ребёнку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на себя» [2, с. 37];

– М.М. Бахтина о человеке как «уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящим себя в процессе взаимодействия и воздействующим на других» [1, с. 378]. Постижение «я» происходит через общение с другими. Многократное участие в различных взаимодействиях даёт обучающемуся возможность взглянуть на своё мировоззрение со стороны, выйти за пределы собственной культуры. В процессе общения субъективные пространства существования субъектов образовательного процесса отчасти проникают друг в друга и образуют пространство взаимодействия.

Диалогичность взаимодействия – важная характеристика образовательной среды. Любая ситуация межличностного общения, любое событие в образовательной среде может иметь значительные последствия. При грамотной организации процесса взаимодействия полученный ребёнком опыт «присваивается». Поэтому важно, какие межличностные связи устанавливаются в системах «педагог – ребёнок», «ребенок – ребёнок», «педагог – педагог», «педагог – родитель», «родитель – ребёнок».

Диалоговый подход основан на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма, а существование человека воспринимается как «со-бытие» с другими людьми [3]. Диалог является не только внешним для индивида, а относится к глубинной структуре его индивидуальности. Цель участников диалога – достижение взаимного понимания при всей разнице занимаемых в диалоге позиций. Каждый участник в процессе поиска смысла приходит к своей истине. Она может не совпадать с истиной, открытой другими участниками. Однако возможно их единение в наличии общего

объекта, цели, технологии, общих способов мышления, то есть в результате взаимопонимания, которое определяют как «признание взаимной ценности в сходстве или различии, как межчеловеческое и межкультурное взаимодоверие, взаимодополняемость идеалов и смыслов» [4, с. 92].

Идеи диалогового подхода к процессу воспитания в образовательной среде представлены в таблице 1.

Таблица 1

Идеи диалогового подхода к воспитанию в образовательной среде

<i>Автор</i>	<i>Ключевая идея</i>
Л.В. Байборо́дова, В.В. Белкина	Воспитание осуществляется в процессе диалогового взаимодействия.
Е.В. Бондарев-ская	Образование – культурный процесс, осуществляющийся в культурообразной среде, все компоненты которой служат самоопределению человека в мире культурных ценностей.
М.М. Бахтин, В.С. Библер	Культура существует как диалог людей различных культур.
В.П. Борисенков	Поликультурное образование есть образовательный процесс, построенный на взаимодействии различных позиций, точек зрения, способов мышления. Одним из ведущих механизмов реализации поликультурности является диалог.

Характеризуя взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее воспитанию обучающихся, значимым условием считаем вовлечение родителей и других членов семей обучающихся

в образовательный процесс. Актуальность реализации данного условия обусловлена тем, что семья является важным фактором социального становления ребёнка. Именно в ней в процессе взаимодействия с родителями и другими поколениями формируется система взглядов на мир, осваиваются социальные нормы, развиваются чувства, формируются коммуникативные навыки. Поэтому необходимо осуществлять подготовку семей к диалоговому взаимодействию и активно включать их в совместную с ребёнком деятельность, что позволит повысить эффективность процесса воспитания.

При отборе содержания воспитательных мероприятий с участием членов семей обучающихся считаем необходимым применять вариативные диалоговые формы, методы и приемы воспитания. Возможные формы представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Формы организации воспитательных мероприятий
с участием родителей и других членов семей обучающихся**

<i>№</i>	<i>Формы</i>	<i>Возможное содержание</i>	<i>Целевое назначение</i>
1	Семейные гостиные	<ul style="list-style-type: none"> • «О силе семейной любви» • «Новогодние семейные традиции» • «Тепло семейного очага» • «Золотая пора семейного творчества» 	<ul style="list-style-type: none"> • осознание «Я-идентичности»; • принятие себя как члена семьи; • формирование позитивного отношения к истории собственной семьи; • организация взаимодействия старших и младших поколений; • формирование представлений о значении для человека «домашнего очага»;
2	Родительский клуб	<ul style="list-style-type: none"> • «Поговорим о воспитании девочек» • «Воспитывая мужчину» • «Диалог в семье» 	
3	Психологические занятия (игры, тренинги и др.)	<ul style="list-style-type: none"> • «Дерево семейных ценностей» • «Герб моей семьи» • «Моя любимая маска» • «Семья на ладошке» • «Кто я» • «Арифметика семейного счастья» • «Говори красиво и с душой» 	<ul style="list-style-type: none"> • развитие навыков саморегуляции в напряженных ситуациях семейного общения, уважительного отношения к родителям и другим членам семьи; • развитие навыков конструктивного общения и взаимодействия.
4	Воспитательные беседы	<ul style="list-style-type: none"> • «Любовь и Дружба» • «Выбирай по душе» • «Сила материнской любви» • «Моя семья – частичка моей Родины» 	
5	Тематические родительские собрания	<ul style="list-style-type: none"> • «Я и мой ребёнок» • «Мир моего ребёнка» • «Природа конфликта» • «Об искусстве диалога и взаимопонимания» • «О взаимодействии поколений» 	

<i>№</i>	<i>Формы</i>	<i>Возможное содержание</i>	<i>Целевое назначение</i>
6	Коллективные творческие дела	<ul style="list-style-type: none"> • Конкурс на приготовление традиционных семейных блюд • «Диво дивное: творим прекрасное семёй и счастливы мы этим!» • «Музей моего «Я»» • «Под крышей дома моего...» 	
7	Праздники	<ul style="list-style-type: none"> • «Рождественские встречи» • «Февромарт» • «Этот день Победы» • «Всей семёй» • «Семейные традиции и обычаи» 	
8	Проблемные дискуссии	<ul style="list-style-type: none"> • «Семейные трудности: как их решать?» • «Регистрация семейных отношений: «за» или «против» • «Выбор супруга для семейной жизни: «по зову сердца» или «холодным разумом»?» 	

Резюмируя вышеизложенное, очевидно, что необходимо развивать вариативные формы содержательного сотрудничества участников образовательного процесса, активно вовлекая в него членов семей обучающихся: семья с существующими в ней взаимоотношениями между детьми, родителями и другими поколениями является первой «школой» интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания.

Образовательная организация в этой работе способна стать «базой» объединения целенаправленных и стихийных влияний на личность ребёнка и благодаря выстроенному взаимодействию с семьями обучающихся предотвращать и корректировать отрицательные влияния «среды».

Объединив усилия образовательной организации и семьи, которые являются двумя самыми важными субъектами воспитания, можно обеспечить повышение эффективности воспитательной работы с детьми.

Список источников

1. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1979. – С. 361–412.
2. Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Издательство БЗО 2 МГУ, 1920 – 1930. – 172 с.
3. Лифинцева, Т.П. Философия диалога Мартина Бубера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/lifinseva.html> // – свободный.
4. Маркова, Н.Г. Толерантность как индикатор культуры межнациональных отношений: монографическое учебное пособие для вузов [Текст] / Н.Г. Маркова. – Нижнекамск: Изд-во НМИ, 2009. – 178 с.
5. Новикова, Л.И. Школа и среда [Текст] / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
6. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т.2. [Текст] / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 416с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Холстинина Ольга Ивановна,
заместитель директора по УВР,
КОГОБУ «Средняя школа пгт Нема»
Кировской области*

Аннотация. В статье рассматриваются понятия агрессия, агрессивное поведение, различные методы, применяемые на занятиях по снижению агрессивности подростков, состоящие из игровых технологий и упражнений, способствующих: снижению уровня агрессивности и личностной тревоги; формированию адекватной самооценки; развитию уверенности в себе; умению осознавать собственные эмоции, адекватно реагировать на жизненные трудности и легко находить выход из них, а также научиться понимать окружающих и сопереживать им.

Ключевые слова. Агрессия, агрессивное поведение, подростковый возраст, подросток, тренинг, диагностика.

В настоящее время проблема агрессивного поведения стоит достаточно остро и все больше привлекает внимание различных специалистов, педагогов, психологов, социальных педагогов.

Подростковый возраст – это период, в течение которого крахается и преобразовываются все прежние отношения ребёнка к миру и самому себе. Для подросткового возраста характерно повышенная возбудимость, импульсивность, вспыльчивость, но с периодами взросления подростки учатся контролировать свои проявления. В силу своего самолюбия подросток направлен только на удовлетворение своих потребностей. Часто его поведение может отклоняться от норм принятых обществом. Незначительные отклонения наблюдаются у всех подростков. На разных этапах жизни появляются или исчезают предпосылки к отклоняющемуся поведению.

Изучение подростковой агрессии занималось много отечественных, зарубежных психологов и педагогов. Такие как Л. Берковице, Е.В. Змановская, Х. Хекхаузе, К. Хорни – дали определение понятия «агрессия»; Е.П. Ильина и А.А. Реан – предложили определение понятия «агрессивность»; М.В. Алфимова, К. Бютнер, В. Клайн и В.И. Трубников – описали, с какими факторами связана агрессия, как она проявляется; Г.Э. Бреслав, Н.Д. Левитов, Т.Р. Румянцева, Э. Фромм – предложили структуру, классификации агрессии в подростковом возрасте.

В педагогике и психологии существует множество формулировок, вот как звучит одна из них: агрессивность определяют как любую форму поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический ущерб. Согласно утверждению С.А. Бадмаева, понятие «агрессия» подразумевает любое поведение, наносящее ущерб другим или содержащее угрозу [2]. Психолог А.Г. Асмолов утверждает, что действия считаются агрессивными, когда личность сознательно причиняет вред другому человеку, непосредственный (вербально или физически) или косвенный (порча социальной репутации, разрушение собственности). Если же это произошло случайно, то такие действия не считаются агрессивными [1].

Агрессивность в подростковом возрасте может стать последствием неправильного воспитания или внутреннего дискомфорта подростка, которого не научили адекватно реагировать на события, с которыми ему приходится встречаться. Одной из причин проявлении агрессии является поведение членов семьи подростка в обыденных жизненных ситуациях – это крики, ругань, хамство, унижение, взаимные упреки и оскорблении.

Уровень агрессивности подростков может меняться в зависимости от ситуации, но иногда агрессивность принимает устойчивые формы. Причин тому много: положение подростка в коллективе, отношение к нему сверстников, взаимодействие с учителями и родителями. Стойкая агрессивность подростков проявляется, в частности, в том, что порой они иначе,

чем другие, понимают поведение окружающих, интерпретируя его как враждебное. К агрессии больше склонны мальчики. Она входит в мужской стереотип поведения, который культивируется в семье и в средствах массовой информации.

Баженов выделил три главных фактора становления агрессивных форм поведения [3]:

– семья как фактор агрессивности. Свои первые знания о моделях агрессивности подростки приобретают в семье. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивности и обеспечивать его подкрепление. Именно в семье подросток постигает свой первый этап социализации и именно там он может усвоить первый урок агрессивности. Этому содействуют: характер семейных взаимоотношений, постоянные ссоры, скандалы, драки, между родителями. Также на подростка может повлиять манера семейного воспитания: частые и неоправданно жестокие наказания, отсутствие контроля и присмотра за детьми;

– взаимоотношения со сверстниками. Агрессивность связана с положением подростка в кругу своих сверстников, отвержение его другими детьми. Низкий социальный статус в группе сверстников также провоцирует такого школьника к применению агрессивных форм поведения;

– средства массовой информации: просмотр кино, телевидения, компьютерных игр, в которых демонстрируется жестокость, агрессия.

Перед нами стоит ряд важных задач, которые должны всегда решаться, среди них такие как: поиск форм, методов, технологий работы с агрессивными подростками, направленных на реабилитацию детей, профилактику в качестве устранения условий, прямо или опосредованно оказывающих отрицательное воздействие на поступки и действия несовершеннолетних.

На первом этапе профилактики по преодолению агрессивного поведения подростков необходимо отреагировать на эмоции и научить подростка проявлять свои переживания, говорить о них и уметь перенаправлять отрицательную энергию в адекватное русло. Но этот способ профилактики агрессивности является кратковременным и ситуативным, состояние агрессивности может активизироваться. Исследования показывают, что физиологическое напряжение снижается только в том случае, когда агрессия в той или иной форме направлена против провокатора или объекта враждебного отношения. Разрядка агрессивного поведения позволяет снять напряжение сейчас, но не способствует профилактике и предупреждению агрессивности.

Можно использовать следующие упражнения, которые позволяют снять напряжение:

- нарисовать свой гнев на листе и смять его или порвать, и выбросить;
- написать все слова, которые хочется выкрикнуть, на бумаге и смять её;
- мять, кромсать пластилин или глину;
- бить боксерскую грушу, подушку;
- кричать, используя «стаканчик для гнева» как глушитель;
- пинать ногой жестянку, сражаться надувными мечами, дубинами, воздяным пистолетом.

Первый шаг – суметь почувствовать своё состояние, снять напряжение, что позволит эффективно использовать другие приемы, направленные непосредственно на преодоление агрессивности. Важно учитывать, что естественной для организма, особенно молодого, является потребность в движении, активность. Спорт, дискотека, утренняя пробежка становятся профилактикой агрессивности, которая может возникнуть как реакция на застой энергии, утрату движений и повсеместное ограничение шумной, спонтанной активности подростков, направленной на регуляцию тонуса мышц, развитие новых ощущений от интенсивно растущего тела и эмоциональную разрядку.

Иногда разумнее направить агрессию подростка не на спортивные занятия, а на коллективные творческие виды деятельности, такие как театральные, танцевальные студии, тренинги. Там дети научатся управлять и контролировать эмоции, свободно и продуктивно общаться. Спорт, к сожалению, не является универсальным средством укрощения агрессивности, так как молодой организм быстро восстанавливается.

Формирование самоконтроля – эффективный способ социализации агрессии. Самоконтроль начинается с релаксации, снятия мышечных зажимов, вызванных напряжением. Сдержанность и релаксация дополняют друг друга, взаимодополняя эффект противодействия агрессии. Гнев, ярость, злость – это те эмоциональные состояния, которые напрямую проявляются в мышцах нашего тела. Простейший пример: глухо сжатая челюсть до боли в зубах как результат долго сдерживаемой злости.

Есть много методов работы с телом, цель одних – просто улучшить телесное и душевное самочувствие без увеличения осознанности внутренней жизни, например: физическая терапия, аэробика, массаж. Другие методы направлены на установление гармонизации между внутренним и внешним миром.

Посещение тренингов общения подростками приводит к заметным сдвигам в поведении – снижению уровня агрессивного поведения и уменьшению частоты его проявления.

Психологи отмечают, что коррекционную работу с агрессивными подростками необходимо проводить, соблюдая все условия по определённому

алгоритму, включая налаживание контакта с подростком, эмоциональное отреагирование агрессии и успокоение.

Налаживание контакта с подростком происходит путём создания доверительной атмосферы и снятия напряженности через реализацию индивидуальных или групповых тренингов. Важным условием в тренинге являются вводные упражнения, которые не только помогают настроить участников на совместную работу, но и положительно влияют на соблюдение всех принципов и норм работы группы.

Эмоциональное отреагирование агрессии и успокоение осуществляется посредством реализации таких методик как:

- методика «Пластического отреагирования гнева, отреагирование гнева через движение»;
- упражнение «Рисование собственного гнева»;
- техника медитативного рисования.

Устранение патологических стереотипов реагирования, принятия себя достигается применением таких методик как «Портреты того, что внутри и снаружи», «Портрет в полный рост», методики «Ларец счастья», методики-техники «Притча о Змее».

Для выработки и закрепления навыков адаптивного поведения может быть использована поведенческая психокоррекция.

В отечественной практике в работах Г.С. Альтшулер, Г.Я. Буша и в зарубежной практике имеются серьезные попытки описать эти методы в применении для подростков. Они следующим образом классифицируют методы и средства развития коммуникативных навыков:

- психологические (тренинг, комплекс занятий);
- педагогические (игра, упражнение, беседа)[6].

Для определения уровня агрессивного поведения мы использовали:

– опросник «Диагностика состояния агрессии» А. Басса – А. Дарки;

– тест «Руки», разработчики – Научно-практический центр «Психодиагностика», С.И. Ерина, Н. Колесниченко.

Эти диагностики наиболее полно характеризуют особенности эмоционального развития и наличие негативных эмоциональных проявлений (агgressии).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что признаки агрессивного поведения присутствуют у многих испытуемых. В коллективе есть учащиеся, которые не умеют контролировать свои поступки и эмоции. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения профилактических мероприятий, направленных на коррекцию агрессивного поведения старших подростков.

Нами была разработана программа, с помощью которой мы проведем коррекцию агрессивного поведения у старших подростков. Занятия будут проводиться в виде тренинга, т.к. именно в тренинговой группе человек пользуется полным доверием и не боится доверять другим.

Цель программы: снижение уровня агрессивности у старших подростков путём обучения навыкам адаптивного поведения.

Для достижения этой цели в процессе коррекции решались следующие задачи:

- выработать у подростка умение грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать свои агрессивные реакции;
- научить подростка понимать переживания, состояния и интересы других людей, развивать эмпатию;
- сформировать навыки конструктивного разрешения межличностных конфликтов, снятия деструктивных элементов в поведении;
- развить позитивную самооценку.

В основе цикла занятий лежат материалы, опубликованные в работах Г.Э. Бреслава [4], Н.В. Самоукиной [5], И.А. Фурманова [7].

Предлагаемый цикл состоит из десяти тренинговых занятий. Время проведения одного занятия – 40 минут, частота – три занятия в неделю. Оптимальным временем для проведения этого цикла являлось время до начала учебных занятий у учащихся.

План занятий представлен в таблице 1.

Таблица 1

<i>План занятий</i> <i>Тема занятия</i>	<i>Цели и задачи занятия</i>	<i>Формы работы, упражнения</i>
Занятие 1. «Знакомство»	Знакомство участников друг с другом, установление правил поведения в группе, снятие напряжения и создание рабочей атмосферы.	Ритуал приветствия. Разминка «Билетики». Упражнение «Имена по кругу». Упражнение «Галерея негативных портретов». Упражнение «Мое солнце» Упражнение «Цвет моего настроения». Завершение занятия. Рефлексия.
Занятие 2. «Осознание и понимание своих эмоций»	Синхронизация группы, установление контактов между участниками, снятие	Ритуал приветствия. Разминка «Колпак». Упражнение «Пропасть». Упражнение «Работа с фотографиями».

<i>План занятий</i> <i>Тема занятия</i>	<i>Цели и задачи занятия</i>	<i>Формы работы, упражнения</i>
	эмоционального и телесного напряжения, развитие навыков совместной игры.	Упражнение «Коллективный счет». Завершение занятия. Рефлексия.
Занятие 3. «Агрессия может быть конструктивной»	Взаимодействие, отреагирование чувств, осознание неконструктивных способов выражения агрессии.	Ритуал приветствия. Разминка «Распутай клубок». Упражнение «На снятие агрессии». Упражнение «Вверх по радуге». Завершение занятия. Рефлексия.
Занятие 4. «Снимаем напряжение»	Осознание агрессивного поведения и отношение к нему, обучение методам релаксации.	Ритуал приветствия. Разминка «Слепой и поводырь». Ролевая игра «Выявление агрессивного поведения, обучение методам релаксации». Тест визуализации «Летнее поле». Завершение занятия. Рефлексия.
Занятие 5. «Самооценка»	Повышение активности и самооценки участников, принятие своих негативных качеств	Ритуал приветствия. Разминка «Поймай человека». Упражнение «Корабль среди скал». Упражнение «Прогулка на теплоходе». Завершение занятия. Рефлексия
Занятие 6. «Мотивы агрессивного поведения»	Изучение мотивов своего агрессивного поведения, и поведения других людей	Ритуал приветствия. Разминка «Треугольник, квадрат». Дискуссия «Что такое конфликт?». Упражнение «Горы». Завершение занятия. Рефлексия
Занятие 7. «Формирование навыков отреагирования эмоций»	Отреагирование накопившейся отрицательной эмоции, обсуждение конструктивных способов разрядки гнева и агрессии	Ритуал приветствия. Разминка «Петушиные бои». Упражнение «Чувства» Ролевая игра. Упражнение «Летний дождь». Завершение занятия. Рефлексия.

<i>План занятий</i>	<i>Цели и задачи занятия</i>	<i>Формы работы, упражнения</i>
Занятие 8. «Совершенствование навыков эмпатии и рефлексии»	Повышение самопонимания и понимания других, поддержание позитивной самооценки	Ритуал приветствия. Разминка «Гомеостат». Дискуссия «Поддержание позитивной самооценки». Упражнение «Да». Завершение занятия. Рефлексия
Занятие 9. «Положительное лидерство»	Научить участников неагрессивному настаиванию на своем	Ритуал приветствия. Разминка «б и 9». Упражнение «Групповой диспут». Упражнение «Вверх по радуге» Завершение занятия. Рефлексия
Занятие 10. «Подведение итогов»	Получение обратной связи от участников группы, подведение итогов	Ритуал приветствия. Разминка «Удобное место». Упражнение «Веер мира». Упражнение «Багаж». Завершение занятия.

На протяжении всех групповых занятий осуществляется формирование положительных установок в межличностном общении через развитие способности к эмпатии, переоценку негативных эмоций по отношению окружающим.

Данная программа опирается на ряд принципов:

- принцип добровольного участия в работе;
- принцип «Я-высказываний»;
- принцип «не перебивать, когда говорит другой»;
- принцип толерантности по отношению к другим членам группы;
- принцип симпатии в участии – участник должен чувствовать себя в полной безопасности;
- принцип конфиденциальности.

Занятия имеют чёткую структуру, состоящую из нескольких взаимосвязанных частей, а именно:

1. Ритуал приветствия позволяет сплачивать участников, создавать атмосферу группового доверия и принятия.

2. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние участников, уровень их активности. Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность.

3. Основное содержание занятия – совокупность функциональных упражнений и техник.

4. Рефлексия занятия предполагает две оценки занятия его участника-ми: эмоциональную (понравилось – не понравилось) и смысловую (почему это важно для каждого конкретно, зачем и почему мы научились, что запомнилось больше всего).

5. Ритуал прощания – смысловое завершение занятий.

Данная программа реализовалась нами с целью снижение уровня агрессивности у старших подростков путём обучения навыкам адаптивного поведения. Для достижения этой цели в процессе коррекции решались следующие задачи: выработать у подростка умение грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать свои агрессивные реакции; научить подростка понимать переживания, состояния и интересы других людей, развитие эмпатии; формирование навыков конструктивного разрешения межличностных конфликтов, снятие деструктивных элементов в поведении; развитие позитивной самооценки.

Повторное диагностирование позволило нам сделать вывод о позитивных изменениях в уровне агрессивности и враждебности. Испытуемые стали более сдержаны, научились: контролировать свои чувства и эмоции; заменять старое, привычное для них негативное поведение на новое, более позитивное и адекватное; достигая цели, не применять унижения и оскорблений в адрес других людей, доверять окружающим, подбирать адекватную реакцию при общении с другими детьми и взрослыми в разных ситуациях. Также стало заметно, что у детей с высоким уровнем агрессии повысилась самооценка, они стали более открытыми, добрыми и продемонстрировали свой скрытый творческий потенциал.

Таким образом, если агрессия – это действие, то агрессивность – черта личности, готовность к агрессии, а агрессивное поведение – это внешне выраженное действие, направленное на причинение вреда другому человеку. Агрессия не возникает вне социального взаимодействия – различные аспекты межличностных отношений приводят к её возникновению и предопределяют её формы и направленность.

Профилактика агрессивного поведения является важной задачей как в социальном, так и в образовательном контексте. Эта проблема затрагивает не только индивидуумов, но и целые коллективы, влияя на атмосферу и взаимодействие между людьми. Эффективные методы профилактики

включают в себя развитие эмоционального интеллекта, обучение навыкам коммуникации и разрешения конфликтов.

Важно создать пространство, где открытость и доверие будут способствовать взаимопониманию.

Список источников

1. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Асмолов – М.: Академия, 1990.
2. Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников [Текст]: учебное пособие для студентов педвузов/ С.А. Бадмаев. – М.: Магистр, 2014. – 96с. – Библиогр.: с.95. – ISBN 5-7493-0916 -1.
3. Баженов, В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Баженов – М.: Академия, 1990. – 190с. – Библиогр..
4. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности[Текст] / Г.Э. Бреслав; Учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: РЕЧЬ, 2016.
5. Савина, Н. Н.Проблемы подростковой агрессивности в России [Текст]/ Н.Н. Савина // Педагогика. – 2012. – №1.
6. Самоукина, Н.В. Практический психолог в школе лекции, консультирование, тренинги. [Текст]/ Н.В. Самоукина; М:Издательство психотерапия, 2015.
7. Фокин, В. М. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних, не занятых учебой и работой. [Текст]: учебное пособие / В.М. Фокин. – М.: Академический проект, 2013. – 156с. – Библиогр.:с. 154–155

МЕТОДИКА АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТСКИМИ СТРАХАМИ

***Чистоусова Ольга Николаевна,
учитель математики высшей категории, педагог-психолог
МБОУ СОШ №4 г. Кирова***

Аннотация. В статье рассматриваются основные методы и подходы в арт-терапии, доступные для применения в практике с детьми. Также обсуждаются творческие упражнения, направленные на гармонизацию личной идентичности. Этот подход может быть полезен как для психотерапевтов, так и для родителей, стремящихся помочь своим детям преодолеть страхи и неуверенность.

Ключевые слова: арт-терапия, страхи, дети дошкольного возраста, развитие личности, психокоррекция.

Арт-терапия представляет собой уникальную и многогранную методику, которая находит все большее применение в психотерапевтической практике, особенно в работе с детьми. Страх – иначе говоря, инстинкт самосохранения – это одна из основных эмоций, угрожающих психическому здоровью ребёнка. Первым, кто проанализировал причины возникновения и развития эмоционально негативных состояний, был А.И. Захаров. Он привел множество статистических данных исходя из возникновения различных факторов окружающего мира: семья и её влияние на становление страхов, половая принадлежность, взаимосвязь возрастной динамики и наличия страхов (так как маленьким детям свойственно реальное восприятие окружающей среды, их страхи носят выраженный характер и зависят от социальной, психологической, экономической среды) и т. д. Через занятия художественным творчеством арт-терапия оказывает психологическое воздействие и используется как инструмент для развития и гармонизации психической деятельности человека. Данное направление позволяет проецировать состояние своего внутреннего «Я» на продукт деятельности, избавляя ребёнка от внутреннего конфликта и чрезмерного напряжения, что в свою очередь приводит к освобождению, катарсису. Использованием сюрреализма для развития личности в процессе психотерапии занимались такие психологи как А.И. Аржанова, И.П. Воропаева, В.Г. Нечаева, Р.В. Овчарова, Н.Э. Фаас. Арт-терапия способна наиболее мягко и гуманно поддержать личность ребёнка, стремительно приумножить его способности к самопознанию, что отражается в работах Дж. Аллана, М. Бурно, А.И. Копытина, Л.Д. Лебедевой, Л. Ловенфельд, Е.Г. Макарова. В последние десятилетия наблюдается рост интереса к этой области, что связано с увеличением числа детей, испытывающих различные страхи и тревожные состояния.

Страхи у детей могут возникать по самым разным причинам: от яркого воображения и впечатлительности до проблем в семейных отношениях или социальных взаимодействиях. Важно отметить, что детские страхи могут оказывать значительное влияние на общее развитие ребёнка, его эмоциональное состояние и социальные навыки. Поэтому актуальность исследования методик, направленных на преодоление этих страхов, не вызывает сомнений. Арт-терапия является эффективным инструментом для работы с детскими страхами. Арт-терапия позволяет детям выражать свои эмоции и переживания через художественное творчество, что делает этот процесс более доступным и понятным для них. В отличие от традиционных мето-

дов психотерапии, которые сами могут вызывать у детей страх или сопротивление, арт-терапия создаёт безопасное пространство, где ребёнок может свободно самовыражаться, не опасаясь осуждения или непонимания. Это особенно важно для детей, которые могут испытывать трудности в вербализации своих чувств и переживаний.

Детские страхи – это нормальная часть взросления. Темнота, монстры под кроватью, разлука с родителями, новые люди – список можно продолжать бесконечно. Но когда страхи становятся навязчивыми, мешают ребёнку нормально функционировать и наслаждаться жизнью, пора задуматься о помощи. И здесь на помощь приходит арт-терапия – мягкий и эффективный метод, позволяющий ребёнку выразить свои чувства и переживания через творчество.

Почему арт-терапия эффективна для работы со страхами?

- Невербальное выражение: дети часто испытывают трудности с тем, чтобы выразить свои страхи словами. Арт-терапия предоставляет им возможность «говорить» через рисунки, лепку, коллажи и другие виды творчества.

- Безопасное пространство: в процессе арт-терапии ребёнок чувствует себя в безопасности и комфорте, зная, что его творчество не будет оцениваться или критиковаться. Это позволяет ему расслабиться и открыться своим чувствам.

- Символическое выражение: страхи часто проявляются в символической форме в рисунках и других работах. Арт-терапевт помогает ребёнку понять эти символы и осознать свои страхи.

- Развитие самосознания: через творчество ребёнок лучше узнает себя, свои сильные и слабые стороны, что помогает ему справляться со страхами.

- Снижение тревожности: процесс творчества сам по себе оказывает успокаивающее и расслабляющее воздействие, снижая уровень тревожности и страха.

Важно помнить:

- арт-терапия – это не просто рисование или лепка. Это терапевтический процесс, который должен проводиться квалифицированным арт-терапевтом;

- арт-терапия может быть эффективна как самостоятельный метод, так и в сочетании с другими методиками;

- арт-терапия может быть эффективна как самостоятельный метод, так и в сочетании с другими формами терапии, такими как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ). КПТ помогает ребёнку изменить негативные мысли и поведение, связанные со страхами, а арт-терапия предоставляет возможность выразить и проработать эмоции, которые лежат в основе этих мыслей и поведения;

- не стоит ожидать мгновенных результатов. Арт-терапия – это процесс, требующий времени и терпения. Важно поддерживать ребёнка и создавать для него безопасную и поддерживающую среду;
- арт-терапия подходит для детей разного возраста, начиная с дошкольного. Техники и материалы подбираются индивидуально, в зависимости от возраста, развития и потребностей ребёнка;
- родители также могут участвовать в процессе арт-терапии. Арт-терапевт может предложить родителям вместе с ребёнком выполнять определенные задания, что поможет им лучше понять чувства и переживания своего ребёнка, а также укрепить связь между ними.

Какие методы арт-терапии можно использовать для работы с детскими страхами?

Вот несколько примеров техник, которые арт-терапевт может использовать в работе с ребёнком, испытывающим страхи:

- рисование страха: ребёнку предлагается нарисовать свой страх. Это может быть монстр, темнота, или любая другая ситуация, вызывающая тревогу. После этого можно обсудить рисунок, поговорить о том, что именно пугает ребёнка, и как можно справиться с этим страхом;
- лепка страха: аналогично рисованию, ребёнку предлагается слепить свой страх из пластилина, глины или другого материала. Это позволяет ребёнку не только выразить свой страх, но и почувствовать контроль над ним, например, путем изменения формы или уничтожения слепленной фигуры;
- создание «коробки храбрости»: ребёнок украшает коробку и наполняет её предметами, которые помогают ему чувствовать себя храбрым и уверенным. Это могут быть любимые игрушки, фотографии, камни, ракушки и т.д.;
- рисование «безопасного места»: ребёнку предлагается нарисовать место, где он чувствует себя в безопасности и комфорте. Это может быть реальное место, например, его комната, или вымышленное место, например, волшебный лес;
- использование сказок и историй: арт-терапевт может использовать сказки и истории, чтобы помочь ребёнку понять и преодолеть свои страхи. Например, можно предложить ребёнку нарисовать иллюстрацию к сказке, в которой герой побеждает свой страх;
- коллаж: ребёнок создаёт коллаж из журнальных вырезок, фотографий и других материалов, отражающий его страхи и способы их преодоления.

Примеры конкретных техник в зависимости от страха:

- страх темноты: можно предложить ребёнку нарисовать «волшебный фонарик», который освещает темноту и отгоняет монстров. Или слепить «хранителя снов», который защищает его от кошмаров;
- страх монстров: ребёнок может нарисовать монстра, а затем придумать, как его можно «одомашнить» или превратить в друга. Например, добавить ему смешные детали, нарисовать ему улыбку или дать ему имя;
- страх разлуки с родителями: можно создать коллаж из фотографий семьи и любимых мест, чтобы ребёнок чувствовал себя ближе к родителям, когда они находятся далеко. Или нарисовать «волшебную ниточку», которая связывает его с мамой и папой, даже когда они не рядом;
- страх новых людей: ребёнок может нарисовать себя, уверенно общающегося с новыми людьми. Или слепить фигурку человека, с которым ему хотелось бы подружиться.

Как понять, что ребёнку нужна помощь арт-терапевта?

Если страхи ребёнка:

- сильно влияют на его повседневную жизнь (например, он отказывается ходить в школу, спать один в комнате, играть с другими детьми);
- вызывают сильный дистресс (например, плач, истерики, ночные кошмары);
- не проходят со временем и не уменьшаются, несмотря на поддержку родителей;
- сопровождаются другими проблемами, такими как тревожность, депрессия или поведенческие проблемы.

В этих случаях стоит обратиться к квалифицированному арт-терапевту, который поможет ребёнку справиться со своими страхами и улучшить качество его жизни. Арт-терапия – это мощный инструмент, который может помочь ребёнку вырасти уверенным, смелым и счастливым. Главное – создать для него безопасное и поддерживающее пространство, где он сможет свободно выражать свои чувства и переживания.

Принято считать, что страхи – это эмоциональные нарушения или неприятные нам переживания. В норме они выполняют функцию самосохранения, поэтому необходимы для правильного функционирования психики и построения поведения. Однако большое количество различных страхов у ребёнка является показателем предnevротического состояния. В случае со страхами, которые нарушают развитие личности, препятствуют взаимодействию с окружающим миром, общению, то есть являются патологическими, необходима специальная коррекционная и оздоровительная психо-

терапия. Арт-терапия же позволяет осуществить необходимое воздействие мягко и гуманно, не только избавляя ребёнка от страхов, но и способствуя гармоничному личностному и психическому развитию.

Таким образом, арт-терапия как метод коррекции страхов в дошкольном возрасте должна использоваться для оказания психологической помощи ребёнку.

Список источников

1. Арт-терапия – новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. М. : Когито-Центр, 2006. 336 с
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М. : Академический Проект, 2004. 232 с.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 389 с.
4. Воропаева И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М. : Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников нар. образования Моск. обл., 1993. 55 с.
5. Воспитателям и учителям : очерки по психологии / А. П. Нечаев. 4-е изд. СПб. : Типография П. П. Сойкина, 1911. 351 с. [Электронный ресурс].
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Продолжаем общаться с ребёнком. Так? М. : АСТ: АСТРЕЛЬ, 2008. 256 с.
7. Захаров А. И. Дневные иочные страхи у детей. – СПб.: Изд-во Союз, 2005. – 448 с.
8. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – СПб.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
9. Копытин А. И., Свистовская Е. Е., Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций // Научно-методический электронный журнал «Практической Психологии и Психоанализа». – 2007. – № 4. – С. 1–26.
10. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2009. – 160 с.
11. Корсакова Н. А. Музыкальная терапия в музыкальном благополучии дошкольника // Воспитатель ДОУ. – 2016. – № 2. – С. 29.
12. Орлов А. Б., Орлова Л. В., Орлова Н. А. Психологические механизмы возникновения и коррекции внущенных детских страхов // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 7. 10. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Указ. соч.
13. Поштарева Т. Использование народных сказок в образовательном процессе // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 5. – С. 24–28.
14. Фрейд З. Я и Оно. М.: ВнешТоргИздат, 1989. 700 с.
15. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. С. 95-251.
16. Юнг К. Г. Конфликты детской души. М.: Канон, 1997. 336 с.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕРЕЗ ПСИХОДРАМАТИЧЕСКУЮ ИГРУ

Ярославцева Наталья Вениаминовна,

педагог-психолог первой квалификационной категории,

КОГКУ «Кировский областной центр усыновления, опеки и попечительства»

Аннотация. Статья посвящена исследованию литературы по диагностике и коррекции детско-родительских отношений с использованием психодраматической игры с фигурами животных, основанной на модели Вальтера Холла. Психодраматическая игра с фигурами животных предоставляет уникальную возможность для детей и родителей выразить свои чувства, переживания и ожидания в безопасной и творческой форме. Фигуры животных служат символами, способствующими проекции чувств и отношений, что помогает в выявлении скрытых конфликтов и проблем в семье. В статье рассматриваются теоретические основы модели Вальтера Холла, а также практические аспекты применения данного подхода в работе с семьями.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, психодрама, фигуры животных, модель Вальтера Холла, коррекция, диагностика, семейная психология, эмоциональное выражение, терапевтические методы.

Актуальность. В последние десятилетия наблюдается рост интереса к психодинамическим методам работы с детско-родительскими отношениями, что связано с увеличением числа семейных конфликтов и проблем в воспитании детей. Диагностика и коррекция этих отношений становятся важными для обеспечения гармоничного развития ребёнка и его эмоционального благополучия. Психодраматическая игра с фигурами животных, основанная на модели Вальтера Холла, представляет собой инновационный подход, который может способствовать улучшению коммуникации между родителями и детьми, а также развитию эмоционального интеллекта у участников. Использование игровых методов в терапии позволяет создать безопасную и непринужденную атмосферу, в которой возможно исследование и разрешение конфликтов.

Гипотеза. Предполагается, что использование психодраматической игры с фигурами животных в рамках модели Вальтера Холла способствует улучшению детско-родительских отношений, повышению уровня взаимопонимания и снижению конфликтности в семье. Игровая форма взаимодействия позволяет родителям и детям более открыто обсуждать свои чувства и переживания, что в свою очередь ведет к более глубокому пониманию друг друга и коррекции негативных паттернов поведения.

Задачи статьи:

– обобщить существующие подходы к диагностике и коррекции детско-родительских отношений, акцентируя внимание на психодраматическом методе и модели Вальтера Холла;

– описать упражнения для проведения психодраматической игры с фигурами животных в контексте модели Вальтера Холла.

Изучением проблемы детско-родительских отношений в различных аспектах занимались многие отечественные и зарубежные авторы. Исследовано влияние родительского отношения на психическое развитие ребёнка (О.А. Карабанова, А.Я. Варга, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, А.В. Петровский). Представлены типы семейного воспитания и причины нарушений процесса воспитания в семье (А.А. Бодалев, Р. Снайдер, Э.Г. Эйдемиллер). Поднимаются вопросы родительской компетентности (Е.В. Гурова, Р.В. Овчарова, В.С. Мухина, Е.О. Смирнов). Э. Фромм указывал, что любовь матери к своему ребёнку по сущности – это, несомненно, прирожденное и безоговорочное свойство, составляющее её внутреннюю сущность и хранимое в глубине души[20].

Проблему коррекции детско-родительских отношений затрагивают в своих исследованиях и специалисты в области детской психиатрии (Т.М. Мишина [13], А.И. Захарова [5], А.С. Спиваковская [19], считающие семейную психокоррекцию одной из составляющих психотерапевтического комплекса[9].

По мнению отечественных исследователей Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева, детско-родительские отношения – это отношения, которые имеют избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь ребёнка со своими родителями, проявляются в переживаниях, действиях, реакциях связанных с возрастно-психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения и собственной жизненной позицией, определяют особенности восприятия ребёнком своих родителей и способы общения с ними.

К сожалению, родители не всегда понимают, что проблемы их ребёнка на прямую связаны с ситуацией в семье, им не хватает элементарной психологической грамотности, чтобы решить свои проблемы. Поэтому необходимость в эффективных методах коррекции и диагностики детско-родительских отношений становится особенно актуальной.

Психодраматические техники, в частности – использование фигур животных, открывают новые горизонты для работы с эмоциональными переживаниями и конфликтами в семейной системе.

Как утверждает А.Л. Керимова, «психодраматические техники позволяют детям безопасно выразить свои чувства и переживания, что способствует их эмоциальному развитию»[7].

В психодраматическом фольклоре бытует шутка: «Кому же, в сущности, показана психодрама? – Всем, у кого есть или были родители». Вечная история

детско-родительских отношений – это вообще предмет едва ли не всей психотерапии. Любой практикующий психодраматист работает с этим так часто, что порой времени подумать просто нет: «Что ты хочешь сказать своей маме?...». И понеслось...[10].

Детские психологи давно заметили интерес детей к игре с фигурками животных. Почти в каждой психотерапевтической школе есть техники с использованием этих фигурок. Их любят в юнгианской песочной терапии, используют в модели В. Оклендер, применяют в интегративной детской психотерапии[15].

Игра изображает действительность именно так, как ребёнок её в настоящий момент видит, переживает, чувствует и интерпретирует. Она одновременно является и присвоением, и конструированием реальности, беря на себя задачу ребёнка «справляться с жизнью» в данный момент, так как других техник и возможностей в распоряжении ребёнка ещё нет [1].

В игре дети, изображая свою действительность, одновременно и изменяют ее, поэтому игра помогает «расшатать» застывшие точки зрения и ригидные образцы поведения. В игре конфликты будут перерабатываться таким образом, что «Я» возьмет реванш: или подавив проблему, или найдя приемлемое решение [16]. Следовательно, игра ориентирована не на проблему, а на решение проблемы. Игра ориентирована на ресурсы семьи, она пробуждает доверие к собственным исцеляющим силам семьи [1].

Родители, наблюдая за игрой ребёнка, часто видят себя в тех или иных персонажах, замечают, каким образом их поведение влияет на ребёнка и нередко удивляются тому, что у ребёнка тоже есть свой внутренний мир со своим многообразием чувств и переживаний. Как правило, эти наблюдения стимулируют у родителей внутренние поисковые процессы и переоценку внутрисемейной ситуации

Вальтер Холл, немецкий психотерапевт, предложил свой авторский подход с использованием фигурок для коррекции отношений между детьми и родителями. Практическая ценность его модели заключается, во-первых, в вовлечении всех членов семьи в терапевтический процесс уже на первой встрече. Во-вторых, в процессе диагностического интервью происходит визуализация семейной системы, что существенно облегчает работу специалиста и повышает эффективность психотерапевтического процесса. И, в-третьих, вся работа с семьёй происходит в формате игры, которая очень привычна и понятна детям, не вызывая эмоционального напряжения у родителей.

С помощью применения различных игрушек мы можем разыгрывать сцены на легко обозримом пространстве, например, на столе. В игре со статичными, жесткими фигурками все чувства и эмоции выражаются при помощи движений рук (включая кисти) и голоса. Уже сам материал таких фигурок огра-

ничивает бурность эмоций и порывистость в движениях импульсивных детей, слабая внутренняя организация которых получает таким образом опору и поддержку извне.

Куклы же, надеваемые на руку (будь то куклы Каспер-театра или куклы-животные), наоборот, своей «живостью», податливостью и мягкостью материала открывают детям несравненно большее пространство для движения и разрядки чувств и поэтому требуют более строгого структурирования игрового поля и правил[11].

В индивидуальной терапии ребёнок сам придумывает «сценарий» пьесы и одновременно является её исполнителем. Он также сам распределяет роли, при этом на терапевтах «соседают» его переносы и проекции. Роли же, которые ребёнок выбирает для себя, характеризуют образ его «Я» или какую-либо из частей его личности [1].

Для проведения индивидуальной семейной консультации по диагностике и коррекции детско-родительских отношений с использованием модели Вальтера Холла и Альфонса Айхингера, а также с применением фигур животных, можно использовать следующий цикл упражнений.

Упражнение 1. Введение в мир животных.

Цель: установить контакт и создать доверительную атмосферу.

Описание:

- попросите каждого участника выбрать фигурку животного, которое ему нравится или с которым он себя ассоциирует;
- обсудите, почему они выбрали именно это животное и что оно для них символизирует.

Упражнение 2. Роли животных в семье.

Цель: понять роли каждого члена семьи.

Описание:

- попросите участников распределить роли в семье, используя фигурки животных. Например, кто в семье «тигр», а кто «слон»;
- обсудите, какие качества этих животных отражают поведение и роли членов семьи.

Упражнение 3. Общение между животными.

Цель: исследовать коммуникацию и взаимодействие между членами семьи.

Описание:

- используя фигурки животных, создайте сцену, где каждое животное взаимодействует с другими;
- попросите участников описать, как они видят это взаимодействие и какие эмоции оно вызывает.

Упражнение 4. Проблемные зоны.

Цель: выявить проблемные зоны в отношениях.

Описание:

- попросите участников выбрать фигурки животных, которые символизируют проблемы в их отношениях;
- обсудите, какие чувства и мысли возникают при взаимодействии этих фигур.

Упражнение 5. Альтернативные подходы.

Цель: найти новые способы взаимодействия.

Описание:

- попросите участников выбрать другие фигурки животных, которые могли бы лучше представлять их желаемые отношения;
- обсудите, как они могут изменить своё поведение, чтобы достичь желаемого взаимодействия.

Упражнение 6. Создание нового сценария.

Цель: Сформировать позитивный сценарий взаимодействия.

Описание:

- попросите участников создать новую сцену с использованием выбранных фигурок животных, отражающую их идеальные отношения;
- позвольте им обсудить, какие шаги они могут предпринять, чтобы реализовать этот сценарий в жизни.

Упражнение 7. Рефлексия и план действий.

Цель: Подвести итоги и разработать план действий.

Описание:

- попросите участников поделиться своими ощущениями и выводами после выполнения всех упражнений;
- обсудите, какие конкретные шаги они готовы предпринять для улучшения отношений в семье.

Психодраматическая игра с фигурами животных представляет собой инновационный метод, который позволяет не только диагностировать проблемы в отношениях, но и эффективно прорабатывать их в игровой форме. Психодраматические игры запускают поисковые процессы, приводят в движение фантазию, служат источником новых идей и увеличивают тем самым свободу действий. Решения-гипотезы, рождающиеся в игре, прерывают автоматически протекающие ригидные образцы взаимодействия и активизируют ресурсы семьи. Использование модели Вальтера Холла в этом контексте открывает новые горизонты для понимания динамики семейных взаимодействий и способствует созданию более гармоничных и взаимопонимающих отношений между детьми и родителями.

Список источников

1. Айхингер А., Холя В. Детская психодрама в индивидуальной и семейной психотерапии, в детском саду и школе: Пер. с нем. – 3 –е издание., испр. – М.: Генезис, 2022. 336 стр.
2. Барц Э. Игра в глубокое: Введение в юнгианскую психодраму. – М.: Изд-во «Класс», 2000 г.
3. Блатнер Г.А. Психодрама, ролевая игра, методы действия. – Части 1 и 2, Пермь, 1993 г.
4. Васильева Е.Н., Ролевая структура детско-родительских отношений: монография – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. – 196 с.
5. Захарова Е.И. Диагностика характера детско-родительских отношений в пробе на совместную деятельность / Е.И.Захарова, 0.А.Карабанова// Психолог в детском саду.-2002. № 1 . – с.23-3 1
6. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом. Анализ терапевтических механизмов, М., Класс, 1998 г.
7. Керимова, А. Л. Психодрама в работе с детьми: теоретические основы и практические рекомендации. Москва: Психология.2015 г.
8. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама – Москва : Независимая фирма 'Класс', 1993. – 224 с.
9. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004 г.
10. Лопухина Е.В., Михайлова Е.Л. "Играть по-русски". Психодрама в России: истории, смыслы, символы (Коллективная монография) – М.: Независимая фирма "Класс", 2003. – 320 с.
11. Лебедева, М. И. (2018). Символизм животных в психодраме. Психологический журнал, 39(2), 45-56.
12. Лейтц Г. Психодрама. Теория и практика, – М., – изд-во: Когито-Центр 2017 г.
13. Мишина Т.М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» // Психогигиена и психопрофилактика: Сб. науч. тр. / под ред. В.К. Мятер, В.П. Козлова, Н.В. Семеновой-Тянь-Шанской. Л.: 1983 г.
14. Морено З. Т. Психодрама: ролевая теория и концепция социального Эволюция психотерапии. атома // – М.: Класс. Т. 3, 1998г, с. 256-279
15. Оклендер В., Окна в мир ребёнка. Руководство по детской психотерапии,изд. Класс, 2015 г., 408 стр.
16. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта, генезис числа у ребёнка, логика и психология. М., «Просвещение», 1969. — 659 с
17. Сапогова Е.Е. Семейная микрокультура как ресурс развития личности / Семья и дети в современном мире. Том IV. Семья. Дети. Социум. Колл. монография / под ред. В.Л. Ситникова. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 420–428.
18. Соловьева, Т. В. (2020). Эмпатия в детско-родительских отношениях: роль психодрамы. Психологические исследования, 42(4), 12-21.
19. Спиваковская А.С., Психотерапия: игра, детство, семья, изд-во: Эксмо-Пресс, 2000 г, – 304 стр.
20. Фромм Э. Искусство любить. М.: ACT, Neoclassic, 2015.

Научное издание

**Искусство понимать:
диалоги о семье и образовании
в пространстве арт-терапии**

Сборник статей

Подписано в печать 30.07.2025 г.

Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84 1/16

Бумага офсетная. Усл. п. л. 13.72.

Тираж 90 экз. Заказ № 550/2025

КГОАОУ ДПО «Институт развития образования Кировской области»
610046, Кировская обл., г. Киров, ул. Романа Ердякова, д. 23, к. 2
Тел.: 8 (8332) 25-54-42 (доб. 301) Email: rio@kirovipk.ru

Отпечатано в ООО «Полиграфовна»
610037, г. Киров, ул. Пархоменко, д. 9 помещение 1001
тел. 8 /8332/ 66-15-16, 66-15-15, 44-95-81