**Арт-терапия для детей с аутизмом**

Статья основана на исследовании, проведенном автором во время ее обучения в Университете Хартфордшира (Великобритания). Исследование было связано с применением арт-терапии в работе с аутичными детьми и проводилось в специальной школе для аутичных детей в течение трех лет. Автором статьи разработана модель арт-терапии, ориентированная на развитие коммуникативных навыков у таких детей. Исследование включало разные аспекты. Один из них представлен в статье, а именно, как арт-терапия позволяет развивать коммуникативные навыки у аутичных детей и способствует формированию терапевтических отношений. Теорией, оказавшейся наиболее полезной для исследования, была теория психического развития, охватывающая развитие изобразительных навыков и раннее психическое развитие. Наблюдения автора обсуждаются с точки зрения этой теории. Развивая свой подход к работе с аутичными детьми, автор признает, что он является лишь одним из множества возможных подходов к работе с данной категорией детей.

**Анонс статьи — Как повысить женскую самооценку** … Отсутствие негатива в словах. Привыкните говорить о себе в позитивном ключе: «Я смогу», «У меня получится», «Я самая красивая». Избегайте негативных оценок своей личности даже в шутку. Не ругайте себя, особенно в присутствии окружающих. Люди, которые вас плохо знают, могут поверить в ваши слова и сделать определенные выводы. Добрые дела. Совершайте хорошие поступки. Даже если о них никто не узнает, они придадут вам уверенности в себе, ведь так приятно чувствовать себя сильным человеком, который может оказать кому-то помощь. Будьте внимательны к родственникам и друзьям, не проходите мимо бездомных животных, помогайте приютам. Добрые поступки не остаются незамеченными, они аккумулируются и обязательно возвращаются в виде неожиданной помощи или подарков судьбы.

Введение

Изобразительная деятельность связана с разными чувствами, которые способны переживать все люди, без исключения. Создавая свою работу, художник надеется, что ее, в конце концов, увидят другие люди, что она будет продана или будет так или иначе востребована. Содержание работы – отраженные в ней чувства, идеи, темы – останутся достоянием автора или того человека, к которому работа попадет. Можно говорить о неком разделяемом автором и зрителями содержании работы, которое может как сохраняться, так и изменяться. Хотя каждый зритель может вкладывать в изобразительную работу свое содержание, он в какой-то степени может разделять его с автором, угадывая в работе то, что автор чувствовал или хотел сказать. Изобразительное творчество так или иначе связано с общением. Изобразительная деятельность как коммуникативный акт обязательно предполагает наличие потребности в передаче определенного содержания или чего-то важного для автора.

В арт-терапии психотерапевт и клиент находятся в отношениях друг с другом, стремясь понять смысл изобразительной деятельности и ее результатов как отражающий те чувства и проблемы, которые послужили обращению к психотерапевту (Case & Dalley, 1992). Такое понимание сущности арт-терапии в последние годы стало все в большей мере обосновываться психодинамической концепцией объектных отношений. Для того, чтобы арт-терапия была эффективной, в ходе арт-терапевтических сессий должен происходить вербальный и невербальный диалог, посредством которого клиент и психотерапевт приходят к единому пониманию психологического содержания изобразительной работы. Психотерапевтические отношения являются важнейшей частью психотерапии; именно благодаря им внутренняя жизнь клиента может быть раскрыта в психотерапии. В то же время, работая с некоторыми категориями клиентов, арт-терапевты могут сталкиваться с особыми трудностями в установлении психотерапевтических отношений.

Аутизм рассматривается в качестве одного из наиболее серьезных нарушений развития. В последние годы проблемам, связанным с этим расстройством, уделяется все большее внимание. Дети с аутизмом испытывают разнообразные проблемы. Одной из них является трудности в общении, поэтому мы рассмотрим их далее более подробно. Это позволит лучше понять, почему с детьми с аутизмом так сложно установить психотерапевтические отношения. Учет этого обстоятельства определил тот подход к арт-терапевтической работе с аутичными детьми, который развивает автор статьи (Evans, 1994, 1997).

Одной из задач нашего исследования было наблюдение за аутичными детьми для того, чтобы определить индивидуальные особенности их коммуникации. Большинство из них испытывают серьезные языковые проблемы и проблемы, связанные с социальным взаимодействием. Ниже приводится описание одного из моментов взаимодействия с аутичным ребенком на начальном этапе исследования, которое подтверждает данные сложности.

Когда я впервые встретилась с Ричардом (12 лет), я была поражена его дружеским расположением и развитыми речевыми навыками. Вскоре однако я заметила, что наш разговор приобретает стереотипный характер. Ричард все время задавал мне вопросы, и когда я отвечала, он задавал все новые и новые вопросы.

Ричард: Какого цвета машина, на которой ты сегодня приехала – синяя или зеленая?..

Кети: Зеленая, Ричард.

Ричард: А какой марки была эта зеленая машина?

Кети: Я плохо разбираюсь в марках машин, Ричард…Наверное, ты знаешь их лучше меня…Может быть, ты заметил, какой марки была эта машина?

Мои попытки развить беседу, спрашивая мнение Ричарда, приводили лишь к тому, что Ричард опускал глаза и молчал. Он часто даже начинал в ответ что-то бормотать себе под нос или резко поворачивался и уходил. Беседы имели односторонний характер и фрустрировали как его, так и меня.

Это общение (наряду со множеством контактов с другими аутичными детьми) позволило мне быстро понять, что мне будет очень сложно в ходе общения с ними прийти к какому-то общему для нас значению. Дельнейшее общение с аутичными детьми в ходе проводимого мной исследования это подтвердило. Я заметила, что они не проявляют никакого интереса к обсуждению рисунков, как только заканчивают их создание. Они даже не хотят снова видеть свои рисунки, когда я предлагала им их рассмотреть вместе. Дети свои рисунка даже в последующем не вспоминали. Во время сессий дети переходили от одного рисунка к другому, не устанавливая между ними никаких смысловых связей. Некоторые дети даже не отдавали отчет тому, какие изобразительные материалы или предметы находятся в кабинете. Ребенок мог, например, перешагивать через подушки или игрушки, не обращая на них никакого внимания. У меня создавалось впечатление, что они не придают никакого значения тому, кто находится рядом с ними.

Детей приходилось постоянно стимулировать и направлять, чтобы вовлечь в изобразительную деятельность. Они, казалось, совершенно не способны были работать спонтанно. С учетом сказанного в начале статьи, мы можем спросить, способны ли аутичные дети вообще создавать какую-либо изобразительную продукцию, отражающую потребности в общении.

В последние годы ряд исследователей показали, что аутичные дети испытывают сложности в осмысленной коммуникации с окружающими. Берон-Кохен и соавторы (Baron-Cohen et al. 1985) указывают, что нарушения коммуникации у аутичных детей имеют комплексный характер. Для них, в частности, характерно нарушение символизации и отсутствие какого-либо образа мыслительной деятельности. Последнее проявляется в том, что аутичный ребенок не рассматривает окружающих как мыслящих существ, характеризующихся определенными особенностями восприятия, эмоциональной жизни и мышления (Mitchell 1997). Развитие способности воспринимать их таковыми является чрезвычайно важным для социализации. Символизация чувств и их ментальное оформление дает возможность субъекту выражать их в общении с другими. В процессе развития нормальный ребенок до двух лет начинает использовать речь как средство передачи чувств.

Проводя исследования, я не только работала с аутичными детьми, но и знакомилась с литературой, что, в отличие от здоровых детей, дети с аутизмом не формируют психотерапевтические отношения. В силу этого, специалист не может собрать материал, который позволил бы ему строить суждения относительно эмоциональной жизни ребенка и не может донести до ребенка свое понимание его внутреннего мира.

К концу исследования (Evans 1997) нам удалось показать эффективность использования с аутичными детьми такого подхода, который основан на теориях ранней поддержки (Brazelton 1974, Stern 1985). Используя этот подход, оказалось возможным устанавливать с такими детьми контакт и в дальнейшем формировать устойчивые психотерапевтические отношения. Мы также обнаружили, что по мере развития психотерапевтических отношений ребенка можно вовлекать в изобразительную деятельность, и это компенсирует его недостаточные коммуникативные навыки. Изобразительная деятельность аутичных детей при этом напоминает такие формы обращения с изобразительными средствами, которые характерны для маленьких детей, когда они впервые с ними сталкиваются., играя и манипулируя с изобразительными материалами. Основное внимание при этом обращается на процесс работы, а не его результаты, то есть изобразительную продукцию.

В то же время, опыт изобразительной деятельности и изобразительная продукция аутичных детей имеют свои особенности, и их необходимо рассмотреть прежде, чем перейти к описанию того, как изобразительная деятельность помогает таким детям развивать коммуникативные навыки.

Описанию изобразительной деятельности пациентов с аутизмом посвящены многочисленные работы. Среди них выделяются публикации Селфе (Selfe 1977) и Вилтшир (Wiltshire 1987). В последние годы написано еще несколько работ, посвященных рисункам аутичных детей. В них поднимаются такие вопросы, как: являются ли исключительные изобразительные способности характерными для аутизма, и проходят ли дети с аутизмом те же стадии в развитии изобразительных навыков, что и дети с нормальным развитием (см. Charman and Baron-Cohen 1993) (Hermelin and O’Connor 1987, 1996).

Из этих публикаций и бытовых наблюдений следует, что рисунки аутичных детей отличаются изощренностью. Пристальное наблюдение за процессом их создания однако позволяет увидеть, что рисунки создаются на основе шаблона. В процессе развития изобразительных навыков, занимаясь изобразительной игрой, здоровый ребенок проходит стадию схематизации. Можно предположить, что аутичные дети просто фиксируются на этой стадии. Так например, Селфе (Selfe 1983) считает, что дети с аутизмом перескакивают через доизобразительную стадию или стадию каракулей и сразу проходят стадию схематизации, характеризующуюся относительно более сложными изображениями. Следует однако разобраться, что представляют собой схематичные изображения аутичных детей.

Освоение изобразительных средств

Проведенные нами в начале исследования наблюдения за детьми полуторалетнего возраста с нормальным развитием (Evans 1994—1997) показали, что эти дети спонтанно, без специального приглашения со стороны фасилитатора начинают пользоваться изобразительными средствами. Дети этого возраста сами начинают создавать каракули. Если ребенку предоставить бумагу и цветные мелки, он обязательно что-нибудь нарисует. Если у него даже не окажется этих материалов, он начнет рисовать пальцем по запотевшему стеклу, по запылившейся поверхности или на земле. Эта способность и потребность детей в рисовании является врожденной и естественной (Dubowski 1987). Детей нет необходимости обучать рисованию – у них в любом случае будет происходить развитие изобразительных навыков.

На основе своей коллекции из 800 рисунков детей с нормальным развитием Келлогг (Kellogg 1970) выделила 20 базовых типов каракулей и 17 способов расположения каракулей на бумаге. На основе каракулей дети затем совершенствуют свои изобразительные навыки и формируют определенный набор изобразительных форм. Такие формы, как например, круг, они используют для создания разных изображений.

Самая ранняя стадия развития изобразительных навыков – стадия каракулей или доизобразительная стадия

Получая в свое распоряжение изобразительные материалы ребенок обращается с ними так же, как и с другими вещами – игрушками, предметами окружающей среды. Его обращение с изобразительными материалами имеет в целом игровой и исследовательский характер. Он может пробовать материалы на вкус, пытаться его разломать, разобрать на части, экспериментирует. Он также создает с помощью изобразительных материалов каракули, не обращая внимание на границы листа бумаги (Рис. 1), делает с их помощью разные отпечатки и линии (Рис. 2), постепенно начинает располагать их в пространстве листа (Рис. 3).

Переход к изобразительности

Через несколько недель или месяцев после первого контакта с изобразительными материалами дети начинают понимать, что рисование является особым занятием. Один 12-месячный ребенок, например, ходил по комнате, говоря другим детям: «Давайте рисовать!». Затем он создал каракули и назвал их «бабочка», «мама» (Рис. 4) и «домик», Старшие похвалили его рисунки. Ассоциации между каракулями и тем, что они могут обозначать, поначалу имеют случайный характер (Liquet, in Harris 1963), но они указывают, что ребенок имеет осознанное намерение нарисовать что-то определенное. Поэтому рисунок уже можно назвать изобразительным или репрезентативным.

Головоноги

Такая деятельность продолжается до того момента, когда каракули начинают отдаленно напоминать какой-либо объект. Чаще всего дети при этом изображают людей (головоногов) (Рис. 6). Завершая стадию каракулей, дети уже владеют разными изобразительными приемами, которыми они варьируют для решения изобразительных задач. Дети проявляют значительную гибкость, и если тот или иной прием не позволяет решить какую-либо изобразительную задачу, дети от него отказываются и осваивают новые приемы.

Исследование процесса развития изобразительных навыков детей свидетельствует, что иногда трудно понять, что ребенок нарисовал. Их рисунки могут представлять собой копию сцены или предмета, и хотя «…эти копии очень отличаются от реальных сцен и предметов, копии все-таки оказываются схожей с предметом его перцептивной интерпретацией…» (Lange-Kuttner 1995). Гомбрич (Gombrich 1960) считает, что художники учатся изобразительным приемам либо методом проб и ошибок, либо копируя чужие работы. Он использует понятие "схемы" для обозначения этих приемов и указывает, что изобразительные схемы в виде визуальных паттернов вызывают соответствующие реакции и ассоциации у зрителей.

Вызывая соответствующие реакции и интерпретации у зрителя, рисунки художников в качастве изобразительных "схем" чем-то напоминают рисунки маленьких детей. Рисункам последних недостает визуального реализма, и для того, чтобы их понять, необхолдимо живое воображение (Willat 1987, Thomas and Silk 1990). Зритель должен связать рисунок и его схемы с определенными объектами. Таким образом, рисунок будет не столько копией объекта, сколько его графическим конструктом, и для того, чтобы восстановить облик объекта, необходима активность воображения.

Занимаясь изобразительной деятельностью, ребенок должен развить способность к созданию таких «схем», которые, в сочетании с активностью воображения, могут выступать репрезентациями воспринимаемых объектов, сцен или других рисунков. Это требует от ребенка гибкости в применении разных способов изобразительности.

Гибкость или ригидность?

Когда у ребенка оказывается достаточно широкий репертуар способов изобразительности, он может применить их для решения разных изобразительных задач (Freeman 1980). Если ребенок в ходе рисования использует один и тот же прием или схему, его рисунок становится ригидным или фиксированным. Если посмотреть на рисунки 11-летних детей с нормальным развитием, можно увидеть множество схематичных изображений и повторяющихся образов, например, изображения любимых героев мультфильмов. Если изобразительные приемы и схемы достаточно адекватны и обеспечивают удовлетворение потребности ребенка в передаче представлений, возникает вопрос: «Зачем ему нужно совершенствовать изобразительные навыки?» (Freeman 1980).

Мы не считаем, что схематичные, повторяющиеся изображения являются проявлением ригидности. Они могут быть следствием уроков рисования, связанных с отработкой каких-либо изобразительных навыков, проявлением ограниченности изобразительного опыта, негативного отношения к рисованию, либо тенденции к использованию принятых в группе сверстников популярных изобразительных штампов. В какой-то мере эти объяснения могут относиться к рисункам аутичных детей.

Рисунки 7 и 8 являются образцами изобразительной продукции 11-летнего мальчика с аутизмом. Мы будем условно называть его Дэвидом. Их можно назвать «схематичными». Мальчик хорошо овладел определенной изобразительной схемой и применяет ее для изображения животных. Можно ли назвать его рисунки ригидными или фиксированными? В случае с Дэвидом рисунки действительно отличаются излишней схематичностью. Они созданы с использованием тех изобразительных приемов, которые он хорошо освоил уже в раннем детстве и навязчиво применяет до настоящего времени для изображения животных. Из его истории болезни следует, что схематичные образы в его рисунках дают ему ощущение безопасности. Он создает их, когда не может справиться с какой-либо ситуацией, например, не знает как отвечать на вопросы теста. Вместо того, чтобы отвечать на них, он начинает рисовать животных. Следование изобразительным схемам говорит о том, что рисунки Дэвида не предполагают научения. Набор используемых им материалов и приемов изобразительной деятельности очень ограничен, и Дэвид не пытается их расширить.

Он сопротивлялся нашим попыткам стимулировать его к расширению набора изобразительных материалов и навыков. О свободном выражении чувств и представлений в его случае говорить не приходится.

Изобразительная деятельность в работе с аутичными детьми

Выше были описаны те стадии, которые характерны для развития изобразительных навыков маленьких детей. Было также показано, что развитие изобразительных навыков у аутичных детей происходит иначе, чем у детей с нормальным развитием. Если признать, что изобразительная деятельность аутичных детей не связана с задачами общения и не несет того разделяемого значения, которое характерно для рисунков здоровых детей, тогда в чем будет заключаться ценность арт-терапии при работе с ними? Какой психотерапевтический потенциал может заключаться в изобразительной деятельности аутичных детей, и какие цели могут ставиться в ходе проведения с ними арт-терапии?

Значение доизобразительной стадии

Значение наиболее ранних стадий развития изобразительных навыков недооценивалось вплоть до 1980-х годов. Дальнейшие исследования показали, что изобразительная деятельность маленьких детей имеет сложный характер и позволяет решать разнообразные проблемы, а потому может рассматриваться как очень значимая (Matthews 1984, Freeman 1980, Willat 1987, Thomas and Silk 1990, Lange-Kuner and Thomas 1995).

Доизобразительная стадия в настоящее время рассматривается как период активных экспериментов и исследования ребенком разных форм опыта и материалов. Это не какая-либо «промежуточная» стадия, подготавливающая ребенка к рисованию, но важный период в его жизни. Она связана с началом развития тех психологических механизмов, которые обеспечивают дальнейшее понимание ребенком изобразительных форм, а также формирование той символической системы, которая позволяет выражать представления, связанные с чувственным опытом (Piaget and Inhelder 1969, Matthews 1984).

На доизобразительном этапе развития изобрахительных навыков у ребенка формируется способность облекать свой опыт в изобразительные формы, благодаря чему рисунок позволяет ему выражать себя и общаться через визуальные образы. Было также высказано предположение (Deloache and Marzolf 1992), что простейшая символическая экспрессия готовит ребенка к восприятию более сложных символических систем, и что он постепенно накапливает опыт символической экспрессии. Откликаясь на символические обозначения, а не только на объекты реального мира, принимая, например, каракули за некий образ, ребенок становится готовым интерпретировать иные символические образы и видеть имеющиеся между ними смысловые связи.

Используя в ходе работы с аутичными детьми техники, которые относятся к доизобразительной стадии, можно развить в них способность к формированию систем разделенных значений и подготовить их к постепенному переходу к изобразительным формам и символическим образам.

Стадия развития, которая всегда остается актуальной

Выше была показана важная роль доизобразительной стадии в развитии изобразительных навыков – той стадии, которую дети обычно проходят в возрасте от одного года до пяти лет. Параллельно с этим в данном возрасте происходит также развитие других навыков и мыслительных способностей ребенка. Стерн (Stern 1985) пишет о появлении у ребенка в этом возрасте первичного чувства «я». По мнению Стерна, опыт маленьких детей основан на реальных объектах и событиях. Их восприятие еще не искажено развитием защитных механизмов. Те психические феномены, которые с точки зрения психоанализа играют роль в раннем детстве, например, иллюзии, в раннем детстве (в возрасте от 18 до 24 месяцев) не проявляются. Стерн считает, что эти феномены начинают проявляться лишь по мере развития символического мышления и речи.

Идеи Стерна касательно особенностей восприятия у маленьких детей, могут быть распространены на изобразительную деятельность. Стерн описывает «витальные аффекты» и «категориальные аффекты» как связанные с процессами восприятия. Проявляясь на довербальном уровне, они обеспечивают сенсорные основы коммуникации. На ранних этапах развития чувственные характеристики воспринимаемых объектов еще не привязываются жестко к тем или иным органам чувств, но переживаются ребенком «кросс-модально» и синестетически. При этом одно и то же качество объекта может восприниматься разными органами чувств. Так, например, усиление интенсивности стимула может восприниматься как нарастание его громкости и яркости, то есть, звук и зрительное восприятие увязаны друг с другом и служат лучшему различению сенсорных феноменов. Способность воспринимать стимулы «кросс-модально» Стерн называет «витальными аффектами». Они затем трансформируются в «категориальные аффекты» – то есть, воспринимаемые чувственные паттерны, соответствующие, например, грусти, счастью, удивлению и т. д… «Категориальные аффекты» становятся основой для последующего обозначения чувственных феноменов с помощью знаков и слов и, наконец, развернутых описаний.

Наряду с «витальными аффектами», ребенок может испытывать «виртуальные чувства», вызванные присутствием другого человека. Благодаря этому. Он может чувствовать, что другой человек испытывает радость или печаль, несмотря на отсутствие вербального контакта. На этой стадии развития еще преждевременно говорить о «категориальных аффектах». Интеракции при этом зависят не только от обычной невербальной коммуникации, но и от взаимодействия между разными модальностями и высокой чувствительности ребенка к межсенсорным аналогиям и метафорам (что также проявляется в поэтической и экспрессивной речи, когда мы говорим, например, о ком-то, что он «зеленый от зависти»).

Используемые Стерном определения, такие, как «витальные аффекты», «категориальные аффекты», «межсенсорное восприятие», можно применять для описания тех феноменов, которые наблюдаются в ходе арт-терапии, при контакте с изобразительными материалами. По мнению Стерна, любой опыт может вызывать «витальные аффекты». Поэтому в ходе арт-терапии и та среда, в которой проводятся занятия, и изобразительные материалы, и арт-терапевт способны вызывать «витальные аффекты» и влиять на эмоциональное состояние.

Для детей с аутизмом и с нормальным развитием эмоциональные и когнитивные аспекты коммуникации в ходе арт-терапии связаны не только с изобразительной продукцией, но и с разными составляющими арт-терапевтического процесса и его контекстом – изобразительными материалами, пространством кабинета, арт-терапевтом.

Приведем в качестве примера проявления «витальных аффектов» следующий момент арт-терапевтического занятия. Один аутичный ребенок испытывал большое удовольствие, играя с водой. Он часто лил ее на себя, на бумагу и на пол. Используя рыхлую, способную впитывать воду бумагу, можно было помочь ребенку контролировать процесс, благодаря чему «витальные аффекты» могли быть усилены. Предлагая ребенку такую бумагу, арт-терапевт помогал ему контейнировать опыт. Он также помогал этим перевести ощущения в чувства. Вода могла впитываться бумагой или течь по ее поверхности. Если вода впитывалась, это могло давать ребенку ощущение комфорта. Когда же она текла по бумаге, у него могло создаваться ощущение утраты над ней контроля: вода могла политься на пол, на ребенка и намочить его, сделать его грязным, вызвать ощущение холода.

В арт-терапии всегда есть возможность дать выражение чувств в изобразительной деятельности и психотерапевтическом взаимодействии, используя такие определения, как «неприятный», «раздраженный», «счастливый», «страшный», «сухой», «мокрый» и, тем самым, помочь ребенку лучше подготовиться к будущим сходным ситуациям и с ними справиться.

Работы Стерна подчеркивают важность ранних этапов развития ребенка и помогают лучше понять природу и поведенческие механизмы человеческого контакта. Эти поведенческие механизмы имеют коммуникативную направленность и реализуются в межсубъектном пространстве. Они имеют преимущественно невербальный характер и связаны со способностью чувствовать телесное пространство, дистанцию, ритм прикосновения, приближение и отдаление. Связанный с человеческими контактами и взаимодействием опыт раннего детства является высоко динамичным и, в то же время, сохраняется на всю жизнь. Лехтонен (Lehnjnen 1995) называет такой опыт «хранилищем смысла». Мы можем заново открывать его и связанное с ним значение на последующих этапах развития. Этот опыт опирается на ощущения, которые, подвергаясь переработке, распознаются как чувства, а те, в свою очередь, затем могут быть описаны, выражены и предъявлены другим.

От теории к практике

Руководствуясь вышеописанными взглядами на ранние стадии в развитии изобразительных навыков, проводя арт-терапию с Дэвидом, мы старались учесть его индивидуальные потребности и реакции, по мере развития арт-терапевтического процесса. Мы способствовали его переходу от стадии схематизации к доизобразительной стадии, стремясь преодолеть ригидность его изобразительных схем (те формы и способы изобразительности, которые он многократно повторял) и сделать его деятельность более спонтанной. Мы постепенно вводили все новые изобразительные материалы и помогали Дэвиду получить новый опыт. Так. например, ему давалась возможность выбора разных материалов и последующего рисования на больших листах бумаги, прикрепленных к стене (Рис. 11). Благодаря этому, он имел возможность увидеть характерные для него изобразительные схемы в новом исполнении и тать более восприимчивым к новым изобразительным формам.

За трехлетний период работы Дэвид стал проявлять большую открытость и терпимость к взаимодействию со мной и, по мере развития психотерапевтических отношений, осваивать новые материалы и ситуации.

Построение и развитие отношений с Дэвидом, в силу наличия у него черт аутизма, требовало от арт-терапевта большой чувствительности и сохранения стабильности в отношениях, без чего нельзя было вводить в работу новые элементы, например, изобразительные материалы или способы взаимодействия. Такая стабильность в отношениях была, однако, достигнута лишь к концу второго года, когда Дэвид стал более терпим к взаимодействия, стал понимать, в какой ситуации он находится и отчасти делиться со мной своими чувствами. Лишь к концу двухлетнего периода работы он стал создавать такую продукцию, которая говорила об определенном эмоциональном состоянии и которую можно было интерпретировать.

Проведенные нами исследования показывают, что при работе с аутичными детьми должна с самого начала проводиться оценка их чувствительности к интеракциям и уровня тревоги. Без учета этих особенностей ребенка психотерапевтические отношения с ним развивать невозможно. Достичь устойчивых отношений и создать условия для проявления аутичными детьми своих чувств в изобразительной деятельности очень сложно. В этом случае изобразительная деятельность помогает снизить эмоциональное напряжение и создать у ребенка ощущение большего комфорта, что способствует повышению его толерантности к психотерапевтическим отношениям.

Заключение

Данная статья была посвящена тому, как изобразительная деятельность может способствовать развитию коммуникативных навыков у аутичных детей и построению с ними психотерапевтических отношений. Изобразительная деятельность клиента лежит в основе арт-терапии и начинается с первых занятий, выступая платформой для взаимодействия ребенка и психотерапевта. Иногда это происходит, даже несмотря на неспособность ребенка к прямому взаимодействию с психотерапевтом. В других случаях даже опосредованного изобразительной деятельностью взаимодействия очень трудно достичь, поскольку, как было показано выше, аутичные дети не включаются в изобразительный процесс и не замечают ни материалов, ни объектов, ни самого психотерапевта. Постепенное вовлечение ребенка в изобразительную деятельность, даже с минимальными интеракциями с психотерапевтом, способствует снижению тревоги и делает ребенка более открытым для контакта. Благодаря этому, взаимодействие с психотерапевтом аутичного ребенка уже не пугает. Изобразительная деятельность позволяет аутичному ребенку (также, впрочем, как и детям с нормальным развитием) обогащать свой опыт социального взаимодействия.

Ранние этапы развития являются основой для формирования символического мышления, позволяющего выражать чувства и представления в процессе межличностного взаимодействия, строить отношения и совершенствовать познавательные навыки. Нами было показано, что ранние этапы развития изобразительных навыков являются частью процесса развития в целом. Дети как правило совершенно спонтанно начинают использовать изобразительные материалы и вовлекаются в изобразительную деятельность. Благодаря этому спонтанная изобразительная деятельность детей обычно выступает платформой для психотерапевтического взаимодействия. В случае грубого нарушения процесса развития, в частности. При работе с аутичными детьми, изобразительная деятельность таких детей также может способствовать установлению и развитию психотерапевтических отношений.

В статье были охарактеризованы некоторые теории развития изобразительных навыков в раннем возрасте, которые могут быть также применены для описания изобразительной деятельности как здоровых, так и аутичных детей. В то же время, проводить прямую параллель между развитием изобразительных навыков здоровых и аутичных детей невозможно. Так, на примере работы с Дэвидом было показано, что те формы изобразительной работы, которые применительно к здоровым детям могут восприниматься как достаточно сложные и дифференцированные, у аутичных детей служат в основном их защите от межличностных контактов. Современная литература по проблеме аутизма имеет междисциплинарный характер и предоставляет разные теории, которыми можно руководствоваться для разработки психотерапевтических подходов к работе с аутичными детьми. Мы не стремились продемонстрировать единственно возможный вариант работы с аутичными детьми. Задачей данной статьи было как можно яснее показать, на каких механизмах и закономерностях основано применение одного из вариантов арт-терапевтической работы с ними.
Источник: <http://deglon.ru/art-terapiya-dlya-detej-s-autizmom>