

Коррекционные занятия художественным творчеством с детьми, имеющими трудности развития

Водинская М. В.

Перечислен ряд часто встречающихся у детей трудностей развития и возможные способы преодоления этих трудностей на коррекционных занятиях художественным творчеством с применением красок. Приведены примеры взаимодействия педагога-арттерапевта и ребенка во время таких занятий. Подробно рассказано об опыте работы с двумя детьми.

Художественное творчество занимает важное место в коррекционной работе с детьми. При такой работе занятия художественным творчеством не имеют своей основной задачей научить ребенка рисовать, лепить и прочее; их цель — помочь ему решить проблемы, вызванные нарушениями познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, сенсорики и моторики. В настоящей статье мы опишем опыт проведения занятий художественным творчеством с использованием широко доступных красок — гуаши и акварели.

Характер подобных занятий зависит от индивидуальных трудностей ребенка. Ими могут быть:

- быстрая истощаемость;
- неспособность длительно удерживать внимание и сосредотачиваться;
- проблемы с переключением внимания;
- плохая память;
- нарушенное восприятие цвета, формы, величины предметов и их положения в пространстве;
- медлительность, пассивность, погруженность в себя и навязчивая аккуратность или наоборот: эмоциональная возбудимость, расторможенность, неспособность подчиняться требованиям и неаккуратность;

- трудности с принятием решений и совершением выбора;
- нарушения общения: отсутствие элементарных навыков коммуникации, индивидуального общения и общения в коллективе;
- различные невротические состояния, выражающиеся в тревоге, страхе, агрессии;
- нарушения в моторной сфере;
- нарушения в сенсорной сфере.

НЕОБХОДИМЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОВЕДЕНИЮ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

При проведении коррекционных занятий необходима особая атмосфера внимания и доверия, ребенок должен чувствовать со стороны педагога-арттерапевта поддержку, заинтересованность в совместном творчестве и общении. Опора на сверхценные интересы ребенка, использование любимых тем и сюжетов, привычек и стереотипов, а также поощрения составляют обязательные условия успешной работы с «проблемными» детьми.

Коррекция может осуществляться благодаря пониманию реальных возможностей ребенка, связанных с состоянием его интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, опорно-двигательного аппарата. Следует также учитывать, насколько он был прежде знаком с изобразительной деятельностью.

С самого начала педагог должен определить длительность занятий, спланировать организацию пространства во время их проведения, продумать способы своего взаимодействия с ребенком в процессе творчества.

Специфика наших творческих занятий состоит в том, что педагог обычно не следует жесткому плану и не знает заранее, какую из возможных задач он поставит ребенку сегодня. В своем выборе педагог исходит из физического состояния ребенка, его творческой активности, душевной расположенности на текущий момент и т. д. У ребенка же создается впечатление, что изобразительная деятельность — это свободный процесс, и он научается «открываться» в этом процессе, используя и мобилизуя творческие (часто скрытые) резервы, что положительно сказывается на развитии его личности в целом.

Каждое занятие строится таким образом, что ребенок на фоне заинтересованности в контакте, в творчестве, в поощрении или же в обсуждении его сверхценных интересов совершает с помощью педагога творческое усилие (пусть небольшое) и учится оценивать его результат.

ТИПИЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕБЕНКА И ВОЗМОЖНЫЕ СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Детям, **не умеющим концентрировать внимание, быстро истощающимся** ставятся следующие задачи: продолжить начатое, не перескакивая на другой сюжет; сосредоточиться на определенной детали рисунка и дорисовать ее до конца; мысленно проследить и проговорить (перечислить) нарисованное; сконцентрировать внимание на изображении протяженных объектов (железнодорожные рельсы, дороги и т. п.); начатое обязательно закончить. Занятие рисованием с такими детьми не должно продолжаться долго.

Детям, **«застревающим» на одном и том же сюжете**, предлагается постепенно что-то менять (например, цвет рисуемой вазы, ее узор, цветы в ней) или добавлять в свой сюжет новые элементы (например, помойка — мышка на помойке — ежик в кучке мусора — ежик на куче листьев в лесу). Таким образом ребенка можно постепенно увести от одной темы к другой.

Для переключения ребенка с сюжета, связанного с агрессией, можно использовать какие-либо нейтральные задачи. Например, ему можно предложить: «Мы нарисуем все, что ты хочешь, но сначала давай закрасим весь лист зеленой краской». Закрашенный определенной краской лист вызовет у ребенка уже другие ассоциации, что, возможно, позволит изменить его первоначальные намерения.

Часто дети «застревают» на тревожных темах, связанных с агрессией и страхом. Тогда бывает полезно нарисовать объект страха. Если страх не назван, он может быть «спрятан». Например, рисуются «мальчик и мешок». В мешок «спрятано» то, чего боится ребенок. Мешок «завязывается» (рисуем веревку), а затем «выкидывается». Ребенок в процессе рисования переживает страх, но изо-

бразив и «выкинув» его, испытывает облегчение и частичное освобождение.

У **агрессивных** детей возможно рисование внутренне связанных с агрессией сюжетов с постепенным изменением темы и переводом ее «в мирное русло». Например, ребенок тяготеет к таким сюжетам: аварии, преступники и милиционеры, свистящие и издающие звуки машины (ГАИ, бензопила и т. д.) — мы можем перейти от темы аварии к рисованию просто разных марок машин.

Инертным, вялым, осторожным, болезненно аккуратным детям полезны задания на развитие фантазии, на смешивание красок, на использование больших поверхностей. Им ставятся задачи: освоить пространство листа, самому выбрать цвет, смешивать краски (не боясь запачкать стол и руки), развивать сюжет, использовать больше новых тем, фантазировать (с опорой на события, произошедшие в реальной жизни).

Активным, торопливым, неаккуратным детям ставятся задачи, требующие ограничения и подчинения теме и сюжету, аккуратного, насколько возможно, выполнения задания. С такими детьми мы рисуем «витражи»: педагог изображает любимый ребенком сюжет, нанося черной гуашью «витражную перегородку»; ребенок же должен как бы «вставить цветные стеклышки», закрашивая замкнутые контуром области изображения. Раскрашивая «витраж», ребенок сам выбирает цвет для каждой области, не выходя при этом за «перегородки». Такая работа собирает, концентрирует внимание ребенка, учит его аккуратности. Он при этом не устает и не перенапрягается так, как если бы занимался раскрашиванием карандашом или фломастером на листах небольшого формата.

Детям с **нарушением пространственных представлений** лучше рисовать на листе, расположенном в плоскости, параллельной плоскости тела: либо на стене (тогда ребенок стоит), либо на полу (тогда он лежит на животе). При этом полезно закрашивать акварелью или гуашью большой лист — руками или губкой, обмокнутой в жидкую краску. Чтобы рисование было осмысленным, можно просить детей изобразить море, небо, траву, потом наклеить прямо на краску заранее вырезанных рыбок, птичек, листики и т. п. Можно красить стены большого дома, сделанного из картонной коробки.

Желательно стремиться к тому, чтобы лист был полностью закрашен и обращать внимание детей на оставшиеся белые места. Можно рисовать пятна и линии губкой или широкой кистью на большом листе (лучше предварительно закрашенном). Пусть это будут волны, дождь, снег, звезды, солнце, облака, рыбы и т. п. Педагог может дорисовать сюжетную часть (например, человека под зонтиком). С такими детьми целесообразно проговаривать расположение рисунка в пространстве листа. Полезно рисовать, как растет дерево (снизу вверх, из земли к небу), как идет дождь (сверху вниз, с неба на землю); изображать фигуру и лицо человека, контур животного и т. д., обсуждая при этом, из каких элементов состоит рисунок и как они расположены на листе и по отношению друг к другу.

Пространство листа хорошо осваивать, рисуя орнаменты («коврики»). Педагог обозначает центр, а ребенок вокруг этого центра располагает свой орнамент. Если ребенок игнорирует одну из сторон пространства, например левую, то важно подходить к нему с левой стороны, трогать за левую руку, обязательно во время рисования заполнять левую сторону листа. Если же ребенок «не видит» низа, то целесообразно привязывать сюжеты к земле: рисовать людей и животных, ходящих по земле, обязательно имеющих ноги и ступни, стоящие на земле дома, машины и т. д.

С ребенком, у которого нарушены пространственные представления, имеет смысл сначала делать объемные изображения (из пластилина, картона, кубиков), а потом рисовать то же самое на плоскости. Перед тем как рисовать фрукты, овощи, игрушки, вазы и прочее, важно их принести на занятия, чтобы ребенок мог их пощупать, подержать в руках, осмотреть, а только потом рисовать. В процессе рисования целесообразно обсуждать с ребенком, какую форму имеют эти предметы.

С детьми, которые не воспринимают зону ближнего к ним пространства, лучше сначала рисовать на больших листах или обоях панорамные картины: вид улицы, группу играющих детей и т. п.

Детям **со слабым развитием мелкой и средней моторики** полезно освоение особых приемов. Например, ребенку с ограниченными движениями пальцев показаны рисование на небольшом листе, изображение мелких деталей, штриховка и закрашивание, рисование тонкой и мягкой кисточкой. Ребенку же с вялой кистью руки

пойдут на пользу различные движения, при которых кисть упирается в бумагу (примером служит нанесение точек: капает дождик, идет снег, падают листья). Такому ребенку можно даже привязать кисточку к руке «волшебной ленточкой». Развитию кистевых движений способствует рисование волнообразных линий (каемка у коврика, волны в море, петляющая дорога, след за кораблем); линий, нанесенных круговыми движениями в разных направлениях (дым из трубы, украшение дома); горизонтальных (слева направо) и вертикальных (сверху вниз) линий (дождь, полосы у зебры, матрац, железнодорожное полотно, лестница).

В работе с детьми, имеющими **проблемы в сенсорной сфере**, желательно использовать краски ярких цветов. При этом лучше рисовать в горизонтальной плоскости, чтобы краски не текли (вообще, они должны быть достаточно густыми). Ребенка следует поощрять к рисованию руками, их раскрашиванию, пачканью в краске или глине других частей своего тела, а затем просить его найти испачканное место и смыть краску. Это способствует осознанию ребенком схемы собственного тела.

ПРИМЕРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ

Совместное творчество педагога и ребенка в разных случаях происходит по-разному. Поставленная ребенку задача может выполняться им самостоятельно или же с помощью педагога. Рисование с ребенком вместе (на одном листе) можно применять, когда последний слабо себя осознает, рисует неумело и для него нет разницы, чьей рукой нарисован тот или иной фрагмент на его рисунке. Такой ребенок может сам попросить, чтобы рисовал не он, а ему. При этом, даже если рисунок нарисован в основном рукой педагога, тот все равно должен относиться к полученному результату так, как если бы он был достигнут ребенком самостоятельно.

Бывают случаи, когда можно помочь ребенку закрасить часть пространства или предмета, изображенного на рисунке. Например, это имеет смысл сделать, если ребенок быстро истощается и не может рисовать долго, но совершенно необходимо, чтобы он

увидел свою работу законченной и красивой. Конечно, в итоге он должен чувствовать, что основная, наиболее важная часть работы выполнена им самим.

В некоторых случаях педагогу необходимо проявить еще большую деликатность и не вмешиваться в рисунок ребенка. Например, если ребенок очень щепетилен к «своему» и «не своему» или способен сам выразить себя и оценить (зачастую невербально) результат, то он всячески противодействует вторжению в свою «творческую лабораторию». С такими детьми лучше рисовать параллельно: если педагог хочет что-то показать ребенку, то рисует с ним рядом на соседнем листе. При этом не обязательно что-либо говорить и демонстрировать, достаточно бывает просто развивать на своем листе заданную ребенку тему.

Иногда дети повторяют без малейшего изменения одни и те же сюжеты, не любят, чтобы что-либо менялось, чтобы педагог вмешивался в их установившийся стереотип. Такие дети нуждаются в расширении тем рисования, и им иногда полезны вторжения педагога в их рисунок: например, чтобы он вдруг взял и нарисовал что-то на их листе по-своему. Однако педагог при этом должен быть очень чуток, чтобы ребенок не бросил вдруг свой рисунок и не разлюбил его. Если у педагога с ребенком есть контакт, то подобное поведение взрослого отторжения скорее всего не вызовет. Зато потом измененная педагогом часть рисунка становится для ребенка «своей», и его мир становится чуточку шире. В результате он испытывает радость и облегчение.

Полностью совместное рисование ребенка и педагога как отдельно поставленная задача очень важно для тех детей, которые не уверены в себе, родители которых часто проявляют сухость и холодность, для детей, которым недостает теплого общения, особенно со взрослыми. Такие дети больше других нуждаются в одобрении. В рисовании с ними важен сам процесс, атмосфера совместной деятельности, в ходе которой ребенок начинает верить в свои силы и возможности. Одновременно в таком рисовании можно решать и много других задач: развивать мелкую моторику, снимать агрессию, помогать избавляться от страхов, стимулировать фантазию и т. д.

СОВМЕСТНОЕ РИСОВАНИЕ С НЕСКОЛЬКИМИ ДЕТЬМИ

Один из видов коррекционной работы — совместное рисование детьми на общем листе (конечно, выполняется подобное рисование при участии педагога). Детям с нарушениями общения, живущим каждый как бы в своем отдельном мире, испытывающим всевозможные страхи от соприкосновения с окружающей действительностью, часто почти не умеющим самостоятельно установить контакт и что-либо совместно делать с другими детьми, такой вид творческой деятельности может оказать большую помощь.

Эта деятельность заключается в следующем. Педагог расстилает на полу большой лист бумаги, рассаживает детей вокруг, раздает краски, кисти и задает тему. Тема должна учитывать особенности и интересы всех участвующих детей, чтобы каждый из них мог изобразить что-то свое, любимое, т. е. тема должна быть достаточно широкой. Возможные варианты: «Волшебная страна», «Дороги и машины», «Город», «Сказка» и т. д.

В ходе совместного рисования развивается общий сюжет, состоящий из отдельных историй: у каждого ребенка она своя. И одновременно, рассказывая, дети взаимодействуют друг с другом: «У меня домик, в нем живут гномики. А из реки вылезает дракончик. Он добрый». — «А у меня тоже домик. С трубой». — «А у меня красный гномик работает на ферме. А желтый гномик сигнализирует на сирене». — «А у меня река, в ней плавают волшебные помидоры». — «А у меня болото». — «А у меня фонарь и большая поляна».

Получается так, что дети развивают свои сюжеты, и каждый сюжет невольно соприкасается с сюжетом другого. Они оказываются связаны, между детьми происходит общение, а в результате получается общий рисунок.

Во время такого совместного рисования педагог может подсказать ребенку какой-либо связующий момент в сюжете или подрисовать что-либо, соединяющее изображения одного ребенка и другого или всех вместе («А здесь, в середине, рисуем солнце»).

В совместном рисовании наряду с детьми, которые уже могут контактировать друг с другом, возможно участие и ребенка, который практически не проявляет интереса к другим детям. Ребенок, не уверенный в своих силах, может испытать большую радость, удачно изобразив что-то в общем рисунке.

При рисовании темы «Дороги и машины» один ребенок, «зацикленный» на определенных темах и никогда не рисовавший автомобилей, испытал чувства большого удивления и радости, когда неожиданно для себя самого пририсовал два черных пятна (колеса) к еще одному цветному, и получилась отличная машина. Этот мальчик избегал всего, что делалось вместе с кем-то. Участвуя в совместном рисунке, преодолев себя, он решил сразу несколько задач, поставленных перед ним: он был вместе с другими, смог сменить тему, стал чуть-чуть увереннее.

Совместное рисование детей возможно и на том этапе, когда они выполняют задание вместе с педагогом, и на следующем этапе, когда они уже способны выполнить что-либо самостоятельно.

ПРИМЕРЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Проследим, как проходили занятия изобразительным творчеством, на примере двух детей с разными проблемами.

Саша П. боялся новых людей, ситуаций. Проблема общения была его основной проблемой. Он был очень неуверен в себе. Испытывая трудности контакта, он замыкался, игнорировал происходящее в группе, отказывался в чем-либо участвовать, соглашался говорить только на определенные темы.

Прошло некоторое время, пока Саша начал мне доверять и у нас установился эмоциональный контакт. За это время я выяснила круг его интересов, узнала о любимых им темах, игрушках, играх. У Саши были особые увлечения: он собирал ведра, банки из-под пепси-колы, очень любил помоечные контейнеры и «все для мусора».

Мы начинали с того, что рисовали любимые им предметы. Саша очень восторгался, когда у него получились на рисунке три красивых помоечных контейнера. Само рисование его не привлекало, радовался он исключительно любимой теме и тому, что может что-то сделать самостоятельно.

Для таких детей, как Саша, не уверенных в себе, важен результат рисования. Здесь педагог может помочь ребенку, рисуя вместе с ним, одновременно с ним еще одной кистью, подбадривая его и хваля, и обращая его внимание на то, как все красиво получается. Это не значит, что нужно рисовать за ребенка. Просто следует оценить его возможности и силы и помочь ему выразить себя. Иногда достаточно одного прикосновения, штриха на рисунке, чтобы стало похоже на то, что хочет изобразить он сам. Интересно, что ребенок всегда воспринимает такое творчество как свое. Он как бы утверждает в своих возможностях.

Рисунок можно повесить на стену, показать родителям.

Весьма желательно, чтобы родители тоже порадовались вместе с педагогом и ребенком, оценили достигнутый результат, подбодрили. Для этого родителей нужно предупредить, предварительно подготовить, объяснив им задачи занятий изобразительным творчеством. Родители не должны акцентировать внимание на том, сам ли ребенок рисовал, похоже или не похоже получилось и т. п. Родители должны просто одобрить. Узнавать то, что нарисовано, нужно очень деликатно, чтобы узнать именно то, что имел в виду ребенок.

Одновременно мы с Сашей учились пользоваться красками. Вначале он не понимал, что краски — это средство, с помощью которого можно выразить себя. Он их просто смешивал, переливал из баночки в баночку, открывал и закрывал крышки (к баночкам он был вообще равнодушен), составлял цвета, не используя их в рисунке. Только через некоторое время он научился закрашивать весь лист и видеть, что «это красиво».

Закрашивание листа целиком — вспомогательный прием, который очень помогает ребенку. Возможность выбрать краску, выплеснуть ее на бумагу смягчает пребывание в стрессовых и подавленных состояниях, способствует освобождению от страхов.

Когда Саша уверился в том, что он умеет рисовать, когда у него несколько раз, один за другим, получались на рисунках любимые предметы, мы решили перейти к решению основной Сашиной проблемы. Я хотела увести его от темы сверхценных интересов к другим темам и сюжетам (сначала не совсем посторонним). Так у нас появились «Мышка на помойке», «Ежик на куче листьев», «Собачка». У Саши получалось. Он чувствовал себя все более уверенно и постепенно соглашался отступать от своих особых тем, стал поворачиваться лицом к миру.

Параллельно с этим Саша начал участвовать в делах группы, общаться с другими детьми. Через расширение тем рисования, незаметный уход от особых интересов (которые на самом деле отражали его одиночество, затрудненность общения и контакта с окружающим миром) происходило постепенное разрешение Сашиных проблем.

А вот другой пример.

Ваня Л. отказывался сидеть за партой, рисовать, брать в руки карандаш, хотя на занятия в Центр ходил уже год. У Вани были проблемы с пространственными представлениями, плохое зрение, особенно вблизи, неразвитая

моторика, вялые кисти рук. Его ничто не интересовало, кроме автомобилей. Требованиям подчинялся с трудом, разговаривал только на интересующую его тему, был переполнен страхами.

Ваня ходил в подготовительную к школе группу. Педагоги группы решили, что только занятия изобразительной деятельностью могут помочь ему научиться связывать действие рукой со зримым результатом этого действия. Было необходимо, чтобы у него появился стимул брать в руки карандаш или кисть; вообще, нужен был положительный опыт занятий, которые имели бы для него смысл и приносили радость.

Все наши занятия вначале опираются на сверхценные интересы ребенка, особенно если он никогда не занимался изобразительной деятельностью или тем более отказывался рисовать. Чем сильнее негативизм ребенка по отношению к занятиям изобразительной деятельностью (или к занятиям вообще), тем большая тонкость требуется от педагога в понимании того, что любит ребенок и что именно его может заинтересовать, тем больше нужно терпения и тем более тесный контакт должен быть между ними.

Сначала мы с Ваней очень много общались и, играя, разговаривали на его любимую тему. Однажды я стала рисовать машины. Рисуя, я рассказывала историю, а Ваня ее дополнял. Я рисовала то, что говорил он, и то, что придумала сама. Лишь один раз, когда Ваня был очень увлечен, я незаметно вложила кисть ему в руку так, что он даже не заметил, что теперь рисует самостоятельно — и Ваня нарисовал машину и светофор. Когда у него появилась неуверенность, я в тот же момент закончила рисунок его рукой, чтобы он не усомнился в своих возможностях.

Таким образом, на первом этапе появился рисунок на тему сверхценных интересов ребенка, и только малую часть в нем выполнил он сам. При этом ребенок следил за действиями педагога, и получаемый результат связывался у него с интересующей его историей.

В данном случае из-за негативизма ребенка совершенно необходимо было, чтобы он поначалу не фиксировался на том, что приступил к рисованию. А к тому моменту, когда он это понял, у него уже был некоторый опыт и уверенность в своих силах.

Вторым важным моментом в самом начале занятий была необходимость заниматься так, чтобы Ваня не усомнился в своих возможностях. Поэтому каждый раз, когда уже чувствовалось, что он не знает, как что-то сделать, я делала это его рукой вместе с ним. Я поступала так до тех пор, пока число нарисованных машин не стало уже таково, что Ваня не задумывался, как следует их рисовать.

Конечно, изображения были очень примитивны, но самым важным было то, что Ваня их узнавал, связывал со своими переживаниями и историями. Уже первую нашу с ним картину он «пересказал» маме, подробно и с восторгом объяснив, что там нарисовано.

Важно обратить внимание на то, что Ваня имел некоторые особенности зрения и пространственных представлений.

Он практически не видел вблизи, поэтому вначале мы рисовали на расстоянии вытянутой руки, полусидя или полулежа, и на больших листах, расстеленных на полу либо висящих вертикально. Только на последнем этапе мы стали иногда перемещаться за стол.

На втором этапе наших занятий Ваня все реальнее участвовал в рисовании. Мы вместе сочиняли сюжет: я задавала вопросы, он отвечал, предлагал решения — и рисовал вместе со мной. При этом тема рисования оставалась прежней. Ваню, как и раньше, увлекали острые сюжеты с машинами: аварии, погони и т. д. Они менялись незначительно и были ребенку привычны. Так продолжалось до тех пор, пока Ваня не стал рисовать самостоятельно. Он сам вбегал в комнату, сам начинал рассказывать и изображать что-то на бумаге. Теперь я нужна была ему как соавтор, как слушатель, как источник эмоциональной поддержки.

После второго этапа изменилось Ванино отношение к учебе: он смог некоторое время сидеть за партой, стал самостоятельно брать ручку, начал учиться писать.

Таким образом, за время совместного рисования ребенок приобрел навык положительного впечатления от занятий; уверенность, что он знает, как макать кисть в краску и, главное, держит кисточку в руке; что он уже может рисовать на известную тему; что он способен оценить и описать выполненное изображение.

Когда все это входит в привычку, можно затронуть и другие наиболее болезненные темы ребенка, но не сразу, а постепенно. Так у нас с Ваней начался третий этап занятий.

Так как у Вани во всех «автомобильных» темах ярко проявлялся «острый момент» (аварии, преступник и т. п.), — в них непременно присутствовали пугающие Ваню громкие звуки (сирена, бензопила), машины у него обязательно сталкивались, милиционер догонял преступника и стрелял в него, т. е. агрессия и страхи были налицо, — то перед нами встала задача помочь Ване с этими проблемами. Это определило следующий этап наших с ним занятий.

На данном этапе мы с ним рисовали прежние острые сюжеты, заканчивая их мирно. Виновник у нас осознавал вину; люди, попавшие в аварию, везлись в больницу, им оказывалась помощь (мы рисовали врачей, машину

«скорой помощи» и т. д.). Я старалась предложить ему новое развитие сюжета, отвлечь его от узкой навязчивой темы.

Одновременно мы вводили в прежние рисунки новые детали. Ваня на это соглашался, но при условии, чтобы мы не меняли тему. На месте аварии у нас появлялась туча, шел дождь, возникала лужа, и когда виновник в нее проваливался, его успешно вытаскивали, и т. п. Кроме того, в процессе рисования мы делали надписи (указатели на дорогах, таблички: «ГАИ», «Скорая помощь», «Больница»).

Когда было уже достаточно много всего нарисовано, я поняла, что можно попробовать «сменить тему». Так мы попытались отобразить страхи. Мы рисовали испугавший Ваню вой сирены, крик птицы, другие громкие звуки. Звуки изображались пятнами или линиями разных цветов и одновременно имитировались голосом. Часто при этом мы кричали, топали ногами, производя страшный шум, а потом избавлялись от рисунка (выкидывали, убирали) и — «не боялись».

Ваня очень опасался того, что рисовал, но одновременно это его и притягивало. Поэтому он порой выбегал из комнаты, но потом снова возвращался. В глазах были ужас и восторг одновременно. В конце занятия, чтобы он успокоился, мы с ним по-прежнему рисовали машины.

Когда на занятиях затрагивается то, что ребенка сильно волнует, у него наступает возбуждение. Он как бы вновь встречает, а значит, заново переживает то, что вызывает его испуг (или то, что на самом деле прикрывает испуг, вызванный другими причинами). В этот момент состояние ребенка должно находиться под контролем педагога: нельзя допускать перевозбуждения ребенка. Педагог должен уметь вовремя переключить его внимание и успокоить.

На третьем этапе была создана новая последовательность занятий. Вначале мы осваивали новое (то, что было труднее), а в конце делали то, что было привычным и нравилось.

Я пыталась до занятия «любимой темой» добиться от Вани какого-то другого рисунка. Я говорила: «Сейчас мы нарисуем дом, светофор, мальчика...» Ваня в это время принимался рассказывать свою прежнюю историю. А я говорила: «Да, да... мы обязательно нарисуем, но сначала...»

Я думаю, что занятия изобразительной деятельностью должны проходить творчески, приносить ребенку радость и быть желанными. Если это не достигается, то на проведении занятий настаивать нельзя, иначе ребенку можно только навредить.

Я заметила, что Ваня стал рисовать механически, незаинтересованно. И тогда я стала искать обстоятельства, которые без насилия «переключили» бы Ваню с его излюбленной темы на какую-то другую. Я поняла, что это не могут быть новые тема или сюжет, это должно быть что-то совсем другое.

Таким обстоятельством оказалась постановка задачи не по смыслу, а по характеру исполнения. Теперь я просила Ваню так: «Давай закрасим весь лист, а потом нарисуем все, что хотим». Пока Ваня закрашивал лист, он забывал о том, на чем был «зациклен». Увидев закрашенный лист, он уже попадал как бы в другую реальность, другое пространство, и фантазия его начинала развиваться по-другому. Так на «зеленой поляне» появился волк. Потом охотники на машине и заяц на пне. Так появился «дом феи» и началась другая сказка — про добрую фею Сединку и господина Рефлектора (героев сказки придумывал сам Ваня).

В этих сказках все равно присутствовали мотивы агрессии, была злая фея Надеру, которая всех била, но была и добрая фея. Мы рисовали их дома, обстановку их жизни и прочее.

В это время у Вани стала проявляться в поведении выраженная агрессия, он бил маму, бывал очень возбужден. Нам не удалось избавиться от агрессии вообще: это был кусок Ваниной жизни, то, что его мучило. Но зато нам удалось существенно расширить круг Ваниных интересов.

Дальнейшие занятия шли по пути развития фантазии и расширения темы. В них появлялись агрессивные моменты, но мы не «зацикливались», «уходили» от них. Таков был последний, четвертый, этап наших занятий.

В конце года Ваня совершенно спокойно мог рисовать с группой детей одновременно, участвуя в общем сюжетном рисунке (темы «Дороги и машины», «Сказочная страна»), а также выполнять тематические задания на уроке по образцу и с натуры («Шмель», «Цветы»). Рисование не пугало Ваню, а стало для него вполне органичным.

Таким образом, благодаря занятиям Ваня пережил опыт общения, научился выражать себя, а за счет этого расширил круг своих возможностей: научился держать карандаш и кисточку, «видеть» изображение, замечать результат своих действий, начал садиться за парту и выполнять учебные задания.

Как следует из рассказанных примеров, занятия художественным творчеством повышают уверенность ребенка в своих силах, дают ему возможность выразить себя, активизируют его познавательную деятельность, открывают новые способы контакта с окружающим миром.

Переживание совместного творчества, полноты эмоционального общения, дружеского участия и понимания может стать поворотным и «запустить» целый ряд изменений во внутренней жизни ребенка, приводя к разрешению многих мучивших его проблем.

*Водинская Мария Владимировна — арттерапевт Центра
лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей,
д. 17-б); эл. почта: ccp@glasnet.ru*