

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 2, 2020



Андронникова Ольга Олеговна
главный редактор,
кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии, профессор

Редакционная коллегия

Шпехт М. В. – зам. главного редактора, руководитель Центра практической психологии факультета психологии (Новосибирск, Россия);
Дмитриева Н. В. – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия);
Буторин Г. Г. – д-р психол. наук, доц. (Челябинск, Россия);
Яницкий М. С. – д-р психол. наук, проф. член-корреспондент САН ВШ (Кемерово, Россия);
Серый А. В. – д-р психол. наук, доц., проф. (Кемерово, Россия);
Халфина Р. Р. – д-р биол. наук, проф. (Уфа, Россия);
Маврина И. А. – д-р пед. наук, проф. (Омск, Россия);
Федосеева И. А. – д-р пед. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Майер Б. О. – д-р филос. наук, канд. физ.-матем. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Пушкарёва Е. А. – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Изгарская А. А. – д-р филос. наук, проф. (Новосибирск, Россия);
Хох И. Р. – канд. психол. наук (Уфа, Россия);
Буравцова Н. В. – канд. психол. наук, доц. (Новосибирск, Россия);
Первозкина Ю. М. – канд. психол. наук, доц., проф. (Новосибирск, Россия);
Прюс Ф. – д-р педагогики, проф. (Грайфсвальде, Германия);
Стельмах С. А. – канд. психол. наук (Усть-Каменогорск, Казахстан);
Паньшина Т. В. – канд. пед. наук, доц. (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020
Все права защищены

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-75683 от 26 апреля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕДАКЦИИ	5
---	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Андронникова О. О. Эмоциональный интеллект и его развитие в детском и взрослом возрасте методами арт-терапии.....	6
Ветерок Е. В. Арт-терапия в работе с аддиктивной личностью.....	13
Тишкова А. С. Методы арт-терапии в процессе социально-психологической адаптации детей с нарушением зрения.....	20

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Белякова С. О., Радзиховская О. Е. Техники и методики арт-терапии в индивидуальной и групповой работе психолога.....	27
Буравцова Н. В. Психокоррекция эмоциональных и поведенческих проявлений подросткового возраста с применением ассоциативных карт.....	38
Ганпанцурова О. Б. Арт-методы в формировании навыков профессиональной коммуникации у педагогов-психологов.....	49
Ермолова Е. О. Использование приемов арт-терапии в работе с личностью, переживающей кризис середины жизни.....	58
Ефремова О. А. Развитие творческой одаренности посредством активизации воображения у детей младшего и среднего школьного возраста.....	71
Михайлова М. Ю., Архипова Т. С. Профорientационные игрушки в работе с подростками и молодежью по выбору профессии.....	81
Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Диахронический подход в работе с ролевой структурой личности.....	88

Журнал основан в 2014 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор И. О. Малая
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 6,7.
Тираж 500 экз. Заказ № 45.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 25.06.2020
Отпечатано в Издательстве НГПУ

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 2, 2020



Andronnikova Olga Olegovna
Editor-in-chief,
Cand. of Psychology Sciences,
Associate Professor,

Editorial board

- Shpekht M. V.* – Assistant Editor-in-chief, Head of the Center for Practical Psychology of faculty of psychology (Novosibirsk, Russia);
Dmitrieva N. V. – Dr. of Psychology, Professor (St. Petersburg, Russia);
Butorin G. G. – Dr of Psychology, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
Yanitsky M. S. – Dr of Psychology, Professor (Kemerovo, Russia);
Sery A. V. – Dr of Psychology, Associate Professor (Kemerovo, Russia);
Khalfina R. R. – Dr of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
Mavrina I. A. – Dr of Pedagogy, Professor (Omsk, Russia);
Fedoseeva I. A. – Dr of Pedagogy, Professor (Novosibirsk, Russia);
Mayer B. O. – Dr of Philosophy, Ph.D. in Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russia);
Pushkareva E. A. – Dr of Philosophy, Professor (Novosibirsk, Russia);
Izgarskaya A. A. – Dr of Philosophy, professor (Novosibirsk, Russia);
Khokh I. R. – PhD in Psychology (Ufa, Russia);
Buravtsova N. V. – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
Perevozkina Yu. M. – PhD in Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
Prus F. – Dr of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
Stelmach S. A. – PhD in Psychology (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);
Panshina T. V. – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FS77-75683 from April, 26th, 2019

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2020
All rights reserved

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

OPENING REMARKS	5
-----------------------	---

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Andronnikova O. O. Emotional intelligence and its development in children and adults by art therapy	6
Veterok E. V. Art therapy in working with an addictive personality	13
Tishkova A. S. Art therapy methods in the process of social-psychological adaptation of children with the disturbance of vision.....	20

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Belyakova S. O., Radzihovskaya O. E. Techniques and methods of art therapy in the individual and group psychological works	27
Buravtsova N. V. Psycho-correction of emotional and behavioral manifestations of the adolescent using associative cards	38
Ganpanturova O. B. Art methods in the formation of professional communication skills in teachers-psychologists	49
Ermolova E. O. Use of art therapy techniques in work with a personality carrying out the crisis of middle mature	58
Yefremova O. A. Development of creative gift through activation of imagination in children of younger and secondary school.....	71
Mikhailova M. Yu., Arkhipova T. S. Career guidance toys in working with teenagers and young people by profession choice.....	81
Perevozkin S. B., Perevozkina Ju. M. Diachronic approach in work with personal role structure.....	88

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor I. O. Malaya Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,0. Publisher's sheets: 6,7. Circulation 500 issues Order № 45. Format 70×108/16 Signed for printing 25.06.2020
--	--

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕДАКЦИИ

Арт-терапия является эффективным средством в работе с различными психическими состояниями взрослых и детей. Кроме того, арт-терапия крайне эффективна в коррекции кризисных состояний.

Сложившаяся ситуация социальной нестабильности приводит к значительным кризисным нагрузкам на личность, что способствует возникновению тревожности, депрессивности и других психоэмоциональных проблем, выступающих основанием для нарушения социальной адаптации личности. Особенно это актуально в ситуации социальной изоляции в период коронавируса. В настоящий момент наблюдаются серьезные изменения в адаптивности подростков и детей, проявляющиеся в первую очередь в росте психоэмоциональных проблем, решение которых, с одной стороны, затруднено в ситуации самоизоляции, с другой стороны, крайне актуально и своевременно. Значительное напряжение мы можем наблюдать и у взрослых. Родители оказались не готовы к организации дистанционной формы обучения своих детей, что привело к увеличению конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях. Так же наблюдается повышение количества супружеских конфликтов, прогнозируется увеличение числа разводов после окончания пандемии. Все это осложняется возникающими трудностями экономического плана, страхом нищеты. По данным многих специалистов, увеличилось число обращений, связанных с актуализацией базовых страхов: страха за жизнь, одиночества, голода, потеря жилья.

Поэтому встает вопрос об эффективных средствах коррекции психоэмоциональных состояний, личностных дисфункций и поведенческих нарушений, возникающих в актуальной социальной ситуации. Арт-терапия может выступать эффективным средством, позволяющим безболезненно или с минимальным напряжением решать возникающие задачи. Среди арсенала арт-терапии достаточно много технологий, направленных на коррекцию психоэмоциональных состояний, поиск ресурсов, позволяющих совладать с возникающими угрозами и рисками, коррекцию детско-родительских и супружеских отношений. Важным моментом является то, что часть технологий арт-терапии возможно проводить в дистанционном формате, сохраняя эмпатийный контакт между клиентом и психологом при эффективном контроле самого процесса. Часть технологий арт-терапии подходят для самостоятельного использования клиентом, позволяя научиться саморегуляции состояний и увеличению позитивных методов совладающего поведения.

Таким образом, настоящий тематический выпуск журнала посвящен актуальной теме: технологиям арт-терапии. Особенно ценным является то, что в фокусе внимания этого номера выступают практические методы и технологии арт-терапии, позволяющие специалистам расширить арсенал практик и усилить свое мастерство в рамках использования арт-терапии.

Нам бы очень хотелось, чтобы вы получили действительно полезные современные технологии, углубляющие ваши профессиональные знания.

Желаем вам приятного чтения!



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

УДК 159.922.7+159.94

Андронникова Ольга Олеговна

*кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии,
профессор кафедры практической и специальной психологии факультета
психологии, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, andronnikova_69@mail.ru*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ И ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу подходов к эмоциональному интеллекту. В статье обозначено понятие, выделена структура и основные компоненты эмоционального интеллекта, выступающие мишенями целенаправленной работы. Раскрыта роль стиля родительского воспитания в формировании эмоционального интеллекта ребенка. Показана возможность использования искусства в целях развития эмоционального интеллекта. Раскрыта сущность арт-педагогики и арт-терапии в целенаправленной работе по развитию эмоционального интеллекта. Рассмотрена специфика и технологии воздействия искусства на основные компоненты эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональное воспитание, арт-педагогика, арт-терапия.

Andronnikova Olga Olegovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Dean of the faculty of psychology, Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, andronnikova_69@mail.ru

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS DEVELOPMENT IN CHILDREN AND ADULTS BY ART THERAPY

Abstract. This article is devoted to the analysis of approaches to emotional intelligence. This article outlines the concept of emotional intelligence. The structure and the main components of emotional intelligence, which are the targets of focused work, are highlighted. It is disclosed how the style of parenting affects the formation of the emotional intelligence of a child. The possibility of using art for the development of emotional intelligence is shown. The essence of art pedagogy and art therapy in a focused work on the development of emotional intelligence is revealed. The specifics and technologies of the impact of art on the main components of emotional intelligence are considered.

Keywords: emotional intelligence, emotional education, art pedagogy, art therapy.

Многие исследователи детства отмечают ряд изменений, произошедших за последние десятилетия в жизни детей, в результате которых у них появились трудности, в том числе в освоении навыков человеческих чувств [1; 6]. На международном



симпозиуме «Л. С. Выготский и современное детство» (2017) участники отмечают серьезные изменения в психическом развитии детей, специфики их социальной и цифровой адаптации, восприятия себя и мира [10]. А. Д. Андреева, рассматривая особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях, отмечает темпоральные и сущностные изменения в развитии дошкольников, обусловленные изменением внешней среды [1]. Д. Готтман и Д. Деклер в своих трудах отмечают, что во многих случаях у ребенка возникает не способность понимания и распознавания не только чувств других людей, но и своих, что в конечном итоге нарушает способность к пониманию собственных переживаний, а значит самоуправление [6]. Эта ситуация становится основой для возникновения деструктивных и виктимных форм поведения.

Развитие психологии и проведенные в этой области исследования, привели к появлению новых данных о роли эмоционального интеллекта в оценке благополучия разных сфер жизни современного человека: личной, семейной, духовной, социальной. Так, И. Н. Андреева отмечает, что следствием недооценки роли эмоциональной стороны жизни детей, становится рост аффективных расстройств, невротизация, снижение ориентации и адаптации в социуме, нарушение способности к выстраиванию эффективных межличностных отношений [2]. По сути, в настоящее время эмоциональный интеллект воспринимается как ключ к эмоциональному развитию ребенка. Таким образом, возникает потребность к развитию эмоционального интеллекта детей, что становится основой для социальной успешности ребенка и предъявляет дополнительные требования к их родителям. От родителей требуется компетентность в новых областях, в нашем случае в области более эффективных способов обучения своих детей основам эмоциональной и социальной жизни.

Термин «эмоциональный интеллект» ввели в научный тезаурус в середине 1960-х гг. М. Белдок и Х. Лейнер. В российской психологии это понятие появилось в трудах Г. Г. Гарсковой [5]. В настоящий момент существует ряд исследований отечественных и зарубежных авторов, изучающих различные аспекты формирования эмоционального интеллекта. Так, вопросами эмоционального интеллекта занимались Д. Гоулман [7], Р. Бар-Он [14], С. Стайн и Г. Бук [13], Д. В. Люсин [9], И. Н. Андреева [2], Дж. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо [17] и другие, которые определили основные модели и сущностное понимание эмоционального интеллекта и основные подходы к его рассмотрению и исследованию, но не выстроили непротиворечивой концепции его понимания.

В работах отечественных авторов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) представлены ключевые идеи, позволяющие описывать явление эмоционального интеллекта. Рассматривая вопросы единства интеллектуальных и аффективных процессов, авторы закладывают понимание динамической системы мышления, включающей эмоциональную компоненту часто как смыслообразующую. В дальнейших исследованиях эмоционального интеллекта было выделено множество подходов, позволяющих описывать его следующим образом: специфический тип обработки информации, имеющей эмоциональный характер [16]; возможность понимать значение, различать и управлять эмоциями [17]; способность дифференцировать и выражать эмоции [15]; форма отношения к себе и миру [11]; подструктура социального интеллекта [4] и др.

Р. Бар-Он в своей работе 2006 г. обозначил эмоциональный интеллект как «совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями

и давлением окружающей среды» [14]. Д. В. Люсин рассматривает феномен эмоционального интеллекта как способность к пониманию и управлению эмоциями [9]. И. Н. Андреева понимает эмоциональный интеллект как «совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды» [2, с. 50].

Под эмоциональным интеллектом понимаем определение более понятное задачам практического плана, представленное в работе Ю. В. Лазаревой, А. Е. Рудаковой. Авторы определяют эмоциональный интеллект как «психологическое образование, возникшее на основе взаимосвязи эмоциональных и когнитивных процессов, позволяющее перерабатывать содержащуюся в эмоциях информацию (воспринимать, идентифицировать, определять причинность) и использовать результаты для повышения эффективности процесса мышления и регулирования собственных эмоций» [8]. Рассматривая модель эмоционального интеллекта, предложенную Дж. Мейером, П. Сэловем, Д. Карузо, необходимо выделить четыре основных компоненты эмоционального интеллекта [18]:

- эмоциональное восприятие – способность к идентификации своих эмоций и распознаванию чужих;
- эмоциональная интеграция – способность активации познавательных процессов через мотивацию эмоциями;
- эмоциональное понимание – способность распознавания связи между событиями и эмоциями, предсказывать их развитие, интерпретировать во взаимоотношениях, понимать амбивалентные чувства;
- эмоциональное управление – способность к укрощению и управлению эмоций, использование их для достижения поставленной цели, выборе желаемого поведения.

При этом развитие эмоций в онтогенезе последовательно, а структура иерархизирована, что дает усложнение эмоционального интеллекта в зависимости от возраста и создавшихся условий [17; 18].

С точки зрения потребности развития эмоционального интеллекта у детей является ряд требований к родителям. В рамках воспитания для развития эмоционального интеллекта ребенка родители должны обладать набором компетенций, включающим способности к пониманию чувств собственных детей, сочувствию и сопереживанию им, направлению и контейнированию эмоций детей, урегулированию и отреагированию их. Учитывая, что большинство уроков адекватного обращения с эмоциями, их урегулирования и выражения дети получают в семье, то именно родительское поведение в отношении эмоций детей выступает основой для возникновения эмоциональных компетенций ребенка. В семье, где родители обладают необходимыми компетенциями, ребенок научается регулированию эмоций, а значит, обладает способностью к контролю импульсов, самомотивации, пониманию эмоциональной информации от других людей, сочувствию, самоуправлению эмоциями, совладанию со сложными жизненными ситуациями. В психологии принято называть этот процесс эмоциональным воспитанием, рассматриваемым как «последовательность действий, которая помогает создавать эмоциональные связи» [6, с. 13].

Практика эмоционального воспитания детей включает организацию взаимного доверия и привязанности ребенка при предоставлении ему помощи в дифференциации и проживании, выражении и контейнировании эмоциональных переживаний. Особенно эта ситуация важна для негативных переживаний: гнева, злости, стра-



ха, печали. Сочувствие и организация помощи детям в дифференциации и переживании чувств совсем не означают отсутствие воспитательных процессов. Однако реализация запретов также сопровождается эмоциональной поддержкой. Чувствительный к эмоциям ребенка родитель уважает их проявления и принимает их наличие без осуждения и запрета. Однако признание эмоции недостаточно, необходимо предложение целого реестра способов выражения и управления ими. Именно из привязанности, возникающей вследствие такого стиля взаимодействия, возникает послушание ребенка. Ребенок учится доверять своим чувствам, управлению эмоциями и саморегуляции, решать возникающие проблемы.

Однако не всегда родители способны реализовывать указанный стиль воспитания. Часто причиной этого становится собственная низкая эмоциональная компетентность родителя и деструктивный стиль родительского отношения.

Д. Готтман и Д. Деклер, рассматривая вопросы формирования эмоционального интеллекта ребенка, выделяют три стиля воспитания, приводящих к несформированности эмоционального интеллекта ребенка [6]. Это отвергающий, неодобряющий и невмешивающийся стили родительского отношения. При этом авторы выделяют специфику эмоционального развития ребенка, появляющуюся в результате типа родительского отношения. Отвергающий, неодобряющий стили воспитания приводят к возникновению у детей понимания неправильности, неуместности и безосновательности своих чувств. Это может приводить к ощущению собственной нехорошести и сложности формирования эмоций и управления ими. Немного другие последствия наблюдаются при невмешивающемся стиле воспитания. В этом случае эмоции детей принимаются, однако не существует предложений по реализации чувств и предложений, лимитирующих поведение детей, что в результате приведет к неумению регулировать собственные эмоции и может приводить к нарушению организации взаимодействия с другими детьми и коммуникативным проблемам.

Таким образом, в ситуации деструктивного стиля родительского воспитания возникает необходимость помощи в развитии эмоционального интеллекта детей в рамках других социальных систем и поиске эффективных средств для этого.

Среди таких средств многие авторы называют арт-терапию. Рассматривая варианты использования арт-терапии в целях развития эмоционального интеллекта детей необходимо выделить два основных направления: арт-педагогика и арт-терапия. В обоих направлениях основой выступает творческая деятельность, однако присутствует дифференциация в целях, технологиях и мишенях воздействия.

Сущность арт-педагогика как одного из направлений современной педагогики выступает воспитание, обучение и развитие детей средствами искусства [3]. По сути, арт-педагогика является синтезом двух областей научного знания педагогики и искусства. В рамках этого направления научного знания происходит разработка теории и практики педагогического и коррекционного процесса через художественное развитие ребенка (музыкальное, художественно-творческое, изобразительное, театрализовано-игровое). Арт-педагогика рассматривается как наука, которая «позволяет рассматривать в рамках специального образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекцию) средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры...» [12].

Таким образом, суть арт-педагогика заключается в создании через искусство специальных условий для усвоения ребенком передаваемых знаний, умений и опыта. В первую очередь это опыт эмоционально-психологического плана и формирование

духовно-ценностного отношения к жизни. Технологии арт-педагогике эффективно применять как в педагогическом процессе дошкольного учреждения, так и в рамках дополнительного образования.

Кроме арт-педагогике эффективным направлением развития эмоциональной сферы детей выступает арт-терапия как метод коррекционного воздействия, широко применяющегося в отечественной и зарубежной практике. Основной функцией арт-терапии является воздействие на нервно-психическое состояние ребенка – снижение напряжения, моделирование и управление положительным психоэмоциональным состоянием, формирование адекватного поведения, межличностного взаимодействия, коррекции самооценки.

Рассматривая специфику воздействия искусства (как в рамках арт-педагогике, так и арт-терапии) на психологическое и нейрофизиологическое состояние человека необходимо отметить признание значимости психофизиологического воздействия искусства на человека, показанное в трудах множества авторов (В. М. Авдеев, Н. Н. Захарова, А. А. Калашников, П. В. Симонов, И. В. Темкин и др.). Значимые реакции наблюдаются в цветовом воздействии, в обучающей и терапевтической работе с цветом. Изменения психофизиологического, когнитивного и эмоционального состояния наблюдается при использовании музыки. Явные реакции наблюдаются при восприятии произведений искусства, участии в художественном творчестве. При этом центром возникающих при использовании искусства изменений выступают эмоциональные процессы. Именно через сферу эмоционального реагирования запускаются когнитивные реакции, происходит гармонизация состояния человека.

Среди технологий арт-терапевтической работы с детьми особое место занимают рисование, музыкотерапия, сказкотерапия, сочинение стихотворений, терапевтическое сочинение историй, театральное искусство, психодраматическое разыгрывание, фототерапия, коллажирование, киноискусство.

Рассматривая творчество как технологию развития эмоционального интеллекта, необходимо планировать поэтапные мероприятия с учетом иерархичности основных компонент: эмоционального восприятия, эмоциональной интеграции, эмоционального понимания, эмоционального управления. Поэтому первично упражнения должны быть направлены на различения возникающих эмоций и развитие способности к их выражению через различные арт-терапевтические средства. В этом случае хорошо работают различные технологии рисунка чувств. Например, «рисунок чувства одним цветом», «рисунок конкретного чувства» (нарисуй свою злость / радость), каракули и др. Кроме рисунка важным в структуре арт-терапевтического занятия выступает словесное выражение чувства, его название, дифференциация от других, схожих чувств, проговаривание. В рамках работы на более сложных уровнях развития эмоционального интеллекта при работе с чувствами добавляется обсуждение закономерностей их возникновения, выражения, управления ими. Хорошо применение телесных техник для мимического и пантомимического показа / выражения чувства. Для выражения сильных переживаний эффективно использовать глину, тесто, классический песок или плаготерапию. Так как работа с этими материалами дает большую включенность, то позволяет снизить эмоциональную нагрузку и научиться управлять сложными эмоциями. Для детей дошкольного возраста могут использоваться технологии работы с художественными произведениями, их интерпретациями, обсуждением чувств главных героев. Хорошо зарекомендовало себя использование технологий создания графических элементов с определенными характеристиками. Например, «линия с характером» создающаяся из различных графических сред (пластилин, рисунок, проволока, песок, бумага и др.).



На более поздних этапах начинают использоваться интегративные технологии развития эмоционального интеллекта, такие как работа с фрактальными рисунками, нейрографика, монотипия, кляксография. Как с подростками, так и со взрослыми чрезвычайно эффективна технологии интегративного плана, такие как «Страна чувств». Существуют и специализированные техники управления эмоциями. Среди них распространена работа с сыпучими материалами, например, технологии «мусорное ведро», «песочный домик» и др.

Подводя итоги, необходимо выделить несколько феноменов, за счет которых наблюдается положительные эффекты при использовании арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта. Во-первых, происходит фиксирование внимания на собственных чувствах и переживаниях, их более тонкая дифференцировка, понимание закономерностей их возникновения и протекания. Во-вторых, появляется ре-е-стр выражения чувств (в том числе безопасные способы снижения напряжения), их контроля, управления. В-третьих, появляется ощущение внутреннего контроля и навыки направленного использования технологий саморегуляции. В-четвертых, происходит развитие коммуникативных навыков, в том числе развивается способность к пониманию чувств других, их закономерности возникновения в межличностном взаимодействии.

Таким образом, одним из важных направлений в развитии эмоционального интеллекта выступает использование искусства в рамках арт-педагогике и арт-терапии. Арт-терапия может выступать системной инновацией, характеризующейся многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями, обеспечивающей развитие эмоционального интеллекта детей. Несомненно, богатый арсенал арт-терапевтических средств дает возможность дифференцированно подбирать эффективные и интересные для ребенка технологии исходя из актуальных задач возраста для развития эмоционального интеллекта и повышения его жизненной адаптированности.

Список литературы

1. *Андреева А. Д.* Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-razvitiya-doshkolnikov-v-sovremennyh-tsivilizatsionnyh-usloviyah> (дата обращения: 18.03.2020).
2. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
3. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова и др. М.: Академия, 2001. 247 с.
4. *Власова О. І.* Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: моногр. Київ: Київський університет, 2005. 308 с.
5. *Гарскова Г. Г.* Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1999. С. 25–26.
6. *Готтман Д., Деклер Д.* Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / пер. с англ. Г. Федотовой. 4-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
7. *Гоулман Д.* Деструктивные эмоции / пер. с англ. Минск: Попурри, 2005. 672 с.
8. *Лазарева Ю. В., Рудакова А. Е.* Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] //



Научный диалог. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 18.03.2020). DOI: <http://dx.doi.org/10.24224/2227-1295-2018-6-251-264>.

9. Люсин Д. В. Современное представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследование. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

10. Международный симпозиум «Л. С. Выготский и современное детство» [Электронный ресурс]: сб. тезисов / отв. ред. К. Н. Поливанова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 282 с.

11. Носенко Э. Л., Чоботарь А. М., Элькинбард О. Б. Формирование эмоционального интеллекта как фактора предупреждения стрессовых состояний у детей // Наука і освіта. 2000. Спец. вип. С. 190–192.

12. Савлущинская Н. В., Павлова М. С. Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24509> (дата обращения: 18.03.2020).

13. Стайн С. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех [Электронный ресурс] // Библиотека Максима Мошкова. 2000. URL: <http://lib.ru/DPEOPLE/eq.txt> (дата обращения: 18.03.2020).

14. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [Электронный ресурс] // Psicothema. 2006. № 18. P. 13–25. URL: http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm (дата обращения: 18.01.2020).

15. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns. N. Y.: Oxford University Press, 2007. 502 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.001.0001>.

16. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence // Intelligence. 1999. Vol. 27, iss. 4. P. 267–298. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1).

17. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence: Handbook of intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 396–420. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>.

18. Mayer J. D., DiPaolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // Journal of Personality Assessment. 1990. Vol. 54, № 3, 4. P. 772–781. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>.

Дата поступления в редакцию 02.04.2020



Ветерок Екатерина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, severus.snegg.1997@gmail.com

АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлена актуальная проблема применения арт-терапии в работе с аддиктивной личностью. Приводится теоретический обзор современных исследований аддиктивного поведения. Представлены научные теории зависимого поведения, наиболее распространенные в зарубежной и отечественной литературе. Описаны внешние и внутренние факторы, обуславливающие формирование аддиктивного поведения. Проанализированы личностные характеристики аддиктивной личности и мотивы употребления химических веществ. Обнаружено, что идентичность аддикта трансформируется на протяжении аддиктивного опыта и проявляется в конфликтующей разрозненности внутренних составляющих. Выявлено, что одним из эффективных способов коррекции зависимого поведения является арт-терапия, позволяющая интегрировать разрозненные части личности аддикта посредством различных форм искусства. Выделены функции арт-терапии, реализация которых позволит интегрировать внутренний опыт аддикта и будет способствовать адаптивным моделям поведения в социуме. Установлено, что арт-терапия обеспечивает возможность динамического анализа переживаний аддиктов, интеграции различных состояний и представлений, обеспечивая синергию восприятия их субъективной реальности.

Ключевые слова: аддикция, психологическая травма, диссоциация, арт-терапия.

Ekaterina Vladimirovna Veterok

Candidate of Psychology, Lecturer for the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, severus.snegg.1997@gmail.com

ART THERAPY IN WORKING WITH AN ADDICTIVE PERSONALITY

Abstract. The article presents the actual problem of using art therapy in working with an addictive personality. A theoretical overview of current research on addictive behavior is provided. Scientific theories of dependent behavior, the most common in foreign and domestic literature, are presented. External and internal factors that determine the formation of addictive behavior are described. Personal characteristics of an addictive personality and motives for using chemicals are analyzed. It is found that the identity of the addict is transformed over the course of the addictive experience and manifests itself in the conflicting disunity of internal components. It is revealed that one of the most effective ways to correct dependent behavior is art therapy, which allows integrating disparate parts of the addict's personality through various forms of art. The article highlights the functions of art therapy, the implementation of which will integrate the inner experience of the addict and will contribute to adaptive behaviors in society. It is established that art therapy provides the possibility of dynamic analysis of addicts' experiences, integration of various States and representations, providing a synergy of perception of their subjective reality.

Keywords: addiction, psychological trauma, dissociation, art therapy.



Современная социально-экономическая ситуация в мире, связанная со стрессогенностью происходящих событий (в том числе пандемии, девальвации рубля и другой валюты), обуславливает вариативность дезадаптивных стилей взаимодействия с окружающей средой. В частности, это может проявляться в формировании аддиктивного поведения, выражающегося в зависимости от химических веществ или специфических форм поведения, что приводит к негативной трансформации личностных характеристик индивида. Статистика показывает, что употребление алкоголя приводит к смерти 3,3 млн человек в год. У 15,3 млн человек наблюдаются расстройства, связанные со злоупотреблением наркотиками. 275 млн человек употребляли наркотики как минимум один раз в 2016 г., из них 190 млн человек употребляли каннабис. Из числа потребителей у 17–26 % подтвердился диагноз зависимости по МКБ-10. В 2017 г. Национальное обследование злоупотребления наркотиками и здравоохранения показало, что тенденции к распространению алкоголя возрастают примерно у 80–90 % населения Великобритании в возрасте от 12 лет и старше [13].

В психологической науке представлены различные способы коррекции аддиктивных изменений личности, которые тем не менее недостаточно эффективны для того, чтобы предотвратить рецидивы в процессе восстановительной терапии [15]. В связи с этим представляет интерес арт-терапия как средство работы с аддиктивной личностью, позволяющее трансформировать отрицательный внутренний опыт и сформировать вариативные, социально приемлемые модели эмоционального реагирования. Наше исследование направлено на выявление роли арт-терапии в работе с аддиктивной личностью.

А. Vadviale с соавторами [24] отмечают, что распространенность зависимости увеличивается с ростом количества доступных веществ, наблюдаются тенденции к увеличению общего потребления химических веществ и более эпизодического потребления среди более молодого населения, изменяются модели потребления этих веществ, расширяется возрастной диапазон лиц, склонных к аддиктивному поведению, разрабатываются новые методы терапии. Кроме того, отмечается рост проблем со здоровьем, связанных с употреблением химических веществ, в том числе с заболеваниями печени, почек, психическими расстройствами, ВИЧ.

Одной из теорий зависимости является неврологическая модель, которая устанавливает влияние веществ на головной мозг. В рамках поведенческой теории зависимость рассматривается как последствие поведения, которое действует как подкрепление. Усилителями этого поведения могут быть или воздействие химических веществ на головной мозг, или вторичные социальные подкрепления, такие как участие в группе и т. д. Классическая теория обусловленности также используется для описания зависимого поведения. Согласно этой теории, внешние сигналы являются основным источником поведения, вызывающего привыкание [22].

Когнитивные теории объясняют зависимость факторами саморегуляции, когда планирование или мониторинг неэффективны [19]. Согласно теории личности, индивиды определенных типов личности, в том числе получившие высокие оценки по невротизму и психотизму, склонны к зависимости. Кроме того, лица, имеющие высокую степень открытости новому опыту, с большей вероятностью экспериментируют с различными типами веществ. В рамках теории рационального выбора у аддиктов наблюдается повышенный уровень саморазрушительного поведения, связанный с нарушением контроля [16]. Согласно социокультурной модели, внешние факторы, такие как влияние семьи, социальные нормы, стресс, могут обуславливать зависимое поведение. В частности, исследование S. Masood, N. Sahar



показывает, что семья играет важную роль в качестве этиологического фактора зависимости [20]. Одним из значимых факторов является отсутствие связи между родителями и детьми. Также авторитарные родители имеют тенденцию предъявлять требования к своим детям, но не реагировать на их потребности, что также обуславливает формирование аддиктивного поведения. Дисфункция в семье становится основной причиной рецидива. Поскольку семья играет неотъемлемую роль в процессе реабилитации, центры включают компонент семейной терапии в программу лечения. Наше исследование дает представление о роли, которую играет семья в зависимом поведении.

В психологической модели зависимость описывается как вторичная проблема для других, более глубоких психологических состояний, связанных с эмоциональной болью и стрессом [14]. Ряд зарубежных авторов отмечают, что в XXI веке отмечается тенденция интенсивного распространения зависимого поведения среди лиц с посттравматическим стрессовым расстройством [12]. Аддиктивное поведение усиливает симптомы посттравматического стрессового расстройства, которые, в свою очередь, способствуют более интенсивному проявлению зависимости и еще более затрудняют отказ от нее. По мнению S. H. Kellogg и A. Tatarsky, нарушение регуляции эмоций часто наблюдается как при химической зависимости, так и при посттравматическом стрессовом расстройстве [17]. Это обусловлено тем, что у аддиктов с посттравматическим стрессовым расстройством чувствительность к тревоге опосредована выраженностью симптомов посттравматического стрессового расстройства и интенсивностью побуждения к зависимому поведению, чтобы уменьшить негативные эмоции.

Как следствие, комплекс факторов, включающий в себя непереносимость дистресса, слабые навыки регуляции эмоций, приводят к зависимому поведению. Дисфункции в психологических и физиологических механизмах, могут быть положительно связаны. Например, повышенная чувствительность к тревожности может быть связана с повышенной реактивностью к стрессору, а непереносимость дистресса может быть связана с меньшей гибкостью (меньшей способностью регулировать физиологическое воздействие стрессора). Эти психологические и физиологические нарушения в регуляции эмоций могут усугубить негативные субъективные переживания симптомов отмены (например, раздражительность, беспокойство, головные боли, изменения сердечного ритма), а также эмоциональный стресс, связанный с посттравматическим стрессовым расстройством.

Эмоциональный стресс, связанный с абстинентным синдромом и посттравматическим стрессовым расстройством, может усиливать механизмы регуляции эмоций. В связи с этим авторы подчеркивают роль терапии, направленной на обучение регуляции эмоций и гибкости поведения, позволяющей аддиктам справиться с абстинентным синдромом. Участников групповой терапии обучают выявлять эмоции, часто вызывающие у них желание использовать химические вещества, помогают в распознавании эмоциональных триггеров, а также знакомят с тремя различными каналами регуляции эмоций: телом, мыслями и поведением. Занятия направлены на укрепление успешного применения навыков регуляции эмоций и устранение препятствий для отказа от химических веществ [25].

Другой популярной моделью является биопсихосоциальная модель зависимости, объединяющая несколько вариантов зависимости, которые представляют собой биологические, психологические, когнитивные, социальные, развивающиеся, культурные и экологические факторы [18]. Аддикция может быть вызвана любым из этих вариантов или их сочетанием.



В современной зарубежной психологии аддикция рассматривается как проявление психического заболевания, связанного с дисфункцией коры головного мозга, что выражается в зависимости от химических веществ и определенных форм поведения [21]. В DSM-5 разделяются нарушения, связанные с психоактивными веществами, и поведенческие зависимости. Также введен термин «позитивная зависимость», чтобы обозначить позитивное поведение, такое как бег или медитация, которое усиливает индивидуальное функционирование. Регулярное участие в любом из этих видов поведения около часа в день приведет к некритическому, трансцендентальному состоянию сознания [23].

Проявления аддиктивного поведения имеют сложный специфический характер. Исследование S. Kellogg, A. Tatarsky показало, что аддиктивная личность представлена множественностью частей [17]. В частности, авторы отмечают, что есть часть личности, которая хочет продолжать применять химические вещества, а есть та часть, которая стремится к позитивным изменениям. Соответственно, целью терапии является создание встречи между этими двумя частями личности, которая приведет к напряженности и изменению поведения. Авторы считают, что множество внутренних частей могут образовывать сложные отношения друг с другом. В ситуациях, в которых произошла травма, эти части могут стать более оторванными друг от друга, поскольку пациенты могут все больше полагаться на диссоциацию в качестве механизма выживания.

Одним из признаков травмы является диссоциация, определяемая как разрыв между различными аспектами самости или неспособность одновременно придерживаться противоречивых взглядов на себя. Это означает, что хотя одна часть человека может быть обеспокоена негативными последствиями зависимого поведения, другая часть может быть глубоко включена в это; фактически, для этой, последней части зависимость может показаться вопросом жизни и смерти. Для работы с пациентом такого типа необходимо поддерживать обе части и их желания. Одним из осложнений является то, что в случаях диссоциации пациентам трудно мириться с осознанием внутренней неоднозначности, и они иногда будут «поворачиваться» разными полярностями. Терапевтический ответ состоит в том, чтобы создать ситуацию, в которой все части приветствуют друг друга, в которой им безопасно говорить и, возможно, встречаться друг с другом. Работа терапевта состоит в том, чтобы выслушивать и удерживать обе части, сопереживать различным аспектам самости пациента, помогая объединить их в единое целое.

Авторы отмечают, что важными являются мотивы аддиктивного поведения. Вещества могут быть использованы для подавления боли, беспокойства или депрессии, избегания навязчивых травматических воспоминаний, уменьшения симптомов психоза. Некоторые пациенты стремятся преодолеть чувство внутренней смерти, используя химические агенты. Они хотят иметь большую чувствительность к жизни, иметь возможность испытывать состояния счастья, которого они не могут достичь в своем нормальном состоянии сознания, получать доступ к тем аспектам себя, которые были разобщены или заблокированы. Из этого становится ясно, что внутри пациента может быть несколько частей, которые употребляют вещества. Еще одним фактором является получение удовольствия от принятия химических веществ. Для некоторых пациентов аддикция играет роль соединения с миром и другими, химические вещества помогают им чувствовать себя более комфортно, когда они встречаются с другими, способствуют самовыражению. Также пациенты могут стремиться к тому, чтобы заглушить голоса внутренней критики – движущие



чувства тревоги, депрессии и ненависти к себе. Кроме того, зависимое поведение приводит к созданию аддиктивной личности.

Поскольку употребление психоактивных веществ становится все более важной деятельностью, занимает все больше времени, идентичность аддикта начинает доминировать в иерархии; когда это происходит, то часто наносит серьезный ущерб или разрушает другие личности, которые могли существовать. Ролевой конфликт, в свою очередь, возникает, когда употребление наркотиков угрожает жизнеспособности других значимых личностей. Следует отметить, что процессы трансформации идентичности часто инициируются через отношения с членом другой социальной группы. Это новое соединение может служить «мостом», который переносит человека из одной социальной группы в другую, что обеспечит новую идентичность. В связи с этим современные формы лечения и восстановления пытаются создать или восстановить жизнеспособные, значимые и укрепляющие идентичности, которые могут конкурировать и в конечном итоге заменить те, которые основаны на употреблении химических веществ.

Одним из эффективных способов коррекции зависимого поведения является арт-терапия, позволяющая интегрировать разрозненные части личности аддикта посредством различных форм искусства [6; 7]. Это обусловлено тем, что состояние головного мозга, функциональные процессы в организме индивида связаны с его эмоциями, что позволяет трансформировать травматические воспоминания с помощью техники когнитивного рефрейминга [2; 10; 11].

В современной науке арт-терапия рассматривается как комплекс методик, включающих в себя использование различных видов искусства в специфической символической форме, что дает возможность корректировать личностные, эмоциональные и поведенческие нарушения [1; 5; 9]. Ю. С. Плотникова, Д. К. Аношкина описывают функции арт-терапии (рис.) [8].

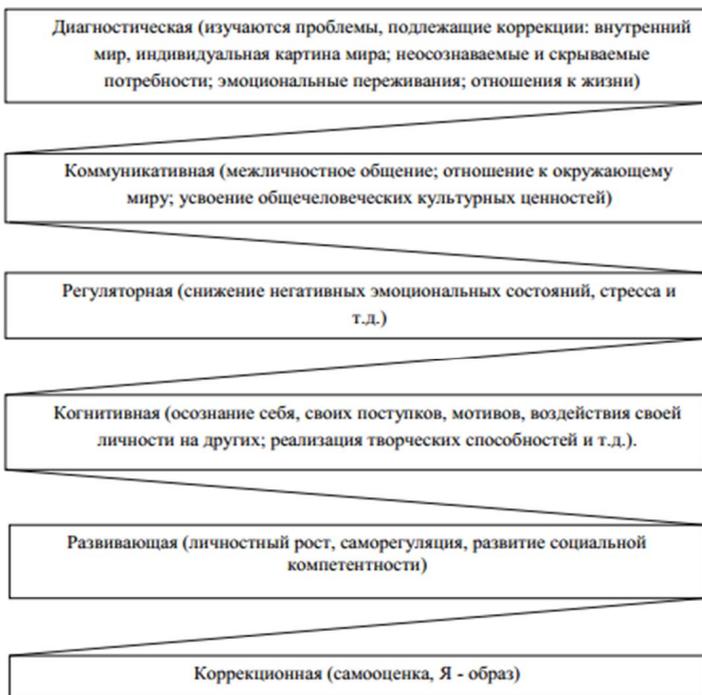


Рис. Функции арт-терапии



Посредством реализации этих функций арт-терапия оказывает значительное воздействие на изменение личностных характеристик аддикта, что отражается в его способах эмоционального реагирования и поведенческих моделях. Н. В. Дмитриева отмечает, что арт-терапия обеспечивает возможность динамического анализа переживаний аддиктов, интеграции различных состояний и представлений, обеспечивая синергию восприятия их психической реальности [4]. Осознание особенностей собственной личности, выявление своей идентичности, индивидуальности, ценности и «неслучайности» своего существования происходит в процессе арт-терапии [3].

Список литературы

1. Андронникова О. О., Ветерок Е. В. Гендерные характеристики виктимного поведения как результат нарушений социального развития // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 3-1 (57). С. 111–113.
2. Беззубик К. В., Наумова С. М., Ефанов Е. В., Образцов С. Н. Современный креативный арт-терапевтический подход как средство достижения и сохранения физического и психического благополучия // Сервис в России и за рубежом. 2009. № 3. С. 49–56.
3. Вальдес М. С., Московкина А. Г. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса // Наука и школа. 2016. № 2. С. 133–137.
4. Дмитриева Н. В. Психологические средства коррекции аддиктивной идентичности личности // Вестник НВГУ. 2009. № 4. С. 77–83.
5. Дякина Н. В., Дякина Л. В. Искусство в терапии человеческой души // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. № 1. С. 48–52.
6. Любченко М. Ю., Столярова В. В., Беркун А. П., Плеханова Е. А. К вопросу о выявлении расстройств аддиктивного спектра и внедрении модели экспресс-психотерапии // Медицина и экология. 2013. № 4 (69). С. 40–43.
7. Первозкина Ю. М., Ветерок Е. В., Дмитриева Н. В. Репрезентации сексуальности и психотерапевтическая работа с ними // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск, 2016. С. 168–177.
8. Плотникова Ю. С., Аношкина Д. К. Арт-терапия как средство реабилитации лиц с наркотической зависимостью // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3. С. 54–57.
9. Растегаева Л. С. Эстетические принципы в методах арттерапии // Вестник ОГУ. 2009. № 7. С. 188–193.
10. Саломатова Е. А. К вопросу о понятии и специфике профилактики нехимических аддикций // Вестник науки и образования. 2019. № 15 (69). С. 104–107.
11. Шубина О. С., Мельников М. Е., Загоруйко Е. Н., Скок А. Б. Идентичность при наркотической зависимости и ее динамика в курсе альфа-стимулирующего биоуправления // Бюллетень сибирской медицины. 2010. № 2. С. 47–52.
12. Chou Ch., Herbst E., Cloitre M., Tsoh J. Y., Pinna G. An emotion regulation-focused theoretical framework for co-occurring nicotine addiction and PTSD: Comments on existing treatments and future directions // Cogent Medicine. 2018. Vol. 5, no. 1. P. 284–293. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331205X.2018.1558731>.
13. Earp B. D., Skorburg J. A., Everett J. A. C., Savulescu J. Addiction, Identity, Morality // AJOB Empirical Bioethics. 2019. Vol. 10, no. 2. P. 136–153. DOI: <https://doi.org/10.1080/23294515.2019.1590480>.
14. Ekendahl M. Time to change—an exploratory study of motivation among untreated and treated substance abusers // Addiction Research & Theory. 2007. Vol. 15, no. 3. P. 247–261. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066350701292696>.



15. *Heath L. M., Wardell J. D., Hendershot Ch. S.* An evaluation of alcohol sensitivity in the context of the acquired preparedness model // *Addiction Research & Theory*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066359.2019.1653862>.
16. *Hollett K. B., Harris N.* Dimensions of emotion dysregulation associated with problem video gaming // *Addiction Research & Theory*. 2020. Vol. 28, no. 1. P. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066359.2019.1579801>.
17. *Kellogg S. H., Tatarsky A.* Re-envisioning Addiction Treatment: A Six-Point Plan // *Alcoholism Treatment Quarterly*. 2012. Vol. 30, no. 1. P. 109–128. DOI: <https://doi.org/10.1080/07347324.2012.635544>.
18. *Kovač V. B., Rise J.* The role of explicit cognition in addiction: Development of the mental representations scale // *Addiction Research & Theory*. 2008. Vol. 16, no. 6. P. 595–606. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066350801896263>.
19. *Lim M. S. M., Cheung F. Y. L., Kho J. M., Tang C. S.-K.* Childhood adversity and behavioural addictions: the mediating role of emotion dysregulation and depression in an adult community sample // *Addiction Research & Theory*. 2019. Vol. 28, no. 2. P. 116–123. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066359.2019.1594203>.
20. *Masood S., Sahar N. U.* An exploratory research on the role of family in youth's drug addiction // *Health Psychology and Behavioral Medicine*. 2014. Vol. 5, no. 1. P. 820–832. DOI: <https://doi.org/10.1080/21642850.2014.939088>.
21. *Minges M., Zilcha-Mano S., Aaffes-van Doorn K., Gorman B., Barber J. P.* Interpersonal problems of cocaine dependent adults differ from those of a normative sample // *Addiction Research & Theory*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066359.2019.1688304>.
22. *Rosenthal R. J., Faris S. B.* The etymology and early history of 'addiction' // *Addiction Research & Theory*. 2019. Vol. 27, no. 5. P. 437–449. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066359.2018.1543412>.
23. *Tate S. R., Brown S. A., Glasner S. V., Unrod M., McQuaid J. R.* Chronic life stress, acute stress events, and substance availability in relapse // *Addiction Research & Theory*. 2006. Vol. 14, no. 3. P. 303–322. DOI: <https://doi.org/10.1080/16066350500262817>.
24. *Vadivale A. M., Sathiyaseelan A., Monacis L.* Mindfulness-based relapse prevention – A meta-analysis // *Cogent Psychology*. 2019. Vol. 6, no. 1. P. 386–396. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1567090>.
25. *Winograd R. P., Steinley D., Sher K.* Searching for Mr. Hyde: A five-factor approach to characterizing «types of drunks» // *Addiction Research & Theory*. 2016. Vol. 24, no. 1. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.3109/16066359.2015.1029920>.

Дата поступления в редакцию 19.03.2020

Тишкова Альбина Сергеевна

*старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии
факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, Россия,
umarowa.albina@yandex.ru*

МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается значимость метода арт-терапии в работе с детьми с нарушениями зрения в процессе социально-психологической адаптации. Раскрывается значимость зрительного анализатора в жизнедеятельности личности, а также последствия его нарушения, которые оказывают влияние на физическое и психическое развитие и приводят к сложностям в пространственной ориентировке индивида и, как следствие, – к нарушениям адаптационного процесса. Представлено обоснование метода арт-терапии с целью совершенствования и расширения методов профилактической, учебно-познавательной и коррекционно-педагогической деятельности в процессе социально-психологической адаптации лиц с нарушением зрения. В заключении отмечено, что указанные методы обеспечивают не только психоэмоциональную разрядку и корректировку познавательных процессов обучающихся с нарушением зрения, но и способствуют их социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: арт-терапия, методы работы, зрительное нарушение, дети с нарушением зрения, песочная терапия, социально-психологическая адаптация.

Tishkova Albina Sergeevna

Senior lecturer for the Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, umarowa.albina@yandex.ru

ART THERAPY METHODS IN THE PROCESS OF SOCIAL- PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH THE DISTURBANCE OF VISION

Abstract. The article discusses the importance of the art therapy method in working with children with visual impairments in the process of socio-psychological adaptation. The importance of the visual analyzer in the life of the person, as well as the consequences of its violation, which affect the physical and mental development, and lead to difficulties in the spatial orientation of the individual, and as a result to violations of the adaptation process, is revealed. The substantiation of the art therapy method is presented with the aim of improving and expanding the methods of preventive, educational, cognitive and correctional-pedagogical activity in the process of socio-psychological adaptation of persons with visual impairment. In conclusion, it was noted that these methods provide not only psycho-emotional discharge and adjustment of cognitive processes of students with visual impairment, but also contribute to their socio-psychological adaptation.

Keywords: art therapy, working methods, visual impairment, children with visual impairment, sand therapy, social-psychological adaptation.



Актуальность исследования обусловлена происходящими в современном обществе изменениями: повышается личностная и профессиональная мобильность, изменяются базовые ценности и потребности, актуализируются темп и характер экономических преобразований, происходит демократизация всех сфер жизнедеятельности личности. Все это предусматривает необходимость создания равных прав для каждого человека, в том числе и для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на образование, развитие индивидуальных способностей, успешную социализацию в обществе. Материалы массовых социологических исследований населения страны свидетельствуют об увеличении числа детей с нарушениями развития. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), численность детей и подростков со зрительными нарушениями увеличивается ежегодно [5]. Рост числа зрительных заболеваний у детей и подростков обусловлено увеличением учебной, психоэмоциональной и зрительной нагрузки. Роль зрения в жизнедеятельности человека играет большое значение, поскольку зрительные ощущения дают человеку наибольшее количество данных из окружающего мира в отличие от других единиц чувственного познания. Зрение не только отвечает за ориентировку в пространстве, но и помогает контролировать выполняемую деятельность, а также является источником эстетического удовольствия. Нарушение функции зрения оказывает влияние на физическое и психическое развитие и приводит к сложностям в пространственной ориентировке индивида и, как следствие, – к нарушениям адаптационного процесса. Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что зрительный дефект влечет за собой ряд последствий, которые могут проявляться в сенсорной, эмоциональной и социальной депривации. Применение методов арт-терапии, на наш взгляд, повысит эффективность системы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса, будет способствовать созданию условий для гармоничного развития личности ребенка с нарушением зрения в процессе социально-психологической адаптации. Таким образом, целью нашей статьи является рассмотрение современных представлений значимости метода арт-терапии в работе с детьми с нарушениями зрения в процессе социально-психологической адаптации.

Причины возникновения зрительных нарушений могут быть наследственными, врожденными, приобретенными. Наследственные зрительные заболевания связаны с наличием определенных аномалий генов, полученных от родителей. По наследству могут передаваться грубые структурные изменения глаз, такие как катаракта, глаукома, астигматизм и др. На врожденные зрительные патологии могут влиять внутренние и внешние факторы. Приобретенные нарушения зрения появляются только после рождения ребенка, которое может быть обусловлено перенесенными инфекционными заболеваниями и травмами в раннем детском возрасте, а также приобретенным нарушением работы зрительного анализатора вследствие влияния неблагоприятных факторов окружающей среды [13]. Обобщенной и наиболее распространенной классификацией детей со зрительными нарушениями является деление на две категории: слепые и слабовидящие. К слепым относятся дети с полным отсутствием зрительных ощущений, остаточным светоощущением или форменным зрением, а также дети с сужением поля зрения. Слабовидящие – это дети, имеющие остроту зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными средствами – очками [13]. Таким образом, категорию детей с нарушением зрения в образовательном учреждении составляют не только тотально слепые, но и слабовидящие.



Нарушенное психофизическое развитие, в том числе при нарушении зрения, приводит к существенным ограничениям жизнедеятельности и социальной дезадаптации, которая проявляется в затруднениях общения, обучения, самообслуживания, овладения профессией [8]. Одной из ключевых в работе с детьми с нарушением зрения является проблема их социально-психологической адаптации и интеграции в общество. Социально-психологическую адаптацию А. А. Началджян и С. А. Ларионова рассматривают как взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к гармоничному соотношению их ценностей и целей [11; 17].

Что касается факторов, влияющих на адаптацию личности, то в обобщенных классификациях выделяются следующие: социально-экономическое и политическое устройство общества, природно-климатические условия, особенности социального группового взаимодействия, социально-демографические условия, личностные характеристики (пол, возраст, семейное положение и др.), ценностные ориентации, специфика субъективного благополучия личности специфика семейного воспитания и др. [19]. В качестве критериев школьной дезадаптации Д. Менделевич и С. Я. Волгина выделяют нарушение эмоционально-личностного отношения к процессу обучения, отставание ребенка от программы обучения, отсутствие стойких позитивных социальных контактов с ближайшим окружением [15].

Основными направлениями социально-психологической работы с лицами с нарушением зрения, по мнению И. П. Волковой, являются преодоление психологических барьеров, гармонизация отношений с окружающими, повышение адаптивных возможностей, личностное саморазвитие [4]. Причем, по мнению ряда исследователей, с точки зрения содействия целостному развитию ребенка с нарушением зрения и обеспечения равного доступа к возможностям в образовательном учреждении будет эффективно применение инклюзивных практик и различных творческих методов [20].

В этой связи необходимо совершенствование и расширение методов профилактической, учебно-познавательной и коррекционно-педагогической деятельности с учетом специфики приоритетных задач развития ребенка и особенностей его зрительного анализатора в процессе социально-психологической адаптации. Одним из таких методов является арт-терапия, обеспечивающая не только психоэмоциональную разрядку, но и корректировку познавательных процессов обучающихся. Сам термин «арт-терапия» был введен в научный оборот А. Хиллом в 1938 г. и подразумевал терапию изобразительным искусством с больными [21]. Позднее этот метод стал использоваться более широко относительно всех видов терапевтических занятий с искусством. Методы арт-терапии включают систему психофизических и психологических профилактических и лечебно-коррекционных воздействий посредством изобразительной деятельности [9]. В специальной психологии и педагогики накоплен богатый опыт применения метода арт-терапии с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми с нарушением зрения. Так, И. Д. Глазунова выделяет в качестве направления групповой работы с детьми с нарушением зрения: изобразительную деятельность и сказкотерапию [6]. Задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся являются: психологическое сопровождение образовательного маршрута, повышение психологической компетентности учащихся, педагогов и родителей, а также содействие в успешной социализации.

Многие исследователи считают методы арт-терапии одними из эффективных средств, способствующих социальной адаптации и реабилитации лиц с ограничен-



ными возможностями здоровья [14]. Н. А. Борисова и О. Н. Беляева проводили экспериментальное исследование детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста с использованием методов арт-терапии посредством различных рисуночных техник (на мокрой бумаге, свечой и акварелью, кляксография, рисование пальцами и ладошками, рисование с закрытыми глазами) [3]. Исследователи отметили заинтересованность детей процессом рисования, усидчивость, увеличение работоспособности. Помимо этого, у детей с нарушением зрения было отмечено совершенствование мыслительных и коммуникативных процессов.

Как было отмечено А. А. Бодровой, особый интерес в работе со слепыми и слабовидящими среди специалистов в настоящее время приобрела одна из разновидностей арт-терапии – песочная терапия [1]. Для детей с глубокими нарушениями зрения основным компенсаторным механизмом, помимо слухового, является тактильный, который в большей степени задействован в песочной терапии. Целями применения песочной терапии с детьми с ограниченными возможностями здоровья, как полагает О. И. Гроза, является: развитие мелкой моторики, эмоциональной и познавательной сферы, навыков социального взаимодействия, профилактики дезадаптации [7]. В качестве достоинств песочной терапии выделяют: развитие творческого потенциала, возможность проведения занятий в игровой форме, широкий круг применения с детьми с различными нарушениями развития. Методами работы с песком с детьми дошкольного возраста, как полагает автор, является игровой (разрешение различных проблемных ситуаций в сюжетно-ролевой игре), диагностический (наблюдение за поведением ребенка в процессе работы с песком), коррекционно-развивающие занятия (групповая и индивидуальная работа с детьми). При этом автором были выделены задачи индивидуальной и групповой песочной терапии с детьми с ограниченными возможностями здоровья (табл.) [7].

Таблица

Задачи групповой и индивидуальной песочной терапии в работе с лицами с ОВЗ (О. И. Гроза)

Форма работы	Задачи работы
Индивидуальная	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение эффективного эмоционального реагирования на проблемную ситуацию; – осознание ребенком своих чувств и переживаний; – повышение уверенности в себе; – корректировка трудностей в детско-родительских отношениях; – снижение тревожности
Групповая	<ul style="list-style-type: none"> – развитие навыков общения в коллективе; – формирование толерантного отношения к лицам с особенностями в развитии; – разрешение кризисных и конфликтных ситуаций

Еще одним способом развития тактильного восприятия слепых и слабовидящих при помощи методов арт-терапии является лепка из пластилина, которая, по мнению О. Н. Князьковой и А. А. Наумовой, способствует развитию мелкой моторики, творческого воображения, коммуникативных навыков, логического мышления, снижению тревожности, гармонизации эмоционального состояния [10]. Изотерапия (с использованием методов изобразительного искусства) является одним из распространенных методов арт-терапии. Применение этого метода с детьми с нарушением зрения имеет свою специфику. Так, В. М. Бойко было отмечено, что технику рисо-

вания целесообразнее применять в работе со слабовидящими, тогда как со слепыми наилучшими методами будут являться музыка- и сказкотерапия [2]. Положительная динамика в коррекции эмоционального состояния детей дошкольного возраста с нарушением зрения посредством арт-терапии была отмечена Н. В. Мжелской, которая проводила занятия с детьми с использованием рисования, лепки из соленого теста, танцев и сказкотерапии [16]. По мнению автора, творческие методы работы с ребенком не только обогащают его художественную и эмоциональную культуру, но и способствуют социокультурному становлению. Применение методов арт-терапии в работе с детьми с нарушением зрения позволили автору решить ряд задач: формирование эмоциональной сферы и уверенности в себе, развитие самосознания [16].

Одну из важных ролей в социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (на примере лиц с нарушением слуха и зрения), как полагают Е. А. Матюшкина и А. Л. Ушаков, отведено театральному искусству, которое имеет терапевтический эффект не только в процессе непосредственной творческой актерской работы, но и в случае зрительской пассивной позиции [14]. При этом авторы указывают на некоторые проблемы и приоритетные направления развития пассивной театральной арт-терапии: потребность в адаптации театральных представлений для лиц с нарушением зрения и слуха; культурная адаптация лиц с нарушениями в развитии в условиях театрального творчества; проведение социологических, медицинских и психологических экспериментальных исследований в области терапии театром; разработка программ развития этого направления; разработка учебно-методических рекомендаций для специалистов, работающих в этой области; развитие указанного направления в рамках деятельности общественных организаций. Пассивная театральная арт-терапия, по мнению авторов, позволит решить ряд ключевых задач в работе с лицами с особыми потребностями: способствовать становлению человека с особенностями в развитии полноценным участником культурного пространства; развитие в социуме толерантного отношения; возможность донесения смысловой и чувственно-эмоциональной составляющей спектакля до зрителя со слуховыми и зрительными нарушениями; помощь в социально-психологической адаптации лицам с проблемами в развитии [14].

Из опыта практической работы О. В. Сажиной и Т. И. Поповой с детьми с нарушением зрения, одним из инновационных направлений коррекционной работы с рассматриваемой категорией детей является мульттерапия, реализованная в этом практическом подходе через коллективное создание пластилиновых мультфильмов. Лица с нарушением зрения совместно с педагогами работали над сценарием, создавали персонажей и декорации, озвучивали мультфильм. В процессе работы над созданием мультфильма задействованы зрительный (по степени сохранности), слуховой и тактильный анализаторы. Как отмечают авторы, этот метод работы способствует развитию мелкой моторики, познавательных процессов, формированию творческой самореализации, развитию коммуникативных навыков, учебной мотивации и социальной адаптации [18]. Большое значение для развития творческого потенциала детей с проблемами в развитии имеет деятельность различных центров и учреждений дополнительного образования, которые занимаются популяризацией детского творчества как одного из факторов образования, воспитания и социализации. В рамках центров дополнительного образования проводятся различные семинары, конкурсы, фестивали и выставки, способствующие не только развитию творческих способностей, но и интеграции лиц с особенностями в развитии в социуме. Помимо указанных направлений, задачами творческих центров, как полагают



С. С. Лебедева и С. М. Безух, выступает: развитие учебной и творческой мотивации и социализации ребенка, потребности в общении, развитии сюжетно-ролевой игры, моделированию жизненной ситуации, развитию моторики и зрительной координации [12].

В заключение можно сделать вывод, что проблема социально-психологической адаптации детей с нарушением зрения становится более актуальной и приобретает глобальный характер. Основными направлениями социально-психологической работы с лицами с нарушением зрения является преодоление психологических барьеров, гармонизация отношений с окружающими, повышение адаптивных возможностей, личностное саморазвитие. Одним из таких методов является арт-терапия, обеспечивающая не только психоэмоциональную разрядку, но и корректировку познавательных процессов обучающихся, в том числе с нарушением зрения. Наиболее эффективными методами арт-терапии в работе с детьми с нарушениями зрения в процессе их социально-психологической адаптации является: изотерапия и ее разновидности, песочная терапия, лепка, танцевальная терапия, сказкотерапия, театрализованная терапия и один из инновационных методов – мульттерапия.

Список литературы

1. *Бодрова А. А.* Коррекция нарушений психологического развития у детей с нарушением зрения // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск, 2018. С. 113–115.
2. *Бойко В. М.* Арт-терапия как средство коррекции агрессивного поведения у детей с нарушениями зрения // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2015. С. 28–30.
3. *Борисова Н. А., Беляева О. Н.* Арт-терапия как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Череповецкие научные чтения – 2012: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Н. П. Павлова. 2013. С. 19–21.
4. *Волкова И. П.* Психосоциальные факторы адаптации и интеграции в общество лиц с глубокими нарушениями зрения // Человек и образование. 2009. № 3 (20). С. 159–164.
5. Всемирная организация здравоохранения. Данные и статистика [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets> (дата обращения: 05.03.2020).
6. *Глазунова И. Д.* Арт-терапевтические технологии в психологическом сопровождении учащихся с ОВЗ // Всероссийская весенняя психологическая сессия: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2017. С. 101–105.
7. *Гроза О. И.* Развитие эмоциональной сферы детей с ОВЗ методами песочной терапии // Евразийский союз ученых. 2015. № 10–1 (19). С. 138–140.
8. *Капустина А. А.* Особенности социальной адаптации детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при детском церебральном параличе в условиях дошкольного образовательного учреждения // Пермский педагогический журнал. № 5. 2014. С. 118–122.
9. *Копытин А. И.* Техники телесно-ориентированной арт-терапии. М.: Психотерапия, 2011. 128 с.
10. *Князькова О. Н., Наумова А. А.* «Волшебные занятия»: методы арт-терапии в художественном образовании детей с нарушением зрения // Психология и педаго-



гика: современные методики и инновации, опыт практического применения: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции / отв. ред. Е. М. Мосолова. Самара, 2017. С. 94–101.

11. *Ларионова С. А.* Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография. Белгород: БелГУ, 2002. 200 с.

12. *Лебедева С. С., Безух С. М.* Творческое развитие людей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционных и реабилитационных учреждениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2016. Т. 25, № 1. С. 58–64.

13. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб.: РГПУ, 1998. 271 с.

14. *Матюшкина Е. А., Ушаков А. Л.* Инновационные методы социализации людей с ограниченными возможностями методами пассивной арт-терапии театром // Вузовская наука: теоретико-методологические проблемы подготовки специалистов в области экономики, менеджмента и права: материалы Международного научного семинара. Тюмень, 2015. С. 23–27.

15. *Менделевич Б. Д., Волгина С. Я.* Личностно-типологические особенности подростков с различной степенью социально-психологической дезадаптации // Неврологический вестник. 2010. Т. 42, № 1. С. 49–53.

16. *Мжельская Н. В.* Особенности формирования эмоционального компонента образа мира детей с нарушениями зрения средствами арт-терапии // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции. Барнаул, 2016. С. 152–153.

17. *Началджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности. Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.

18. *Сажина О. В., Попова Т. И.* Мультитерапия – новое направление в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 72–76.

19. *Сазонова И. Б.* Воспитание на воинских традициях как одно из ведущих направлений военно-патриотического воспитания в кадетских классах общеобразовательной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 1–2. С. 166–168.

20. *Davis P., Hopwood V.* Inclusion for children with visual impairment in the mainstream primary classroom // Education 3-13. 2002. Vol. 30, iss. 1. P. 41–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004270285200091>.

21. *Hill A.* On the Mastery of Water-Colour Painting. London: Sir Isaac Pitman and Sons, 1939. 80 p.

Дата поступления в редакцию 15.03.2020



ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

УДК 159.9.09.+615.8

Белякова София Олеговна

психолог психологической лаборатории, Федеральное казенное учреждение «Исправительная колония № 3 Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний по Новосибирской области», Новосибирск, Россия, sophieblkv@gmail.com

Радзиховская Ольга Евгеньевна

старший преподаватель кафедры специальной и практической психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, o.radzihovskaya@gmail.com

ТЕХНИКИ И МЕТОДИКИ АРТ-ТЕРАПИИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Аннотация. За последние два десятилетия развитие отечественной арт-терапии приобрело профессиональную позицию, идет активное использование арт-методов в работе с разными проблемами, появляются новые методики, что вызывает необходимость системного и профессионального описания технологий и методов арт-терапии. Целью статьи выступает системный анализ и описание некоторых техник и методик арт-терапии для передачи их в широкие слои психотерапевтического сообщества, которые посвящены анализу бессознательных психологических установок и параметров личности.

Ключевые слова: арт-терапия, диагностика, ассоциативные методики, графические методики, рисуночные методики.

Belyakova Sofia Olegovna

Psychologist at the psychological laboratory of the federal state institution "Correctional Colony No. 3 of the Main Directorate of the Federal Penitentiary Service in the Novosibirsk Region", Novosibirsk, Russia, sophieblkv@gmail.com

Radzihovskaya Olga Evgenievna

Senior lecturer, Department of Special and Practical Psychology of Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, o.radzihovskaya@gmail.com

TECHNIQUES AND METHODS OF ART THERAPY IN THE INDIVIDUAL AND GROUP PSYCHOLOGICAL WORKS

Abstract. Over the past two decades, the development of domestic art therapy has gained a professional position, there is an active use of art methods in dealing with various problems, new techniques are appearing, which necessitates a systematic and professional description of art therapy technologies and methods. The purpose of this article is a systematic analysis and description of some art therapy techniques and methods for transferring them to wide sections of the psychotherapeutic community, which are devoted to the analysis of unconscious psychological attitudes and personality parameters.



Keywords: art therapy, diagnostics, associative techniques, graphic techniques, pictorial techniques.

В современном пространстве психотерапии, психокоррекции и психологического консультирования в настоящее время накопился значительный пласт современных интересных арт-терапевтических методик, которые системно не описаны и в литературе для распространения среди специалистов не представлены. Целью нашей статьи выступает системный анализ и описание некоторых арт-терапевтических методик для трансляции их в широкие слои психотерапевтического сообщества, которые посвящены анализу глубинного бессознательного.

Методы арт-терапии активно используются современными практикующими психологами как в индивидуальной, так и в групповой формах работы, но в незначительной степени представлены в современной литературе. Значимость использования образов и их переключивания на бумагу отмечали многие авторы и на начале становления психологической науки, например, З. Фрейд, К. Юнг и др. Впервые термин арт-терапии был использован художником Адрианом Хиллом в книге «Искусство против болезней» в 1945 г. В основу сюжета этого произведения легли описания использования рисунка для лечения заболевания туберкулеза, что в последствии было названо арт-терапией или терапией искусством. О важности выражения своего бессознательного образами и символами на бумаге писал еще З. Фрейд: «Я мог бы это нарисовать, часто говорит видевший сон, но я не знаю, как это выразить словами» [9, с. 90]. Однако психоаналитик не использовал рисунок как основу терапии, в то время как его последователь К. Юнг придерживался другого мнения. Он настаивал на активном выражении анализантами своих мыслей, переживаний, фантазий посредством рисунка, считая это основным средством исследования бессознательного. Таким образом, арт-терапия приобрела популярность среди зарубежных (М. Наумбург, Э. Крамер, А. Хилл) и отечественных (А. И. Копытин, Б. Д. Карвасарский, Т. Ю. Колошина) психологов как инструмент исследования психики.

Рассматривая различные подходы к пониманию термина арт-терапии, суть ее можно сформулировать следующим образом: арт-терапия – это терапия творческим самовыражением, метод глубинных изменений, обретения себя максимально щадящим и позитивным путем. Когда человек думает и говорит о себе, формируется идеализированный образ себя, мира и своего места в нем, но зачастую этот образ оказывается внутренне противоречивым. Однако, если же он реализован в скульптуре, рисунке, стихах, музыке, теле, то противоречия наглядно проявляются. Этот эффект лежит в основе арт-терапии, являясь основным средством диагностики, и в последующем приобретает терапевтический характер. Преимуществом терапии искусством является возможность ее применения на разных возрастных, социальных и гендерных группах, нет оснований говорить о наличии каких-либо противопоказаний к ее использованию у людей. Однако есть особенности и правила применения арт-терапевтических технологий при наличии различных патологий, которые необходимо учитывать специалистам.

Положительно значимым качеством описываемого направления является невербальное общение, что само по себе ценно в применении с людьми, испытывающими трудности в словесном описании своих чувств и переживаний, либо напротив с людьми, чья деятельность связана с чрезмерным речевым общением [6]. Техники и методы арт-терапии являются мощным средством сближения между арт-



терапевтом и клиентом. Более наглядно это проявляется в ситуациях невозможности прямого общения на особенно деликатные темы. Использование терапии искусством позволяют выявить вытесненные в бессознательное чувства, переживания, формы поведения и увидеть их наглядно для дальнейшего распознавания в повседневной жизни. Арт-терапия базируется на мобилизации творческого потенциала личности. Она раскрывает огромные возможности человека к саморегуляции и самоактуализации.

Арт-терапевтические технологии могут выступать достаточно эффективным средством работы на каждом этапе консультативного взаимодействия, начиная со знакомства через выявление запроса, проработку ситуации и по завершение процесса. Так, например, на начальном этапе взаимодействия психолога с клиентом или группой методы арт-терапии могут выступать средством установления доверительных отношений, что является основой профессионального раппорта. Как в индивидуальной, так и в групповой форме работы, как вариант, психолог может использовать методику «Имя», суть которой в переключении на бумагу бессознательного отношения к собственному имени как проекции самого себя. По сути методика «Имя» диагностирует отношение к самому себе и самопринятие. Инструкция заключается в том, что клиенту предлагается изобразить образ своего имени на бумаге так, как он его слышит, видит, ощущает [8]. В последующем рисуящему предлагается ряд вопросов, направленных на знакомство клиента с консультантом и самого клиента с историей своего имени. Могут быть предложены следующие вопросы: «кто дал имя?», «есть ли история имени?», «нравится ли имя?», «хотел ли когда-то поменять?» Отвечая на эти вопросы, клиент невольно прикасается к истории своего рождения, а консультант собирает первичный анамнез. В практике часто встречаются случаи присвоения имени в честь определенно значимого для родственников человека, что становится благородной почвой для диагностики в терапевтической работе. Так, клиент может нести за своим именем не свою историю, что будет определенным образом окрашивать его повседневную жизнь. Например, женщина, названная в честь любимого деда, может проявлять мужской стиль поведения и занимать более доминирующую позицию в межличностных отношениях, вследствие чего у нее могут возникать трудности в выстраивании партнерских отношений. Благодаря выполнению методики «Имя» клиентка может наглядно увидеть возможные причины своих поведенческих проявлений. Также встречаются случаи представления не своим именем либо, когда человеку имя не нравится, что может свидетельствовать о непринятии себя и определять ход дальнейшей терапевтической работы. Таким образом, методика выступает эффективным средством сбора информации и диагностики в экспресс-консультировании, а также в глубинной проработке личности в процессе терапии. Перечислим подобного рода техники, направленные на знакомство, прояснение и коррекцию отношения к себе: «Автопортрет», «Каркасная кукла», «Маска» и многие другие, представленные в психологической литературе [4; 5; 7]. Стоит подчеркнуть, что упражнение «Имя» благотворно влияет на установление первичного доверительного контакта между консультантом и клиентом [8]. Качественно выстроенное доверие является фундаментом продуктивного консультативного и тренингового процессов, следовательно, этому необходимо уделять большее внимание, применяя в работе и другие методики, такие как «Общий дом», «Свеча доверия», «Тайна» [1; 3; 5].

Для выявления актуального психического состояния и понимания истинной природы своего бессознательного отношения к интересующему объекту, предмету,

состоянию, проблеме может быть использовано упражнение «16 ассоциаций», основанное на методе свободных ассоциаций К. Юнга [10]. При работе клиенту предлагается взять горизонтально расположенный лист бумаги и расставить цифры от 1 до 16 по вертикали. Только после этого клиенту необходимо написать по одному слову напротив каждой цифры, не обдумывая и не отвлекаясь от процесса. Слова могут повторяться. Далее клиент записывает ассоциацию к первой паре слов, после ко второй и т. д. Процесс повторяется до тех пор, пока не останется одно слово (рис. 1).



Рис. 1. Схема процесса анализа 16 ассоциаций

Итоговое слово является основой для последующей терапевтической работы. Клиенту задается ряд уточняющих вопросов о выявленном слове, которые способствуют всестороннему и более глубокому пониманию своего актуального состояния или отношения к чему-либо. В последующей терапевтической работе анализатор фиксирует это слово в форме рисунка и при необходимости трансформирует его. Такой вариант возможен в случае несовпадения визуализированного образа итогового слова с ожидаемыми реальными событиями жизни. Следовательно, трансформация рисунка будет способствовать воплощению желаемого в реальность способом визуализации. Например, клиент, прописывая ассоциации к слову «любовь – это...», в финале записал слово «телефон». В дальнейшем он самостоятельно проинтерпретировал это как ожидание долгожданного звонка от возлюбленной и зафиксировал образ телефона на рисунке. В процессе беседы с психологом клиент пришел к выводу, что ему недостаточно одного телефонного аппарата, а не хватает образа партнера. В этом случае трансформация необходима для создания полной картины желаемого. Описанное упражнение актуально для выявления запроса клиента, а также подходит для завершения консультационной сессии или групповой работы [10].

Арт-терапия эффективно работает с постановкой цели, проработкой чувств, трудностями в совершении выбора, сложностями в выражении эмоций, с выявлением потребностей. Так, например, для выявления способов и путей достижения поставленной цели можно использовать упражнение «Линия жизни». Человеку



предлагается поставить на листе бумаге точку, провести через нее линию и указать ее направление.

Вариации представления линии могут быть абсолютно разными, рассмотрим наиболее часто встречаемые из них (рис. 2).

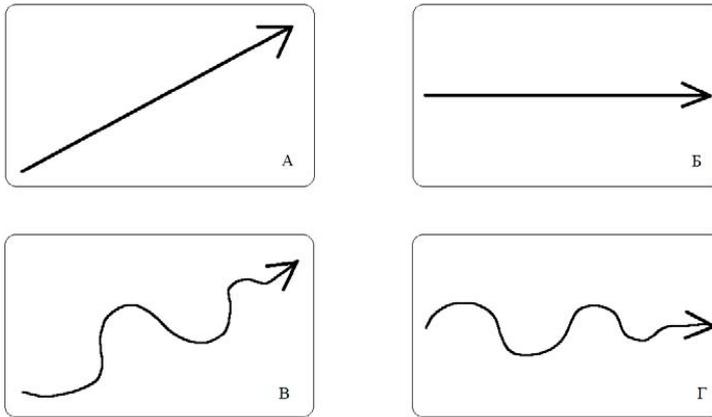


Рис. 2. Вариации рисунка линий жизни (часть 1)

Для начала диагностики необходимо ознакомиться с основными зонами листа. В рисуночных методиках психологами принято считать всю левую сторону листа зоной прошлого, эмоционального, творческого, фемининного. Правая сторона листа символизирует будущее, интеллектуальное, социальное, маскулинное. Нижняя часть листа – это опора, укорененность, устойчивость, чаще всего не осознаваемая или зона бессознательного. Верхняя сторона листа – мечты, фантазии, рефлексия, зона обдуманного и осмысленного. Правый верхний угол – всегда символ цели [2].

На рис. 2 в карточке А представлена линия, идущая четко из нижнего угла в крайний верхний угол правой стороны. Можно предположить, что, рисуя такую линию, клиент из опоры на прошлое четко идет к поставленной цели, о таких людях часто говорят «видит цель, не замечает препятствий». Важно обращать внимание на место где находится «точка» (актуальное состояние). Ее месторасположение будет указывать на то, где рисующий находится на настоящий момент по отношению к своему жизненному пути. В случае, когда линия проходит через точку, это интерпретируется следующим образом: человек живет своей жизнью. Ситуация когда линия не проходит через точку, может быть интерпретирована, что клиент живет не своей жизнью, а находится в состоянии «жизнь проходит мимо». Также следует задать вопрос о месте расположения точки относительно возраста клиента. Существует стандартное смещение, выявленное в ходе практического применения для графических работ: люди пожилого возраста могут ставить точку в середине и даже ближе к началу, что объясняется их субъективным ощущением того, что впереди еще много лет жизни; дети чаще ставят точку в середине или ближе к концу, ощущая, будто бы жизни впереди не осталось. Адекватно обращать внимание на расположение точки у клиентов зрелого возраста. Например, в возрасте 40–45 лет, при средней продолжительности жизни 86 лет, клиент должен ставить точку в середине линии. Если же точка окажется ближе к одному из конечных точек линии, это будет указывать на смещение представлений о временной перспективе жизни. Также следует учесть, что представления о временной перспективе искажаются в ситуации травмированности личности.

Карточка Б – часто встречаемая версия линий, ее интерпретировать можно таким образом: клиент из прошлого идет в будущее, на пути которого не столько важна цель, сколько планомерный маршрут, т. е. это те люди, которые живут по сценарию, например, поход в детский сад, далее школа, университет, работа, построение семьи, рождение ребенка, отдать ребенка в детский сад и т. д. Карточка В схожа с карточкой А, отличие будет в том, что такие клиенты идут к поставленной цели не прямым путем, им важно усложнить свой маршрут. Так, например, люди с похожей линией могут описать ситуацию из разряда: вышел за хлебом, по итогу посетил вещевого рынок, ведь там можно встретить отдел с хлебобулочными изделиями. Близкая интерпретация будет по отношению к карточке Г, которая по своему направлению схожа с карточкой Б, а по внешнему виду – с карточкой В. Такие клиенты идут по выбранному маршруту из прошлого в будущее, где главное не цель, а само будущее, но направление к нему имеет не прямой путь, а с препятствиями. Такие люди могут сами находить и устраивать себе трудности на жизненном пути.

В карточке А (рис. 3) представлена линия, также достаточно часто встречаемая среди рисующих. Линия опирается на низ листа и устремлена вертикально вверх. Такое направление линии может свидетельствовать об идейных клиентах. Другими словами, это те люди, у которых много идей, фантазий, предложений, активности, но зачастую до реализации этих идей они не доходят.

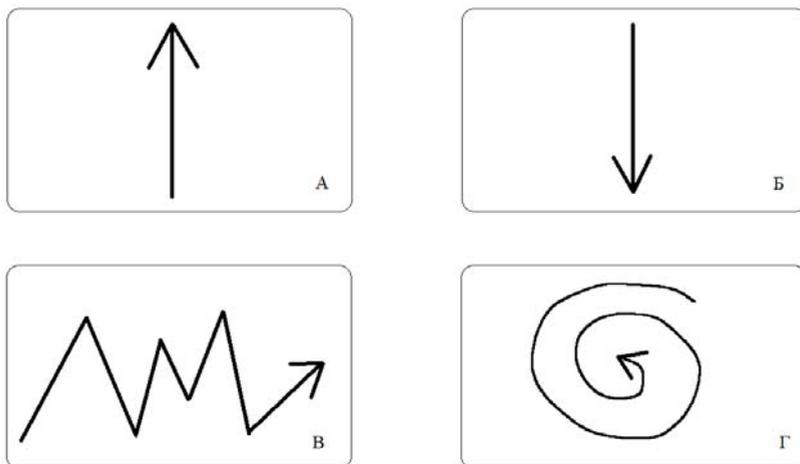


Рис. 3. Вариации рисунка линий жизни (часть 2)

Близкую интерпретацию можно дать лицам, рисующим линию, представленную на карточке Б. Отличие в том, что карточка А – опора на бессознательное, т. е. идеи, приходящие к клиенту чаще не осознаваемые, они как инсайт. Карточка Б – это клиенты, которые фантазируют, мечтают, рефлексиируют и эти идеи укладывают в основу своей укорененности, но такие клиенты также зачастую не достигают целей, так как их ресурсы уходят на обдумывание, и цели теряют смысл.

Карточка В (рис. 3), внешне напоминающая кардиограмму, может охарактеризовать человека как знающего свой путь, идущего из прошлого в будущее, зная маршрут, рассматривая периодически область цели, но этот путь имеет сложный характер, зачастую сопровождаемый тревожными мыслями. Карточка Г – линия, представленная в виде спирали. Интерпретировать такое изображение можно как некое заикливание на актуальном состоянии, на переживании и концентрации



внимания на происходящем. Другими словами, такие клиенты в основе своей не рассматривают прошлого или будущего, им важно происходящее «здесь и сейчас».

Важно отметить, что эта интерпретация упражнения «Линия жизни» и многие другие графические (рисуночные) ассоциативные тесты не могут описать паттерн поведения всей жизни клиента. Чаще это диагностика происходящего в актуальном времени для человека. Мы можем предполагать это как некий формат поведения, распространяющийся на жизнь всецело, но и не стоит забывать, что личность находится в постоянной динамике. Рассмотренная интерпретация может указать вектор роста и изменения личности [2].

Упражнение «Линия жизни» может быть использовано психологами как самостоятельное, отдельно интерпретируемое, а также может выступать основой для интерпретации рисунков, так как раскрывает основные зоны расположения и направления нарисованных элементов. Существуют такие методики, как «Психографический тест» В. Г. Леонтьева, методика «Линия жизни» (А. А. Кроник), но эти методики направлены на диагностику других элементов и отличаются интерпретацией, целью и задачами [Там же].

Зонирование листа для интерпретации расположенных на нем элементов может быть использовано и в других рисуночных методиках. Анализ расположения элементов в различных зонах используется при диагностике рисуночной методики «Семь элементов», направленной на диагностику бессознательных психологических установок и параметров личности. Используя эту методику в своей работе, арт-терапевт предлагает клиенту или группе взять лист формата А4, пишущий инструмент и зарисовать в течение 12 минут общую картину из семи элементов: дом, дуб, береза, дорога, забор, мешок, змея. Клиент может в свой рисунок добавлять или исключать элементы, которые в последствии будут интерпретироваться индивидуально. Интерпретация каждого из семи элементов основана на психоаналитическом подходе и взята из описания образов таких авторов, как З. Фрейд [9] и К. Юнг [10]. Первое, на что обращаем внимание, – это расположение листа, горизонтально или вертикально использовал его клиент для своего творчества. Чаще всего клиенты располагают лист горизонтально, и это может характеризовать их как людей способных объемно рассматривать свою жизнь, вертикальное положение листа может свидетельствовать о некоем актуальном внутреннем ощущении давления со стороны окружения на жизнь клиента. Также обращаем внимание на ощущение от рисунка, есть ли общая картина или элементы выглядят отдельными и несвязными между собой. Это также может дать нам характеристику об отношении установок и параметров личности, видит ли она их в реальной жизни или нет. Обращаем внимание, занят ли весь лист или картина смещена в какую-то область листа. Далее проводим диагностику, опираясь на описание методики «Линия жизни», где левая сторона – это прошлое, правая – будущее, низ – опора и бессознательное, верх – рациональное. Также важен размер элементов и соотношение их друг к другу. Для общей и наглядной интерпретации картины сначала рассмотрим описание каждого элемента. Дом в этой методике, интерпретируется как личность в социальном аспекте, как клиент видит свою социальную позицию, свою социальную роль: я как студент, мать, отец, сотрудник и т. д. Психологу важно обратить внимание на все функциональные элементы дома, на сколько он прорисован. Например, если рисунок изображен в летнее время, но из трубы дома идет дым, мы можем предполагать, что в социальном плане клиенту необходимы дополнительные ресурсы. Дуб и береза в методике символизируют мужской и женский образы. В женском

рисунке береза как символ женственности, в рисунке мужчины – партнер. Образ дуба в мужском рисунке – образ мужественности, в женском – символ партнера. Также необходимым является рассмотрение расположения деревьев по отношению друг к другу, их размер и качество прорисовки. Мы не оцениваем способность клиентов к рисованию, но рассматриваем все функциональные детали, такие как ствол, корни, ветки, крону, плоды и т. д.

Дорога характеризуется универсальной метафорой жизненного пути личности, а также рассматривается как движение к цели и способность разрешать трудности. Другими словами, мы также можем ссылаться на методику «Линия жизни» и рассматривать в этой методике качество прорисованности дороги, как она представлена – прямой или извилистой и т. д.

Забор символизирует способность человека к автономии, защите собственных границ, а также благодаря рисунку забора мы можем видеть, что важно для клиента в своей жизни защищать. Особенности прорисованности этого элемента, например, высокий или низкий забор, также может навести психолога на дополнительные мысли о личности клиента. При работе с мешком важно отметить, что психологу необходимо уточнить у клиента до интерпретации элемента, завязан мешок или развязан, наполнен или пуст. Мешок в этой методике символизирует достижения личности. Неважно, чем мешок наполнен, важно само наличие, так как наполненность символизирует присутствие достижений в жизни клиента, пустой мешок – их обесценивание или явное отсутствие, по мнению респондента. Завязанный мешок интерпретируется как неспособность клиентом использовать свои достижения. И наконец, змея – этот образ символизирует страхи и тревоги. Стоит понимать, что отсутствие на рисунке этого образа может символизировать нежелание клиента сталкиваться со страхами или избегание их. Важно помнить, что страхи могут выступать в качестве помощников для клиентов, главное грамотно донести до клиента это понимание. Например, донести информацию до клиента о том, что наличие страха высоты предостерегает от хождения по карнизам многоэтажных зданий.

Рассмотрим подробнее соотношение рисунков. В работе с методикой арт-терапии необходимо обозначить центральный образ, от которого и будет развиваться весь сюжет картины. Если в центре листа, например, изображен дом, то мы можем предполагать, что для клиента максимально важным является социальная роль; если по обе стороны дома рассоложены деревья, т. е. береза и дуб, мы можем предполагать, что при таком варианте в партнерстве клиенту необходим разговор с партнером, важны обсуждения, постоянные беседы. Если деревья рассоложены рядом друг с другом, то это может охарактеризовать партнерские отношения как отношения, в которых клиенту важна телесная близость, больше чем разговор, как описано в первом варианте. Если деревья переплетены или одно дерево закрывает другое, это может говорить нам о состоянии влюбленности, если же в процессе беседы выясняется, что партнерские отношения длительного характера, то такое изображение объектов, может свидетельствовать о зависимых отношениях. Плоды на деревьях, желуди и сережки у березы символизируют принятие и желание потомства. Тщательно прорисованная кора, создающая ощущение не молодого дерева, может свидетельствовать о незавершенных отношениях с родителем того пола, дереву которого уделено особое внимание. Также это может быть ключом к ответу, почему, например, клиент выбирает более зрелого, старше себя по возрасту партнера. Дупло в дереве символизирует наличие травмы. Для деревьев характерны гибкие ветви, что символизирует наличие социальных контактов. Если же есть по-



ломанные ветки, обращаем внимание, с какой стороны они расположены и задаем уточняющие вопросы клиенту, например, если это с левой стороны, то актуальным вопросом может послужить формулировка: «что происходило в вашей жизни в прошлом, что нанесло некие травмы или утрату социальных контактов, как вы думаете о ком идет речь?» Наводящие вопросы позволяют развернуто продиагностировать психологические установки личности и в дальнейшем провести терапевтическую работу. Также важным элементом деревьев являются корни, символ которых заключается в укорененности, способности брать ресурсы и уверенно стоять на своих ногах. Если в рисунке вместо дерева или деревьев представлены пни, мы можем это рассматривать как полное неприятие себя, сломленность, униженность. Так, например, на сессии мужчина изобразил образ дуба в виде пня, а образ березы, в виде поленьев, лежащих в поленище, а в мешке – топор. Интерпретация этой картины раскрыта в ненависти к женщинам, в первую очередь к своей матери, как обозначил клиент. Основным достижением своей жизни он считает необходимость причинять боль и унижение матери. В основе дальнейшей терапевтической работы с таким клиентом лежит проработка травм, нанесенных матерью, и в последствии приобретение здорового образа себя в виде молодого дерева.

Забор. Рассматриваем, что огораживает, на сколько прорисован, есть ли калитка, которая символизирует способность самостоятельно устанавливать границы приемлемым в социуме способом. Если свое дерево за забором, это может свидетельствовать о депривации себя, о потери себя в своей жизни, например, в зависимых отношениях клиент растворяется в партнере. Если дерево партнера расположено за забором, важно задавать уточняющие вопросы, так как это может свидетельствовать об ситуативной ссоре и желании отодвинуть партнера от себя, а возможно, и вплоть до ухода партнера из жизни. Также обращаем внимание, где расположен забор, особенно, если не по периметру всей картины, а, например, только сверху, это может диагностироваться как желание отгородиться от давящих мыслей, от неразрешенной ситуации. Или у клиента есть только мысли о том, что он способен отстаивать свои границы и свою автономию. Если забор расположен только внизу листа, то клиент отгораживается от своего бессознательного. Также такое расположение может свидетельствовать о том, что в случае защищенности своих границ клиент чувствует опору «под ногами» и уверенность в себе. В случае расположения забора слева можно говорить о том, что человек отгораживается от своего прошлого и чувствует там опасность. Забор, расположенный справа, может указывать на тревогу и страх за свое будущее. Отсутствие забора или его нечеткое проявление в рисунке может характеризовать клиента, как неспособного выстраивать собственные границы. Змея на заборе может диагностироваться психологом как страх покушения на личные границы, при этом важно обращать внимание на расположение змеи относительно зон листа, описанных выше. Змея, находящаяся в мешке, свидетельствует о страхе и тревоге за собственные достижения. Необходимым при этом является уточнение у клиента, что для него является достижением. Так, например, если для женщины дети становятся достижением, то страх за их взросление и «вылет из семейного гнезда» является основополагающим страхом на актуальный момент и может выступать ключевым моментом в дальнейшей диагностической работе. Змея на дубе в женском рисунке может указывать либо на страх мужчин, страх физического, сексуального, психологического насилия, либо страх за партнера. В первом случае опасность исходит от партнера, а во втором в опасности находится сам партнер, и страх обусловлен переживанием за него. Также стоит уделить вни-

мание элементу «мешок». Завязанный мешок у дома, размер которого равен самому дому, это может характеризовать клиента как человека, видящего свои достижения в своей социальной позиции с отсутствием понимания, как применять их в жизни. В зависимости от того, где размещен мешок, зависят его достижения: если мешок рядом с партнером (дуб или береза), то достижения связаны с партнерством; если мешок рядом с забором, то клиент видит свой успех в способности отстаивать свои границы; если рядом со змеей, то достижения личности связаны со способностью справляться со страхами.

Часто в рисунках клиентов встречаются дополнительные деревья. Основной задачей психолога будет выявлять у респондента его видения о сущности дополнительных деревьев. Например, в рисунке женщины может быть несколько берез, которые расположены в области цели (правом верхнем углу), что может говорить о желании найти свою женственность. Также повторяющиеся образы берез могут свидетельствовать о страхе наличия или появления конкуренток в партнерских отношениях. Множественные образы дубов в женском рисунке могут указывать на трудности выбора партнера. Аналогично в мужских рисунках интерпретируются дополнительные деревья. Появление маленьких деревьев (при наличии основных и уточнение у клиента, какое дерево олицетворяет его) может рассматриваться психологом как символ детей. Если же клиент выбирает в качестве своего образа маленькое дерево, то это может говорить о его низкой самооценке или инфантильности.

Увеличение клиентом представленных элементов в методике свидетельствует о гиперболизации их значимости в жизни. Также в рисунках могут встретиться новые дополнительные элементы. Например, образ воды: озеро, река, водопад, фонтан и т. д. Важным будет являться расположение водоема в рисунке, так как образ воды символизирует размытость представления. Например, если в центре рисунка клиент изображает озеро, то это может свидетельствовать о его слабом представлении того, что происходит в жизни в настоящий момент. Также об этом может говорить перекресток дорог в центре листа или прямо по центру пролегающий путь. Образ солнца чаще всего рассматривается арт-терапевтом как нехватка заботы, тепла, отдыха в жизни клиента. Немало важным выступает прорисовка мелких элементов украшающих общую картину, что может характеризовать личность способной к творческому сотворению уюта.

Методика «Семь элементов», направленная на диагностику бессознательных психологических установок и параметров личности, и другие рассмотренные нами методики могут эффективно применяться психологами в работе с запросом клиента и служить дальнейшей терапевтической работой.

Таким образом, арт-терапия выступает эффективным инструментом как в индивидуальной, так и в групповой формах работы практикующих психологов, техники и методики которой способствуют всестороннему знакомству с личностью, выявлению запросов и качественной проработке в процессе глубокой терапевтической работы. Также арт-терапия выступает в качестве психологической разгрузки, которая необходима условно здоровому человеку. Несомненным преимуществом подхода является возможность работы с широким спектром запросов, независимо от возраста, пола и социального статуса. Несмотря на простоту применения техник, на первый взгляд, методы арт-терапии являются весьма продуктивными в терапевтическом процессе, позволяя клиенту соприкоснуться со своими глубинными проявлениям без необходимости их вербального выражения.



Список литературы

1. Андронникова О. О. Основы психологического консультирования [Электронный ресурс]: учеб. пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРАМ, 2018. 414 с. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=959861&spec=1> (дата обращения: 10.02.2020).
2. Барыкина А. И., Тельных А. А., Маркелова Т. В., Лобанов С. Н. Психографический тест В. Г. Леонтьева: автоматизация обработки результатов исследования мотивации [Электронный ресурс] // Психолог. 2018. № 3. С. 54–64. DOI: 10.25136/2409-8701.2018.3.26543. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26543 (дата обращения: 20.04.2020).
3. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе [Электронный ресурс]. СПб.: Речь, 2007. 336 с. URL: http://gestaltinstitute.ge/nav/word_pdf/biblioteka/Art%20Therapy.pdf (дата обращения: 12.03.2020).
4. Колошина Т. Ю., Трусь А. А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера. СПб.: Речь, 2010. 189 с.
5. Копытин А. И. Арт-терапия [Электронный ресурс]: хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. 315 с. URL: <https://www.klex.ru/6c8> (дата обращения: 10.02.2020).
6. Копытин А. И. Арт-терапия в России: медицина, образование, социальная сфера [Электронный ресурс]. СПб.: Скифия-Принт, 2017. 532 с. URL: <https://yadi.sk/i/I5SEGeJQ3R6Urg> (дата обращения: 10.02.2020).
7. Крамер Э. Искусство, арт-терапия, общество // Детское творчество. 2010. № 1. С. 2–11.
8. Лебедева Л. Д., Никонорова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии [Электронный ресурс]. СПб.: Речь, 2006. 336 с. URL: http://kamchatkairo.ru/images/metod_kopilka/kafedra/romosh/lebedeva_enciklopedia.pdf (дата обращения: 10.02.2020).
9. Фрейд З. Введение в психоанализ [Электронный ресурс]: лекции. М.: Современная гуманитарная академия, 2007. 528 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/16950.html> (дата обращения: 10.02.2020).
10. Юнг К. Тавистокские лекции [Электронный ресурс]. СПб.: Астер-Х, 2015. 122 с. URL: <https://www.klex.ru/1av> (дата обращения: 10.02.2020).

Дата поступления в редакцию 24.04.2020



Буравцова Наталия Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления; доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, burawzov@sibmail.ru

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ

Аннотация. Статья посвящена описанию возможностей использования ассоциативных карт в психокоррекции различных эмоциональных и поведенческих проявлений, свойственных современным подросткам. Проанализированы личностные особенности подросткового возраста. Обозначены причины и специфические особенности деструктивных эмоциональных и поведенческих проявлений у подростков. Рассмотрен широкий спектр возможностей арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми и подростками. Приведены примеры практической работы с подростками с использованием метафорических ассоциативных карт.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональность, тревожность, агрессивность, девиантное поведение, психокоррекция, ассоциативные карты.

Buravtsova Nataliya Vladimirovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management; Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, burawzov@sibmail.ru

PSYCHO-CORRECTION OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL MANIFESTATIONS OF THE ADOLESCENT USING ASSOCIATIVE CARDS

Abstract. The article describes the possibilities of using associative cards in the psychocorrection of emotional and behavioral manifestations characteristic of adolescents.

The personality characteristics of adolescence are analyzed. The causes and characteristics of destructive emotional and behavioral manifestations in adolescents are indicated. A wide range of possibilities of art therapy in psycho-correctional work with children and adolescents is considered. Examples of practical work with adolescents are given.

Keywords: adolescence, emotionality, anxiety, aggressiveness, deviant behavior, psychocorrection, associative cards.

Несмотря на уже имеющиеся теоретические и прикладные исследования, в центре внимания отечественной и зарубежной психологии остаются вопросы психокоррекции деструктивного подросткового поведения. Это объясняется тем, что подростковый возраст представляет собой один из кризисных периодов онтогенеза,



в котором сплавлены серьезные психофизиологические изменения, эмоциональная неустойчивость, перемена жизненных приоритетов и ценностей, особая чувствительность и повышенная уязвимость к любым внешним воздействиям. С другой стороны, современный мир ставит подростков перед фактом принятия и совладания с целым рядом стрессовых ситуаций, требует незамедлительных реакций.

Е. В. Пятницкая отмечает, что любые стрессовые ситуации, пережитые в детском и подростковом возрасте, обуславливают наличие внутриличностных конфликтов, нарушений самопринятия, проблем развития эмоционально-личностной сферы [10]. Это может привести к формированию таких социально неодобряемых форм поведения, как различные проявления агрессии, воровство, побеги из дома, злоупотребление психоактивными веществами и т. п. И в подростковом возрасте, в силу сложности и кризисности этого периода онтогенеза, подобные ситуации только усугубляются.

Эмоциональные реакции подростка иногда характеризуются высочайшей интенсивностью. В литературе описан присущий подросткам «аффект неадекватности» – бурная неуправляемая реакция, не соответствующая по выраженности вызвавшему ее поводу. В ее основе – несоответствие самооценки (зачастую заниженной у подростков) завышенному уровню притязаний [2].

Еще одним эмоциональным проявлением, свойственным подростковому возрасту, является тревожность. Она оказывает влияние на все жизненные сферы, а особенно – на эмоциональную. В связи с тревожностью исчезает жизнерадостность, развиваются эмоциональная неудовлетворенность и удрученность, пессимистическая оценка будущего. Тревожный подросток постоянно находится в напряженном ожидании, проявляет озабоченность. Из-за эмоциональной напряженности и боязни сделать что-то не то и не так уменьшается его активность и любознательность; возрастает избирательность общения; усиливаются опасения, предчувствия и сомнения. Тревожность подрывает уверенность подростка в себе, настойчивость в достижении цели [5]. По мнению Э. Эриксона, в формировании личностной тревожности большое значение имеют особенности кризисов, пережитых в процессе раннего развития, а подростковый возраст только обостряет и актуализирует негативные последствия этих кризисов [12].

К распространенным проблемам этого возраста относится и подростковая агрессивность. Кризисные периоды развития всегда характеризуются неудовлетворенностью своим положением и различными проявлениями протестного поведения. Подростковые кризисы, сопровождаемые естественным ростом агрессивности, связаны с появлением новых потребностей, которые не удовлетворяются существующими умениями и отношениями.

Следует учитывать, что детская и подростковая агрессивность часто является обратной стороной их незащищенности. Когда подросток чувствует себя незащищенным (например, когда не удовлетворяются потребности в безопасности и любви), у него возникают различные страхи. Стремясь справиться с ними, он прибегает к защитно-агрессивному поведению. Другим способом преодоления этих страхов может быть направление агрессии на самого себя (в стыдливости, саморазрушительных фантазиях, в идеях самонаказания).

Как указывает И. А. Фурманов, специфической особенностью агрессивного поведения подростка выступает его зависимость от группы сверстников (на фоне крушения авторитета взрослых) [11]. Подростковая агрессивность также может быть обусловлена групповыми мифами, поддерживаемыми лидером группы. В этом слу-

чае насилие, агрессия воспринимается подростком как утверждение собственной силы и преданности группе. В других случаях инициаторами агрессивного поведения могут быть подростки-аутсайдеры, таким образом предпринимающие попытки утвердиться в значимой для них группе [13].

К сожалению, в последние годы эта ситуация меняется в худшую сторону. Если 10–15 лет назад психологические последствия драки между подростками нивелировались относительно быстро (не становились достоянием гласности, забывались со временем, замещались конструктивными видами деятельности и т. п.), то, к сожалению, сегодняшняя легкость выкладывания видео в интернет делает этот факт общеизвестным и доступным к обсуждению, что в разы усиливает эмоциональный ущерб и может привести к серьезным психологическим последствиям.

Еще одна серьезная проблема, с которой приходится сталкиваться специалистам, – это девиантное поведение. В подростковых девиациях, как правило, обнаруживаются следующие особенности [8]:

- имеет место аффективная напряженность поведенческих реакций;
- реакции на фрустрирующую ситуацию носят кратковременный импульсивный характер;
- направленность реагирования подростка отличается недифференцированностью и высоким уровнем готовности к девиантным действиям.

Подростки с отклоняющимся поведением часто обнаруживают целый ряд свойств, свидетельствующих о значительных эмоциональных нарушениях. Для них характерны [Там же]:

- повышенная тревожность, импульсивность, раздражительность, вспыльчивость, конфликтность и агрессивность;
- нарушение системы базовых ценностей, особенно в области жизненных смыслов и целеполагания.

Одной из форм девиантного поведения подростков, выступающих как острая и актуальная проблема, является суицидальное поведение. Для подростков с суицидальным поведением характерны следующие черты [1]:

- импульсивность;
- эксплозивность («взрывчатость») и эмоциональная неустойчивость;
- повышенная внушаемость;
- несамостоятельность мышления.

Сложность заключается в том, что перечисленные личностные характеристики подростков-суицидентов в определенной степени свойственны любому подростку вообще. Этим и объясняют специалисты высокий процент выраженных реактивных состояний, формирующих пресуицидальный период в подростковом возрасте.

К числу наиболее частых причин суицидов среди подростков А. Е. Личко относит [7]:

- потерю любимого человека;
- состояние переутомления;
- уязвленное чувство собственного достоинства;
- разрушение защитных механизмов личности в результате алкоголизма, наркомании и токсикомании;
- отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство (этим частично объясняются эпидемии самоубийств);
- различные аффективные реакции по другим поводам.



На основании изложенного делается вывод, что основной целью оказания консультативной и психокоррекционной помощи детям и подросткам является создание условий для удовлетворения имеющихся у них потребностей и формирования навыков адекватной социально-психологической адаптивности [9]. При этом работа психолога с подростком часто осложняется не только отсутствием мотивации, но и наличием открыто враждебного отношения с их стороны. Поведение подростка в ситуации контакта с психологом часто характеризуется негативизмом, открытым сопротивлением общению или стремлением привлечь к себе максимум внимания, обращать беседу лишь на ту тему, которую он сам заявляет. Поэтому такая работа требует вовлечения в терапевтический процесс специальных средств, активизирующих познавательные процессы, поддерживающих его интерес, побуждающих подростка оставаться в рамках определенной темы беседы (особенно, если существует ограничение по продолжительности беседы).

Эффективно справляться с подобными задачами помогает использование арт-терапии. Ее признанная эффективность связана с невербальным характером экспрессии, позволяющим отреагировать сложные чувства, деструктивные и самодеструктивные тенденции. Арт-терапия предполагает использование широкого спектра художественных материалов: одни позволяют снять эмоциональное напряжение, другие – отреагировать травматичный опыт и сформировать навыки совладания. Перенос чувств на стимульный материал делает процесс безопасным и дает дополнительные возможности для рефлексии и когнитивной проработки опыта с опорой на метафоры и символы [6].

В своей практической работе мы используем метафорические ассоциативные карты – одну из разновидностей арт-терапии [4]. В сотрудничестве с художницей Марией Машталир нами был создан уникальный набор карт «TEENAGERS», отражающих отношения, переживания, чувства, ожидания, намерения, свойственные современным подросткам [3]. Карты этого набора затрагивают наиболее важные аспекты, среди которых: всевозможные формы взаимодействия с социумом; детско-родительские и семейные отношения; подростковая влюбленность, ревность и одиночество; первый сексуальный опыт, ранняя беременность и материнство; различные виды насилия; проблемы гендерной идентификации, опасные и экстремальные увлечения, различного рода зависимости, а также конструктивные пути выхода из трудных жизненных ситуаций. Этот набор может использоваться для оказания помощи подросткам, испытывающим трудности в социально-психологической адаптации, межличностном взаимодействии, самопонимании и самопринятии, в познавательной и развивающей работе.

Работа психолога по психокоррекции деструктивного проявления гнева и агрессии может иметь, например, следующую форму.

Предлагаем подростку вспомнить и записать три – пять ситуаций, в которых они переживали сильный гнев, злость, с которым не смогли справиться (отреагировали деструктивно). На каждую ситуацию предлагаем выбрать по одной карте, объяснить ее значение и определить, в чем (по их мнению) смысл каждой ситуации. Обсуждаем:

- что и кто изображен на этой карте?
- о чем думают персонажи, что они чувствуют?
- как выражается и проявляется их гнев?
- что они хотят показать таким поведением?

После обсуждения всех карт предлагаем объединить их в общую картину (коллаж гнева), описать и сформулировать ее общий смысл:

- что это за картина, какое название ей можно дать?
- как можно описать ее эмоциональный настрой?
- какие желания (потребности) помогает удовлетворить?
- какое отношение окружающих это вызывает?
- к каким последствиям (ограничениям) это может привести?
- какие трудности и разочарования с ней связаны?
- как по-другому, достичь желаемого (удовлетворить потребности)?
- кто может в этом помочь, поддержать?

Приведем пример. Игорь (16 лет) в процессе работы, направленной на коррекцию агрессивного поведения, выбрал три карты из набора «TEENAGERS» (рис. 1–3) и объяснил их следующим образом:



Рис. 1. Первая карта, выбранная подростком в ходе психокоррекции агрессивного поведения

Игорь (И): Это – подростки, которые злятся потому, что им заткнули рот, у них нет возможности сказать, что они думают, чего хотят... Их гнев не пробивается наружу, он бурлит внутри.

Я чувствовал то же самое, когда в колледже вызывали на педсовет. Учителя все говорили и говорили, какой я тупой и бесперспективный. Их не волновало, что я думаю по этому поводу. Я не выдержал, сказал, что все они – тупые уроды, и ушел... И туда больше не вернусь.

Психолог (П): Что хотел показать этим?

И: Что я тоже человек и хочу иметь право говорить.



Рис. 2. Вторая карта, выбранная подростком в ходе психокоррекции агрессивного поведения

И: В этой ситуации – мое бешенство. Здесь вроде и рот никто не затыкает, но тут – хоть говори, хоть не говори – разницы нет... Была ситуация: денег вообще не было, ни рубля... Я как взбесился, стал орать прямо на улице, пинал рекламный щит пока не почувствовал, что кулаки сбил до крови...

П: Что хотел показать этим?

И: Хотел показать безвыходность и от этого – злость.

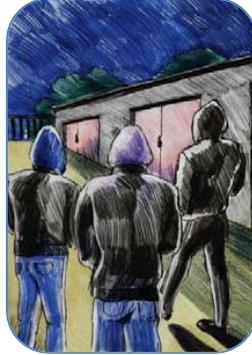


Рис. 3. Третья карта, выбранная подростком в ходе психокоррекции агрессивного поведения

И: Здесь другая злость... какая-то безбашенная. Это когда мы с парнями недавно дрались с соседскими. Когда шли, чувствовал, что нас много, мы – сила, ничего не страшно. Когда дрались, не помню, что чувствовал... Хорошо, что никого не покалечили.

П: Что хотел показать этим?

И: Что я что-то могу в этой жизни, могу показать на что способен.

П: Попробуй так сложить эти карты, чтобы получилась общая картина. Как это может выглядеть?

После долгих раздумий подросток составил общую картину гнева (рис. 4).

П: Расскажи, что получилось?



Рис. 4. Общая картина гнева, составленная подростком

И: Ну, тут вариантов не очень много... но я подумал, что на тех двух картах, которые снизу, – там меня вроде бы нет... Я – только на верхней. Но верхняя связана с остальными....

П: А какое настроение у этой картины?

И: Такое же, как и раньше, – настроение безвыходности...

П: Получается, что и бунт, когда нет права голоса, и драка как демонстрация своей силы не ведут к изменению ситуации? Безвыходность сохраняется?

И: Ну... да.

П: А к каким последствиям может привести?

И: Понятно к каким... из колледжа уже исключили...

П: Судя по тому, что я о тебе знаю, – ты обладаешь очень сильной энергией агрессивности. Но ведь эта энергия бывает как негативной, так и позитивной. В негативе – разрушение, конфликты, увечья. А в позитиве – стойкость в преодолении трудностей, активность и целеустремленность. Как думаешь, у тебя есть такая энергия?

И: Не знаю... Но когда я раньше ходил на бокс, тренер говорил, что я стойко держу удар...

П: Думаю, твой тренер был прав. Раз мы сейчас с тобой разговариваем об этом, значит, безвыходность уже дала слабину. Скажи, в данной ситуации, что для тебя значит найти выход?

И: Ну... например, закончить колледж. Осталось еще полгода. А тогда будет профессия и уже смогу как-то устроиться.

П: Да, преподавателей колледжа изменить очень трудно. А как ты думаешь, что они хотели донести на том педсовете?

И: Да все я понимаю! Что я такой, что я сякой! А что они еще сказать могут!?

П: Представь, что ты снова находишься на педсовете, но теперь у тебя есть позитивная энергия – способность держать удар. Как себя чувствуешь?

И: (после паузы) Если напрячься – можно выдержать.

П: Скажи, кто может помочь тебе восстановить отношения в колледже?

И: Ну, мать... Она и так уже туда ходила, но я не соглашался.

П: А сейчас как? Готов выдержать удар до окончания учебы? Твоя победа – будущая профессия.

И: Ну, да... Готов. Во всяком случае, попробую.

Психологу, работающему с подростками, важно помочь им определить, какие возможности они видят в создавшейся (или периодически повторяющейся) конфликтной ситуации, и тогда следующими этапами психокоррекционной работы будет формирование навыков разрешения конфликта, работа с развитием ресурсного состояния, работа с мотивацией.

Другой пример – использование ассоциативных карт в психокоррекции деструктивного поведения с помощью разработанной нами схемы анализа девиантного поступка [4].

Предлагаем подростку выбрать карту-изображение, которое иллюстрирует совершенный им деструктивный поступок, и рассказать о нем. Дополнительно просим выбрать карточки-слова (существительные) и «примерить» их к карте образу поступка, рассматривая ситуацию с четырех различных сторон (рис. 5):

- 1) мысли (анализ ситуации);
- 2) чувства по поводу этого поступка;
- 3) связь этого поступка с прошлым опытом;
- 4) его влияние на будущее.



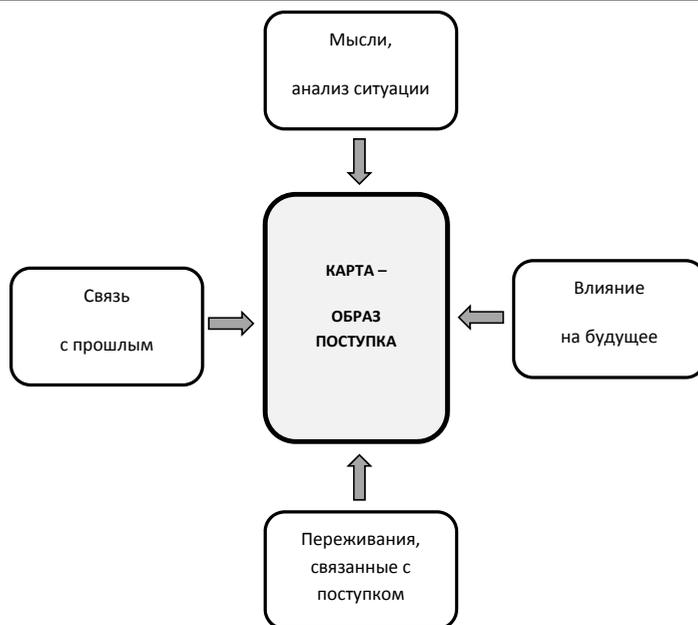


Рис. 5. Схема анализа деструктивного поступка

Просим подростка ответить на вопросы по каждой позиции, например, по поводу мыслей и раздумий, связанных с определенным поступком, психолог может задать следующие вопросы:

- как это слово связано с тем, что ты думаешь о...?
- как оно характеризует этот поступок?
- как помогает лучше проанализировать то, что произошло?
- какие помогает сделать выводы?

Приведем пример. Настя (13 лет) в ходе индивидуальной психокоррекции девиантного поведения (пассивное участие в подростковых драках в школе и за ее пределами) выбрала карту-ситуацию (рис. 6).



Рис. 6. Карта, ассоциирующаяся у девушки с девиантным поступком

Психолог (П): Настя, расскажи, пожалуйста, об этой карте.

Настя (Н): Ну вот... тут я на этой карте. Стою ко всем спиной... я сама редко дерусь. Это Катька у нас обычно с пол оборота заводится...

П: А ты как обычно себя ведешь в таких ситуациях?

Н: Просто, молча наблюдаю.

П: А что при этом чувствуешь, о чем думаешь?

Н: Ну, не знаю... смотрю... Иногда понимаю, что девка просто попала. (усмехается) Оказалась не в том месте не в то время...

П: А как, по-твоему, – ты в тот момент оказалась в «том» месте и в «то» время?

Н: Ну, они мои подруги... значит – в «том»...

П: А как ты относишься ко всему, что произошло?

Н: Нормально.

П: Давай, ты выберешь из этой стопки карточки со словами и попробуешь разложить их в соответствии с этой схемой (см. рис. 7).

Девушка долго рассматривает предложенные ей карточки-слова, потом размещает их так, как показано на рис. 7.

П: Скажи, о чем тебе проще говорить – о своих мыслях или о чувствах?

Н: Конечно, о мыслях!

П: Хорошо. Для иллюстрации своих мыслей ты выбрала слово «Сила». Расскажи, как это про тебя?

Н: Ну... когда я попадаю в такие ситуации, я думаю, о том, что хорошо быть сильным, или когда рядом с тобой сильные подруги...

П: А как это слово характеризует ваш поступок?

Н: (после паузы) Ну, когда нас много, силу проявлять легко...

П: А в чем здесь твоя сила?

Н: (надолго задумывается) Получается, что моя – ни в чем...

П: А как бы ты хотела здесь ее проявить?

Н: ... Никак.

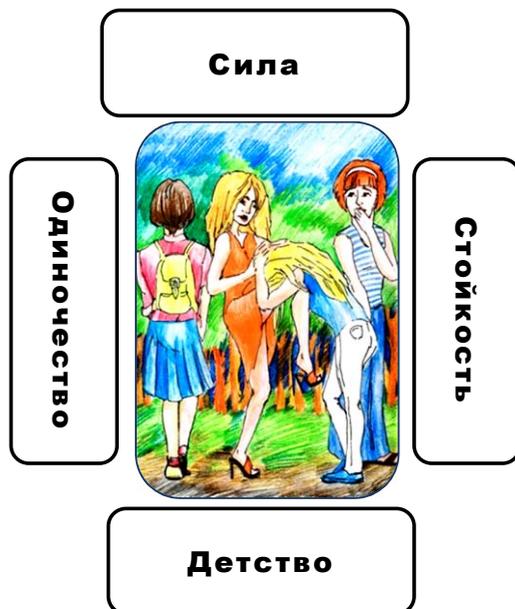


Рис. 7. Композиция, разложенная девушкой согласно схеме анализа девиантного поступка



П: Давай сейчас поговорим о слове «Детство». Ты его связала с эмоциями и чувствами. Расскажи, как это связано?

Н: Детство – потому что в детстве можно было беситься как захочется... И никому до этого не было никакого дела...

П: А что ты чувствовала там, в той ситуации на карте?

Н: Ну, как-то... как в игре, как будто все понарошку... не знаю, как сказать... может – беззаботно. Да, беззаботно.

П: Скажи, тебе нравится чувствовать беззаботность в такой ситуации?

Н: Не то чтобы нравилось, но это было какое-то ощущение игры. Как-то будоражило... давало адреналин....

П: Что сейчас чувствуешь, вспоминая эту ситуацию?

Н: (слегка улыбается) Что все это тупо выглядит... чувствую какой-то тупизм.

П: Скажи, эти твои чувства помогают сделать какой-то вывод из ситуации?

Н: Ну да. Что это не игра. Особенно для той, которую бьют.

П: Смотри, для иллюстрации связи прошлого с этой ситуацией ты выбрала слово «Одиночество». Расскажи, в чем эта связь?

Н: Ну, лучше быть с такими девками, чем одной... С ними хоть о чем-то можно поговорить... а не только в соцсетях зависать.

П: И как ты к этому относишься в связи с тем, что произошло?

Н: Вот я и говорю, что тупизм какой-то!

П: И какой можно сделать вывод?

Н: (слегка улыбается) Получается, что надо было в Инстаграме сидеть...

П: Это поможет избежать одиночества?

Н: Нет.

П: Тогда, может, еще один вывод?

Н: Нормальных друзей найти?

П: Как вариант. А нормальные – это какие?

Н: (после паузы) Ну, точно не ботаны какие-то!

П: И все же, какие?

Н: (после паузы) Наверное, которые интересуются чем-то кроме инета, занимаются чем-то интересным...

П: Например?

Н: Может спортом (вопросительно смотрит)... Знаете, это те, которые животных бездомных спасают. В приютах работают.

П: А ты знаешь, таких ребят много. И найти их не трудно, можно и в соцсетях.

Н: Да, я знаю.

П: И еще одно слово у нас осталось – «Стойкость». Скажи, как оно связано с этой ситуацией и твоим будущим?

Н: Знаете, когда я его выбирала, у меня было ощущение, что вот эта моя тусовка поможет пережить разные проблемы в будущем...

П: А теперь?

Н: Теперь по-другому. «Стойкость» – значит не вестись на то, как толпа решит...

П: А с ситуацией, как связано?

Н: Получается, что я как раз повелась...

П: И какой вывод?

Н: Большие не вестись (улыбается).



П: Хорошо. А давай вернемся к первому слову – «Сила». Ты сказала, что не знаешь, как могла тогда проявить свою силу. Может, появились какие-то мысли?

Н: (после паузы) Ну, точно, сила не в том, чтобы идти всем наперекор. А то я быстро окажусь в роли пострадавшей... Может проявить силу – значит откататься? Не знаю... надо подумать.

П: Хорошо, давай ты еще об этом подумаешь, и мы поговорим об этом в следующий раз. А что сейчас чувствуешь?

Н: Не знаю, как сказать... что это была не игра... стало больше серьезности...

П: Хочу дать тебе еще одно задание: подумай дома, как могла бы выглядеть ситуация твоего общения с друзьями. Захочешь – карту выберешь, захочешь – просто расскажешь об этом. Договорились?

Н: Да, хорошо... подумаю.

Таким образом, использование метафорических ассоциативных карт в работе с подростками помогает психологу более эффективно определять причины совершаемых ими поступков и находить конструктивные пути выхода из сложившихся ситуаций.

Представленный в нашей статье опыт может быть востребован специалистами кризисных центров, психологами и психотерапевтами в работе с детьми и подростками.

Список литературы

1. Амбрумова А. Г., Вроно Е. М. О ситуационных реакциях у подростков в суицидологической практике // Журн. невропатологии и психиатрии. 1985. Т. 85, вып. 10. С. 1557–1560.

2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: психология формирования личности. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.

3. Буравцова Н. В. Ассоциативные карты TEENAGERS (ТИНЕЙДЖЕРЫ). Новосибирск: Кант, 2018. 40 с.

4. Буравцова Н. В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. Новосибирск: [б. и.], 2017. 200 с.

5. Гормин А. С. Факторы формирования тревоги у подростков в инновационном учебном заведении: дис. ... канд. психол. наук. Новгород, 1997. 189 с.

6. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.

7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Речь, 2009. 256 с.

8. Макарычева Г. И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. СПб.: Речь, 2007. 368 с.

9. Монина Г. Б. Психологическое консультирование детей и подростков: учебник. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2011. 210 с.

10. Пятницкая Е. В. Психологическая помощь детям и подросткам, переживающим психотравмирующие события: учеб.-метод. пособие. Балашов: Николаев, 2008. 180 с.

11. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996. 192 с.

12. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.

13. Parke R. D., Slaby R. G. The development of aggression / ed. P. H. Museen // Charmichael's Handbook of Child Psychology. Vol. 4. New York: John Wiley & Sons. P. 547–641.

Дата поступления в редакцию 18.03.2020



Ганпанцурова Ольга Борисовна

старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, Olga74@mail.ru

АРТ-МЕТОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье анализируются современные образовательные возможности для формирования профессиональных коммуникативных навыков в процессе профессионализации студентов психолого-педагогического направления. Сформулированы основные принципы применения арт-методов как образовательных технологий в инновационном подходе к подготовке современных специалистов. В статье описываются методы арт-педагогике и арт-терапии, их педагогические задачи и функции, которые рассматриваются как основополагающие для реализации разработанной модели развития уровней коммуникативных компетенций педагогов-психологов. Также охарактеризованы и описаны основные принципы системы К. С. Станиславского, которые явились методологической основой для разработки модели развития уровня коммуникативных компетенций, необходимых современному специалисту в области психологии и педагогики. В статье развивается основная идея о том, что педагог-психолог, оказываясь в разных ситуациях профессионального общения, где задействованы все субъекты образовательного процесса, должен обладать различными современными коммуникативными компетенциями различного уровня.

Ключевые слова: арт-методы, арт-педагогика, арт-терапия, образовательный процесс, коммуникативные компетенции, педагог-психолог.

Ganpanturova Olga Borisovna

*Senior Lecturer, Department of Practical and Special Psychology,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, Olga74@mail.ru*

ART METHODS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS IN TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article analyzes modern educational opportunities for the formation of professional communication skills in the process of professionalization of students of psychological and pedagogical direction. The main principles of applying art methods as educational technologies in an innovative approach to training modern specialists are formulated. This article describes the methods of art pedagogy and art therapy, their pedagogical tasks and functions, which are considered as fundamental for the implementation of the developed model of development of levels of communicative competence of teachers-psychologists. Also identifies and describes the main principles of system of K. S. Stanislavsky, which were the methodological basis for the development of a model of development level of communicative competence required by a modern specialist in psychology and pedagogy. The article develops the main idea that a teacher-psychologist, finding himself in different situations of professional communication, where all the subjects of the educational process are involved, must have various modern communicative competencies of different levels.



Keywords: art methods, art pedagogy, art therapy, educational process, communicative competence, educational psychologist.

Эпоха информационной энтропии и цифровой революции бросает современному человеку новые профессиональные и социальные вызовы, требует от него интернализации качественно иных компетенций. Современное турбулентное общество, переполненное разного вида взаимодействиями как реальными, так и виртуальными (с реальным человеком или роботом), предъявляет к работе абсолютно всех профессионалов подготовки экспертного уровня. В основе Федерального государственного образовательного стандарта третьего и последующих поколений по направлениям подготовки «Психология», «Психология образования», «Специальное дефектологическое образование» и других, содержатся требования к профессиональным компетенциям выпускника, которые можно обозначить как ключевые для современных специалистов в области психолого-педагогической теории и практики. Это такие компетенции, как умение применять на практике методы эмоциональной и когнитивной регуляции собственной профессиональной деятельности и психического состояния; способность к эмпатии и восприятию личности другого; умение устанавливать доверительный контакт и поддерживать диалог; обладание навыками убеждения и поддержки людей, а также ведение переговоров в конфликтных ситуациях. Формирование этих профессиональных коммуникативных навыков в традиционном образовательном процессе становится смыслообразующей задачей, реализация которой становится возможной только с применениями современных образовательных технологий.

В нашей статье описывается метод арт-педагогике и арт-терапии, разработанный (представлен на заседании кафедры специальной и практической психологии, протокол № 7 от 25.03.2020 г.) и готовящийся к внедрению на факультете психологии Новосибирского государственного педагогического университета, ориентированного на формирование навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления [2]. Этот метод точнее можно охарактеризовать как арт-клуб «Студия профессионального мастерства», разработанный по принципу модели развития уровней коммуникативных компетенций, в основе которой семь базовых принципов системы К. С. Станиславского (табл.).

Таблица

Модель развития уровней коммуникативных компетенций у педагогов-психологов

Уровни профессиональных коммуникативных компетенций	Коммуникативные навыки, соответствующие уровню развития компетенций	Принципы системы К. С. Станиславского	Методы арт-терапии и арт-педагогике
1	2	3	4
Профессиональная включенность и понимание коммуникативной ситуации	Исследование и анализ различных практик и кейсов, понимание хода развития коммуникативной ситуации. Расчет степени вовлеченности всех участников образовательного процесса в коммуникативную ситуацию	Принцип действия, принцип реальности и правды	Изучение и анализ различных практик кейсов, ролевое разыгрывание ситуаций, упражнения на формирование ассертивных форм коммуникации, обратная связь



1	2	3	4
Профессиональное применение инструментария для эффективной коммуникации (межличностной, онлайн)	Дизайн и переработка коммуникативных ситуаций и программ развития коммуникативных навыков. Работа с группой или индивидуальное ведение учащегося (и других участников образовательного процесса), роли и задачи преподавания коммуникативных навыков. Проектирование образовательной среды, понимание психологии общения, психологической превенции и интервенции. Профессиональная саморефлексия в процессе коммуникации	Принцип анализа эмоций и чувств, принцип простоты, логики, последовательности	Упражнения на повышение навыков самонаблюдения. Арт-методы в групповой работе (совместные коллажи, рисунки на тему профессиональных ситуаций). Арт-театр (создание ручных кукол и марионеток для разыгрывания профессиональных ситуаций). Актерские техники («Я» в разных ролях на примере участников образовательного процесса)
Кросс-профессиональные коммуникативные навыки	Креативность, командная работа. Коммуникация в конфликтных ситуациях и критическое мышление. Навыки медиаторства и медийная грамотность	Принцип коллективности, принцип сверхзадачи и сквозного действия	Разыгрывание кейсов (с конфликтными ситуациями, с ролевыми психологическими типажам), отработка в коллективных упражнениях организации переговоров разных стратегий. Групповой рисунок «Наш портрет», «Ценности нашей группы»
Метанавыки педагога-психолога	Эмоциональный интеллект, саморегуляция, навыки самодиагностики и профессиональной рефлексии. Ценностно-смысловые ориентиры в профессии и lifelong learning (непрерывное профессиональное самообразование)	Принцип воспитания театром (самой профессией)	Арт-техника «Аватар психолога-педагога будущего», работа «на камеру», групповая работа над созданием музыкальной аранжировки «Гимн психолога-педагога», работа над сценарием «Идеальный педагог-психолог в школе будущего»

Знаменитая система Станиславского сегодня является методологическим конструктом для разных программ, моделей, схем во многих сферах и областях деятельности (педагогика, дефектология, психология, художественно-эстетическое мастерство и др.). Особенность системы К. С. Станиславского в том, что в ней нет ни одного задания, упражнения или этюда, которые бы применялись для «оттачивания» актерского мастерства и отработки навыков. Эта система имеет целью помочь человеку, выходящему на сцену, овладеть только одним инструмен-



том – «инструментом веры» [4]. Любое действие должно быть оправдано изнутри, т. е. актер должен создать сам для себя такую правду, в которой бы он существовал, жил и действовал естественно и органично, как свойственно только ему. Овладение основным «инструментом веры» явилось основным законом сцены и остается им до настоящего момента. Это коррелирует с основными методологическими принципами арт-терапии. Арт-терапия – это психологический подход и арсенал методов, которые помогают людям справляться с различными эмоциональными проблемами и стрессовыми ситуациями. Каждый человек индивидуален и уникален, поэтому нет одного универсального психологического метода или приема работы с людьми, нет «универсальной таблетки» для «лечения» людей. Неоспоримый приоритет арт-методов над многими другими психологическими методами – это то, что они очень разнообразны, специфичны и уникальны. Специфика этих методов определяется не только личностными (творческими) особенностями психологов, педагогов, актеров, которые их разрабатывают для определенных целей, но в большей степени особенностями самого метода. Как и в системе К. С. Станиславского, в арт-терапии нет ни одного метода или приема, которые бы применялись для «оттачивания» эмоциональных реакций человека в различных ситуациях и закрепления этих навыков. Все арт-методы имеют целью научить человека глубинной рефлексии, т. е. помочь овладеть только одним инструментом – «инструментом веры в самого себя», поверить в свои силы, возможности, определить свои ресурсы [1].

При разработке модели в рамках арт-педагогике и арт-терапии учитывался принцип развития уровня коммуникативных компетенций, необходимый современному специалисту в области психологии и педагогики. Педагог-психолог, оказываясь в разных ситуациях профессионального общения, где задействованы все субъекты образовательного процесса, должен обладать различными современными коммуникативными компетенциями различного уровня. Профессионал должен не только прослеживать и делать анализ своих профессиональных действий, но и осуществлять постоянный контроль своего профессионального самочувствия для высокого уровня ассертивной педагогической коммуникации. Запрашивать и получать квалифицированную обратную связь от коллег в трудных и неясных для него профессиональных случаях, чтобы не только предупредить выгорание, но и уметь выстраивать и поддерживать коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса на доверительном и открытом высококвалифицированном коммуникативном уровне [3].

Важно понимать, что просто с опытом профессиональной работы и ее продолжительности навыки эффективной коммуникации не улучшаются, а в некоторых случаях и угасают, что является отрицательной деструкцией для специалиста. Вызовы современности нынешнему психологу-педагогу таковы, что необходимость применять навыки коммуникации в ситуациях общения с участниками образовательного процесса выходит за рамки межличностного общения. Сегодня это онлайн коммуникация в режиме профессионального общения в различных мессенджерах, в Интернет-пространстве, сбор и подача информации, веб-семинары и лекции, что тоже требует высокого уровня рефлексии и применения специфичных навыков коммуникации. Для осознания коммуникативных аспектов в своей работе, саморефлексии и лучшего понимания психологами-педагогами своих клиентов, а также самих себя в совместной работе много лет применяется опыт «балинтовских групп». Это метод исследовательской групповой тренинговой деятельности профессионалов в области психологии, педагогики, психотерапии и медицины, получивший свое на-



звание по имени создателя М. Балинта. С середины XX в. он проводил дискуссионные семинары с практикующими врачами и психиатрами, где обсуждались различные профессиональные ситуации. В такой группе специалист имеет возможность не только получить поддержку и конструктивную критику от коллег, но и научиться овладеть новыми подходами, проанализировать опыт коллег [8]. Для психолога-педагога такой опыт дает возможность понять, как все участники образовательного процесса воспринимают профессиональную превенцию и интервенцию, как происходит взаимодействие, что, соответственно, улучшает это взаимодействие в его работе. После таких практик повышается уровень удовлетворенности своей работой, что способствует предупреждению профессионального выгорания, а также возрастает уровень профессиональных коммуникативных компетенций. Формируется позитивное мышление и новая ступень самоэффективности как чувства собственной профессиональной значимости, что позволяет выйти на более высокий уровень устойчивости к различным фрустрирующим аспектам коммуникативных ситуаций в педагогическом процессе [1; 9].

На основе «балинтового взаимодействия» с методологической основой на семь базовых принципов системы К. С. Станиславского, а также с применением методов арт-педагогике и арт-терапии возникла идея создания арт-клуба «Студия профессионального мастерства» для развития коммуникативных компетенций у студентов психолого-педагогического направления. В рамках одной встречи такого арт-клуба возможно разыгрывание профессиональной ситуации (кейс с заданной ситуацией), выполнение различных психологических тренинговых упражнений, применение групповых методов работы, методов музыкотерапии, отработка сценического движения и речи и многое другое. Это может быть другой метод, обусловленный потребностями группы, которая сформировалась в результате работы в арт-клубе, также важна уникальная возможность предоставления и получения обратной связи для развития навыков профессиональной и личностной рефлексии.

Приведем характеристику базовых принципов системы К. С. Станиславского, являющихся методическими принципами модели развития уровней коммуникативных компетенций для психологов-педагогов, с применением методов арт-педагогике и арт-терапии в арт-клубе «Студия профессионального мастерства».

Первый базовый принцип – это принцип действия, когда «действие – основа сценического искусства» [4, с. 51]. Любой спектакль состоит из разных действий, каждое из которых должно вести к достижению определенной цели. С точки зрения К. С. Станиславского, актер должен выстраивать цепочку элементарных физических действий, а физическое действие, в свою очередь, рождает внутреннее переживание, которое получится не выстраданным, а естественным, правдивым. Если переносить эту мысль на коммуникативную ситуацию, то она тоже состоит из отдельных действий (коммуникативных актов), которые в ситуации профессионального взаимодействия помогут педагогу-психологу произвести расчет степени вовлеченности всех участников образовательного процесса в коммуникативную ситуацию. Таким образом, педагог-психолог, оставаясь участником коммуникативной ситуации, может управлять ею, регламентировать ее с учетом профессиональных границ [9].

Второй принцип системы К. С. Станиславского: «Не играть, а жить» [7, с. 59], или принцип правды и реальности. Правдивость, правда – один из важнейших постулатов этой концепции. Ни один человек (актер, режиссер, педагог, психотерапевт) не в состоянии изобразить то, что бы ни было лучше, чем то, что существует в природе, в его собственной жизни, в реальности. Реальность – главный худож-

ник, она же – инструмент. Именно этот инструмент необходимо использовать. Роль должна становиться частью личности актера, обстоятельства жизни героя должны смешиваться с обстоятельствами из реального опыта самого актера. При анализе роли необходимо использовать свой собственный жизненный опыт, а также свою субъектность и фантазию, которые помогут ему поверить, что он совершает те действия, что совершает его персонаж. Тогда «все моменты роли и ваши актерские задачи станут не просто выдуманными, а ключьями вашей собственной жизни», – пишет К. С. Станиславский [7, с. 68]. Отработанный навык на основе своего опыта и опыта коллег, разбор и анализ различных кейсов, предоставление и получение обратной связи способствует реализации обозначенного принципа и в психолого-педагогической деятельности.

Принцип анализа (анализа эмоций и чувств) – это третий базовый принцип системы К. С. Станиславского. Человеку в повседневной жизни не свойственно анализировать свои эмоции, тем более элементарные: что чувствуем, когда общаемся в Интернет-пространстве, когда сидим, идем на работу, говорим по телефону и др. Актер, по мнению создателя системы, должен быть еще и исследователем, детально изучать течение обычного буднего дня или анализировать, как ведут себя окружающие нас люди. И такие наблюдения за собой и за окружающими должны войти в привычку, так как знания, полученные подобным путем, помогают актеру строить цепочку физических действий, а следовательно, и переживаний героя, которого он играет. А для педагога-психолога очень важно анализировать свои чувства и мотивы, побуждающие к действиям во время профессиональной коммуникации, что реализуется благодаря сформированной профессиональной рефлексивной позиции. Очень важна профессиональная наблюдательная позиция, которая выработана до уровня автоматизации, когда в любой коммуникативной ситуации педагог-психолог «считывает информацию» с каждого из участников общения как межличностного, так и виртуального (онлайн-обучение, веб-семинары, вебинары и пр.) [10].

Четвертый принцип: простота, логика и последовательность. Цепочка, или, как говорил К. С. Станиславский, «партитура физических действий должна быть донельзя проста» [7, с. 81]. Любая сложная схема действий сложна для решения, реализации и анализа. Актеру очень сложно будет вызвать в себе переживания, сложнее играть, если есть сложная, завуалированная чувствами ситуация, а зрителю – сложнее «читать» его игру. К. С. Станиславский также считал, что в жизни действия, за некоторыми исключениями, логичны и последовательны, и именно такими они должны оставаться и при постановке пьесы [11]. Логичными и последовательными должны быть: мысли, чувства, действия (внутренние и внешние), актерские задачи и вымысел. В ситуации эффективной коммуникации логика изложения мысли должна быть проста и понятна каждому участнику образовательного процесса. Профессиональный глоссарий необходимо использовать в общении с коллегами, а во всех иных коммуникативных ситуациях необходимо употреблять простые, понятные слова и ими трактовать любой термин – это один из критериев сформированности коммуникативных компетенций для педагога-психолога.

Пятый и шестой принципы системы К. С. Станиславского взаимодополняющие, и их логичнее рассматривать в рабочем альянсе. Сверхзадача и сквозное действие – это сверхзадача для труппы актеров, заключающаяся в том, чтобы выразить главную идею произведения целостно и органично, так, как задумал автор пьесы. В этом главная цель сценического действия. И все усилия актеров должны быть направлены на достижение этой цели. Возможным это становится при реализации принципа



коллективности, когда все участники коллектива объединяют свои усилия в работе над спектаклем. «Необходимы взаимная уступчивость и определенность общей цели, – считал К. С. Станиславский. – Если артист вникает в мечты художника, режиссера или поэта, а художник и режиссер в желания артиста, – все и будет прекрасно. Люди, любящие и понимающие то, что они вместе создают, должны уметь столкнуться» [7, с. 107]. Без коллективности, без взаимной поддержки, без товарищества – искусство обречено на провал. Так же, как и без сплоченной команды профессионалов, обеспечивающих и сопровождающих образовательный процесс, невозможно научение и воспитание. В творческом сплоченном педагогическом коллективе креативность обучающихся достигает олимпийского полета мысли.

Воспитание театром – это последний принцип, который лежит в основе мета-профессионального мышления, т. е. над-, сверхпрофессионального мышления. Искусство должно воспитывать. Во-первых, воспитывать тех, кто им занимается, во-вторых, воспитывать зрителей, – так считал К. С. Станиславский. Профессия, особенно помогающая и специфичная профессия психолога-педагога должна формировать в профессионале положительные профессиональные и личностные конструкции, которые выходят за рамки выполнения профессиональных задач. Это что-то большее, что позволяет творчески реализовываться без изощренной иллюзии самообмана «про любовь к профессии».

В арт-клубе «Студия профессионального мастерства» используются методы арт-терапии, которые сегодня в образовании, медицине и социальной работе рассматриваются как методы психологических, психофизических лечебно-коррекционных и профилактических воздействий. Арт-педагогика, являясь одной из инновационных педагогических технологий в системе общего и дополнительного образования, применяет эти методы для успешного формирования компетенций, которые сегодня во многом являются вызовами современности. При анализе и подборе арт-методов учитывались общие для арт-терапии и арт-педагогики задачи:

- совершенствование системы организации учебного процесса посредством использования арт-методов в процессе формирования коммуникативных компетенций разного уровня [5];
- подготовка специалистов для развития, популяризации и распространения арт-деятельности в образовательных учреждениях;
- разработка и обоснование необходимости и эффективности использования культурного наследия и средств искусства в системе обучения;
- обогащение имеющегося опыта применения арт-методов в новых научных и практических исследованиях с целью реализации методологического принципа гуманизации образования [6].

Перечислим частные задачи, которые реализовывались в арт-клубе «Студия профессионального мастерства» [8]:

- формирование осознания каждым студентом психолого-педагогического направления себя как личности, а именно в принятии себя и своих индивидуальных особенностей, которые могут стать основным ресурсом в будущей профессиональной деятельности;
- понимание собственной ценности как уникальной части многообразного мира психологии и педагогики, а также своего места в научном и социокультурном пространстве;
- раскрытие творческого потенциала студентов для их творческой и профессиональной самореализации и самовыражения личности.

Основными направляющими при реализации основных функций арт-клуба «Студия профессионального мастерства» стали профессиональные компетенции современного педагога-психолога, в частности коммуникативные навыки. К этим функциям относятся:

- образовательная функция – направлена на всестороннее гармоничное развитие личности педагога-психолога с акцентом на коммуникативную грамотность, медийную грамотность и освоение окружающей действительности посредством арт-методов. Образовательная функция обеспечивает получение знаний как в контексте психологии общения, так и в области искусства, зачастую сопровождаемых практическими навыками художественно-творческой деятельности;

- воспитательная функция, предполагающая формирование нравственно-эстетических, коммуникативно-рефлексивных основ личности педагога-психолога посредством арт-методов [6];

- культурологическая функция, представляющая собой объективную связь личности будущего профессионала с рассматриваемой в контексте многоуровневой системы профессиональных ценностей через расширение общего и художественно-эстетического кругозора;

- коррекционно-психологическая функция, дающая возможность нахождения недостатков в развитии себя как профессионала в области психологии и педагоги, их коррекцию или устранение [5].

Предлагая неограниченные возможности для формирования профессиональных метанавыков педагога-психолога, которые невозможны без наличия коммуникативных навыков широкого спектра, арт-методы обладают огромной возможностью и направленностью на нацеленную гармонизацию личности. Практическая направленность многих арт-методов позволяет создавать программы, которые реализуются через обучение в творческих лабораториях, клубах посредством практических занятий и всевозможных тренингов, искусствоведческого анализа шедевров изобразительного искусства и др. В этом их уникальная возможность и большое будущее, так как формирование над-, сверх- или кросскомпетенций для специалиста в любой сфере деятельности – это вызовы, продиктованные реалиями для современного профессионального образования.

Список литературы

1. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. М.: Эксмо-пресс, 2002. 251 с.
2. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
3. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии. СПб.: ЛОИРО, 2000. 303 с.
4. Сарabyян Э. Большая книга тренингов по системе К. С. Станиславского [Электронный ресурс]. 2015. URL: https://fictionbook.ru/author/yelvira_sarabyan/bolshaya_kniga_treningov_po_sisteme_stanislavskogo/read_online.html (дата обращения: 30.08. 2019).
5. Овсянникова Е. А. Развитие педагогического общения у будущих учителей на основе системы К. С. Станиславского // Современные технологии образования: материалы I-й межрегиональной заочной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2004. С. 139–140.
6. Омеляненко Е. В. Арт-терапия в художественно-педагогическом образовании // Вестник Гжельского государственного университета. 2017. № 1. С. 64–70.
7. Станиславский К. С. Работа актера над собой. М.: АСТ, 2017. 169 с.
8. British Association of Art Therapists. Information brochure. London: BAAT, 1994. 32 p.



9. *Case C., Dalley T.* The Handbook of Art Therapy. London: Tavistock and Routledge, 1992. 164 p.

10. *Moseley N.* The Psycho and the Physical in Psycho-Physical Actioning // *Stanislavski Studies*. 2013. Vol. 1, № 2. P. 150–189. DOI: <https://doi.org/10.1080/20567790.2013.11428589>.

11. *Heleen Van Den Bosch.* Anatomy of a Psycho-Physical Technique: The underlying structure of Stanislavski's «system» // *Stanislavski Studies*. 2013. Vol. 2, № 1. P. 3–43. DOI: <https://doi.org/10.1080/20567790.2013.11428593>.

Дата поступления в редакцию 13.04.2020



Ермолова Екатерина Олеговна

кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, shamka05@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ЛИЧНОСТЬЮ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ КРИЗИС СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием невербальных психотерапевтических техник в современной психологии. Описывается возможность применения арт-терапевтических приемов и техник в консультационной работе с клиентами, переживающими кризис середины жизни. Проанализированы основные противоречия кризиса средней зрелости, выделены ключевые симптомы и указана динамика развития кризиса. Отмечено, что симптомокомплексом кризисных клиентов выступает переживание пустоты и бессилия. Приводится пример индивидуальной работы психолога с женщиной-клиенткой. Представленный случай объясняет распространенные проблемы психического здоровья в период переживания кризиса середины жизни и указывает на преимущества использования арт-терапии как способа выражения бессознательных чувств и мыслей, как средства разрешения внутриличностного конфликта, восстановления утраченного равновесия и дальнейшего пути трансформации.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-техники, невербальные техники работы, кризисная ситуация, кризис середины жизни, бессознательное, конфликт.

Ermolova Ekaterina Olegovna

Candidate of Psychological Sciences, professor of the Department of general psychology and history of psychology Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shamka05@mail.ru

USE OF ART THERAPY TECHNIQUES IN WORK WITH A PERSONALITY CARRYING OUT THE CRISIS OF MIDDLE MATURE

Abstract. The article discusses issues related to the use of non-verbal psychotherapeutic techniques. The possibility of using art techniques in consulting work with clients experiencing a midlife crisis is described. The main contradictions of the midlife crisis are analyzed, key symptoms are highlighted and the dynamics of the crisis development are indicated. It is noted that the main symptoms of such clients are the experience of emptiness and powerlessness. An example of individual work with a client is given. The presented case explains the common mental health problems during the mid-life crisis and points to the advantages of using art therapy as a way of expressing unconscious feelings and thoughts, as a means of resolving an intrapersonal conflict, restoring lost balance and the path of transformation.

Keywords: art therapy, art techniques, non-verbal work techniques, crisis, midlife crisis, unconscious, conflict.

Основываясь на данных многих естественных наук (химии, физики, инженерии и т. д.), следует отметить, что за последние полвека человечество совершило скачек в развитии, невиданный по своей величине и силе. Развитие цивилизации, в основе



которого лежит научно-технический прогресс, неминуемо приводит к изменениям социальной ситуации. Развитие психики человека и отдельные психические феномены оказываются культурно детерминированными. Н. П. Бусыгина писала: «Психическое функционирование людей, т. е. поддерживаемые в определенное время определенным сообществом дискурсы не только обеспечивают участников ресурсами для придания смысла их поведению или переживаниям, но и определяют само это поведение и переживания» [2, с. 45]. Тем самым порождая «личность нового времени».

Ирония современного психологического дискурса такова, что в отличие от конца XIX – начала XX в., термин «невротик» сейчас используется для описания людей настолько эмоционально здоровых и зрелых, что специалисты считают их довольно редким явлением в терапевтической и консультативной практике. Тогда этот термин, как пишет Н. Мак-Вильямс, применялся «к большинству не органических, не шизофренических, не психопатических и не маниакально-депрессивных пациентов – к большой группе людей с эмоциональными нарушениями» [5, с. 69]. Описанные З. Фрейдом пациенты зачастую располагались на континууме пограничной организации личности. По мнению многих клиницистов, психопатология XXI в. стремительно молодеет, что означает, что термин «невротик» используется теперь для обозначения «высокого уровня способности к функционированию – несмотря на некоторые эмоциональные страдания» [5, с. 69].

Таким образом, современному психологу приходится все чаще иметь дело с личностью, чьи проблемы располагаются в сфере интеграции идентичности, одним из признаков которой является низкая способность к вербализации своих представлений и аффектов. Человек испытывает затруднения при описании себя, своей манеры поведения; ему трудно вступать в непосредственный диалог с собеседником и прочно удерживать эмоциональную связь. Ключевой проблемой – симптомом подобных пациентов – выступает переживание пустоты и бессилия.

Исходя из сказанного, привычная вербальная техника консультативной и психотерапевтической работы, где вся диагностика основывается на речи пациента, а весь процесс излечения – на речи психолога, не всегда оказывается эффективным. В этой связи встает вопрос об использовании опосредованных форм работы, о создании «переходного пространства», в терминах психоанализа – аналитического третьего, что составляет поле эмоциональных переживаний, в котором разворачивается перенос пациента и происходит откликаемость аналитика на чувства пациента [13]. А также, где продуктом психической активности выступает материальный, а не воображаемый продукт, рисунок, изделие из пластилина или глины, коллаж и т. д. Такой техникой работы все чаще становится арт-терапия, которая без особых усилий, позволяет заменить диаду «терапевт – пациент», на триаду «терапевт – художественное произведение – пациент». Как пишет М. А. Данилова: «Такое положение дел дает пациенту больше возможностей для проекций и большую свободу от личности психолога, но главное состоит в том, что соблюдается принцип диссоциированности клиента с проблемой: когда нечто находится вне меня, это уже не совсем я, и я, очевидно, могу с этим что-то сделать» [3, с. 75].

В психологии использование художественных методов для излечения душевных страданий и увеличения уровня психического здоровья давно уже известно как арт-терапия. Арт-терапия (арттерапия) – это форма проективной техники, основанная на создании произведения искусства, задействующая творческий процесс самого клиента и направленная на восстановление утраченного психического, физиологи-

ческого здоровья, а также улучшение эмоционального состояния человека. Согласно представлениям зарубежных психологов, процесс, связанный с художественным самовыражением, актуализирует психические ресурсы человека, помогая тем самым разрешать внутриличностные конфликты, преодолевать стресс, совершенствовать способы совладающего поведения, развивать самосознание, стабилизировать представление личности о себе и достигать более глубинного понимания как себя, так и других людей [15; 16; 17]. Объединение области человеческой культуры и творческого процесса отдельно взятого человека приводит к созданию эффективных моделей консультирования [14]. По данным Британской ассоциации арт-терапевтов, «арт-терапия – это форма психотерапии, которая использует художественные средства в качестве основного способа общения» [11].

Техники арт-терапии применяют в работе с клиентами, имеющими самый широкий спектр трудностей и диагнозов. Это могут быть эмоциональные или поведенческие нарушения, психосоматические проблемы со здоровьем, личностные и социальные проблемы в период кризиса, проблемы, обусловленные переживанием психической травмы, проблемы с обучением и воспитанием, а также неврологические проблемы врожденного или приобретенного генеза. Арт-терапия применяется как при индивидуальной, так и групповой работе со всеми возрастными категориями клиентов в зависимости от глубины проблемы и запроса клиента. Занятия искусством – это не развлекательное мероприятие или урок художественного творчества, хотя консультации могут быть приятными, так как в отличие от классических техник отзеркаливания и работы с сопротивлением использование разных форм арт-терапии минимизирует фрустрацию пациента и дает возможность не преодолевать сопротивление защит, а напрямую использовать его, наглядно показывая возможность изменений [12]. Клиентам не нужно иметь какой-либо предыдущий опыт или знания в поле искусства или техники рисования.

Арт-терапия также может быть полезна при диагностике и оценке проблем психического здоровья, таких как тревожность, депрессия, нормативный или возрастной кризис и посттравматическое стрессовое состояние и расстройство. Искусство, как известно, является формой общения. Например, когда человека просят нарисовать определенный сценарий, способ реагирования человека может предоставить информацию о его внутреннем эмоциональном состоянии и прошлом опыте. Работа с детьми с использованием арт-терапевтических техник оказывается наиболее эффективной. В то время как им трудно выразить словами свои чувства и переживания, дети очень четко изобразят их через свои художественные работы, что, в свою очередь, может помочь психологам и терапевтам выявить глубинные проблемы и помочь клиентам справиться с ними.

Показательным в этом отношении является пример работы с 39-летней женщиной, Еленой К., переживающей симптомы кризиса средней зрелости. Кризис середины жизни – явление, с которым сталкивается человек в возрасте 35 – 45 лет. В это время начинают проявляться первые признаки старения: изменение внешности, связанное с утратой былой привлекательности, постепенное угасание физических сил, изменение привычных семейных ролей, которые рождают внутренние противоречия, представленные во внутриспсихическом конфликте [1; 6; 9]. Впервые сознательно или бессознательно человека начинают посещать мысли о смерти, о том, что жизнь конечна и, в самом глубоком ее основании, – бессмысленна. В этот период появляется, как пишет Г. Шихи, «груз мыслей, искаженных и раздробленных видений, связанных со старением, одиночеством и смертью, который



исподволь разрушает» [9, с. 7] хорошо или плохо сформированный, но привычный и стабильный образ «Я». Начинается серьезная перестройка системы ценностей, переход от экстенсивной к интенсивной позиции, по словам К. Г. Юнга. Этот кризис не обязательно должен иметь негативную коннотацию. Он может служить для человека отправной точкой процесса индивидуализации и интеграции сильного «Я». Однако, «подобно тому, как незрелую личность, детство которой затянулось, страшит неизвестное в этом мире и в человеческом существовании, так и взрослого человека страшит вторая половина жизни. Словно его ожидают неведомые и опасные задачи или будто ему угрожают жертвы и утраты, которые он не желает принять, или как будто жизнь показалась ему столь прекрасной и ценной, что он не может расстаться с ней», пишет К. Г. Юнг [10, с. 83]. Недостаточно дифференцированный образ «Я» и диффузная идентичность личности в первой половине жизни порождают застой в преодолении кризиса средней взрослости и приводят к депрессии, размыванию чувства времени, бесцельности существования, переживанию одиночества и инертности.

Консультативная виньетка

Дизайнер по профессии Елена находится в разводе вот уже как 4 года; проживает с престарелой матерью (68 лет) и дочерью (18 лет) в двухкомнатной квартире. Елена обозначает следующий круг проблем на первой консультации:

На уровне личности: «Я ничего не хочу делать, ни на что нет сил. Такое ощущение, что выжали как лимон. Постоянное ощущение одиночества, пустоты. Не знаю, зачем живу. Головой понимаю, что надо работать, а тело, как будто отказывается, как ватное».

На уровне семьи: «Дочери до меня нет дела. У нее своя жизнь. Я совсем одна, ей со мной не интересно. Мать мне тоже не друг. Нормально поговорить с ней нельзя. Совсем маразм».

На уровне работы: «Да все вроде нормально... Только я ничего не успеваю, откладываю все на последний день, а потом – полный завал. С коллегами отношения чисто деловые. У всех семьи, времени нет».

На соматическом уровне: «Я трудно засыпаю, часто просыпаюсь от малейшего шума».

Консультации проводились 1 раз в неделю. Длительность – 1 астрономический час.

На первой встрече на вопрос психолога (ПС) «Чего бы вы хотели от наших встреч, от меня, какой вам видется результат?» клиентка (КЛ) формулирует следующий ответ: «Чтобы мое состояние изменилось. Найти смысл хоть в чем-нибудь. Понять, что со мной вообще такое происходит».

На второй встрече Елена сообщает о том, что в ее жизни нет комфорта. Она не чувствует себя в безопасности.

КЛ: Я не чувствую себя спокойно даже дома. Это какое-то странное состояние. Часто, когда возвращаюсь домой с работы, боюсь, что нас ограбили. Дверь можно выбить пинком, а на новую, ну, вроде, денег нет.

ПС: Мне понятно ваше беспокойство. Я бы тоже себя так чувствовала на вашем месте. Как мне кажется, в жизни любого человека есть место, где можно спокойно посидеть и ни о чем не беспокоиться; например, своя комната, любимое место на даче или лавочка в парке. Давайте его вместе поищем.

На этот запрос Елены психолог предлагает выполнить технику «Убежище» – поиск безопасного места, фиксирование состояния. Техника «Убежище» – это медитативная техника, использующая ассоциативное рисование, направленная на частич-

ную разрядку психического напряжения и поиска ресурса, достижение состояния расслабления и комфорта. Техника позволяет отстраниться и дистанцироваться от негативных мыслей, первая попытка сделать симптом эго-дистонным. Психолог объясняет клиентке технику и этапы ее выполнения. Елена довольно охотно соглашается. Выполняет технику, затем описывает свое состояние и рисует рисунок (рис. 1).

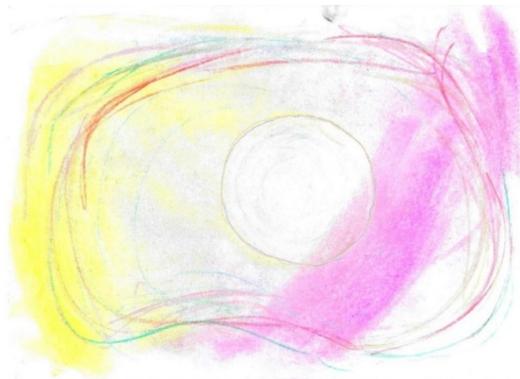


Рис. 1. Медитативная техника «Убежище»

КЛ: Я на берегу моря. День солнечный. Дует легкий ветерок. Тепло... около воды много раковин. В них жемчужины. Мне спокойно, тело расслаблено. Я радуюсь.

ПС: Знакомо ли вам это состояние? Испытывали ли вы его когда-нибудь в жизни?

КЛ: Да, оно узнаваемое, но ничего конкретного не вспоминаю.

ПС: Постарайтесь зафиксировать это состояние в памяти. Попробуйте дома вспомнить несколько ситуаций и запишите или запомните их.

Все продукты творческой деятельности клиентов во время консультативной работы остаются в кабинете психолога; несмотря на это, память фиксирует образ рисунка и работает в дальнейшем как «заземление».

На третью встречу Елена опоздала на 10 минут. «Домашнее задание» не выполнила. Эмоциональный фон – тревожный.

ПС: Сегодня вы опоздали на 10 минут. Что помешало прийти вам вовремя?

КЛ: Ничего (быстро). Пока прокопалась было уже много времени. Пришлось торопиться (молчание).

ПС: Хм.

КЛ: Вообще-то, я, с одной стороны, не хотела идти, а с другой – наоборот.

ПС: Объясните, пожалуйста, что вы имеете в виду.

КЛ: Ну, я не выполнена вашего домашнего задания. Вчера все было нормально, а сегодня опять тоска. Я проснулась рано (молчание).

ПС: Вы проснулись рано...

КЛ: Мне приснился сон. Я резко проснулась.

ПС: Расскажите, пожалуйста, свой сон.

КЛ: Я – это ни я. То есть я во сне, но смотрю со стороны. Это поляна, вечер. Лежит птичка. Она не понятно – то ли живая, то ли мертвая. А вокруг 3 каких-то человека. Это только силуэты в прозрачных балахонах. Лиц не видно. Они нависают над ней. Угрожают. Мне как-то не по себе. Что-то было еще, но я не помню.

ПС: Что они ей могут сделать?



КЛ: Не знаю.

ПС: Давайте попробуем нарисовать ваш сон. Я часто предлагаю это сделать клиентам, и обычно рисование сна оказывается очень им полезным.

Елена рисует картинку, тщательно прорисовывая все детали (рис. 2).



Рис. 2. Техника «Рисование сновидения»

ПС: Это именно та птица, которая была в вашем сне?

КЛ: Да.

ПС: Птица знает эти, похожие на сосуды, фигуры?

КЛ: Да, они ей знакомы.

ПС: Что она чувствует по отношению к ним?

КЛ: Ей страшно. Они большие, а она маленькая. Они молчат и смотрят на нее зло.

ПС: Вы знаете, кто они?

КЛ: Нет.

ПС: Вы можете их описать?

КЛ: Я про них ничего не знаю, только то, что это фигуры женщины, мужчины и ребенка.

Клиентка не дает больше никакой информации.

Симптом всегда имеет психологический смысл, являясь компромиссным способом реализации запретного инфантильного, недостаточно вытесненного в бессознательное, желания. Сновидения также имеют смысл исполнения такого желания, а не являются случайными выдумками. Как писал З. Фрейд: «Сновидение выполняет двойную функцию: с одной стороны, оно удовлетворяет “Я”, когда служит желанию спать путем освобождения от нарушающих сон раздражений, с другой стороны, оно позволяет вытесненному влечению возможное в этих условиях удовлетворение в форме галлюцинаторного исполнения желания» [8]. Сновидения представляют собой очень ценный материал, поскольку они всегда основаны на воспоминаниях и содержат черты инфантильных, вытесненных желаний. Задачу истолкования сна можно разделить на две: выявление внутреннего конфликта желаний и восполне-

ние пробела в воспоминаниях о детстве. Одним из основных приемов работы со сновидением в арт-терапии является вплетение его в общую картину актуальной жизненной ситуации, определение и осознание своих чувств, жизненных установок, мыслей и действий.

Следующую сессию Елена начинает с следующих слов.

КЛ: Сон не выходит у меня из головы. Знаете, как-то странно. Вспоминаю сон, и какое-то беспокойство за птичку. Как будто она живая, то есть я имею в виду настоящая. Ощущение того, что она есть, где-то в пространстве и времени, и надо идти туда. Что у меня с головой? Схожу с ума что ли?

ПС: Думаю с вами все в порядке. И если есть такая потребность, мы можем поработать с вашим сном еще. Давайте построим ваш сон на песке. Внимательно посмотрите на игрушки и возьмите те, как вам кажется, имеют отношение ко сну и привлекают ваше внимание.

Елена выстраивает ландшафт, использует много воды. Затрудняется в выборе персонажей. Долго не может подобрать птицу.

КЛ: Теперь все!

ПС: Что вы сейчас чувствуете?

КЛ: Какое-то облегчение, но тревога не пропала.

ПС: Где на песке самое эмоциональное место?

Елена указывает на 3 бутылки.

ПС: Это и есть фигуры из вашего сна?

КЛ: Да. И у них по-прежнему нет лиц.

ПС: А вы могли бы попробовать подобрать фигурки людей вместо бутылок.

Клиент долго подбирает персонажей. Выставляет человечков рядом с каждой бутылкой, затем убирает бутылки совсем с поля.

ПС: А где же на песке ваша птица?

Елена указывает на камень.

ПС: Вместо птицы вы положили камень. Там нет похожей на вашу?

КЛ: Сейчас поищу.

ПС: Можем ли мы теперь сказать, что на песке именно те фигуры, которые были у вас во сне?

КЛ: Похоже, что так.

ПС: Теперь, когда у них есть лица, вы можете их узнать?

КЛ: (молчание). Это моя мать, бывший муж и дочь.

ПС: Во сне это были только силуэты, теперь они имеют лица. Если я правильно вас поняла, то это ваша семья.

КЛ: Да.

ПС: Какие чувства они теперь вызывают у птицы? Они угрожают?

КЛ: Нет. Они вызывают удивление и непонимание.

ПС: Они теперь не угрожают птице. Они вызывают у нее удивление. Вы знаете, кто эта птица?

КЛ: (молчание). Да. Это я.

ПС: Что вы сейчас чувствуете?

КЛ: Жалость и раздражение на птицу. С одной стороны, она умирает, и мне ее жалко, а с другой – я злюсь. Что же она лежит? Почему не встает? Ей же никто не угрожает и не желает зла и... и, наверное, им тоже ее жалко. Они о ней волнуются и, может быть, любят.



Н. А. Сакович о песочной терапии пишет следующее: «Через контакт с песком и миниатюры клиент облекает в физическую форму свои самые глубинные сознательные и бессознательные чувства и мысли. Песочная терапия, опирающаяся на активное воображение и творческую символическую игру, является практическим, основанным на личном опыте клиента методом, который может выстроить мост между сознательным и бессознательным, между рациональным и эмоциональным, между духовным и физическим, между вербальным и невербальным. Часто клиент не может найти слов для объяснения своих трудностей, боли или конфликта. Он не понимает причины происходящего с ним, не видит решения возникших проблем. Песочная терапия может обеспечить клиенту возможность представить в образах то, что происходит в его внутреннем или внешнем мире. То есть образы становятся языком, посредством которого клиент может сообщить тот или иной бессознательный материал психологу и себе. А благодаря пониманию, переживанию и переработке меняется и поведение» [7, с. 4].

На следующей сессии было заметно, как изменилось эмоциональное состояние Елены, тревога ушла, и даже ее лицо выражало состояние гармонии и равновесия.

КЛ: Я все думала о том сне и о моих близких. Они, наверное, правда меня любят и беспокоятся обо мне. Это я не знаю, что со мной и как дальше.

Психолог рассказывает кратко о кризисе середины жизни. Дает понять, что это нормальный этап в жизни каждого человека и состояние одиночества очень может быть продуктивным и полезным для обретения себя «новой».

КЛ: Да, очень похоже. Кажется, я нахожусь в каком-то переходе. Я здесь, а мне нужно туда.

Психолог просит Елену дать ассоциации на слово «переход».

КЛ: Рубеж, затор, мешает, мост.

На этот запрос психолог предлагает выполнение техники «Символы исхода».

Показанием к использованию этой техники служит кризисная ситуация вне зависимости от этиологии и вида кризисного состояния. Человеку, попавшему в ситуацию кризиса, жизнь с ее повседневными делами и заботами начинает казаться чередой бессмысленных недоразумений и ошибок. Его постоянно сопровождает переживание чувства одиночества, внутренняя пустота и вакуум мыслей и аффектов. На поддержание столь сложной компромиссной системы расходуется огромное количество жизненной энергии. Одной из наиболее известных и продуктивных метафор развития является система символов, понятная бессознательному психическому и позволяющая включиться в процесс исцеления быстро, при этом не выводя заблокированный травмирующий материал в сознание. Т. Ю. Колошина пишет: «Путешествуя в глубь самого себя, где ты не более, чем миф, а события – случайно закономерны, человек учится жить без оглядки на прошлое. Он становится свободным от груза» [4].

Рисуночная методика «Символы исхода» создана для работы с кризисными пациентами и позволяет на символическом уровне пройти сложный отрезок жизненного пути. Как считает Т. Ю. Колошина, «методика предполагает выход идущего (на символическом уровне) в другую реальность с глубинной оценкой происходящего в нем и вокруг него, отражая культурный ритуал инициации, помогающий перейти из одной жизненной ситуации в другую» [4]. Елена рисует мост (рис. 3).





Рис. 3. Техника «Символы исхода»

ПС: Расскажите, где этот мост находится и какой он.

КЛ: Это мост через скалы. Старый, но крепкий. Он сложен из серых камней. Средневековый. Он был построен, когда горы были еще молодыми. Наверное, волшебником. По бокам – каменные изваяния. Не должны были пропускать врагов. Это была ловушка. Мост разъехался и враги падали в ущелье.

ПС: Это было в древности. Сейчас нет ни волшебников, ни магов. Каменные изваяния потеряли свою силу. Где вы находитесь относительно моста?

КЛ: Я стою около деревьев, перед мостом.

ПС: Что вы сейчас чувствуете?

КЛ: Одиночество, пустоту, страх... Мне страшно от того, что рядом никого нет. Я одна.

ПС: Вы одна и вам страшно. Кто-то мог бы вам помочь?

КЛ: Не знаю.

Далее выполняется техника «Внутренний помощник».

Из перечисленных символов клиент выбирает «отшельника» и пририсовывает его на бумаге на другой стороне моста.

Психолог просит описать его.

КЛ: Он старый, ему около 90 лет, на нем балахон. Лицо не видно.

ПС: Что он делает?

КЛ: Он зовет меня перейти мост.

ПС: Вы знаете, что там, на другой стороне моста?

КЛ: Точно не знаю, но там поляна. На поляне много цветов. Солнце светит ярче и небо голубое-голубое.

ПС: Вы будете переходить мост? Вам туда надо?

КЛ: Да, надо. Но я одна и мне страшно.

ПС: Разве вы одна? На другой стороне моста вас ждет отшельник. Он зовет вас. А мост, мы сказали, что он не волшебный. Он крепкий, сложен из мощного камня. Он давно построен и будет стоять еще много веков.

КЛ: Наверное, я попробую пойти.

Елена переходит мост, получает ресурс в силе. Уходит домой с приподнятым настроением, выражая готовность что-нибудь делать в жизни.

На следующей сессии Елена возвращается ко сну, говорит, что птичка не умерла, она живая.

ПС: Что происходит сейчас с вашей птичкой?



КЛ: Она изменилась. Ее перья стали ярче. Она подросла как будто бы. Она не такая маленькая теперь. У нее есть силы.

ПС: Давайте нарисуем вашу преобразившуюся птичку.

Для рисования используются пальчиковые краски (рис. 4).



Рис. 4. Техника «Рисование сновидения» пальчиковыми красками

ПС: Какие чувства она у вас вызывает?

КЛ: Ой, так интересно! Какое-то волнение, любопытство и радость.

ПС: Что общего сейчас между птичкой и вами? Вы тоже чувствуете себя сильнее?

КЛ: Знаете, кажется, что-то изменилось в нутрии. Я сегодня первый раз за долгое время обратила внимание на то, что приятно просто гулять, никуда не торопясь. Такая погода чудная... Мне захотелось что-нибудь сделать. Я делала уборку дома с таким желанием.

На седьмой сессии произошел откат на исходную точку (регрессия). Елена, кажется, прибывает в прежнем состоянии.

КЛ: Не хочу ничего делать. Руки опускаются. Да и в чем смысл?!

ПС: Что за это время случилось с вашей птичкой? Кажется, у нее начало все налаживаться. Помните, на прошлой сессии, вы говорили, что она стала сильнее, выросла, ее оперение стало ярче.

КЛ: (молчание)

Елена растеряна, молчание свидетельствует о сопротивлении и повысившемся уровне тревожности.

КЛ: Не знаю, в нутрии хаос. Птица снова лежит.

ПС: Что же ей мешает встать?

КЛ: У нее нет сил.

Клиентке предлагается нарисовать тотемное животное. Из перечисленных символов Елена выбирает кошку. Рисует ее (рис. 5.).

В мифах и легендах древних народов всегда можно было найти существ, которых почитали и которым поклонялись. Дух-хранитель, посланник Бога или даже само Божественное существо, воплощенное в животном или птице, растении или явлении природы, но отличающееся от него по силе, уму и духу, выступает в роли защитника, хранителя порядка, проводника, наставника – Тотемное животное, таким образом, обладает колоссальным потенциалом архетипического коллективно-бессознательного. Человек, по словам Ж. Лакана, всегда больше, чем он есть, больше, чем он сам о себе знает. Проецируя внутреннее, еще не оформленное в сознании психическое содержание в зрительный образ, в продукт творческой деятель-

ности, человек получает возможность символической идентификации с качествами, свойствами и чертами характера животного, образ которого актуализирует процесс восстановления заблокированных потребностей и интеграции внутренних структур психики.



Рис. 5. Техника «Тотемное животное»

ПС: Расскажите, пожалуйста, какая это кошка?

КЛ: Она осторожная, агрессивная. Очень грациозная и безжалостная.

ПС: Если я правильно вас понял, то эта кошка очень сильная, в ней много жизненной энергии. А как, на ваш взгляд, есть ли у кошки качества, которые могут пригодиться птичке?

КЛ: Не знаю.

ПС: Возможно, птичка может воспользоваться качествами кошки.

КЛ: Да. Может. Силой и агрессией, но кошке нельзя встречаться с птичкой. Она ее съест. Когда кошка по близости, птичке не безопасно.

ПС: Ваша кошка во тьме. Видимо сейчас ночь. Как и все хищники, по ночам она охотится. И она вызывает страх. Если вашу кошку вывести на свет, может быть она и перестанет угрожать.

Елена перебивает психолога и говорит, что больше не хочет рисовать.

ПС: Хорошо, посмотрите, пожалуйста, тогда по сторонам. Что привлекает ваше внимание из материалов, имеющихся в кабинете?

Клиентка взяла разноцветные лоскутки.

ПС: Чем они вам понравились?

КЛ: Не знаю (молчание). Они похожи на перья птицы.

Клиентке предлагается взять их домой и попробовать сшить из них куколку.

Клиентка отказывается (находиться в замешательстве).

ПС: Наша сессия подходит к концу. На полке с игрушками много кошек. Попробуйте найти там кошку, похожую на вашу... Какие чувства она у вас вызывает?

КЛ: Ну, она такая сильная, смелая. Она может вызывать только восхищение.

ПС: Опасна ли эта кошка для вашей птички?

КЛ: Наверное, нет.



ПС: Эта кошка живет в нутрии вас. Вы можете в любой момент воспользоваться ее силой, жизненной энергией, уверенностью в себе.

В течение 3-х последующих сессий Елена ассоциирует на тему взаимоотношений со своими родственниками. Осознает, какое отношение все нарисованные персонажи имеют к ее реальной жизни.

Поворотный момент произошел на 9 сессии.

ПС: Что бы изменилось в вашей жизни, если бы отношения с вашими родственниками простроились.

КЛ: Жизнь снова приобрела бы смысл, было бы для чего жить.... Помните мою птичку?

ПС: Конечно.

КЛ: Она гордая, умная, сильная и уверенная в себе птица. Я ее себе представила. Она сидела на камне и смотрела на меня. В ней была стать. Я ее потом нарисую. И мне кажется, я поняла, что эта птица и есть я. И мне нужно сейчас строить отношения со своей семьей. Я очень их люблю.

Стоит отметить, что консультативная работа с Еленой продолжалась еще 3 недели. После чего были подведены итоги совместной работы и произошло запланированное расставание. Елена рассказала, что вместе с дочерью они теперь начали ходить за покупками: за продуктами по магазинам. А на прошлой неделе дочь позвала Елену с собой выбрать ей что-нибудь из одежды. Отношения с матерью тоже улучшились. Теперь Елена старалась прийти домой к ужину, который готовит мать, и за трапезой она рассказывает матери о своей работе, ситуациях, произошедших за день. Поначалу ее очень удивляло, что мать проявляет интерес и любопытство к ее делам. За последний месяц консультативной работы она дважды встречалась с подругами в неформальной обстановке и даже, как она сама выразилась, «получила от этого кайф!»

Важным аспектом оценки успеха арт-терапии является отслеживание динамики прогресса. Работы клиентов сохраняются с первого дня и на протяжении всей терапии. Наблюдая за тем, как со временем меняется творчество клиента, психолог может наблюдать за изменениями психического статуса и оценивать влияние их общего терапевтического плана. Когда происходит изменение в эмоциональном состоянии клиента, на передний план выходят такие детали, как более яркие и насыщенные цвета в рисунках или изменение предмета или сюжета картины. Кроме психолога, отслеживание динамики особенно полезно для самого клиента, он получает материальную возможность увидеть и подтвердить прогресс в своих работах и соотнести его с изменениями в личной жизни.

В представленном случае индивидуальной работы обсуждается использование арт-терапии в консультативном центре в качестве дополнительного подхода к работе с пациентами, переживающими кризис. Как и всем людям, взрослым в ситуации кризиса приходится справляться с психологическими и психосоциальными изменениями, связанными с изменениями целостной жизненной структуры, условиями жизни и трансформацией внутренних целей. В сочетании со стрессами социума, индивидуальностью, профессиональным давлением и достижением личных и общественных целей эмоциональная регуляция в период кризиса может стать сложной. Представленный случай объясняет распространенные проблемы психического здоровья в период переживания кризиса середины жизни и указывает на преимущества использования арт-терапии как способа выражения бессознательных чувств и мыслей, как средства разрешения внутриличностного конфликта, восстановления утраченного равновесия и пути трансформации.

Список литературы

1. Буравцова Н. В. Психотерапия переживания обиды с применением ассоциативных карт // Смалта. 2019. № 4. С. 51–60.
2. Бусыгина Н. П. Психические феномены и дискурс: перспектива социального конструкционизма // Культурно-историческая психология. 2009. Т. 5, № 4. С. 44–52.
3. Данилова М. А. Механизмы арт-терапевтической помощи при травматическом стрессе и ПТСР // Ученые записки крымского инженерно-педагогического университета. Серия: педагогика. Психология. 2015. С. 71–76.
4. Колошина Т. Ю. Арт-терапия кризисных состояний [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2005. Т. 13, № 4. URL: <https://psyjournals.ru/mpj/2005/n4/1757.shtml> (дата обращения: 11.03.2002).
5. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе [Электронный ресурс]. М.: Класс, 2001. 408 с. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0266/5_0266-69.shtml (дата обращения: 11.03.2002).
6. Манукян В. Р. К вопросу о кризисе середины жизни // Вестник Санкт-петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. С. 94–102.
7. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ [Электронный ресурс]. СПб.: Алетейя, 1999. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freyd/09.php (дата обращения: 10.03.2020).
9. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999. 436 с.
10. Юнг К. Г. Стадии жизни. Современный человек в поисках души [Электронный ресурс] // Человек и его символы / под ред. С. Н. Сиренко. М., 1997. С. 321–322. URL: <https://litlife.club/books/139670/read?page=83> (дата обращения: 11.03.2002).
11. British Association of Art Therapists. Code of ethics. London, 2011. URL: <https://www.baat.org/About-Art-Therapy> (дата обращения: 10.03.2002).
12. Gerlitz Y., Regev D., Snir S. A Relational Approach to Art Therapy // The Arts in Psychotherapy. 2020. DOI: 10.1016/j.aip.2020.101644.
13. Kuchuck S., Sopher R. Relational psychoanalysis out of context: Response to Jon Mills // Psychoanalytic Perspectives. 2017. Vol. 14, iss. 3. P. 364–376. DOI: 10.1080/1551806X.2017.1342418.
14. Burkalo N. Art therapy in modern psychology // Psychological journal. 2019. Vol. 5, iss. 9. P. 189–204. DOI: 10.31108/1.2019.5.9.13.
15. Regev D., Cohen-Yatziv L. Effectiveness of art therapy with adult clients in 2018 – What progress has been made? // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. P. 1531. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01531.
16. Slyton S.C., D'Archer J., Kaplan F. Outcome studies on the efficacy of art therapy: A review of findings // Art Therapy. 2010. Vol. 27, iss. 3. P. 108–118. DOI: 10.1080/07421656.2010.10129660.
17. Tripathi N. Assessing Self Using Art Therapy: A Case Analysis [Электронный ресурс] // Insights Blood Press. 2015. Vol. 1, iss. 1. URL: <https://blood-pressure.imedpub.com/assessing-self-using-art-therapy-a-case-analysis.php?aid=7654> (дата обращения: 10.03.2002).

Дата поступления в редакцию 18.03.2020



Ефремова Ольга Андреевна

*руководитель Центра практической психологии, Усть-Каменогорск,
Республика Казахстан, Yefolg@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВИЗАЦИИ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Важным этапом развития творческой одаренности у ребенка является развитие воображения. В статье рассматривается проблема активации воображения у детей младшего и среднего школьного возраста. Предлагаются упражнения и циклы занятий по развитию творческой одаренности с учетом основных компонентов воображения: предметная среда, прошлый опыт и внутренняя позиция, которые могут быть использованы в работе педагогов и психологов с детьми младшего и среднего школьного возраста. Особое внимание уделено постановке задач по формированию когнитивных процессов у ребенка для каждого упражнения.

Ключевые слова: одаренность, творчество, развитие, воображение, активизация, взаимодействие.

Yefremova Olga Andreevna

*Head of the Center for Practical Psychology Ust-Kamenogorsk,
Republic of Kazakhstan, Yefolg@mail.ru*

DEVELOPMENT OF CREATIVE GIFT THROUGH ACTIVATION OF IMAGINATION IN CHILDREN OF YOUNGER AND SECONDARY SCHOOL

Abstract. An important stage in the development of creative giftedness in a child is the development of imagination. The article discusses the problem of activation of imagination in children of primary and secondary school age. Exercises and training cycles on the development of creative giftedness are proposed taking into account the main components of the imagination: the subject environment, past experience and internal position, which can be used in the work of teachers and psychologists with young and middle-aged children. Particular attention is paid to the formulation of tasks on the formation of cognitive processes in a child for each exercise.

Keywords: giftedness, creativity, development, imagination, activation, interaction.

*«Жизнь – прежде всего творчество, но это не значит, что каждый человек,
чтобы жить, должен родиться художником, балериной или ученым.*

*Творчество тоже можно творить, можно и творить просто
добрую атмосферу вокруг себя...»*

Д. С. Лихачев

В современных условиях развития общества отечественная система образования меняется, и на настоящий момент ее вектор сместился на личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии. Изменился и подход к детям, проявляющим неординарные способности в интеллектуальной, учебной, художественной и творческой деятельности.



В отечественной психологии исследованиями, посвященными развитию воображения у детей, занимались многие известные ученые. Некоторые связывают развитие воображения с развитием игровой деятельности ребенка (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). С. Л. Рубинштейн и его последователи изучали механизмы воображения; особенностям творческой деятельности посвящены труды таких ученых, как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. С. Белкин, В. А. Петровский и др. [1; 2; 10].

Проводимые исследования показали, что высокий уровень развития интеллекта не всегда связан с таким же высоким уровнем творческого потенциала. Творческое мышление нестандартно, оно позволяет принимать обычные вещи совершенно по-другому [4; 5; 9]. Очень высока роль воображения в творческом мышлении, так как это предметная опора для него. Особенность воображения заключается в совокупности трех компонентов [7]:

- предметная среда;
- прошлый опыт;
- особая внутренняя позиция.

Вместе с тем на каждом уровне развития воображения какой-либо из его компонентов представлен в большей степени. На первом уровне – это предметная среда. На втором уровне – прошлый опыт. Именно он помогает ребенку восстановить целое из фрагмента. Третий уровень отличает особая внутренняя позиция. Благодаря ей ребенок начинает оживлять картинку, рассматривать ее целиком, придумывать ей прошлое и будущее. «Воображение имеет место там, где ребенок видит целое раньше частей,» – считает В. В. Давыдов [6, с. 4].

Чтобы справиться с задачей развития воображения в младшем школьном возрасте, мы должны обратиться к игре. Игра, по определению А. Н. Леонтьева, – это деятельность, мотив которой лежит в ней самой. «Игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия» [10, с. 114].

Игра в жизни ребенка дошкольного и младшего школьного возраста занимает центральное место. Для младшего школьника игра не заканчивается. У нее, в отличие от дошкольного возраста, меняется задача, репертуар. Игра в младшем школьном возрасте теперь важна для развития воображения и фантазии. Она вырабатывает социальные навыки, различные аспекты познавательной активности, вариативность деятельности.

Игровая деятельность поможет реализовать четыре основных принципа нешаблонного мышления, которые предлагал Э. Боно [3]:

- осознание господствующих идей и способность отказаться от них;
- поиски различных альтернативных подходов к явлениям;
- высвобождение из-под жесткого контроля шаблонного мышления;
- использование случая.

В игровой деятельности ребенок в знакомых и комфортных для себя условиях знакомится с чем-то новым. Именно поэтому за основу нашей программы по развитию творческой одаренности у детей младшего и среднего школьного возраста были взяты игры различной направленности.

1. Игры и задания первого уровня развития воображения (компонент «предметная среда») [11; 12].

«Дети на прогулке».

Цель для педагога: развивать воображение, творческое мышление детей.



Цель для детей: научиться придумывать предмет, который не дорисован на картинке.

Материалы: несколько картинок с изображением ребенка (мальчика или девочки), в руке у которого предмет, недорисованный художником.

Взаимодействие педагога с ребенком: воспитатель показывает детям одну из картинок и рассказывает, что на ней нарисовано. Например, мальчик гуляет в парке, но, что он держит в руке, художник забыл дорисовать. Далее воспитатель просит детей придумать, что же мальчик несет в руке. Если у мальчика в руке палочка, то можно сказать, что он идет на прогулку с шариком, с цветком и т. п.

Формируемые когнитивные процессы: познание, понимание, оригинальность, гибкость, быстрота, воображение, анализ, синтез, оценка.

«Волшебное зеркало».

Цель педагога: развивать творческое мышление детей, учить подчеркивать противоположные состояния предмета или явления.

Цель для детей: научиться видеть «превращения» предметов и явлений, т. е. переход из одного состояния в другое.

Материалы: приготовить «волшебное» зеркало, для этого из прозрачной пленки вырезать круг и склеить по контуру плотной бумагой.

Взаимодействие педагога с ребенком: игра проводится на улице во время прогулки. Воспитатель показывает детям «зеркало», выбирает подходящий объект: «Дети, у меня “волшебное” зеркальце. Давайте попробуем догадаться, как изменится то, на что мы смотрим. Вот кирпичи, они могут превратиться в дом. А во что может превратиться лед? А щенок? А птенец?»

Формируемые когнитивные процессы: фантазия, находчивость, воображение, анализ, синтез, оценка.

«Оживление предметов».

Цель для педагога: развивать творческое мышление, воображение и фантазию детей.

Цель для детей: придумать несколько историй со стеклянным человечком.

Взаимодействие педагога с ребенком: героя рассказа или сказки представить в виде человечка из какого-либо материала, например, из бумаги. Этот человечек должен действовать, двигаться, заводить друзей, участвовать в сказочном действии и т. п. Побеседовав с детьми, воспитатель задает им вопрос: «А теперь поставьте себя на место этого человечка. Вы попадаете в страну, где все из бумаги. А бумага какая? (Белая, непрозрачная, цветная, может рваться и т. п.) Давайте представим жизнь в этом бумажном городе. Как одеваются жители этого города, чем питаются? (Листами или полосами бумаги, бумажной крошкой.) А транспорт из чего? Необходимо предохранить человечков от огня, воды, ветра, они же бумажные – их унесет порывом. А животные тоже из бумаги? А деревья и цветы?» Все это можно пообсуждать, нарисовать, стараясь сделать жизнь этих человечков как можно интереснее.

Можно обыграть жизнь человечков из стекла, которые живут в стеклянном городе, человечков из льда, снега, дыма, пластилина.

Формируемые когнитивные процессы: воображение, фантазия, логическое мышление, сообразительность, находчивость, оригинальность, гибкость, анализ, синтез, оценка, критичность, эмоциональная отзывчивость, самостоятельность.



«Больница».

Цель педагога: развивать воображение, фантазию детей, учить использовать предметы-заместители.

Цель для детей: учиться вместо необходимых атрибутов игры использовать предметы-заместители.

Материалы: предметы-заместители (палочки, кубики, брусочки, бумага и т. п.).

Взаимодействие педагога с ребенком: ребенок выступает в роли доктора, воспитатель – родителя, кукла – больного. Отрабатывается выполнение игровых действий: «доктор» моет руки мылом, вытирает их полотенцем, больного осматривает стетоскопом, выписывает рецепт, ставит печать на рецепт.

Игра имеет несколько этапов. Сначала игровой материал приближен к реальности: мыло – плоский кубик, полотенце – детское полотенце, стетоскоп – из игрушечного набора, печать – брусок из какого-нибудь материала. Игровое действие должно максимально соответствовать реальным действиям доктора. Далее все игровые предметы замещаются другими: палочками, кубиками, фишками, бумагой. Теперь ребенок-доктор сам выбирает любые из них в необходимом количестве. При игре нужно обращать внимание на то, чтобы действия с предметами-заместителями сохраняли свою индивидуальность. Далее весь игровой материал заменяется, например, плоскими брусочками из любого (допустим, строительного) материала. Смысл замены заключается в том, что одинаковыми предметами ребенок должен всякий раз действовать новыми способами. Важно, чтобы, с одной стороны, действия ребенка с брусочками были различными в зависимости от характера игрового действия, с другой стороны, ребенок не действовал бы с одним и тем же брусочком, а использовал разные бруски, не теряя при этом значения каждого.

Формируемые когнитивные процессы: познание, понимание, сражение, фантазия, оригинальность, гибкость, беглость, находчивость, сообразительность, эмоциональная выразительность, анализ, синтез, оценка.

«Изобретатель».

Цель педагога: развивать у детей творческое мышление, фантазию.

Цель для детей: научиться придумывать различные вещи, которые могут выполнять несколько функций.

Материалы: картинки с четким изображением одного предмета (молоток, стол, вешалка, топор, нож, вилка, ножницы, ручка, табуретка и др.), листы для рисования, цветные карандаши.

Взаимодействие педагога с ребенком: воспитатель показывает рисунки двух вещей, например, изображение вешалки и пилы, и предлагает придумывать еще какую-нибудь вещь. Воспитатель предлагает сначала нарисовать новый инструмент. В дальнейшем дети обсуждают и дополняют рисунок. Затем педагог предлагает пары предметов, например, ножницы – ручка, полка – табуретка, вилка – молоток и др.

Формируемые когнитивные процессы: понимание, познание, фантазия, оригинальность, гибкость, анализ, синтез, оценка.

2. Игры и задания второго уровня развития воображения (компонент «прошлый опыт») [11; 12].

«Фантастические гипотезы».

Цель для педагога: развивать воображение, фантазию детей.

Цель для детей: научиться отвечать на забавные вопросы, придумывать истории и подобные вопросы.



Взаимодействие педагога с ребенком: техника этой игры предельно проста, она выражена в форме вопроса: «Что было бы, если...» Берутся случайные подлежащее и сказуемое, их сочетание и дает гипотезу, на основании которой можно работать, например: «Что было бы, если бы внезапно исчезла луна? Что было бы, если бы исчезли все взрослые? Что было бы, если бы к нам пришел мамонт, страус?»

Дети сами придумывают интересные вопросы и отвечают на них.

Формируемые когнитивные процессы: познание, понимание, фантазия, воображение, логика, находчивость, оригинальность, анализ, синтез, оценка.

«Волшебные кляксы».

Цель для педагога: развивать у детей воображение и фантазию.

Цель для детей: угадать, на что похожа клякса.

Материалы подготавливаются заранее, делается несколько клякс на середину листа бумаги выливается немного чернил или туши, лист складывается пополам, затем разворачивается.

Взаимодействие педагога с ребенком: дети рассматривают одну из клякс. Воспитатель: «На что похожа эта клякса?»

Дети предлагают свои варианты.

Воспитатель: «А почему ты так считаешь?»

Формируемые когнитивные процессы: воображение, фантазия, гибкость, оценка.

«Что было потом?»

Цель для педагога: развивать воображение и фантазию детей.

Цель для детей: научиться придумывать продолжение известной сказки.

Взаимодействие педагога с ребенком: дети очень любят, когда сказка продолжается, неохотно расстаются с полюбившимися героями. А почему с ними надо расставаться? Можно в конце сказки предложить детям подумать: «А что было потом?» Например: Золушка вышла замуж за принца, и родился у них сыночек, который решил научиться волшебству у Феи и стал ее учеником. А туфельки золушки, что с ними стало? Золушка отдала их маленькому волшебнику, и тот выручил много девочек, когда им нечего было одеть на бал, но в полночь туфли сами всегда возвращались к Золушке.

Формируемые когнитивные процессы: познание, понимание, эмоциональная выразительность, фантазия, воображение, анализ, синтез, оценка.

«Сказка наизнанку».

Цель для педагога: развивать воображение и оригинальность мышления.

Цель для детей: научиться придумывать сюжет сказки, изменяя характер героев известной сказки.

Взаимодействие педагога с ребенком: воспитатель вспоминает с детьми хорошо знакомую сказку и предлагает изменить характер у ее героев, положительный на отрицательный и наоборот. Предлагает подумать и сказать, как изменятся герои, их характер, поступки, каким станет сюжет сказки. Предложение о смене характера может быть разным.

1. Злая волшебница рассердилась и заколдовала героев...
2. В сердце доброго героя попал кусочек льда, а злomu – стало жалко и он подбрел.
3. Совершил отрицательный герой один-единственный хороший поступок и так ему понравилось, что он стал...

4. Герой проглотил волшебную таблетку, выпил волшебную каплю, съел волшебную конфету, сказал плохое слово и...

Примеры: Красная Шапочка – злая; Волк – добрый; Канбак Шал стал тяжелым, а Великан – легким, как пушок, и т. д.

Формируемые когнитивные процессы: познание, понимание, фантазия, творчество, оригинальность гибкость, анализ, синтез, самостоятельность, эмоциональная отзывчивость, оценка.

«Дом зверей».

Цель для педагога: развивать диалектическое мышление детей.

Цель для детей: научиться рисовать различных зверей соответственно формам и размерам окон дома.

Материалы: большой лист бумаги с изображением дома, где все окна разного размера и формы, карандаши, краски, кисти.

Взаимодействие педагога с ребенком: педагог показывает картинку и говорит, что в этом доме живет много разных зверей с разных планет, у каждого есть свое окошко, кому какое подходит. Дом нужно заселить, придумать зверя для каждого окошка и нарисовать его в нем. Когда дети нарисуют, они должны рассказать о зверях: их названия, среду обитания, чем питаются, чем занимаются. В завершение занятия дети все вместе придумывают историю о том, что произошло в доме.

Формируемые когнитивные процессы: понимание, воображение, фантазия, оригинальность, гибкость, самостоятельность, анализ, синтез.

«Салат из сказок».

Цель для педагога: развивать воображение и фантазию детей.

Цель для детей: соединить персонажей из разных сказок и придумать новую сказку.

Материалы: рисунки с изображением героев разных сказок.

Взаимодействие педагога с ребенком: воспитатель предлагает детям объединить героев из разных сказок и придумать свою сказку. Интересно сочинять, используя разных героев. Героев выбирают дети для своей сказки сами. Дети могут изложить свои сказки в рисунках.

Формируемые когнитивные процессы: воображение, фантазия, оригинальность, гибкость, эмоциональная выразительность, анализ, синтез, самостоятельность, оценка.

«Изменим сюжет сказки».

Цель для педагога: развивать воображение и фантазию детей.

Цель для детей: придумать сюжет старой сказки в другом времени и действии.

Взаимодействие педагога с ребенком: переносимся с детьми на волшебной машине в другое место, время, попадаем в новые действия. У нас получится старая сказка по-новому. Например: старик со старухой живут у Синего моря сейчас... Что будет просить старуха? Можно предложить детям нарисовать сказку или самые интересные моменты, получится иллюстрированная книжка.

Формируемые когнитивные процессы: оригинальность, гибкость, беглость, фантазия, самостоятельность, эмоциональная отзывчивость, анализ, синтез, оценка.

3. Игры и задания третьего уровня развития воображения (компонент «внутренняя позиция») [11; 12].

«Бумажный человечек».

Цель для педагога: развивать творческое мышление, воображение и фантазию детей.



Цель для детей: придумать несколько историй со стеклянным человечком.

Взаимодействие педагога с ребенком: из характерных особенностей знакомого или придуманного персонажа можно логически вывести и его приключения. Героя рассказа или сказки представить в виде человечка из какого-либо материала, например, из бумаги. Этот человечек должен действовать, двигаться, заводить друзей, участвовать в сказочном действии и т. п. Побеседовав с детьми, воспитатель задает им вопрос: «А теперь поставьте себя на место этого человечка. Вы попадаете в страну, где все из бумаги. А бумага какая? (Белая, непрозрачная, цветная, может рваться и т. п.) Давайте представим жизнь в этом бумажном городе. Как одеваются жители этого города, чем питаются? (Листами или полосами бумаги, бумажной кроткой.) А транспорт из чего? Необходимо предохранить человечков от огня, воды, ветра, они же бумажные – их унесет порывом. А животные тоже из бумаги? А растения? Все это можно обыграть, обговорить, нарисовать, стараясь сделать жизнь этих человечков как можно комфортабельнее.

Можно обыграть жизнь человечков из стекла, которые живут в стеклянном городе, человечков из льда, снега, дыма, пластилина.

Формируемые когнитивные процессы: воображение, фантазия, логическое мышление, сообразительность, находчивость, оригинальность, гибкость, анализ, синтез, оценка, критичность, эмоциональная отзывчивость, самостоятельность.

Нами были разработаны циклы занятий, рассчитанные на несколько встреч с детьми. В занятиях использованы игры из различных дидактических источников [11; 12]. Занятия имеют единую цель для педагога и единую цель для детей на весь цикл, что способствует более глубокому формированию когнитивных процессов.

4. Цикл занятий «Фантастические страны».

Цель для педагога: развивать творческие способности воображения и фантазию.

Цель для детей: придумать волшебный город, его волшебных жителей, волшебный транспорт и т. п.

Материалы: запись эпизодов из мультфильмов (игрушки медвежонок, заяц и т. п.), белая и цветная бумага, картон, ткани, гуашь, акварель, карандаши, уголь, клейстер, кисти.

1-е занятие. «Волшебная страна».

Педагог включает мультфильм и вместе с детьми вспоминает его героев и их дела, например: медвежонок придумал страну, а вот какая она – не рассказал. Педагог предлагает детям дорисовать эту волшебную страну, где всем весело, все улыбаются и говорят: «Трям». Рисовать детям предлагается на длинном-длинном листе, чтобы получилась улица с необыкновенными зданиями и фантастическими растениями.

Формируемые когнитивные процессы: понимание, фантазия, оригинальность, гибкость, анализ, синтез, оценка.

2-е занятие. «Жители Волшебной страны».

Воспитатель рассматривает вместе с детьми «страну», которую они нарисовали, и говорит: «А как вы думаете, какие жители могут жить в такой стране? Если она волшебная, то и жители должны быть не простыми. Придумайте жителей таких, которых нет на свете». Дети придумывают жителей страны, животных (диких и домашних), описывают их внешний вид, размеры, характер и т. д. Воспитатель предлагает нарисовать их на картоне, вырезать и поселить в этой стране.

Формируемые когнитивные процессы: анализ, синтез, критичность, творчество, оригинальность, воображение, самостоятельность, оценка.

3-е занятие. «На ком или на чем ездят жители Волшебной страны».

Воспитатель обращается к детям: «У нас получилась волшебная страна. Ведь она очень большая. Давайте представим себе, что находимся в огромной Волшебной стране, которой не видно конца и края, и путешествуем по этой стране. Как можно больше увидеть, если идти пешком или ехать? А на чем или на ком можно путешествовать? Как бы вы его назвали?»

Формируемые когнитивные процессы: фантазия, творчество, оригинальность, гибкость, самостоятельность, анализ, синтез, оценка.

5. Цикл занятий «Авангард».

В начале занятия мы знакомим детей с авангардизмом и с художниками-авангардистами: П. Пикассо, В. Кандинским, С. Дали, Е. Поленовой, С. Малютиным и другими (в зависимости от того, какие репродукции имеются у воспитателя). Эт и художники считали, что выразить эмоциональное состояние человека можно только в беспредметной живописи, стремились воплотить в картинах движение, свет, аромат, смех. В беседах при просмотре необходимо дать детям возможность высказаться, выразить свои впечатления, ощущения. Нужно предложить детям назвать картину, потом сравнить с названием, данным художником, рассмотреть технику живописи.

Цель для педагога: развить творческие способности, воображение; учить детей не только изменять, но и преобразовывать, комбинировать прежние знания в новые (для ребенка) образы и образные ситуации; передавать в рисунке свои настроения, чувства, ощущения; учить находить в пятнах и цветных сочетаниях образ, настроение, движение, изображать это на бумаге.

Цель для детей: уметь передавать в рисунках свои ощущения, настроение, делиться впечатлениями, придумывать названия своим оригинальным рисункам.

Материалы: запись оркестровой музыки, бумага, краски, гуашь, уголь, цветные мелки, салфетки.

Формируемые когнитивные процессы: фантазия, творчество, оригинальность, гибкость, самостоятельность, анализ, синтез, оценка.

6. Цикл занятий «Представьте себе...».

Цель для педагога: развить творческие способности, воображение; учить детей не только исследовать, но и преобразовывать, комбинировать прежние знания в новые (для ребенка), изображать это на бумаге.

Цель для детей: уметь анализировать, сравнивать, создавать ассоциации, передавать в рисунках свои ощущения, настроение, делиться впечатлениями.

Материалы: бумага, краски, гуашь, уголь, цветные мелки, салфетки.

1-е занятие. «Тучи по небу летают».

Вместе с детьми наблюдаем за облаками и тучами. Дети говорят, на что они похожи. Мы обращаем внимание детей на постоянное изменение их формы. Возвращаемся в класс, где уже подготовлен следующий материал: капнуть краски на лист бумаги, сложить его пополам. Вместе с детьми определить, на что после дорисовки эта клякса будет похожа, и дорисовать какую-нибудь фигуру.

Формируемые когнитивные процессы: познание, оригинальность, гибкость, белость, фантазия, анализ, оценка.

2- занятие. «Придумай и назови, или Что получилось?».

Применяется метод «монотипия» – краска наносится на целлофан, на бумагу или на стекло, затем прикладывается к листу бумаги и прижимается пальцами для получения изображения, которые получаются разными в зависимости от размера пятна. Дети придумывают им названия.



Формируемые когнитивные процессы: творческое воображение, оригинальность, гибкость, самостоятельность, анализ, оценка.

3-е занятие. «Весело или грустно».

Цветовая композиция или коллаж, где каждый ребенок отражает свое настроение. Вариант и разновидность «монотипии».

Формируемые когнитивные процессы: оригинальность, эмоциональная выразительность.

4-е занятие. «Мой сон».

Изобразить впечатления от своего сна: графически – карандашами, линиями – красками.

Формируемые когнитивные процессы: воображение, творческое мышление.

5-е занятие. «Я проснулся и увидел».

Дети передают свои ощущения от событий, которые произошли утром.

Формируемые когнитивные процессы: воображение, фантазия.

6-е занятие. «Что я вижу».

Педагог предлагает детям с закрытыми глазами прослушать музыку, изобразить то, что они себе представили.

Формируемые когнитивные процессы: фантазия, эмоциональная выразительность,

7-е занятие. «Я птичка, рыбка, солнышко...».

Педагог предлагает детям представить себя в роли какого-нибудь животного или предмета. Дети сами называют, кем или чем бы они хотели быть. Затем педагог включает музыку, и дети двигаются в том образе, который они себе выбрали. Потом на листе бумаги передают ощущения, полученные во время движения.

Формируемые когнитивные процессы: воображение, эмоциональная выразительность, оригинальность, гибкость, оценка.

8-е занятие. «Самое веселое».

Цель для педагога: развивать у детей воображение, фантазию, оригинальность мышления.

Цель для детей: нарисовать самое смешное, веселое, проявив при этом находчивость, творческую выдумку.

Материалы: бумага, карандаши, фломастеры, краски.

Взаимодействие педагога с ребенком: педагог предлагает детям нарисовать самое смешное, веселое. Затем все вместе рассматривают и обсуждают рисунки, а лучшие отбирают на выставку.

Формируемые когнитивные процессы: оригинальность, творчество, находчивость, анализ, оценка.

Таким образом, представленная часть программы развития творческой одаренности поможет педагогам с детьми младшего школьного возраста организовать занятия по активизации воображения. Практическая значимость программы заключается, во-первых, в том, что упражнения разработаны с учетом совокупности трех компонентов воображения: предметная среда, прошлый опыт, особая внутренняя позиция. Во-вторых, все упражнения в игровой форме, что позволяет детям легче включаться в процесс. В-третьих, упражнения разработаны с учетом возрастных особенностей. В-четвертых, прописаны цели для педагогов, цели для детей, а также обозначены когнитивные процессы, которые формируются в результате работы.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. *Боно Э.* Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач. М.: Альпина Паблишер, 2015. 171 с.
4. *Дудецкий А. Я.* Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск: Смоленский государственный педагогический институт им. К. Маркса, 1974. 152 с.
5. *Жаксенбаева У. Б.* Теория и практика работы с одаренными детьми. Алматы: Каз. НПУ им. Абая, 2004. 207 с.
6. *Кравцова Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. 160 с.
7. *Лейтис Н. С.* Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2001. 320 с.
8. *Лихачев Д. С.* Письма о добром. СПб.: Азбука, 2006. 160 с.
9. *Майснер Т.* Вундеркинды: реализованные и нереализованные способности. М.: КРОН-ПРЕСС, 1998. 368 с.
10. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1965. 295 с.
11. *Савенкова А. И.* Одаренный ребенок в массовой школе. М.: Сент., 2001. 207 с.
12. *Яковлева Е. Л.* Психология развития творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 224 с.

Дата поступления в редакцию 02.03.2020



Михайлова Марина Юрьевна

руководитель основного отдела «Пеликан», психолог высшей квалификационной категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, pelikanich@mail.ru

Архипова Татьяна Сергеевна

методист основного отдела «Пеликан», психолог высшей квалификационной категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, Новосибирск, Россия, pelikanich@mail.ru

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ИГРУШКИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ ПО ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье представлен краткий теоретический обзор основных подходов к изучению вопросов профессионального самоопределения подростков и молодежи. Приведены способы объединения классических методов профориентологии и методов арт-терапии, позволяющих работать с глубинными мотивами, направленностями и противоречиями подростков и молодежи в профессиональной сфере. В качестве рабочего инструмента рассматривается проективная методика «арт-игра» с использованием профориентационных игрушек.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-игра, профориентационные игрушки, подростки, молодежь, профессия, профориентация, профессиональное самоопределение.

Mikhailova Marina Yurievna

head of the main Department "Pelican", psychologist of the highest qualification category, City center of psychological and pedagogical support, Novosibirsk, Russia, pelikanich@mail.ru

Arkhipova Tatyana Sergeevna

methodologist of the main Department "Pelican", psychologist of the highest qualification category, City center of psychological and pedagogical support, Novosibirsk, Russia, pelikanich@mail.ru

CAREER GUIDANCE TOYS IN WORKING WITH TEENAGERS AND YOUNG PEOPLE BY PROFESSION CHOICE

Abstract. The article provides a brief theoretical overview of the main approaches to the study of the problem of professional self-determination of adolescents and youth. The ways of combining the classical methods of vocational guidance and art therapy methods that allow you to work with the deepest motives, orientations and contradictions of adolescents and youth in the professional sphere are given. As a working tool, the projective technique of an art game using vocational guidance toys is considered.

Keywords: art therapy, art game, vocational guidance toys, adolescents, youth, profession, career guidance, professional self-determination.

Перемены, которые произошли в жизни современного общества (социальные, экономические, информационные) оказали большое влияние на формирование личностных ценностей молодежи, их профессиональную ориентацию и выбор жизнен-



ного пути. Современная ситуация развития общества полагает, что каждый индивид займет свое место в системе труда и внесет свой вклад в развитие общества. Большая часть подростков и молодежи сталкивается с проблемой выбора дальнейшего образовательного профиля и трудоустройства. Профессиональное самоопределение является достаточно сложным вопросом в силу конформизма; так как подростки и молодежь в целом не задумываются о жизненных последствиях, им сложно действовать осознанно, и они чаще всего опираются на мнение окружающих, а сам выбор остается неосознанным.

В отечественной психологической литературе по проблеме профессионального самоопределения представлено значительное количество работ. Главное место среди них занимают работы Е. А. Климова, А. Е. Голомштока, Э. Ф. Зеера, Н. С. Пряжникова, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Нечаева, В. Д. Шадрикова, И. С. Кона, А. Д. Сазонова и других исследователей [2; 3; 5].

В своих работах, исследуя проблему профессионального самоопределения, Е. А. Климова говорит: «...о важности проявления психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества профессионалов, <...> о выборе профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [3]. С точки зрения Э. Ф. Зеера, решающая роль в профессиональном самоопределении «отводится самой личности, ее активности, ответственности за свое становление» [2].

Таким образом, актуальность темы обоснована высокой значимостью вопросов, связанных с проблемами профессионального самоопределения в современной психологии. Существует ряд противоречий: с одной стороны, есть определенные требования к самоопределению молодежи, готовности к самостоятельному выбору профессии, умению выстраивать свою жизнь осознанно, с другой – недостаточное количество проективных методик в качестве рабочего инструментария, направленного на определение неосознаваемых мотивов в профессиональном самоопределении. Стремление найти пути разрешения этих противоречий и определило цель нашей работы.

Значительную роль для решения проблемы профессионального самоопределения подростков и молодежи играет эффективно подобранные формы и методы работы.

Путем объединения классических методов профориентологии и методов арт-терапии как способа самовыражения путем создания творческого пространства мы внесли свой вклад в решение проблемы профессионального самоопределения подростков и молодежи. Арт-терапия как метод позволяет работать с более глубокими мотивами, направленностями, противоречиями подростков и молодежи в профессиональной сфере [3; 5].

Одной из форм арт-терапии является игровая деятельность, направленная на самостоятельное решение основных задач, связанных с профессиональным самоопределением подростков и молодежи. В ролевой игре подростки и молодежь берут на себя трудовые или социальные функции выбираемых профессий и в специально создаваемых ими игровых воображаемых условиях воспроизводят их деятельность [1; 4; 5; 8].

В психологической практике накоплен большой опыт работы с использованием ролевых игр. Главное место среди них занимают работы Г. Уэльсса. В его книге «Игры на полу» изложены основы ролевых игр с использованием кусков древесины, бумаги и фигурок людей и животных, с помощью которых участники игр сочи-



няли различные сюжеты, строили города и др. [6]. М. Ловенфельд в своих работах говорит о важности как вербальных, так и невербальных способов общения [11]. Д. Калфф говорит о роли игрового сюжета в психологическом созревании личности [10].

Проанализировав ведущие психологические практики ролевых игр, мы создали уникальный инструмент психологического анализа мотивации профессионального выбора клиентов – арт-игру с использованием профориентационных игрушек «Кем быть?». Важной частью арт-игры являются профориентационные игрушки. Автор игрушек Анатолий Михайлов вложил много знаний и мастерства в изготовление этих игрушек. Игрушки получились не только красивыми, но и способными мотивировать игрока на творческий поиск профессии. Создание «свободного, защищенного пространства» [10] в процессе арт-игры, позволяет подросткам и молодежи не только выразить их глубоко личный мир, но и соединить их внутренние представления с внешней реальностью.

Игрушки действительно уникальны, молодым людям их интересно брать в руки, придумывать персонажу профессию, строить рабочее пространство для него, проигрывать себя в деятельности выбранной профессии, проигрывать воображаемые плюсы и минусы этой профессии, придумывать воображаемые сценарии той или иной профессиональной деятельности и делать вывод о выборе той или иной профессии.

В набор арт-игры с использованием профориентационных игрушек «Кем быть?» входят 20 игрушек из кедра размером 7×3 см на круглых подставках, устойчивые на поверхности стола, ярко и четко прорисованные (рис. 1).



Рис. 1. Набор арт-игры с использованием профориентационных игрушек «Кем быть?»

Набор состоит из игрушек, представляющих следующие профессии: врач, стюардесса, полицейский, спортсмен, педагог, актриса, пожарный, водитель, продавец, медсестра, фотограф, бармен, летчик, военный, работник почты / курьер, фермер, лесничий, работник в системе клининговых услуг. Две игрушки представляют свободные профессии с условными обозначенными профессиональными навыками, клиент сам выбирает им профессиональную принадлежность.

В 2014 г. были изготовлены профориентационные игрушки и прописана методика проведения профориентационной игры. В течение 2014 г. арт-игра использова-

лась как в индивидуальной, так и в групповой работе по профориентации. В октябре 2015 и 2016 г. М. Ю. Михайлова и Т. С. Архипова провели мастер-класс «Инновационные методы в профориентационной работе с подростками и молодежью». В работе мастер-класса принимали участие педагоги-психологи школ, ссузов, преподаватели и студенты вузов. Обратная связь, полученная по итогам апробации игры, подтвердила интерес и эффективность указанной методики.

В октябре 2017 г. в рамках Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития» (Новосибирск) была представлена арт-игра с использованием профориентационных игрушек «Кем быть?». Арт-игра получила положительный отклик участников конференции и запрос на приобретение навыков проведения арт-игры с использованием профориентационных игрушек в своей практической деятельности.

Арт-игра с использованием профориентационных игрушек может быть отнесена к активизирующей профориентационной методике, согласно Н. С. Пряжникову, «вооружающей клиента средством для самостоятельных действий» [5, с. 24], она помогает подростку стать субъектом своего профессионального самоопределения.

Такая арт-игра может быть использована как инструмент эффективной работы по формированию готовности к выбору профессии. А. П. Чернявская описывает ряд показателей готовности к выбору профессии [9]:

- автономность – понимание значимости своей личности, стремление реализовать возможность в практических действиях;
- информированность – информированность о мире профессий в целом;
- принятие решения – способность самостоятельно принимать решения, принимать на себя ответственность за принятое решение и его последствия, самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативу;
- планирование «ориентация во времени» – предполагает оценку временной перспективы в профессиональном плане;
- эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии.

Основной целью арт-игры с использованием профориентационных игрушек является формирование актуальных представлений о современных профессиях в подростковой и молодежной среде путем проигрывания смоделированной ситуации выбора профессии, а также получение эмоционального опыта взаимодействия с профессией.

Арт-игра с использованием профориентационных игрушек, включает в себя несколько этапов (рис. 2).

Первый этап. Знакомство. Участники игры знакомятся с профессиограммами профессии и фигурками, которые представлены на игровом поле.

Второй этап. Выбор. На этом этапе участники выбирают игрушку, которая символизирует какую-либо профессию (представлены игрушки, олицетворяющие профессии, а также дополнительные фигурки, позволяющие создать игровое пространство).

Третий этап. Конструирование. На этапе конструирования участники моделируют игровую ситуацию с учетом выбранной профессиональной деятельности. Для активизации процесса игры используются дополнительные игрушки, символизирующие основные структурные элементы, выбранной профессии.

Четвертый этап. Коммуникация. Участники игры взаимодействуют между собой исходя из выбранной профессии; отработывают стратегии взаимодействия в рамках выбранной профессии; эмоционально проживают ситуации выбора профессии.





Рис. 2. Фрагмент арт-игры с использованием профориентационных игрушек «Кем быть?»

Пятый этап. Завершение. На этапе завершения арт-игры участники обмениваются впечатлениями; рассказывают, удалось ли осуществить описанную сферу деятельности в профессиограмме, совпадают ли их собственные представления о выбранной профессии; соотносят конкретные игровые действия с описанием в профессиограмме.

Работа с предлагаемыми в арт-игре профориентационными игрушками базируется на использовании явления проекции, которая понимается как проекция бессознательного в рамках психоаналитической теории [7]. Использование профориентационных игрушек позволяет выявлять актуальные состояния и переживания, определять личностные черты, жизненные стратегии, цели, главные желания, основные страхи, преодолевая естественную психологическую защиту при выборе профессии. Через игрушки подростку проще рассказать о чувствах и переживаниях, которые испытывает выбранный персонаж, что позволяет работать одновременно с несколькими сферами: эмоциональной, телесной и ментальной.

В процессе арт-игры с использованием профориентационных игрушек достигается: установление доверия, безопасное выражение переживаний, установление контакта с внутренними частями личности, структурирование проблемы, расширение картины мира, получение обратной связи в виде метафоры.

Приведем описание примеров с использованием профориентационных игрушек (фрагменты занятий).

Пример первый. На одной из игр участник, студент-психолог, выбирает вначале игрушку журналиста и выстраивает свою деятельность в рамках этой профессии, на процессе резюмирования игрок осознает, что сфера его интересов лежит и в области журналистики, и начинает подбирать себе работу, которая позволит соединить психологию и журналистику.

Пример второй. На первом этапе игры один из старшеклассников, выбирает профессиограмму врача, объясняя это тем, что его родители медицинские работники и хотят, чтобы сын продолжил династию. Подросток читает профессиограмму и его все устраивает. На втором этапе (игра на столе с использованием профориентационных игрушек) он выбирает игрушку врача, и первые 15 минут, когда все игроки начинают взаимодействие, его игрушка остается невостребованной. Неожиданно

данно он просит другую игрушку. Выбирает игрушку военного или представителя силовых структур. После замены игрушки он активно включился в игру, успешно коммуницируя и используя интересные стратегии. На протяжении всей игры этот старшеклассник занимает лидерские позиции. На *заключительном этапе* игры (резюмирование) он делает вывод, что хочет быть военным или военным врачом. Мы должны понимать, что дальше надо дополнительно исследовать эту тему. Но лучше проиграть варианты выбора профессии на столе, чем потратить на это годы жизни и понять, что выбор сделан неверно.

Результаты наблюдений за каждым игроком в процессе игры и индивидуальное резюмирование по ее окончанию совместно с методами классической профориентологии (тесты, опросы, экскурсии и т. д.) расширяют область осознанного выбора будущей профессии подростками и молодежью.

Предлагаемая нами арт-игра с использованием профориентационных игрушек позволяет решить следующие задачи при выборе профессии:

- 1) развить самостоятельность и ответственность за свои действия;
- 2) повысить уровень компетенций участников игры о различных профессиях;
- 3) сформировать навыки осознанного принятия решения в выборе;
- 4) спланировать собственную деятельность во временном контексте (игра имеет временные границы);
- 5) расширить границы выбора трудовой деятельности в сфере выбранной профессии.

Таким образом, арт-игра с использованием профориентационных игрушек способствует осознанному осмыслению при профессиональном самоопределении, а также облегчает процесс самораскрытия, создавая безопасную, безоценочную обстановку, повышает склонность к рефлексии, дает стимул для ассоциаций, проекций, обращаясь к воображению, снижает привычные психологические защиты. Арт-игра может выступать как эффективный инструмент профориентационной работы в подростковой и молодежной среде.

Список литературы

1. *Грабенко Т. М.*, Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. СПб.: Детство-Пресс, 2002. 64 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий [Электронный ресурс]. М.: Академический Проект: Мир, 2008. 336 с. URL: <http://libed.ru/metodicheskie-posobie/1112901-1-ef-zeer-uchebnoe-posobie-dlya-vuzov-psihologiya-professiy-rekomendovano-ministerstvom-obrazovaniya-rossiyskoy-fe.php> (дата обращения: 15.03.2020).
3. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения [Электронный ресурс]. М.: Академия, 2004. 304 с. URL: <https://zakon.today/psihologiya-psihiatriya/psihologiya-professionalnogo-samoopredeleniya.html> (дата обращения: 12.04.2020).
4. *Крамер Эдит.* Арт-терапия с детьми. М.: Генезис, 2013. 319 с.
5. *Пряжников Н. С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2008. 320 с.
6. *Уэльсс Г. Д.* Игры на полу [Электронный ресурс]. М.: Задруга, 1912. 82 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003798180#?page=1> (дата обращения: 12.04.2020).
7. *Фрейд З.* Печаль и меланхолия // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Моск. ун-та, 1984. 347 с.
8. *Ханмурзина М. Р.* Арт-терапия и игровая деятельность как основные формы проведения занятий в изостудии «Радуга» [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. 2018. № 5 (20). С. 49–51. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/108/3746/> (дата обращения: 14.04.2020).



9. *Чернявская А. П.* Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Электронный ресурс]. М.: Владос-Пресс, 2001. 96 с. URL: <https://studfile.net/preview/1620366/> (дата обращения: 15.04.2020).

10. *Kalff Dora.* Sandplay. A Psychoterapeutic Approach to the Psyche [Электронный ресурс]. Santa Monica: Temenos Press, 2004. 169 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=4BQLPGOcDKkC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 15.04.2020).

11. *Lowenfeld M.* Understanding children's Sandplay: Lowenfeld's World Technique. England: Sussex Academic Press, 2004. 292 p.

Дата поступления в редакцию 25.02.2020

Перевозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, per@bk.ru

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, per@bk.ru

**ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАБОТЕ
С РОЛЕВОЙ СТРУКТУРОЙ ЛИЧНОСТИ**

Аннотация. Поливариативность и турбулентность современной реальности, предлагающей огромный выбор ролевых возможностей, в том числе и через социальные сети, может затруднять успешную социализацию, так как осложняет выбор собственной позиции. Такой процесс явно отражает диахронично-синхроничные отношения. При наличии конфликта между личностными установками и общественными ожиданиями неизбежно возникают диахроничные отношения. Приведение в равновесие мотивов личности и экспектаций приводит к синхроничным отношениям. В этой связи важно приблизить ролевое консультирование, способствующее формированию эффективной функционально-ролевой структуры личности, к реальному процессу, что и явилось целью исследования. В основу ролевого консультирования была положена субстанционально-темпоральная концепция, позволяющая определить конкретные стратегии управления временными ресурсами в ролевой реконструкции. В рамках этой концепции работа с ролевой структурой личности определялась через выявление мотивов субъекта, их сопоставление с актуальной ролью и ее экспектациями, в прошлом, травмирующем настоящем и желаемом будущем. В процессе терапии происходит дифференциация всех ролевых моделей (диахрония) и их интеграция в одной личности (синхрония).

Ключевые слова: роли, консультирование, психотерапия, диахрония, синхрония.

Perevozkin Sergey Borisovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Chair of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

Perevozkina Julia Mikhailovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Holder of Chair of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, per@bk.ru

**DIACHRONIC APPROACH IN WORK WITH
PERSONAL ROLE STRUCTURE**

Abstract. The polyvariance and turbulence of modern reality offering a huge selection of role-based opportunities, including through social networks, can impede successful socialization, as complicates the choice of one's own position. Such a process clearly



reflects diachronic-synchronous relationships. In the presence of a conflict between personal attitudes and social expectations, diachronous relations inevitably arise. Balancing the motives of personality and projections leads to synchronous relationships. In this regard, it is important to bring role-based counseling closer to the real process, contributing to the formation of an effective functional-role structure of the personality, which was the purpose of the study. The role-based counseling was based on a substantial-temporal concept, which allows to determine specific strategies for managing temporary resources in role-based reconstruction. Within the framework of this concept, work with the role structure of the personality was determined through the identification of the subject's motives, their comparison with the current role and its projections, in the past, traumatic for the present and the desired future. In the process of therapy, there is a differentiation of all role models (diachrony) and their integration in one person (synchrony).

Keywords: roles, counseling, psychotherapy, diachrony, synchrony.

Актуальность исследования связана с трудностями, сопряженными с совокупностью временной и пространственной составляющих, предполагающих реализацию любого действия во времени и пространстве. В свою очередь временная развертка подразумевает как симультантное, так и сукцессивное действие, что создает сложности в исследовании любого процесса. Более того, как деятельность, так и личность демонстрируют поливариативность и многомерность, обусловленные сложной системой детерминант [5; 6; 8]. Современные изменения в обществе обуславливают трансформации и в ролевой структуре личности, особенно это касается молодого поколения, которые только экспериментируют с ролями и не имеют устойчивой ценностно-смысловой системы, что зачастую приводит к ролевой спутанности и ролевым конфликтам. Поливариативность и турбулентность современной реальности, предлагающей огромный выбор ролевых возможностей, в том числе и через социальные сети, может затруднять успешную социализацию, так как осложняет выбор собственной позиции. В то же время успешное ролевое освоение предусматривает установление синхроничных отношений между субъектом и обществом, что означает эффективную интериоризацию личностью требований, правил, норм, связанных с ролевым поведением, и сопоставление их с собственными ценностями, потребностями, интересами и пр. Такой процесс явно отражает диахронично-синхроничные отношения. При наличии конфликта между личностными установками и общественными ожиданиями неизбежно возникают диахроничные отношения. Приведение в равновесие мотивов личности и экспектаций приводит к синхроничным отношениям [2].

В переходах от диахроничности к синхроничности и заключается специфика ролевой социализации в ее темпоральной форме [7; 8]. В этой связи важно приблизить ролевое консультирование, способствующее формированию эффективной функционально-ролевой структуры личности, к реальному процессу. Следовательно, решение проблем, связанных с ролевыми искажениями в структуре личности, может лежать в плоскости синхронично-диахроничных отношений. В понимании сущности молодежной субкультуры А. Г. Асмолов подчеркивает необходимость поиска способов и путей сотрудничества, взаимодействия и оказания психологической помощи современной молодежи, существующей в мире социальных сетей [1]. С другой стороны, в основе психологической помощи должна лежать научная теория, определяющая гипотезу, причинно-следственные связи между психологическим воздействием и ее эффектом в виде желаемого результата [18].

Применение методов в работе с ролями не является новым. Большое количество исследований отражает эффективное применение разных подходов по изменению ролевого поведения. История возникновения психотерапии начинается от двух направлений: теории символического интеракционизма и психодрамы Я. Морено. Символический интеракционизм положил начало пониманию ролей как необходимых функций в социализации личности, а само психотерапевтическое воздействие активно развито в психодраматическом направлении. В этом подходе, автором которого является Я. Морено, личность представлена в виде набора ролей, а психотерапевтический эффект достигается через становления спонтанности в использовании ролей и расширении ролевого репертуара индивида [12]. Сущностью психодраматического подхода выступает трансформация дисфункциональных ролей в функциональные посредством анализа ролей, их взаимодействия в процессе перехода одной роли в другую, ролевых конфликтов. Важной особенностью, с точки зрения Г. Лейтца, является разыгрывание сцены в настоящем [10]. Это позволяет осознать, отреагировать и преобразовать собственные жизненные установки, препятствующие адекватному функционированию здесь и сейчас. Психодраматический подход нашел широкое применение, его последователи используют ролевые игры для решения проблем в семейной, групповой и индивидуальной терапиях [24]. В рамках этого подхода реализуется диагностика ролевых нарушений посредством активизации конкретной роли или драматического акта, связанного с субъективной проблемой.

В качестве положительного эффекта психодрамы А. Хайгл-Эверс с коллегами демонстрируют результаты исследований, содержащих данные частичного улучшения для больных с неврозом и шизофренией, пациентов с алкогольной зависимостью [17]. С другой стороны, в других работах приводятся данные относительно отсутствия научных доказательств эффективности психодрамы [19; 28]. Представленный Р. А. Радди и К. Дент-Браун статистический анализ в аналитической статье продемонстрировал тот факт, что из 183 исследований только пять соответствуют критериям эффективности психодрамы [26]. Причем все пять направлены на достижение психотерапевтического воздействия с больными шизофренией в условиях стационара. Этот факт сам по себе уже интересен, так как именно для больных шизофренией характерно пренебрежение общественными ожиданиями, ролевыми моделями при опоре на собственные латентные установки и смыслы. Проблемным моментом в психодраме является ориентация на взаимодействие между индивидами, так как основу психотерапии составляет динамика интеракций, которую желал бы изменить сам субъект, при этом сама личность исключается из анализа. Еще одним критическим замечанием является размытость в понимании феномена роли в психодраматическом подходе. Так, существует «роль созерцающего», «роль возлюбленного», «роль принимающего пищу». Такие роли в большей степени отвечают микроуровню, имеющему ситуативную направленность [15].

П. П. Горностай приводит еще два направления психотерапии кроме психодрамы, которые заслуживают внимание и направлены на трансформацию ролевых компонентов структуры личности: транзактный анализ Э. Берна и терапия фиксированной роли Дж. Келли [4]. Транзактный анализ, также как и драматерапия, базируется на анализе и коррекции сценарного взаимодействия. К этому добавляется анализ ролевых дисгармоний и жизненных сценариев самой личности, которые основаны на ее опыте. Если жизненный сценарий представлен как неконструктивный, то в процессе терапии происходит его «переписывание». Это, с точки зрения Э. Бер-



на, позволяет гармонизировать ролевой репертуар и жизненную эффективность личности [3]. Таким образом, также как и в психодраме, личность исключена из терапевтического фокуса, который в большей степени сосредоточен на проблеме взаимодействия между индивидами [16]. В качестве критических замечаний К. Рудестам отмечает редкость научных данных об эффективности терапии с помощью транзактного анализа [16]. Однако приводятся результаты исследований терапевтических эффектов на осужденных и детях, которые демонстрируют улучшение показателей самооценки, самопринятие и принятие окружающих, нивелирование признаков асоциальности и пр.

Взяв за основу понимание роли как образа действия «зеркального Я», разработанного в теории символического интеракционизма, Дж. Келли предлагает терапевту и клиенту изучать ролевой репертуар посредством написания личной истории, в которой могут проявляться дисбалансированные роли [9]. В большинстве случаев это роли, характерные для ранних возрастных периодов [4]. Этот аспект отличает указанный подход от двух других. Схожим является разыгрывание вымышленной роли в терапевтической ситуации и реальной среде, что позволяет изменить дисконкордантную систему ролевых конструкторов. В результате терапии фиксированной роли должно произойти совершенствование ролевого репертуара и усиление его функциональности. Иными словами, психотерапевтический эффект в терапии фиксированной роли Дж. Келли достигается посредством успешного выполнения роли и разнообразия ролевого репертуара, которое тесно связано с психическим здоровьем личности.

Кроме психотерапевтических направлений, использующих в своей основе работу с ролевым репертуаром индивида, имеет место применение разнообразных психотерапий в коррекции ролевого поведения (арт-терапия, когнитивно-бихевиоральная терапия, гештальт-терапия и пр.). В частности, Дж.Т. Пардек и Дж.А. Пардек дают высокую оценку в использовании библиотерапии при коррекции полоролевых конфликтов у детей [25].

Таким образом, можно заключить, что ролевая терапия хорошо зарекомендовала себя, используя реконструкцию ролевой структуры личности, проигрывание ролей в рамках психотерапевтической работы. Вместе с тем это направление не лишено определенных недостатков, которые снижают эффективность терапевтического воздействия, направленного на гармонизацию жизненного функционирования субъекта, которое тесно связано с реализацией диахронично-синхроничных отношений. Необходимо отметить, что в рамках диахронического подхода также осуществляются исследования, связанные с достижением идентичности. Так, в работе К. Кэй и М. Монаган рассматривается трансформация социальной идентичности [23]. В статье представлена модель идентичности перехода (SIMOT), позволяющая выявить синергизм между желанием и выздоровлением как процессами перехода. Опираясь на мезоуровневую модель организационной темпоральности, Дж. Б. Барбур с коллегами разработали эвристическую структуру для анализа временных актов, временных конструкторов и проектируемых особенностей темпоральности в ключевых практиках взаимодействия: совместное задание, совместное проектирование и совместное использование принятия партнеров по взаимодействию [20]. Временное измерение этих дискурсов подчеркивает роль транстемпоральности и взаимодействия в формировании качества жизни личности как в профессиональной, так и в личной сфере [21].

Таким образом, использование диахронического подхода в практике ролевого консультирования обладает эвристическим потенциалом, позволяющим определить конкретные стратегии управления временными ресурсами в ролевой реконструкции.

Методы и методология. Признавая обширность исследований в области консультирования с использованием ролевого подхода и прислушиваясь к предложениям других ученых, мы предлагаем субстанционально-темпоральную ролевую модель, ориентированную на выявление индивидуального ролевого репертуара, его ресурсов и ограничений, установление диахроническо-синхронических возможностей в каждой из пяти жизненных сфер (личностная, семейная, контактов, профессиональная, интимно-сексуальная). Эта модель позволяет рассматривать структуру и процесс ролевой социализации целостным образом на уровне группы, коллективных организаций и общества в целом, а также взаимодействие личности, культуры и социума, анализ их структурных и процессуальных элементов.

Модель, прежде всего, основывается на концепции субстанционально-темпоральной системности ролевой социализации личности [15]. Основная идея этой концепции состоит в том, что ролевая социализация может быть представлена в виде системного комплекса, так называемого качественного узла, который объединяет три системных образования: личность, культуру и социум, их взаимосвязи и особенности трансформации. В своем обобщенном виде это предполагало, что структурная организация ролевой социализации соотносится с ее процессуальной формой. Субстанционально-темпоральная форма ролевой социализации включает в себя системный инвариант, состоящий из пяти базовых уровней (элементный, компонентный, субсистемный, общесистемный и метасистемный), эксплицирующих иерархический и диахронический принципы.

На элементном уровне представлены социокультурные ожидания, характеризующиеся атемпоральностью и представляющие систему культуры [22]. Экспектации отражают социокультурный код, определяющий стандартизованность форм (специфические качества), которые в контексте включения экспектаций в системный комплекс трансформируются в чувствительность к ролевому пространству. На этом уровне реализуется механизм инкультурации (Я принадлежу), предполагающий встраивание в культурную среду через речь, праздники, традиции и ритуалы.

Второй компонентный уровень эксплуатирует ролевые модели, относящиеся к социуму как системному образованию и отличающиеся диахроничностью и стереотипностью. При инкорпорировании в системный комплекс роли начинают обладать регулятивной разнопорядковостью. Освоение этого уровня достигается посредством механизма имитации (Я умею), связанного с наблюдением за ролевым носителем и проигрыванием определенной роли.

В случае несформированности первого и второго уровня может возникнуть экспектационный конфликт, связанный с противоречием представлений индивида о роли и общественными ожиданиями. Этот конфликт предусматривает наполнение ролю своими представлениями и при игнорировании общественных ожиданий.

Третий уровень, обозначаемый как субсистемный, также реализует социум, но уже в виде социальных сфер, которые предполагают опосредованное следование экспектаций, ролевых моделей в четырех сферах жизнедеятельности (личностной, семейной, профессиональной, неформальных контактов, интимно-сексуальной). В системном комплексе социальные сферы обретают такое качество, как комплексирование ролей, в то же время они характеризуются институциональностью.



В случае обнаружения нарушений на компонентном и субсистемном уровнях активизируется межролевой конфликт, под которым понимается реализация одной личностью нескольких ролей одновременно. При этом экспектации этих ролей отличаются противоречивостью и несоординированностью.

На общесистемном уровне (четвертый уровень) включается системное образование личности, с ее мотивами, потребностями, ценностями, интересами, наряду с другими известными. Личность характеризуется своей индивидуальностью, которая при включении в системный комплекс обретает основное свое качество – социальность.

Нарушения субсистемного и системного уровней связаны с конфликтом ситуационной аутентичности роли, предполагающим несоответствие предъявляемой роли текущей ситуации, а также блокирование какой-либо одной или нескольких ролей вследствие психической травмы или кризиса, что приводит к ролевым искажениям в структуре личности.

Пятый, метасистемный уровень предполагает синхроничное взаимодействие трех системных образований (культура, личность и социум), что сопряжено с их интеграцией и взаимодетерминацией. Проблемы, возникающие на общесистемном и метасистемном уровнях, сопровождаются мотивационно-ролевым конфликтом, вскрывающим противоречие между потребностью и ролевой моделью.

Таким образом, эффективное освоение всех уровней ролевой социализации индивидом эксплицирует успешное социальное функционирование. Вместе с тем указанное овладение пятью уровнями тесно связано с сформированностью механизмов системного комплекса. В случае наличия трудностей, связанных с освоением какого-либо уровня, возникают ролевые конфликты и разрушается ролевая структура личности, что тесно связано с эффектами синхроничности-диахроничности. Синхроничность предполагает установление равновесного состояния между мотивами, интересами, потребностями личности и требованиями, правилами, ожиданиями общества. Такая несогласованность, с точки зрения J. Spurlack, способна спровоцировать конфликт [27]. В этой связи можно предполагать, что признаком диахроничности в системном комплексе являются ролевые конфликты.

В рамках концепции субстанционально-темпоральной системности ролевой социализации личности работа с ролевой структурой личности определялась следующей процедурой. Во-первых, осуществлялось выявление актуальных мотивов субъекта в жизненной сфере, их сопоставление с актуальной ролью и ее экспектациями. Во-вторых, предполагалось обращение к прошлому в виде выбора роли, определения ее мотивов и экспектаций. В-третьих, исследование актуального настоящего, связанного с травмирующей ситуацией, проводимого аналогично предыдущему этапу. В-четвертых, определение желаемого будущего, осуществляемого также в виде выявления роли, ее экспектаций и мотивов. И наконец на последнем этапе предусматривается дифференциация всех ролевых моделей (чем различаются?) и их интеграция (чем схожи и как они объединяются в одном человеке?). Тем самым происходит определение специфических характеристик и мотивов каждой ролевой модели, их временная длительность (диахрония) и интеграция всех ролей в одной личности (синхрония).

Следовательно, представленное временное структурирование отражает центральную позицию, которая раскрывается в двойственности синхронической и диахронической организации. Для экспликации этих положений обратимся к ряду работ, в которых было показано, что ролевое пространство может быть разделено

на две зоны [7; 15]. Первая зона – это актуальные роли, «работающие» на цель и потребность индивида, участвующие в реализации ролевого поведения. Вторая зона – это латентные роли, выступающие ролевым резервом для личности. В свою очередь последняя зона дифференцируется на потенциальные роли, резервные роли и отвергаемые роли. В случае совпадения актуальной роли с потребностями субъекта роль реализуется в поведении. Резервные роли используются субъектом в случае оценки им несоответствия актуальной роли мотиву, актуальной ситуации или ролевым ожиданиям. Отвергаемые роли отражают непринятие каких-либо качеств личности. При оценке актуальной роли как неудовлетворяющей возможен переход на предыдущие этапы, начиная с анализа ситуации, и повторение функционального круга [15]. Однако в силу недостаточной включенности индивида в социальное пространство возможна реализация роли, которая или не удовлетворяет потребность, или не соответствует социальной ситуации. В этом случае индивид транслирует асоциальное ролевое функционирование, которое может выражаться в творческой или деструктивной активности либо субъект переживает ролевой конфликт.

Согласно представленной концептуальной модели ролевого функционирования личности авторским коллективом (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Панышина (Зиновьева), О. О. Андронникова и Н. В. Дмитриева) была разработана методика, предполагающая диагностику профиля ролевых моделей в пяти сферах жизнедеятельности субъекта (личностной, семейной, неформальных контактов, профессиональной и интимно-сексуальной). Методика состоит из 10 фигур, отражающих 10 основных ролевых моделей и цветовых полей, состоящих из четырех и девяти цветов [15]. Диагностика заключается в определении испытуемым ролевой идентичности с 4 фигурками (актуальная, потенциальная, резервная и отвергаемая), связанным с ним мотивом (цвет, на который ставится фигура) и способа его достижения (положение фигуры на цветовом поле).

Результаты и их обсуждение. Приведем фрагменты работы с ролевыми моделями в диахроническом подходе.

Молодой человек 25 лет, военнослужащий. Обратился с проблемой потери смысла жизни, боязни не справиться с ролью командира. Рос без отца, мать была военнослужащей. Буквально с детства форма на глазах, постоянные сборы, командировки, сумки. Постоянно в этом жил. По окончанию школы попал на срочную службу, после которой стал служить по контракту дальше в своем отряде. От матери знал, что есть офицеры, элита. Пытался неоднократно поступить в военный институт, но не получалось. Уже устроившись в отряд, посмотрел, как живут офицеры и контрактники, сравнил и понял, что контрактником всю жизнь не будешь. Тем более мечта с детства, нужно что-то делать. Затем была командировка в Чеченскую республику. Усиленно занимался спортом, готовился к сдаче экзамена. Одновременно с поступлением в вуз состоялась сдача на право ношения крапового берета, после которой успешно был зачислен в военный вуз.

(Т) – Переживали ли Вы отсутствие в Вашей жизни отца?

(К) – Да. Тянулся к другим взрослым мужчинам. Когда мне было лет 12, в нашем доме жил полковник в отставке. Он был высоким, хорошо владеющим рукопашным боем, умным, начитанным. Не знаю почему, как так происходило, мы с ним постоянно общались, брал меня с собой на тренировку. Я даже понятия не имел, что такое краповый берет, просто мне нравилось, как он смотрелся на этом полковнике.

(Т) – Что Вы чувствовали, когда были вместе с этим полковником?

(К) – Гордость, счастье, волнение. Много чувств. Желание, чтобы он был моим



отцом. Когда я был на абитуриентском сборе, то передумал поступать. Это был переломный момент. Позвонил маме и сказал, что забираю документы. Как оказалось, мама сообщила этому полковнику, и он сразу мне перезвонил. Его слова были жесткие, но отрезвляющие. Он сказал, что не примет меня и перестанет со мной общаться, я упаду в его глазах. В этот миг у меня все перевернулось, и я подумал, что нужно оставаться.

Первый этап. Выявление актуальных ролей в личной сфере и их сопоставление с актуальными мотивами представлены в следующей ролевой композиции (табл.).

Таблица

Ролевая композиция в личной сфере

Позиция	Ролевая модель	Мотив	Способ действия
Актуальная	Герой	В превосходстве и власти	Через признание в социуме
Потенциальная	Отец	В сопринадлежности, в единстве и гармоничном единении	Через критический самоанализ
Резервная	Мальчик	В освобождении от ограничений, любознательности	Через иллюзорные желания
Отвергаемая	Трикстер	В доминировании, в успехе, достижении, активности	Через преодоление преград

Итак, анализируя представленную ролевую композицию, можно определить, что молодой человек имеет ролевую идентичность по ярко выраженному мужскому типу – все роли в личной сфере мужские (рис.).



Рис. Ролевая композиция в личной сфере

На первой позиции роль героя, связанная с энергичностью, боевитостью, готовностью к риску, целеустремленностью, желанием защитить окружающих. Ведущим мотивом для этой фигуры является мотив в превосходстве и власти, который до-

стигается посредством достижения признания в социуме, сопряженным с недовольством имеющимся положением, недостаточностью признания со стороны окружающих и неудовлетворенностью своими взаимоотношениями с отцом.

В качестве потенциальной ролевой модели, которая всегда «на подхвате», была выбрана роль отца, отражающая стабильность, ответственность, стрессоустойчивость, организованность и дисциплинированность, развитые волевые качества с мотивом в сопринадлежности и единении с воинским коллективом. Достижение этой потребности осуществляется через критический самоанализ и пессимистичное отношение к прошлому. Вероятно, молодой человек страдает от ощущения некоторого непринятия его коллективом и связывает это со своим прошлым, в котором ему очень хотелось иметь отца как образец мужского начала.

Резервная роль ассоциируется с ребенком (была выбрана фигура мальчика), которая демонстрирует импульсивность, искренность, озорство, с мотивом в освобождении от ограничений, любознательности. Для достижения этого мотива респондент использует иллюзорные желания.

И наконец на отвергаемой позиции находится роль трикстера с ее парадоксальностью, двуличностью, эксцентричностью, импульсивностью, безответственностью и беспринципностью. Мотивом для этой роли является доминирование и достижение успеха, которое реализуется через преодоление преград оптимистичный настрой на будущее, иллюзорное сближение с отцом, через достижение признания в социуме, которое может быть нереалистичным.

Резюмируя, можно отметить, что переживания, связанные с отсутствием отца, оказывают непосредственное влияние на реализацию ролевого поведения молодого человека. Более того, мотив достижения успеха, связан с отвергаемой фигурой, что и создает дополнительные трудности в профессиональной деятельности. Следовательно, можно предполагать наличие нескольких ролевых конфликтов, связанных с нарушением системного и метасистемного уровней. Это, прежде всего, наличие мотивационно-ролевого конфликта, вскрывающего противоречие между потребностью и ролевой моделью (герой имеет мотив во власти, который отражает мотивационные характеристики отца, нарушение потребности в достижении, релевантной герою).

На втором этапе респонденту было предложено выбрать роль, с которой он идентифицирует себя до поступления в вуз. В качестве таковой была выбрана роль ребенка с субъективными ожиданиями, беззаботный, легкий в поведении, нет четких целей. Основным мотивом для этой роли являлось игра, развлечения, отдых. Респондент испытывает к этой фигуре чувство неприязни, так как мальчик выглядит легкомысленным.

Третий этап. Исследование актуального настоящего, связанного с травмирующей ситуацией, показало, что ролевой моделью является трикстер, который не показывает своего лица окружающим. Он демонстрирует внешнее спокойствие, а на самом деле он боится, что не справится с возложенной на него задачей. Основной потребностью для этой фигуры являлось выполнение задачи для того, чтобы его оценили и заметили. Однако к этой фигуре испытуемый также демонстрирует чувство недоверия и неприязни, поскольку лицо скрыто за маской и непонятно, что на уме у этого человека. На этом этапе также выявлен ролевой конфликт ситуационной аутентичности роли (нарушение субсистемного и системного уровней), предполагающий несоответствие предъявляемой роли текущей ситуации. В этом случае наиболее подходящей являлось бы роль героя, которая, по нашим исследованиям,



становится для курсантов высшей ценностью, идеалом, к которому они стремятся [13; 14]. Герой, характеризующийся готовностью принять брошенный вызов, целеустремленностью. Герой – это олицетворение мужества и закаленности в боях, всеобщая мечта о свободе и власти. М. Марк и К. Пирсон пишут, что естественным окружением для героя или спасителя являются поле битвы и спортивные состязания. Следовательно, происходит блокирование роли героя вследствие психического кризиса, что приводит к ролевым искажениям в структуре личности [11].

На четвертом этапе респондент выбрал фигуру отца как роль своего желаемого будущего, ассоциирующегося у него с требовательностью к себе, наличием четко поставленных целей, самодостаточностью, образованностью, уверенностью в себе. Основная потребность – развиваться, двигаться дальше, найти свой путь в жизни. Эта фигура вызывает у респондента восхищение, гордость и уважение к умному и эрудированному человеку.

Пятый этап предполагал визуализацию всех ролевых моделей и определение того, что они могут дать респонденту вместе или по отдельности.

(Т) – Посмотрите на все эти четыре фигуры и представьте, что это один человек, как бы Вы могли его охарактеризовать?

(К) – Первые две фигуры (см. рис.) героя и отца объединяет сила и уверенность, это такие люди, которые могут чем-то пожертвовать и безвозмездно помогают или стараются помочь, они каждый день выполняют свой долг, исполняют задачи на благо своей родины. Герой – это человек, который без раздумий бросится и в огонь, и в воду, чтобы спасти тех, кто нуждается в помощи. Эти фигуры помогают мне быть уверенным в себе, стойко переносить все невзгоды и трудности и направленно идти к поставленной цели. Две другие фигуры символизируют свободу, расслабленность, спонтанность, способность быть творческим, радоваться жизни, несмотря ни на что.

(Т) – Они Вам все нужны?

(К) – Да!

Следовательно, реализовано определение специфических характеристик и мотивов каждой ролевой модели, их временная длительность (диахрония) и интеграция всех ролей в единую ролевую структуру индивида (синхрония).

Выводы. Подводя итог нашему исследованию, представим основные выводы.

1. Верификация теоретической концепции субстанционально-темпоральной системности ролевой социализации личности продемонстрировала концептуальную правомочность предложенной структуры в консультативной и диагностической работе. Это свидетельствует о реализации синхронических и диахронических отношений, при которых эффективность социализации напрямую зависит от согласованности (синхрония) внутренних ресурсов личности и требований среды. В то же время рассогласование (диахрония) социокультурных ожиданий, актуальной ситуации, ролевых моделей и мотивов обнаруживает нарушение субъективного благополучия личности и сложности в социализации. Однако необходимо отметить, что обе эти тенденции являются необходимыми как в процессе социализации, так и в процессе консультирования.

2. Использование диахронического подхода в практике консультирования позволяет выявить эффективность или неэффективность реализации мотива в рамках конкретной роли в определенной ситуации, а также интеграцию отвергаемых ролей в ролевой репертуар личности. Следовательно, проработка основных ролевых моделей, их дифференциация (диахрония) и интеграция (синхрония) в единую

ролевою структуру індивіда володає евристическим потенціалом, дозволяючим визначити конкретні стратегії управління часовими складнощами довготривалого учасія. Часове вимірювання цих дискурсів підкреслює роль транс-часовості і взаємодії в формуванні якості життя людини як в професійній, так і в особній сфері.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Ну и молодежь пошла... Куда? // *Образовательная политика*. 2010. № 4(42). С. 2–4.
2. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Моск. философ. фонд, 1995. 322 с.
3. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. М.: Фаир-Пресс, 2000. 480 с.
4. *Горноста́й П. П.* Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности. Киев: Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
5. *Карпов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
6. *Карпов А. В.* Психология деятельности: в 5 т. Т. 3: Функциональные закономерности. М.: РАО, 2015. 496 с.
7. *Карпов А. В., Перевозкина Ю. М.* Структурно-временная системность ролевой социализации // *Системная психология и социология*. 2019. № 3(31). С. 3–17.
8. *Карпов А. В., Перевозкина Ю. М., Андронникова О. О.* Временная системность ролевой социализации личности // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5(41). С. 359–372.
9. *Келли Г.* Две функции референтной группы // *Современная зарубежная социальная психология*. Тексты. М.: Смысл, 1984. С. 197–203.
10. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М.: Прогресс: Универс, 1994. 352 с.
11. *Марк М., Пирсон К.* Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
12. *Морено Я.* Психодрама. М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2001. 528 с.
13. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Терентьева А. В.* Особенности ролевого поведения курсантов в зависимости от ролевого конфликта // *Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей IX Межвузовской научно-практической конференции с международным участием: в 3 ч. / под общей редакцией С. А. Куценко*. 2018. С. 190–199.
14. *Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Панышина Л. В.* Импазо-ролевые особенности успешной профессиональной социализации молодежи // *Ученые записки Санкт-Петербургского института социальной работы и психологии*. 2016. № 2(26). С. 38–43.
15. *Перевозкина Ю. М.* Субстанционально-временная системность ролевой социализации личности. Новосибирск: НГПУ, 2019. 306 с.
16. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
17. *Хайгл-Эверс А. Ф., Отто Ю., Рюгер У.* Базисное руководство по психотерапии. СПб.: Вост.-Европ. Ин-та психоанализа: Речь, 2001. 784 с.
18. *Шостром Э., Браммер Л.* Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии. СПб.; М.: Сова: Эксмо, 2002. 624 с.
19. *Allen J.* An exploration: does dramathrapy help clients with schizophrenia? // *Dramathrapy*. 1994. Vol. 16, iss. 1. P. 12–22.



20. *Barbour J. B., Ballard D. I., Barge K. J., Gill R.* Making time/making temporality for engaged scholarship // *Journal of Applied Communication Research*. 2017. Vol. 45, iss. 4. P. 365–380.
21. *Ballard D. I., Gossett L. M.* Alternative Times: Temporal Perceptions, Processes, and Practices Defining the Nonstandard Work Relationship // *Annals of the International Communication Association*. 2007. Vol. 31, iss. 1. P. 274–320.
22. *Fraser J. T.* *Of Time, Passion and Knowledge*. Princeton: Princeton University Press, 1990. 552 p.
23. *Kay C., Monaghan M.* Rethinking recovery and desistance processes: developing a social identity model of transition // *Addiction Research & Theory*. 2019. Vol. 27, iss. 1. P. 47–54.
24. *Kipper D. A.* Acting-In: Practical Applications of Psychodramatic Methods // *International Journal of Group Psychotherapy*. 1998. Vol. 48, iss. 1. P. 129–131.
25. *Pardeck J. T., Pardeck J. A.* Using bibliotherapy to help children adjust to changing role models // *Early Child Development and Care*. 1986. Vol. 25, iss. 4. P. 279–289.
26. *Ruddy R. A., Dent-Brown K.* Drama therapy for schizophrenia or schizophrenia-like illnesses [Электронный ресурс] // *Cochrane Database Syst. Rev.* 2007. Vol. 24, iss. 1. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17253555> (дата обращения: 21.01.2020).
27. *Spurlock J.* Multiple roles of women and role strains // *Health Care for Women International*. 1995. Vol. 16, iss. 6. P. 501–508.
28. *Zeintlinger K. E.* *Analyse, Präzisieren und Reformulierung der Aussagen zur psychodramatischen Therapie nach J. C. Moreno: dissertation*. Salzburg: Universität Salzburg, 1981. 125 p.

Дата поступления в редакцию 20.04.2020

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

1. Формат страницы А4. Поля верхнее, нижнее, левое и правое – 2,5 см; абзацный отступ 1,25. Шрифт Times New Roman; размер 14; интервал 1,25; выравнивание по ширине.

2. Каждая статья должна иметь УДК, размещаемый в левом верхнем углу.

3. После пропущенной строки печатаются полностью фамилия, имя, отчество автора, шрифт жирный, размер шрифта – 14, выравнивание по центру.

4. На следующей строке указывается должность и название организации (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс и направление обучения), город, страна, e-mail, шрифт жирный, размер – 14, выравнивание по центру. Если авторы работают в разных организациях, информация о них представляется поочередно.

5. На следующей строке – прописными (заглавными) буквами печатается название статьи на русском языке (без использования клавиши «Caps Lock»).

6. После пропущенной строки размещается структурированная аннотация (**Аннотация**): указывается проблема и цель исследования, методология, результаты исследования, заключение; объем аннотации не менее 450-500 знаков и **ключевые слова** (5-7) на русском языке. Размер шрифта – 12.

7. После пропущенной строки – имя, отчество, фамилия автора на английском.

8. На следующей строке указывается – должность и название организации (для студентов/магистрантов/аспирантов – курс и направление обучения), город, страна на английском языке, e-mail, шрифт жирный, размер – 14, выравнивание по центру.

9. После пропущенной строки размещается аннотация (**Abstract**, 450-500 знаков) и ключевые слова на английском языке (**Keywords**, 5-7 слов). Размер шрифта – 12.

10. После пропущенной строки печатается текст публикации. Размер шрифта – 14; интервал – 1,25; тип – TimesNewRoman; выравнивание по ширине. Переносы и номера страниц не ставятся. Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.

11. В статьях методического характера указывается дисциплина и направление подготовки.

12. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, указывается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

13. Список литературы и источников обязателен, должен включать не менее 10 научно-исследовательских источников, размещается после текста с пропуском в одну строку. Оформляется согласно ГОСТ 7.0.5-2008 (Общие требования см. <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). Все источники по возможности должны иметь DOI или URL-адрес национального архива. За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

14. Поступающие материалы проходят внутреннее рецензирование, после чего автору сообщается решение. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.



15. Статьи публикуются в авторской редакции. В случае необходимости редакция оставляет за собой право вносить в материалы незначительные изменения, при условии, что это не приведет к искажению их смысла. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

16. Отправляя в редакцию текст статьи, автор принимает на себя обязательство, что в нем содержатся достоверные научные сведения, представляющие собой его авторский материал.

17. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя. Статьи должны иметь информацию о научном руководителе, с указанием его ФИО (полностью), ученой степени, должности и места работы.

18. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 80% (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

На отдельной (последней) странице размещаются сведения об авторе/авторах:

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языке):
- ученая степень, звание (на русском и английском языке):
- место работы с указанием адреса организации (на русском и английском языке):
- занимаемая должность (на русском и английском языке):
- место учебы (для магистрантов, аспирантов, соискателей, на русском и английском языке):

– почтовый адрес с индексом (в случае необходимости пересылки журнала):

– контактный телефон (по желанию), e-mail:

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого. Сведения об авторах не учитываются при подсчете количества страниц.

Материалы высылаются на e-mail: smalta.journal@gmail.com

Объем представляемого к публикации материала может составлять от 12 до 20 стр. Материалы статей должны быть тщательно отредактированы и подготовлены в MicrosoftWord. Допускается архивация с помощью RAR или ZIP. Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Стоимость публикации – 200 руб./1 стр. Если материалы содержат неполную страницу текста, стоимость округляется до полной. Оплата производится после получения подтверждения о ее принятии к публикации. Стоимость печатного экземпляра журнала составляет 600 руб. без учета пересылки. Стоимость отправки сборника рассчитывается в соответствии с почтовыми тарифами.

По вопросам публикации обращаться: Марина Викторовна Шпехт, тел. +7 (383) 244-00-77; г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, каб. 402 факультета психологии (Центр практической психологии), ФГБОУ ВО «НГПУ».

Подробная информация также размещена на официальном сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28. Редакция журнала «Смальта».

Подписной индекс журнала № 88738 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f88738>



Реквизиты для оплаты публикаций:

Получатель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «НГПУ»»,

Учредитель (Издатель) «СМАЛЬТА»

630126 г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

ОКПО 02079632

ОКВЭД 85.22.

ОГРН 1025401913558

ОКТМО 50701000

ИНН 5405115489

КПП 540501001

УФК по Новосибирской области (ФГБОУ ВО «НГПУ» л/с 20516X27640)

р/с 40501810700042000002

БИК 045004001

Сибирское ГУ Банка России г. Новосибирск

Назначение платежа (КБК): 000 000 00000 00 0000 130, Код факультета психологии 111 (издательские услуги, СМАЛЬТА), «Ф.И.О. первого автора»_____



Пример оформления материалов для публикации

УДК

Бугрова Нина Владимировна*педагог-психолог I категории,**Городской центр психолого-педагогической поддержки г. Новосибирск, Россия***ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА
С ПРИЕМНЫМИ РОДИТЕЛЯМИ**

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что.....

Ключевые слова: приемная семья, детско-родительские отношения, психологическое сопровождение.

Bugrova Nina Vladimirovna*Educational Psychologist I Category,**Urban center of psycho-pedagogical support, Novosibirsk, Russia***FORM OF PSYCHOLOGISTS' WORK WITH FOSTER PARENTS**

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. Shows the form of psychologists' work with foster parents.....

Keywords: foster family, parent-child relationship, psychological support.

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

.....

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.

Список литературы

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26.
2. *Материалы* Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://cipv.cipv.cipv.cipv.cipv.ru>. (дата обращения: 30.08. 2015).
3. *Ослон В. Н.* Жизнеустройство детей-сирот профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. *Morgan G.* Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.



Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество: (на русском и английском языке)	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: (на русском и английском языке)	нет
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке)	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы (для магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов) (на русском и английском языке)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языке)	педагог-психолог I категории educational psychologist I category
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7- ___ - ___ - ___ - ___
e-mail:	bugrova@yandex.ru



Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения).

Контакты для дополнительной информации: р.т. +7 (383) 244-03-78, м.т. +7-923-226-48-47, e-mail: svetanesterova@yandex.ru, Нестерова Светлана Борисовна, ответственный секретарь приёмной комиссии факультета психологии; сайт университета <https://www.nspu.ru/abiturient/>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика (профильный)	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психодиагностических, консультативных и психо-коррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супругами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- консультирования руководителей и специалистов по вопросам психологии управления, психологических аспектов маркетинга, рекламы, построения системы мотивирования и профессионально-личностного развития сотрудников;
- поиска и привлечения ресурсов для развития организации;
- разработки технологии формирования общественных настроений и мнения, планирование и психологическая поддержка PR-компаний, повышения эффективности информационного воздействия, в т.ч. в рекламе, продвижении услуг;
- обучения эффективному общению и конструктивному разрешению конфликтов;
- отбора, подбора и аттестации кадров, выстраивание системы обучения и повышения квалификации, повышение качества обслуживания;
- организация процесса создания и развития корпоративной культуры, налаживание деловой коммуникации между людьми в сфере бизнеса; консультирование в преодолении кризисов развития организации;
- оказания помощи в профессиональном самоопределении и построении профессиональной карьеры, сопровождения личности в ситуации профессиональных кризисов и предупреждения профессиональной деформации.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- производственно-управленческие структуры;
- образовательные учреждения;
- учреждения социальной защиты населения;
- учреждения молодежной политики;
- кадровые агентства;
- психологические центры.



КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- Проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

– коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;

– диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;

– исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;

– культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохранитель- ных органов	Русский язык Биология Обществознание	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях		Очная	Внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого- педагогическая профилактика девиантного поведения		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное



44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Студенты приобретают компетенции в области:

– своевременного диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;

– психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суицидальному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;

– выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;

– обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;

– обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;

– организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.

37.05.02 Психология служебной деятельности**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Студенты приобретают компетенции в области:

– осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;

– оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;

– применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;

– применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников МЧС, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МЧС
- осуществления психологической помощи в реабилитации населения в экстремальных ситуациях (пожары, землетрясения и т.д.);
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета сотрудника МЧС.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства чрезвычайных ситуаций РФ, предполагающим работу в условиях экстремальных ситуациях (катастрофах).

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

Клиническая психология

Психология развития

Драматерапия виктимности

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психология и педагогика образования одаренных детей

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология развития	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Клиническая психология	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Консультативная психология и психотерапия	Заочная	Внебюджетное
	Драматерапия виктимности	Заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология и педагогика образования одаренных детей	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



	Девиантология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психологическое сопровождение школьной службы медиации	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. О. Андронникова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку психолога, способного решать комплексные задачи психологической диагностики, экспертизы и помощи гражданам в общественных, образовательных, научно-исследовательских и консалтинговых организациях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения, а также в сфере частной практики – предоставление психологической помощи или психологических услуг физическим и юридическим лицам.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Руководитель: Е. О. Ермолова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, готового к научно-исследовательской деятельности в области психологии развития, к преподавательской деятельности в области психологии, к практической деятельности в сфере образования, культуры, спорта и др. сферах.

Сформированные компетенции позволят магистрам проводить исследование процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла; исследование закономерностей развития индивидуальности и субъектности ребенка; сравнительное изучение развития психики в разных культурах, исследование социальной и биологической детерминации психического развития человека; изучение объективных и субъективных факторов, содействующих или препятствующих прогрессивному развитию и реализации потенциалов человека.



ДРАМАТЕРАПИЯ ВИКТИМНОСТИ

Руководитель: Е. В. Руденский, доктор социол. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного осуществлять исследовательскую деятельность, связанную с проблемами социализации личности в семье, в образовательном процессе школы, в образовательном процессе высшего учебного заведения, в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, в соответствии с современными достижениями социальной психологии развития и социальной педагогики социализации личности, на основе новейших научных достижений в области социальной психологической виктимологии личности.

Это программа академической магистратуры по подготовке психологов-педагогов как социальных психологов–виктимологов и как социальных терапевтов-виктимологов, специалистов способных решать проблемы психологической и социальной уязвимости личности к трудным жизненным ситуациям и социальным деструкциям, и социальным рискам.

Это *единственная* в отечественной и зарубежной педагогике профессионального образования *академическая программа магистратуры*, где в качестве основной единицы психологического анализа рассматривается дефицит социально-личностных компетенций, а социальная терапия виктимности личности рассматривается как дидактическая технология девиктимизации личности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождение детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суицидального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволят магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: И. А. Федосеева, доктор пед. наук, профессор кафедры практической психологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управленческой психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.

Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Руководитель: Т. Л. Павлова, канд. психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистров к работе, связанной с образованием одаренных и мотивированных детей, а именно: выявление, развитие, обучение, психолого-педагогическое сопровождение и социальная поддержка одаренных и мотивированных детей; с формированием у магистров компетенций для работы в области педагогической и научно-исследовательской деятельности, связанной с одаренными и мотивированными детьми в школах разного типа, а так же вузах, реализующих психолого-педагогическое направление.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ

Руководитель: Н. Я. Большунова, доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов, обладающих глубокими знаниями в сфере педагогики и психологии, способных осуществлять профессиональную деятельность в области урегулирования конфликтов; владеющих теорией и практикой альтернативного метода разрешения споров и конфликтов в сфере социального взаимодействия; владеющих научно-исследовательскими, экспертными, психодиагностическими, коррекционными, медиаторными методами и техниками.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суицидального и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой степени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

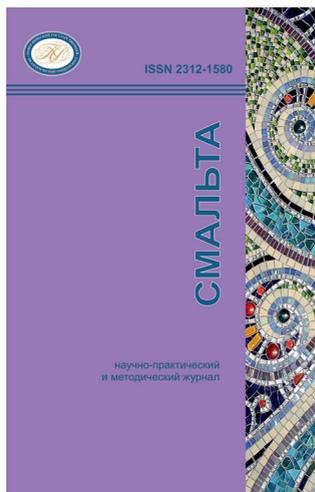
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. К. Агавелян, доктор психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раз в год. Сроки выхода номеров журнала – конец каждого квартала текущего года.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения № в системе РИНЦ.

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.