



PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF THE PERSON
BY MEANS OF ART THERAPY

Monograph



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Монографія



Pereiaslav

2020

Переяслав

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Монографія

за загальною редакцією
професора Т. А. Ткачук, доцента Н. О. Бочаріної

Переяслав – 2020

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

SHEI «PEREIASLAV-KHMELNYTSKYI HRYHORII
SKOVORODA STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

**PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE
OF THE PERSON BY MEANS
OF ART THERAPY**

Monograph

the generale ditorship
of Professor T.A.Tkachuk and Associate Professor N.O. Bocharina

Pereiaslav – 2020

*Рекомендовано до випуску Вченою радою
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
(протокол № 5 від 19.11.2019)*

Рецензенти:

В. В. Волошина, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ).

О. А. Ляшенко, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ).

Л. О. Ніколаєв, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (Переяслав)

Психолого-педагогічна допомога особистості засобами арттерапії: монографія / за заг. ред. Т.А. Ткачук, Н. О. Бочаріної / Переяслав (Київ. обл.) : Домбровська Я. М., 2020. 365 с.

У монографії окреслено актуальні проблеми надання психолого-педагогічної допомоги особистості засобами арттерапії. Висвітлено результати пошуку науково-методичних та практичних шляхів використання інноваційних арттерапевтичних технологій в освітній діяльності. Презентовано сучасні дослідження провідних вчених та молодих науковців у галузі арттерапії з урахуванням специфіки її використання у різних сферах життєдіяльності людини: супроводі психосоматичних порушень, корекції проявів девіантної та агресивної поведінки, фобій, стресових станів тощо. Продемонстровано ефективність використання арттерапевтичних технологій у роботі з людьми похилого віку, дітьми з особливими освітніми потребами та у підтримці фізичного, психічного і духовного здоров'я особистості загалом.

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів і цитувань відповідальність несуть автори.

Recommended for the issuance of the Academic Council of
SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University»
(protocol № 5 from 19.11.2019)

Reviewers:

V.V. Voloshyna, Doctor in Psychological Sciences, Professor,
Head of the Theoretical and Advisory Psychology of National Pedagogical
Dragomanov University (Kyiv).

O.A. Liashenko, Candidate of Psychological Sciences, associate
professor of the Theoretical and Advisory Psychology of National
Pedagogical Dragomanov University (Kyiv).

L.O. Nikolaiev, candidate of psychological sciences, associate
professor of the Department of Psychology of SHEI «Pereiaslav-
Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University»
(Pereiaslav).

**Psycho-pedagogical assistance of the person by means of
arttherapy:** / gen. edit. T. A. Tkachuk, N. O. Bocharina / Pereiaslav (Kyiv
region): Dombrovska Y. M., 2020. 365 p.

The monograph scores the most urgent issues of psychological and pedagogical assistance to the individual's means of arttherapy. The results of the research ways of scientific-methodical, practical problems of using innovative art therapeutic technologies are highlighted. Presented research of leading scientists and practices, as well as new researchers in the contemporary development of arttherapy, specifics of the usage of arttherapy in education, role of art-therapeutic safe space in maintaining physical, mental and spiritual health of person, features of the usage arttherapy in social programs and projects, opportunities of art-therapy in accompanying somatic and psychosomatic disorders in clients; usage of art-therapeutic practices by working with the elderly and people with special needs, etc.

The content, the author's position and the reliability of the facts and citations presented in the articles are the responsibility of the authors.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	9
Мірадж Ільхам, Ковтун Оксана, Крикун Валентина The essence of pedagogical creativity and the process of its development in educational activities.....	11
Аліксієчук Олена, Федорчук Вікторія Психолого-педагогічні основи музикотерапії в освітньому процесі сучасної початкової школи.....	32
Борисова Тетяна Арттерапія як інструмент удосконалення диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.....	50
Бочаріна Наталія Корекція страхів у дітей дошкільного віку засобами арттерапевтичного впливу.....	65
Бігун Неля Використання технік арттерапії у розвитку самодостатності особистості.....	97
Герасіна Світлана Діагностика і корекція страху смерті і лікарів у молодших школярів засобами арттерапії.....	115
Дацун Олена Первинне інтерв'ю в сімейному консультуванні з використанням технік арттерапії.....	136
Замелюк Марія Артпедагогіка як інноваційна освітня технологія.....	150
Кондратова Людмила Використання арт-технологій в процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво».....	167
Кузьменко Тетяна Особливості використання арттерапевтичних технологій у роботі психолога-практика.....	179
Лисенко Яніна, Маковський Денис Використання методів музичної арттерапії у розвитку комунікативних здібностей підлітків.....	211
Ляшко Микола Вплив музичної арттерапії на розвиток творчого потенціалу молодших школярів.....	229

Магдисюк Людмила, Хлівна Олександра, Дучимінська Тамара Арттерапевтичний підхід в роботі практичного психолога зі страхом майбутнього в осіб похилого віку	247
Мартинюк Тетяна, Мартинюк Анатолій Корекція проявів агресивної поведінки сучасних підлітків засобами музичної арттерапії	268
Назаревич Вікторія Проективна самоакцептація остракізованої дитини до освітнього середовища	290
Печенізька (Губарева) Світлана Арттерапія vs артпедагогіка як інструмент прогресивної психолого-педагогічної допомоги студентам при викладанні іноземних мов	309
Ткачук Таїсія Особливості використання арттерапевтичних технік у копінгу	319
Федоренко Марина Психологічна корекція синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей з розумовою відсталістю методами арттерапії	346

CONTENT

INTRODUCTION.....	9
MiracIlham, KovtunOksana, KrykunValentyna	
The essence of pedagogical creativity and the process of its development in educational activities.....	11
Aliksiichuk Olena, Fedorchuk Viktoriia	
Psychological and pedagogical foundations of music therapy in the educational process of modern elementary school.....	32
Borysova Tetiana	
Arttherapy as a tool for improving the conductive and choral training of future music teachers.....	50
Bocharina Nataliia	
Correction of children’s fears of preschool age by means of art-therapeutic influence.....	65
Bihun Nelia	
Usage of the technique of art therapy in the development of individual self-sufficiency.....	97
Herasina Svitlana	
Ddiagnostics and correction of fear of death and doctors in younger pupils by art therapy means.....	115
Datsun Olena	
Basic interviews in family’s counseling by using thearttherapytechnicians.....	136
Zameliuk Mariia	
Artpedagogy as an innovative educational technology.....	150
Kondratova Liudmyla	
Usage of art technology in the process of teaching theintegratedcourse«Art».....	167
Kuzmenko Tetiana	
Peculiarities of the use of art therapy technologies in the work of a psychologist-practitioner.....	179
Lysenko Yanina, Makovskyi Denys	
Using methods of musical arttherapy in the development of teenagers communication.....	211
Liashko Mykola	
Influence of musical art therapy in the development of creative potential of junior students.....	229

Mahdysiuk Liudmyla, Khlivna Oleksandra, Duchyminska Tamara	
Art-therapeutic approach in the work of a practical psychologist with the fear of the future in elderly people.....	247
Martyniuk Tetiana, Martyniuk Anatoliit	
Correction of manifestations of aggressive behavior in modern teenagers by means of musical arttherapy.....	268
Nazarevych Viktoriia	
Projective self-eccaproximate child's self-emittingance to educational environment.....	290
Pechenizka (Hubarieva) Svitlana	
Arttherapy and art pedagogy as a tool for progressive psychological and pedagogical departments in the teaching of foreign languages....	309
Tkachuk Taisiia	
Features of the usage of art-therapeutic technique in coping.....	319
Fedorenko Maryna	
Psychological correction of deficiency syndrome with hyperactivity and mental children's backwardness by arttherapy methods.....	346

ПЕРЕДМОВА

Політичні, соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, зумовлюють наявність широкого кола особистісних та міжособистісних проблем, які вимагають кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги. З огляду на це постійно підвищується попит на психолого-педагогічні послуги у різних сферах суспільної діяльності, і, як наслідок, зростають потреби та вимоги до системи професійної підготовки сучасного фахівця.

Значущість окресленої проблематики об'єднала колектив однодумців, що доклали зусиль до дослідження сучасних методів надання психолого-педагогічної допомоги, розробки арт-педагогічних та арт-психологічних технологій гармонізації розвитку особистості.

На думку науковців, арттерапія – це унікальний спосіб психолого-педагогічного супроводу особистості, що дозволяє активізувати ресурси самозцілення та самодопомоги. Основними її цілями є самовираження, розширення особистого досвіду, самопізнання, внутрішня активізація особистості та її інтеграція з зовнішньою реальністю (соціальною, етнічною, культурною).

У монографії *«Психолого-педагогічна допомога особистості засобами арттерапії»* презентовано сучасні розробки в галузі арттерапії. Зокрема, авторським колективом, всебічно висвітлено розвивально-корекційні можливості арттерапії в освіті, її роль у підтримці фізичного, психічного і духовного здоров'я людини, ефективність використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, із соціально незахищених сімей, постраждалими від психічної депривації й жорсткого ставлення. У монографії також описана специфіка використання різних арттерапевтичних психотехнологій у процесі корекції проявів девіантної поведінки, страхів, стресових станів, гіперактивності, емоційної нестабільності у дітей різних вікових груп. Монографію адресовано психологам, соціальним працівникам, студентам психологічних спеціальностей та усім тим, хто цікавиться арттерапевтичними психотехнологіями.

INTRODUCTION

Political, social and economic transformations occurring Ukrainian society recent years and the existence of a wide range of special and interpersonal problems require qualified psychological and pedagogical assistance. Therefore, the demand for psychological and pedagogical services in various spheres of social activity, consequently the needs and requirements for the system of professional training of the modern specialist are increasing. The issue of search for innovative health-saving technologies is also actualized.

The significance of the outfitting issues was united by the team of like-minded people who have taken efforts to study the modern methods of providing psychological and pedagogical assistance, as well as the development of art pedagogical and art psychological technologies for harmonization of personality development.

Scientists argue that art therapy is a unique way of psychological and pedagogical support that allows to ecologically activate resources of self-help. The main goals of art-therapy are self-expression, expansion of personal experience, self-knowledge, internal integration of the individual (its various aspects and components) and its integration with external reality (social, ethnic and cultural).

The monograph «Psycho-pedagogical assistance of the person by means of art therapy» presents modern developments in the field of art therapy. In particular, the author's team thoroughly covered the problems of art therapy in education; developmental and correction possibilities of art therapy and art pedagogy; the role of art-therapeutic safe space by maintaining the physical, mental and spiritual health of the person; the possibilities of art therapy in social programs and projects are analyzed; the importance of art therapy by working with children from socially disadvantaged families, children's suffering from mental deprivation, abuse, dependency in families; usage of art therapy in the correction of somatic and psychosomatic disorders; usage of art-therapeutic practices in dealing with the elderly and people with special needs.

The monograph is addressed to specialists who provide psychological and pedagogical support by means of art therapy, to the psychologists, social workers, students, graduate students, doctoral students, all those who are interested in the current state of art therapy development.

THE ESSENCE OF PEDAGOGICAL CREATIVITY AND THE PROCESS OF ITS DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Ільхам Мірадж

Стамбульський фонд
науки і культури
вул. Джуджа Чашмасі.
буд. 6. Вефа. Фатих
м.Стамбул,
Каландархана
махалласі, Туреччина
e-mail:
ilhammirac@iikv.org

О. А. Ковтун

ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький
державний
педагогічний
університет імені
Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського,
30. м. Переяслав-
Хмельницький,
Київська обл., 08401,
Україна
e-mail:
kovtunok@ukr.net

В. С. Крикун

ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький
державний
педагогічний
університет імені
Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського,
30. м. Переяслав-
Хмельницький,
Київська обл., 08401,
Україна
e-mail:
valyalayalka@ukr.net

У статті досліджено питання формування та розвитку якісних рівнів педагогічного професіоналізму, зокрема, досліджено характер та прояви педагогічної творчості як найвищого рівня професіоналізму вчителя, визначено основні чинники розвитку педагогічної творчості.

Ключові слова: педагогічна творчість, педагогічні вміння, педагогічна майстерність, педагогічний професіоналізм, індивідуальні психологічні особистісні якості, професійно-педагогічна орієнтація особистості, професійне покликання, педагогічні здібності, творчі здібності.

The article examines the issues of formation and development of qualitative levels of pedagogical professionalism, in particular, examines the nature and manifestations of pedagogical creativity as the highest level of teacher professionalism, determines the main factors in the development of pedagogical creativity.

Keywords: pedagogical creativity, pedagogical skill, pedagogical mastery, pedagogical professionalism, individual psychological personal qualities, professional and pedagogical orientation of a person, professional calling, pedagogical abilities, creative abilities.

Formulation of the problem. Significant changes in the social and cultural life of modern society make it imperative to improve the quality of education and upbringing of the younger generation. Due to the fact,

in pedagogical science and practice, much attention is paid to the development and formation of professional skills and creativity of the teacher. These questions occupy one of the leading places in the scientific and pedagogical research of scientists. Fundamental to these studies are the ideas of outstanding educators of the past about improving the art of teaching and upbringing, about the ways, factors and methods of organizing professional training for teachers who are able to carry out pedagogical activities at a high creative level. However, classical educators did not directly deal with the essence and factors of the development of pedagogical creativity as a special pedagogical phenomenon. The first attempt to highlight the highest level of professional activity of a teacher, pedagogical creativity, can be considered the statements of A. Disterweg in the work «Guide to the Education of German Teachers». He pointed out that there are teachers who work in good faith, achieve high results in their professional activities, but there are also «brilliant virtuosos of pedagogical business» that are professionally formed «under the rarest and happiest circumstances» [7, 415]. The classic teacher has not yet called such teachers creatively working teachers, he did not consider the essence of pedagogical creativity and the factors of its formation and development. But his statements already determined the approach to understanding creative pedagogical activity as the highest quality level of pedagogical professionalism. With the development of pedagogical theory and practice, the issues of pedagogical creativity have been developed and have occupied a central place in pedagogical science. Studies have shown that the problem of the development of pedagogical creativity has been studied quite deeply and has been reflected in the research of a number of scientists (Y.P. Azarov, Y.K. Babanskyi, F.N. Gonobolina, M.A. Danilova, N.V. Kuzmina, A.I. Shcherbakova, V.A. Slastenina, I.F. Kharlamova and many others). However, socio-economic changes, the development of the scientific and technological revolution, make adjustments to the idea of pedagogical creativity and require new studies of its essence and manifestations, determination of factors of formation and development.

A study of the problem of creativity of teachers of higher educational institutions shows that it has its roots in deep history. Already in the era of antiquity, such famous thinkers of that time as Socrates, Plato, Aristotle, Quintilian and many others turned to it.

Socrates, for example, considered the teacher's work to be art, for which mastery of a divine calling is necessary. The Platonic school, in the framework of creativity, developed the doctrine of Eros as a peculiar aspiration of a person to achieve a higher («smart») world outlook. The

Roman teacher Quintilian in his essay «On the Education of the Orator» suggested that the teacher's creativity consists in the correct choice of teaching aids based on the observance of relevant rules, etc.

The pathos of the limitless creative possibilities of man is permeated by the Renaissance. Creativity is recognized in it primarily as an extraordinary worldview. A cult of genius arises, an interest in the very process of creativity. The atmosphere of this period leaves its mark on the development of pedagogical creativity. The famous work of the famous Czech teacher Jan Amos Komenský «The Great Didactics» appears, in which he concludes that pedagogical activity is «a universal art – to teach everyone everything; to teach ... with true success so that failure could not follow; to teach quickly, ... so that learning takes place ... with the greatest pleasure; to teach thoroughly, ... promoting students to true knowledge and good morals». At the same time, creativity is manifested in the creation of the corresponding «methods», which includes «all methods of disclosing the cognitive abilities of a student» and their application «according to circumstances».

Position of J.A. Komenský shares I.G. Pestalozzi, while emphasizing that the main condition for success in pedagogical activity is the serious preparation of the teacher, mastering the accumulated experience of teaching and upbringing. He saw the main ways of developing pedagogical creativity in a critical understanding of the results of his work, in studying the rules of teaching children, in combining theoretical and practical training.

In the 18th century, the German philosopher I. Kant specifically analyzes creative activity in the doctrine of the productive ability of the imagination and concludes that creativity is the result of the unity of conscious and unconscious activity. And his colleague Schelling adds to this that «creativity is the highest form of human activity, in the process of which a person comes into contact with the absolute».

Considered the problem of creativity and classics of Marxism. They noted that creativity appears as an integral manifestation of the human essence, which provides him with the knowledge and transformation of the world around him. In addition, creativity is also a characteristic indicator of the level of human development.

Along with Western thinkers, the study of pedagogical such famous philosophers, psychologists and educators like N.I. Pirogov, K.D. Ushynskiy, V.O. Klyuchevskiy, L.N. Tolstoi and many others. They noted that pedagogical activity does not accept stereotyped actions and requires the teacher to show maximum personality.

«In pedagogy», wrote N.I. Pirogov, «raised to a degree of art, as in any other art, it is impossible to measure all figures by the same standard, you cannot enslave them in one form». At the same time, he emphasized that the actions of a teacher cannot be completely arbitrary, since they are determined by a specific pedagogical goal.

K.D. Ushynskiy advised teachers to be creative in their choice of means to achieve the goals set in training and education, and in order to develop creative abilities, he recommended studying pedagogical literature. He was convinced that creativity is a manifestation of the personality of the teacher, that the teacher becomes the creator only when «any method disappears in the personality of the teacher and when from this personality the completely necessary technique that is needed in this case» appears.

The individual and personal character of pedagogical creativity was emphasized by V.O. Klyuchevsky. He believed that «creativity is beyond teaching ... and requires something more, something that is required by every person, not just a teacher». Such something big, in his opinion, «should be a whole world outlook, a great mental and moral work performed by a person on himself».

Valuable thoughts about the teacher's work are contained in the pedagogical heritage of Lev Tolstoi. The great writer argued that «every method invented is only a step that must be taken in order to go further ... that completeness and perfection ... are not permissible, and development and improvement are endless». For the development of the teacher's creativity L.N. Tolstoi advised making fuller use of self-analysis of individual lessons, a generalization of pedagogical observations, writing articles, etc.

At the beginning of the 20th century, the first systematic attempts to study pedagogical activity as a creative process were undertaken by P.K. Engelmeyer. After analyzing the experience of various educators, he came to the conclusion that «a good teacher is different from a craftsman in that while the latter is guided only by stereotypical methods, the former is accustomed to the individual characteristics of the pupil and adheres to his ideal of a good citizen».

Of great importance for the study of the problem of pedagogical creativity are the ideas contained in the works of the classics of Soviet pedagogy S.T. Shatskiy, A.S. Makarenko, V.O. Sukhomlynskiy and others.

In particular, S.T. Shatskiy wrote that the work of the teacher will be «lively, active, moving from one form to another, moving, searching», if it is based on the high culture of the teacher.

The works of A.S. Makarenko emphasize that to teach a person creative work is a daunting task, since «creative work is possible only when a person refers to work with love, when he consciously sees joy in it, understands its benefits and the need for labor, when labor becomes for him the main form of development of personality and talent» [3].

For V.A. Sukhomlynskyi creative work of the teacher consisted in translating theoretical truths into living thoughts and deeds. In his opinion, the teacher gets the basics of creativity within the walls of the educational institution, but he becomes a creator only in the process of pedagogical activity, which should be aimed at organizing a full and meaningful life of students, stimulating their need to become better, establishing such spiritual relationships with them that lead to the heyday of the personality of each student and the development of their individuality [5].

Bright examples of creativity are contained in the activities of modern innovative teachers – E.N. Iliina, T.I. Honcharova, V.F. Shatalova and others. A focused analysis of their work shows that innovative pedagogy is based on the ideas of cooperation, mutual assistance, mutual trust, the desire to maximize the creative potential of students.

Of great importance for understanding pedagogical activity as the creative process have the work of modern scientists – acmeologists N.V. Kuzmina, L. E. Varfolomeeva, N. F. Vishnyakova, V.V. Zaitseva, A.M. Zimicheva, V.V. Karpova, G.I. Mikhalevskaya, B.C. Oleinikova, A.V. Ponomarenko, A.A. Reana, V.Y. Slepova, E.I. Stepanova, V.I. Halzova, V.A. Shchegoleva, V.A. Yakunin and others.

In particular, N.I. Kuzmina notes that creative activity of individual teachers and teaching groups takes place in the framework of the functioning of educational institutions as a pedagogical system itself can be considered as a pedagogical system. In this creative position is responsible for the resolution of the contradiction between what is set as the regulations and restrictions on the one hand, and the requirements to present graduates with the prospective employer.

Productive creativity occurs in all cases when the desired result seems to be abroad this pedagogical system and lies in the subsequent. The subject of creative exploration are: a) the ways the organization of the whole time allowed for the educational process; b) ways of organizing all of the educational information, addressed students during the entire training cycle, year, month; the organization of continuity and consistency of pedagogical influence, which would ensure the future of the self-movement of the pupil to the peak of professionalism; b) the methods early transformation of the student from the object of pedagogical influence to subject of creative communication, cognition and labor; ways

of formation of students' need for new knowledge, interest in profession, methods of identifying interests, aptitudes, abilities, search in the strengths of providing productive self-development.

In terms of productive creative position in the center of attention of teachers – the future fate of the student different effective ways of training him to independently solve future professional problems. Students are active partners of the educational process, making it productive.

In the solution of pedagogical tasks to individual activities the teacher may have three kinds of results: psychological, functional and related,

Psychological results are mental tumors of the student and may be more or less adequate to the desired end result (motives, professional skills, behavior, relationship, etc.).

Functional results are expressed in the composition of educational information created by teacher created new forms, methods, teaching activities, the proposed activities for students, designed to receive the desired psychological result.

Related results appear in not pre-planned, to some extent, unexpected form.

The results of each teacher researcher T.G. Sharygina highlights the next levels: a) reproductive (able to retell what he knows); b) adaptive (able to adapt message to audience); c) locally-simulator (owns the strategy of forming of students ' system of knowledge and skills in certain areas); d) systemic modeling (owns the strategy of forming of system of knowledge and skills for the course as a whole); d) systemic modeling work (owns the strategy of turning his subject into a means of formation of creative personality, moral, sustainable, self-organized, seeking to educate themselves).

Depending on what the teacher is oriented towards (intermediate or final), his work can be productive, unproductive or unproductive.

In the experience of the best teachers, the main subjects interacting with objects of knowledge, communication and labor are students. They themselves analyze the educational material, come to independent conclusions. The teacher decides what objects, in what order and why to present to students. According to T.G. Shurygina, pedagogical creativity is manifested in the following: a) select tasks, tasks in the objects of cognition of the student and build in the key of their vision of the whole route and its parts; b) regulate the student's interaction with the object of his activity and knowledge, teach to simplify the task by one order, solve the intermediate problem, and then re-enter the extracted conditions, that is, complicate it in order to get closer to the main task and solve it; c) build

pedagogically appropriate own relationships with students, subjecting them to the desired final result.

Thus, the essence of pedagogical creativity, according to N.V. Kuzmina, consists in the fact that pedagogical activity is the process of solving countless pedagogical tasks, subordinate to the general ultimate goal of forming a person's creative personality, his worldview, beliefs, consciousness and behavior. The peculiarity of these tasks is that the teacher deals with an infinite number of signs, each of which may turn out to be essential for solving the problem.

The factors of productive pedagogical creativity include:

- a) objective, related to the real system and sequence of actions of teachers aimed at achieving the desired result;
- b) subjective, associated with motives, orientation, abilities, competence and other characteristics of the personality of the teacher;
- c) objective and subjective, associated with the organization of a professional environment, the professionalism of managers, the quality of university management.

And the achievement of the peaks of professional pedagogical activity occurs through the development of three productive psychological and pedagogical technologies: research technologies of the educational process; technologies for designing classes and educational activities; technologies of interaction with students.

L.E. Varfolomeeva and N.F. Vishnyakova conclude that a person's creative readiness is an expression of the relationship between creative potential and the capacity for creative activity as a personality trait. The attributes of creative readiness as a personal category, they include intellectual and creative initiative, creativity, creativity, creative individuality and the ability to self-actualization and mutual development. Signs of creativity as a personal category include: intellectual and creative initiative (going beyond the tasks and requirements of direct activity; breadth of categorization, breadth of associative series; sharpness, flexibility and originality of thinking (the ability to independently, quickly, witlessly find and combine different ways and methods) problem solving; dynamism as a mechanism of creative development. The main indicators of creativity are called productivity (volume of creative production) and originality (ability to generate images and unconventional ways of action).

V.V. Zaitsev and A.M. Zimichev, considering the process of teaching foreign languages from the point of view of optimizing the emotional state of students, single out the two most general areas of its intensification. They connect the first direction with the achievement of an exact correspondence between the goals of training, its content,

methods, organization and equipment; the second – with the use of human brain reserves due to the organization of special effects. The first is carried out within the framework of the traditional methodology, the second provides for intensification based on psychophysiology (hypnopedias – training in a state of natural or artificial sleep; relaxation therapy – training in a state of mental and physical relaxation caused by suggestion or self-hypnosis; suggestive therapy – the use of brain reserves using a comprehensive suggestive impact on the student's personality for the effective assimilation of educational information when submitting it in large quantities to relatively short time intervals; the subceptive subconscious method of introducing information into memory is the high speed of presenting information when students do not have time to not only realize, but also read the words presented). But, as the authors themselves note, all these methods are private, fragmented in nature and cannot be considered as a comprehensive solution to the problem of intensification of the learning process through the use of brain reserves. From the point of view of an integrated approach, only suggestionopedia does not cause special complaints, but only a few of the teachers of a foreign language can use this method.

V.V. Karpova in her study notes that on the professional orientation and the development of creativity of the graduate educational institutions having the factor level of intellectualization of professional activity. This factor requires creating a tiered structure of training in professional educational institutions. Volodymyr Karpov selects several of these levels: the level of sensory-motor correspondences; instructional and analytical level (ability to work according to instructions); the algorithmic level (clearly and systematically formed the algorithms of mental activity); creative, intellectually-search level (the ability to formulate and efficiently solve a new problem). Although studies Volodymyr Karpov relate to secondary vocational education institutions, its conclusions can be extended to educational institutions [2].

G.I. Mikhalevskaya analyzes in detail General pedagogical and communicative skills of the teacher, necessary for successful organization of the educational process, based on a humanistic paradigm of education. In the logic of this paradigm are learning both student and teacher. The center of gravity between them is transferred from subject-object to the dialog subject-subject relationship. The setbacks in the attainment of educational material appear as soon as understanding, emptiest, empathy and compassion. Among the General pedagogical skills highlighted in the gnostic, design, structural, organizational and communicative. As noted by G.I. Mikhalevskaya, communication skills of the teacher are divided

into General pedagogical communicative skills, which include a subset of skills associated with self-regulation of the teacher, their behavior, emotions, attention, speech, and subgroup communicative and Gnostic, communicative, constructive, communicative and organizational skills, and actually communicative abilities, and special communication skills necessary for teaching a specific subject.

B.S. Oleynikov, A.V. Ponomarenko, V.A. Shchoholev emphasize the example of employees of bodies of internal Affairs of Russia the importance of acmeological approach to the education of professional and moral culture of the individual employee of the organization.

A.A. Rean notes that one of the main factors for the successful implementation of professional activity is the personal maturity of a person. A.A. Rean distinguishes four components of personal maturity. This «Troika», which includes responsibility, tolerance and self-development. And the fourth integrations component, which covers all previous and simultaneously present in each of them is positive thinking, positive attitude to the world. The formation of responsibility is directly linked to the granting of individual freedom in decision-making and the development of autonomy; tolerance is considered as a certain position of the person, its system of relations to reality: to other people, to yourself, to life in general («everyone has the right to be wrong», «everyone is entitled to their opinion», «late myself going through even more than those who are waiting for him», etc.); and the need for selfdevelopment acts as the basic component, «makes» personality mature.

V.Y. Slepov recommends, when organizing the educational process, to proceed from the humanistic nature of the pedagogical process, to take into account the individual psychological characteristics of the trainees, as well as the conditions under which their formation took place and in which today's life activity is carried out. Moreover, one of the main conditions for success is an integrated approach to the training and education of cadets.

Important for the formation of teachers' readiness for creativity are the results of many years of experimental research conducted by E.I. Stepanova together with B.G. Ananyev on the problem of age-related periodization of the intellectual development of adults. E.I. Stepanova notes that a person is confronted with the need not only to master ever-increasing information, but also to select, save and be able to use it in his professional activities, in the prevailing living conditions. At the same time, one must be prepared not at all for development, but for an individual development path. Such readiness for an individual course of development becomes possible when a person realizes his intellectual

potential, reserves and resources of intellectual development. Determining the optimal modes of educational activity of adult students, the use of rational and effective methods and techniques of teaching and raising adults in the process of university training, retraining and advanced training becomes one of the most important pedagogical tasks and requires scientific knowledge of age-related periodization of human mental development.

In the course of educational work, ideas expressed by V.I. Halzov. These ideas boil down to the fact that the educational process should be based on a deep study of the individual psychological characteristics of cadets, be focused, humanistic, consistent, covering all aspects of students' lives and activities, not contradicting the prevailing conditions and the logic of their personal development.

Very productive for solving the problem of developing pedagogical creativity of teachers of foreign languages seems to be the idea of V.Y. Yakunin on the approach to reviewing the learning process from the perspective of management theory and, in connection with this, in the teacher's activities the following stages: the stage of setting goals, the stage of selecting and constructing the informational basis of training, the forecasting stage, the decision making stage, the stage of organizing the execution, the communication stage, the stage monitoring, evaluating results and making corrections.

In relation to pedagogical activity, the selected management functions are filled with specific content. So, target determination acts as a process of designing a learner's personality. The content of the training forms the information basis of management. Pedagogical forecasting is the prediction of near and far psychological learning outcomes in certain conditions of its implementation. Pedagogical decisions are aimed at choosing the best ways to educate and educate a person. The organization of performance is associated with the implementation of educational plans, programs and pedagogical decisions. Communications in training are various forms and methods of interaction between participants in the educational process. Monitoring involves evaluating the actual results of training and education at different time intervals. Correction means the elimination of unwanted deviations and changes in the psyche and behavior of participants in the educational process. In fact, each of these functions is included in the process of creative decision of the educational tasks facing the teacher and can itself be the subject of creativity.

It should be noted that the ideas put forward and developed in «civilian» pedagogy and psychology, in many respects echoed the views of the advanced representatives of military pedagogical practice.

For example, Peter I was irreconcilable in relation to inertness and indifference in the training of student soldiers and demanded initiative and creativity from commanders of all levels during the training and education of subordinates.

M.I. Dragomirov considered the main thing in preparing students to teach them to think creatively.

Among the mistakes in the course of teaching, the well-known commander and teacher emphasized: the lack of consistency in the construction of the training course; inability to correctly determine the goals of classes; teaching «useless things»; the inconsistency of building educational material; conversation with students «in different languages»; inability of teachers to formulate training tasks; seeing the reasons for poor teaching results only in students, undermining their faith in themselves; low intensity of students in the classroom, the presentation of excessive requirements, etc [8].

D.I. Mendeleev, D.A. Miliutin, as professors, resolutely opposed the fettering of the creative search for teachers and advocated freedom from routine.

Later, prominent military figures M.V. Frunze, B.M. Shaposhnikov and many others devoted their efforts to the search for effective ways of training and educating officers. But the most active problem is the creativity of teachers of higher educational institutions in the 70's – 90's. Moreover, pedagogical creativity is considered as: a personal component (Barabanshchikov A.V., Solonitsyn V.A.); element of pedagogical skill (Mikhailovsky V.A.); pedagogical activity proper, aimed at an original, new solution to pedagogical problems (Balakhovsky A.A., Slepov V.Y., Halzov V.I., Shabanov G.A.).

The study showed that fruitful for the study of the creativity of university teachers are ideas of the G.A. Shabanov, who believes that pedagogical creativity is an individually peculiar process of the teacher's theoretical and practical activities aimed at finding and implementing new, original solutions to pedagogical problems, increasing the effectiveness and quality of students' training and that the teacher's creativity is characterized by novelty, a wide range, sustainability and social significance of the proposed pedagogical ideas, applied methods, techniques and means to achieve positive educational results.

G.A. Shabanov notes that the formation and development of pedagogical creativity is a lengthy process that does not have a specific time frame. The source of the development of pedagogical creativity is the contradiction between the growing needs for creative pedagogical activity of teachers in preparing future personnel and the real level of their

creativity in the process of training and education. The resolution of this contradiction provides for a set of measures aimed at increasing the individual creative capabilities of teachers and creating optimal conditions for their implementation in teaching and educating students. These measures are associated with the formation of a steady motivation for the teaching staff to creatively solve educational problems, increasing the level of professional and pedagogical preparation of teachers for creative work, creating optimal conditions for creative pedagogical activity at the university.

Analysis of scientific literature also shows that a lot of attention to the issues of pedagogical skill and creativity showed manifest of the Belarusian scientists. In particular, in Belarus the problem of the formation of the levels of professional activities teachers were developed on the basis of a holistic approach to the problem of teacher professionalism, questions of pedagogical creativity developed in accordance with the principle of the stages of its formation and development. So, I.F. Kharlamov in the article «About the pedagogical skills, creativity and innovation» suggested that to reveal the essence of pedagogical skill and creativity necessary to «not through the properties of the individual teachers, and through his pedagogical activity» [6, 12]. The author notes that teaching creativity should be considered in the system of perfection of professional pedagogical skills in general. It is necessary to take into account the fact that the professional work of the teacher as the highest level of professional and pedagogical activity is formed in stages. Some time the teacher works at the level of pedagogical skill, which is the basis, the Foundation of professionalism and to develop pedagogical skills. Pedagogical skill are characterized by a rather deep knowledge of the teaching subjects, the normative courses of psychology and pedagogics, private teaching and education and is evident in their skillful application in practice that allows sufficiently qualified to implement the training and education of students. At the level of pedagogical skill already shown considerable professionalism in teachers. Improving and developing pedagogical skill, he gradually develops pedagogical skills, which is the next and higher stage of professional growth. I.F. Kharlamov, believes that «pedagogical skills as a qualitative characteristic of educational activity of a teacher is not that other, as brought to a high degree of excellence of its academic and educational skill, which is manifested in a special glazed methods and techniques of application of psychological and educational theory in practice, thus ensure high efficiency of educational process». As shown by the observation of real pedagogical process at the level of pedagogical skills the teacher often provides

rationalization of certain methods and techniques of educational work that are not always described in pedagogy. Study of the peculiarities of the pedagogical activities at the level of pedagogical skills provide a basis for the assertion that it is not only reproductive, but also to a great extent a creative activity. After all, the teacher's work in itself is creative, requires teacher understanding and situational application of the General theoretical propositions of pedagogy in practice. The next step in the development of teacher's professionalism is a pedagogical art. Creative pedagogical activity is manifested in the skills of the teacher to act within the profession in his own way, seeking efficiency in the training and education of students, gives the opportunity to improve the pedagogical process, to introduce a separate innovation, «to rationalize the methods and techniques of training and education without any breaking and radical restructuring of the pedagogical process». Understanding of essence of pedagogical creativity as the highest quality level of teaching activity, which is formed gradually on the basis of pedagogical skill and pedagogical skills, determines the allocation of the main factors of its formation, creating conditions for the development of teacher professionalism in general.

Thoughts on the formation and development of teacher's pedagogical creativity in the process of his independent practical activity are contained in the works of learned teachers K.V. Gavrilovets, I.I. Kazimirskaya, V.N. Naumchik, I.I. Rydanova, I.F. Kharlamov, O.R. Chernousova and many others. Thus, I.I. Kazimirskaya in her work "Teacher's thinking and the ways of its formation" substantiates the position that pedagogical creativity is manifested more by those teachers who possess pedagogical thinking, and it arises only if the teacher is motivated by pedagogical activity, convinced of its social significance and importance for himself personally. According to K.V. Gavrilovets, the teacher's work is manifested in his humane attitude to children. One of the important factors in the formation and development of pedagogical creativity, she considers the teacher's awareness of the professional significance of the humane style of relations between participants in the pedagogical process, which greatly contributes to the teacher's desire for professional self-improvement. A particularly important condition for the formation of pedagogical creativity and its development can be attributed to the identification and consideration of the individual characteristics of the teacher in the process of organizing work with pedagogical personnel in the school. So, V.N. Naumchik believes that «pedagogical creativity is an integrative characteristic of the level of professional preparedness of a teacher. It is a kind of alloy of learned and appropriately modified

professional skills and abilities» [4, 160]. From this point of view, pedagogical creativity is both the result of professional training and creativity in the personality of the teacher. Individual creative manifestations of a teacher are possible in those circumstances if the collective atmosphere of creativity and conditions for the creative individual development of each individual teacher are created in the teachers' collective. About the same writes O.R. Chernousova, arguing that the teacher can achieve the highest level of professionalism on the basis of the development of his creative individual characteristics, provided that he is enthusiastic in teaching and creating special conditions for the manifestation of creativity. She points out important circumstances that can ensure the formation of a teacher's creative approach to carrying out their professional activities: «In order to stimulate a teacher to be creative in his work, to increase his interest and desire to work, it is necessary, first of all, to spend teacher's time extremely efficiently and to save his strength for creative work». The provision that the formation of the highest level of teacher professionalism is possible if there is a positive socio-psychological climate in the pedagogical team, a general creative atmosphere, such an environment that fosters respect and trust in pedagogical science for teachers, contributes to the intellectual development of all members of the team, is a leading condition for the formation and development of pedagogical creativity.

The analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, the study of creative activity of teachers of higher education institutions allows to conclude that under the creativity should be understood such activity that generates something qualitatively new, notable for its originality (perhaps uniqueness) and the socio-historical significance; and under the development of creativity is a special type of change associated with structural and functional upgrading activities, converting it into something else, more perfect, manifested in qualitatively new target plants, methods, activities and results of work.

In turn, the work of the teacher of an education institution means nothing, as the activity of a teacher, which is aimed at achieving higher results in training and educating students through the clarification (new production) educational goals as well as the search for original ways of applying known or developing new, previously unknown methods and techniques for the solution of pedagogical tasks. We can say that it is an activity whose ultimate goal is the improvement of pedagogical work of lecturers. The development of creativity of University teachers is the change process of pedagogical activity, expressed in the renewal of its targets and technologies leading to the effectiveness of the solution of the educational tasks.

It should be noted that educational activities cannot be considered creative if it: as the ultimate goal is not focused on achieving the best possible results in the training and education of each student; developed an integrated system for goal-setting; there is no searching for the most effective for the given conditions of activity of the ways to solve educational problems.

This approach to defining the essence of creative activity of teachers of higher education institutions due to the fact that the modern level of development of education, a considerable complexity of problems of training of future specialists, the radical transformation of society, resulting in change of public perceptions and attitudes of people and a number of other factors require that universities came out highly trained relationship specialists to successfully perform their functions. However, to achieve this level of readiness of graduates is possible only if all teachers will participate in solving the problem of securing the greatest possible development of each student. Only this approach fully realized the potential of creativity as a factor of improving and increasing the efficiency of the educational process. In the study, this was indicated by 100% of the interviewed teachers [9].

Experience also shows that the preparation of highly qualified specialists for Universities requires the development of an integrated system of goal setting.

It is known that goal – a central backbone link of the teaching activities. In scientific literature it is noted that the pedagogical purpose reflects the philosophical, political, moral, legal, professional, aesthetic, physical and other concepts of the perfect man. However, the achievement of the ultimate goal (pedagogical ideal) entails a holistic system of private goals (tasks), due to the needs of professional activity, individual peculiarities of students and the prevailing conditions in which they are teaching and educating.

One of the main goals of pedagogical activity is the formation of future graduates of patriotism and professionalism, high honor and dignity, readiness to perfectly fulfill their civil and professional duty, diligence, discipline and desire for self-improvement. Achieving these goals provides for the formation and development of the students' respective worldview, intellectual abilities, will, feelings, psychomotor skills and other personality components of a future graduate.

In turn, it is impossible to form the necessary worldview without firmly consolidating students' worldview knowledge, developing their solid views, beliefs and ideals. The development of intellectual abilities involves mastering the skills of adequate perception of the necessary

information, its processing, classification and preservation in memory (broadening the general and professional horizons), comprehensive understanding of emerging problems and the ability to use existing knowledge to solve them.

It is equally important for the successful implementation of the pedagogical activity of a university teacher to determine: under the influence of what factors is the development of a student and what effect do they have on him. The need to study the factorial environment of students' development is due to the fact that it helps to understand the inner world of a future graduate and determine the most correct ways of pedagogical influence on him.

It is known that a large number of different factors affect students every minute. Such factors include: features of the biological development of the student; his system of views, beliefs, ideals, attitudes, skills, abilities and other features of the psyche; the influence of the social environment, educational and professional activities, life, leisure, etc. Practice shows that the influence of these factors on each student is different.

«Human», wrote Marx, «is directly a natural being. As a natural being, he ... is endowed with natural forces, vitality; being an active natural being, these forces exist in it in the form of inclinations and ... drives». It is quite clear that in the social development of each student, in the formation of his personal qualities, the influence of natural forces cannot but be reflected.

For the formation of man as a social being, his natural ability to develop is of paramount importance. In particular, the student, along with biological maturation, is able to master many of the things that are not biologically «programmed» in him: knowledge of educational subjects, rules of behavior during classes, etc., that is, what he ultimately does his personality. Moreover, nature gives a person, as a rule, significant opportunities. However, they are not always used in full force. As noted by students, their potential opportunities are realized in the process of studying academic subjects at best by half.

Biological also affects the fact that each student has certain inclinations in one or another type of activity. For example, some have special physical qualities, expressed in strength or endurance, the second – a tendency to «exact» sciences; the third - to the study of foreign languages, etc. It is these makings that allow students to intensively develop in the relevant types of academic disciplines.

Finally, one cannot ignore the fact that the biological can manifest itself in the development of the student's personality in the most unexpected way. The previously analyzed literature indicates that the

psychology of a successful, attractive, well-proportioned, naturally gifted student or student is significantly different from the psychology of those who have at least some flaws in morphological development. Many students with such shortcomings develop psychological complexes that lead to self-closure, loss of confidence and activity, lack of initiative and lack of communication.

All this must be taken into account by the teacher in the implementation of educational activities.

Consideration of these reasons involves the advancement of a number of tasks related to the restructuring of the students' worldview in order to ensure their active and focused work on the development of educational subjects.

Studying the factorial environment of students' development helps to build an integrated system of goals and objectives of the pedagogical activity of the university teacher.

Creativity finds its expression in the development of new technologies for teaching and educating students.

It is known that the concept of «technology» has recently appeared in pedagogy. Due to the fact that it is interpreted differently in different sources, it becomes necessary to consider it in more detail.

This concept was introduced into pedagogy from the sphere of material production, where it means a set of techniques and methods for obtaining, processing or processing raw materials, materials, semi-finished products or products carried out in various industries. Under the technology also understand the operations of extraction, processing, processing, transportation, storage and storage, that is, the totality of the processes that make up the production process.

The purpose of its use in pedagogy and the enclosed content was most accurately determined by V.P. Bezpalko noting that «the updating of today's school is possible only through scientifically substantiated improvement of pedagogical technology, which involves strictly scientific design and accurate reproduction ... guaranteeing the success of pedagogical processes».

This thought echoes with the ideas of J.A. Komenskyi, who argued that «if the method is brought to infallible fidelity, then the result ... cannot but follow». In fact, the great Czech teacher was talking about pedagogical technology.

However, in pedagogical literature, a deep development of this concept began recently. Since the beginning of the 60s, research on pedagogical technologies has been conducted in the field of the use of technical means in the educational process. In the 70's, the concept of

«pedagogical technology» greatly expanded and virtually all the main problems of didactics, as well as proposals aimed at improving the educational process, began to be attributed to it.

In the 80's, V.P. Bespalko is working hard on the problem. However, one of the conclusions of the work was the identification of the concepts of «pedagogical technology» and «pedagogical process».

At the beginning of the 90's, the authors of the training program «Pedagogical Technology» of Moscow State Pedagogical University noted that «the theory of education illuminates the essence of the process and enriches the teacher with knowledge about the laws of personality formation. The methodology of the educational process reveals the ways of organizing the life of the pupil in accordance with the stated educational goals».

The moment of the teacher's operational impact ... on the pupil ... is provided by the pedagogical technology, which «covers various aspects of the pedagogical impact: organizing communication with him; making demands for his development; organizing a system of positive reinforcements of the pupil's social and psychological neoplasms; organizing inhibitory influences, correcting socially significant relationships; organization of information impacts / group and individual /; organization of group and collective other activities».

A.P. Sharukhin, who worked on the problem of the technology of educational activities, notes that the technology «is a constantly reproduced process for the implementation of algorithmized actions that do not contradict the logic of personality development of the educated and lead to the planned result in the implementation of optimally selected methods of pedagogical impact under given individual characteristics of subordinates and specific conditions their life activity».

F. Yanushkevich defines pedagogical technology as a system of scientific principles for programming the learning process and using them in educational practice with a focus on detailed and assessment-capable learning objectives [7].

The study of literary and pedagogical sources, analysis of the teaching activities to educate and educate students indicate that manufacturability is manifested through a number of characteristic features. These features include: guaranteed achievement of high results and their reproducibility, a certain sequence of actions, consistent actions to the internal logic of the personality development of students, the optimality of the chosen methods of pedagogical influence on cadets and students, etc.

The Bulgarian scientist N. Stefanov notes: «For an activity to be entitled to be called technology, it is necessary that it be consciously and systematically divided into elements that are implemented in a certain sequence».

In the pedagogical activity of a university teacher, it is necessary to distinguish the following algorithmic actions carried out in a certain sequence:

- a) collecting information and analyzing the situation of development\students in the process of their training and education;
- b) diagnosis of individual characteristics of students and designing their psychological structure as a result of training;
- c) forecasting changes in the personal development of students when using one way or another pedagogical impacts;
- d) development of a program of activities for training and education students, including the organization of communication with them and presentation of requirements to them; organization of exercise effects as means of reinforcing those neoplasms that appear in the students' psychology, as well as impacts that inhibit the negative manifestations of the learner's personality; the implementation of this program in the educational process;
- e) monitoring and evaluating the results of pedagogical activity and adjusting its program.

As teaching practice shows, the more competently and fully implemented all these actions, the more effective the teacher.

In this regard, we can say that the technology of pedagogical activity of a university teacher should be understood as an integral system of constantly reproduced actions for teaching and educating students aimed at the maximum possible development of students' personality and leading to the planned result in the implementation of optimally selected methods of pedagogical interaction with students in the specific conditions of the educational process.

In the technological component of the university teacher, the creative principle is manifested:

- in developing a plan for conducting classes in accordance with the ultimate goals of training and education of students;
- in the re-composition of the plan of action in case of anticipation of any deviations;
- in the construction of educational information;
- in designing topics and methods of communication with students;
- in the use of methods that contribute to the transformation of students of an academic discipline into an active subject of their own

transformation (in the organization of such educational activity, which is characterized by full awareness, tension, maximum independence, focus on the full implementation of their intellectual abilities and the manifestation of the best sides of his personality, success, as well as satisfaction from the actions taken);

- in building relationships with students based on principle of cooperation: co-creation of mutual respect, mutual trust, goodwill, mutual assistance;
- to ensure maximum individualization, intensification learning process;
- in such a conduct of classes, when the main task in each of them advocates the implementation of a human-forming function when the atmosphere classes represents an atmosphere of universal work at ease environment conducive to learning and holistic personality development of a future specialist.

Conclusions. Thus, the teacher's pedagogical creativity should be understood as such his activity, which is aimed at achieving the maximum possible results in teaching and educating students by clarifying (setting new) educational goals, as well as finding and applying pedagogical technologies that ensure their guaranteed achievement.

And the development of the creativity of a teacher of a higher educational institution is a process of changing his pedagogical activity, which proceeds under the influence of certain factors and is expressed in improving the results of training and education of students, as well as in updating the technology to achieve them.

Determining the essence of pedagogical creativity of teachers and its development allows us to analyze the influence of conditions on the development process of creativity of university teachers.

References

1. Гавриловец К.В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. Минск : Полымя, 2000. 128 с.
2. Карпов В.В. Психолого-педагогические основы много-ступенчатой профессиональной подготовки в вузе. Исслед, центр по пробл. управления и качества подгот. специалистов высш. шк., С.-Петерб. электротехн. ун-т. СПб., 1992. 310 с.
3. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Лекции о воспитании детей. Л.В. Конисевичу. Пед. соч.: В 8 т. М.: Педагогика. 1986. Т.3. С. 8-457; Т.4. С. 59-117; Т.8. С. 107-108.
4. Наумчик В.Н. Воспитание творческой личности : учеб.-метод. пособие. Минск: Універсітэцкае, 1998. 189 с.

5. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы: Беседа первая. Основные проблемы творческого труда педагога. Избр. пед. соч.: В 3 т. М: Педагогика, 1981. Т.3. С. 9-34
6. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. М: Педагогика, 1992. № 7–8. С. 11–15.
7. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. М.: Высшая школа, 1986. 215 с.
8. Licht, A. H., Tasiopoulou, E., Wastiau, P. Open Book of Educational Innovation. European Schoolnet, Brussels, 2017. 183 p.
9. Ferguson, Rebecca & Barzilai, Sarit & Ben-Zvi, Dani & Chinn, Clark & Herodotou, Christothea & Hod, Yotam & Kali, Yael & Kukulska-Hulme, Agnes & Kupermintz, Haggai & Mcandrew, Patrick & Rienties, Bart & Sagy, Ornit & Scanlon, Eileen & Sharples, Mike & Weller, Martin & Whitelock, Denise. Innovating Pedagogy 2017: Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers, 2017. 44 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИКОТЕРАПІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О. С. Аліксіичук

Кам'янець-Подільський
національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61.
м. Кам'янець-Подільський,
Хмельницька обл., 32300,
Україна

В. В. Федорчук

Кам'янець-Подільський
національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61.
м. Кам'янець-Подільський,
Хмельницька обл., 32300,
Україна
e-mail: vicfed@ukr.net

Публікація присвячена висвітленню психолого-педагогічних основ музикотерапії в освітньому процесі сучасної початкової школи, зокрема в гуртковій роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Проаналізовано роль музичного мистецтва у формуванні особистості, вплив музики на емоційного-чуттєву сферу дитини.

Визначено поняття музикотерапії як виду арттерапії, що передбачає використання музики з лікувальною або з корекційною метою, а також покликана забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її психічне життя. Крім того, відзначається, що музикотерапія чинить не тільки лікувальний вплив, але й виконує потужну виховну функцію.

У контексті освітнього простору музикотерапія характеризується як ефективний засіб моделювання й корекції внутрішнього стану дитини, розкриття її природного потенціалу, а також як дієва допомога в оптимізації навчально-виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Охарактеризовано основні форми музикотерапії: рецептивну (пасивну), активну та інтегративну (яка поєднує пасивну і активну форми). А також основні напрямки впливу музики на особистість: емоційна активізація; розвиток навичок спілкування (комунікативна функція); розвиток естетичних потреб тощо.

Описано основні напрямки використання музикотерапії у роботі з учнями початкової школи під час гурткової роботи, а саме: слухання окремих різноманітних музичних інструментів; слухання творів композиторів-класиків; слухання та виконання творів традиційної народної музики. Зазначено також можливості використання інших видів мистецтва (зокрема образотворчого та

театрального у синтезі з музикою для більш ефективного впливу на дитячу особистість.

Ключові слова: музика, освітній процес, музикотерапія, молодші школярі, психокорекція, рецептивна музикотерапія, активна музикотерапія, інтегративна музикотерапія.

This publication deals with psychological and pedagogical basis of musical art therapy in educational process of modern junior school, especially in the work of circles with the children of infant schools.

We analysed the role of musical art in the forming of personality, the influence of music on emotional and sensitive sphere of a child.

The notion of musical art therapy as a kind of art therapy has been defined, that means the usage of music with curing or corrective aim, it also has the task to provide effective functioning of a person in the society and harmonize her psychic life. Besides, it is mentioned that musical therapy has not only curing influence but also performs a powerful upbringing function.

In the context of educational space musical therapy is characterized as an effective means of modelling and correction of inner world of a child, the development of his natural potential and also as an important help in optimizing of the educational work with junior pupils.

The main forms of musical art therapy are characterized here: receptive (passive), active and interactive (which combines active and passive forms); the development of esthetical needs etc.

We described the main trends of usage of musical art therapy in the work with pupils of junior school during the work in the circles: listening to the works of classical composers; listening and performing the works of traditional folk music. We also mentioned the opportunities of the usage of other kinds of art (painting and theatre in the synthesis with music for more effective influence on child's personality).

Key words: music, educational process, musical therapy, junior pupils, psycho correction, receptive musical therapy, active musical therapy, interactive musical therapy.

Сучасна початкова школа покликана сприяти всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формуванню цінностей, необхідних для успішної самореалізації. У виконанні цього завдання важливе місце посідає мистецтво, зокрема музичне, яке надає естетичного забарвлення духовному життю людини загалом, сприяє формуванню особистості в естетичному, моральному, патріотичному, політичному та інших напрямках.

Ще Платон вважав, що мистецтво може слугувати внутрішній гармонії та рівновазі людини, а отже, одночасно формує виховний ідеал і середовище, що сприятиме його реалізації. У XVII ст. Шафтсбур схилявся до того, що «завдяки любові до прекрасного людина досягає панування над собою як повної гармонії свого життя: гармонії розуму і почуття, гармонії тілесної краси і гарних вчинків» [9, с. 254]. Подібну думку висловлює Ф. Шіллер, для якого реалізація суспільної гармонії через формування внутрішньої гармонії людини можлива лише завдяки мистецтву [9].

I. Войнар роль мистецтва розглядає відповідно до трьох сфер формування людини: «розширення і збагачення досвіду, введення у світ нових відчуттів і переживань, ознайомлення з новими образами моральної поведінки, новими образами життя; поглиблення і передача знань про зовнішній світ і людей, знань, що охоплюють як художні явища, так і ті, що знаходять своє відображення в мистецтві; формування експресивних вмінь, розвиток творчих здібностей» [9, с. 267-268].

На велику й різнобічну роль мистецтва у становленні особистості вказувало багато дослідників та науковців. Та серед усіх видів мистецтва на особливому місці, на думку Е. Сорьо, перебуває музика й образотворче мистецтво. Французький вчений пояснює це тим, що такі види мистецтва вимагають нижчого рівня інтелектуальної зрілості споживача, ніж, наприклад, література, розуміння якої залежить від загального рівня розумового розвитку. Так, перший контакт із музичним твором спирається на суто емоційну інтуїцію, лише пізніше доповнюючись інтелектуальною рефлексією. Мистецтво впливає на слухача значно раніше, ніж він набуде здатності зрозуміти його. Музика звертається, насамперед, до чутливості особистості, тому є доступною навіть для маленьких дітей. Е.Сорьо вважає, що естетичне виховання в цілому, зокрема музичне виховання, це ідеальний шлях до прогресивного дозрівання вродженої чутливості, якщо можна говорити про виховання почуттів [10, с. 232].

На роль мистецтва в розвитку почуттів не раз вказували в різні періоди багато дослідників. Так, англійський естетик Г. Рід під метою мистецтва розуміє знаходження форм для вираження людських почуттів. Серед цілей виховання засобами мистецтва він називає «вміння виражати у своїй індивідуальній мистецькій творчості власні почуття і переживання, а також розуміти емоційний зміст творів, з якими ознайомлюються» [3, с. 74].

І. Войнар вважає, що без чутливості до різних галузей мистецтва важко уявити всебічно розвинену сучасну людину. Сама чутливість – це специфічна здатність організмів реагувати на стимули зовнішнього світу і змінювати поведінку під їхнім впливом. Естетична чутливість є умовою естетичних переживань. Вона дає можливість людині підтримувати контакт з оточенням і краще пізнавати мінливу дійсність. Естетична чутливість, на думку І. Войнар, тісно пов'язана зі спогляданням, мисленням, переживанням, а іноді з діяльністю [10].

Завдяки естетичній чутливості загострюється здатність до переживань, почуттів. Відомий український педагог В. Сухомлинський писав – «людина з тонкою, емоційною натурою не може забути горе, страждання, нещастя іншої людини; совість спонукає її прийти на допомогу. Цю якість виховує музика і пісня» [4, с. 171].

Безсумнівним є те, що музика – це мистецтво, насамперед, емоційне. Внутрішній світ людини, її почуття, настрої і переживання – усе це підвладне музичному мистецтву. Справді, емоційна палітра, пов'язана з музичним мистецтвом, є надзвичайно різнобарвною. Приміром, В. Холопова відображення емоцій у музиці розглядає як багатопланову структуру. Основний план – це відображення-вираження, тобто галузь натуральних емоцій музики: енергійний ритм, кантиленний спів, гармонійність звучання тощо. Другий план – умовні, зображувані емоції. Є ще оцінний план емоцій – захоплення майстерністю створення, виконання музики [8].

На думку Е. Абдуліна, існує три основні емоційні реакції на музику: «емоції враження» (ґрунтуються на інтуїтивному відчутті музики (подобається чи не подобається); «емоції переживання» (усвідомлення суб'єктом особистісного значення музики, але без його співвіднесення з об'єктивним значенням музики); «емоції співпереживання» (їм властиве злиття суб'єктивного переживання з позицією автора і виконавця) [1, с. 150].

Психолого-педагогічна теорія і практика підтверджують роль емоційного, чуттєвого фактору в навчанні та вихованні молоді. Відомо, що піднесений емоційний стан підвищує швидкість розумових операцій та сприяє інтелектуальній активності людини, а це має відобразитися в освітньому процесі. До того ж почуття, емоції є одним із першочергових компонентів мотивації успішності, оскільки «саме вони забезпечують енергію, яка робить можливою дію», (в нашому випадку – навчання). Слід зазначити, що як позитивно, так і негативно забарвлені емоційні стани можуть активізувати або гальмувати діяльність.

Впливаючи на емоційну сферу реципієнта, його моральний і психічний стан, музика виконує різноманітні функції. В існуючих концепціях виділяють різну їх кількість. М. Каган визначає такі функції мистецтва: комунікативну (зумовлену комунікативною діяльністю людей); просвітницьку (зумовлену пізнавальною діяльністю); виховну (зумовлену ціннісно-орієнтаційною діяльністю); а також гедоністичну. А. Зісь, А. Оганов називають естетичну, пізнавальну і виховну функції мистецтва. Г. Дадамян, В. Дмитрієвська та С. Зуєв, зазначаючи, що мистецтво забезпечує реалізацію всіх культурних процесів, досить умовно виділяють репродуктивну, творчу, аналітичну функції. Основною функцією мистецтва, як вважає У. Фохт-Бабушкін, є художня, а творча, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна й комунікативна лише похідні від неї. А. Єремєєв виділяє соціально-організаторську, виховну, гедоністичну, просвітницьку, компенсаційну, оптимізуючу, евристичну і комунікативну функції мистецтва.

Констатуючи співіснування у мистецтві різних сторін і функцій, дослідник намагається виявити їхню єдність, вбачаючи її в соціально-комунікативній сфері. А. Сохор, розуміючи під функцією художнього твору реальний результат усієї системи його впливу на реципієнта, визначав агітаційно-пропагандистську, просвітницьку, розважальну, прикрашально-оформлювальну, виховну, пізнавальну, безкорисної насолоди, естетичну тощо, серед яких на особливе місце ставив дві надфункції – виховну та естетичну. Докладно розробленою концепцією є система функцій Л. Столовича. У ній описано 14 функцій, які передбачають різноманітність духовних потреб реципієнта як людини, що пізнає, творить, оцінює світ і спілкується з іншими людьми, виховує і виховується [7].

Поліфункціональність мистецтва підтверджує й сучасна естетика, яка налічує понад два десятки таких функцій. Так, евристична функція передбачає розвиток за допомогою мистецтва творчих здібностей, розкриття творчого потенціалу. Виділення гедоністичної функції пояснюється тим, що духовне задоволення і радість від зустрічі з художньо-прекрасним нічим рівнозначно не можна замінити. З найдавніших часів нам відома прикрашальна функція. Близькими між собою є естетична й катарсична функції, оскільки означають почуттєвий стан і духовне очищення особистості, дають можливість реципієнту перейти від граничних зі стресовими переживань до своєрідного вивільнення й гармонії в почуттях. Завдяки цьому мистецтво може виконувати й релаксаційну функцію, яка реалізується у повсякденному житті пересічної людини

і застосовується в наукових дослідженнях (приміром, психологічних).

Своєрідною є функція свободотворення, під якою розуміють допомогу людині, щоб вона могла піднятися над тягарем повсякденним турбот і відчути себе вільною. Мистецтво дає можливість перенестися у світ звуків, кольорів, природи, поезії. Незаперечною є й ігрова функція мистецтва, оскільки кожному художньому творові притаманні умовність або удаваність, досконалість форми, своєрідність метафор, порівнянь, асоціацій, здатних викликати захоплення винахідливістю майстра, а відтак зумовлювати гру почуттів, інтелекту, уяви тощо. Крім того, визнаними є такі функції: прогностична (тобто завбачувальна), комунікативну (як засіб спілкування); компенсаторна (що означає заміщення або доповнення життєвого досвіду); мнемоністична (мистецтво як пам'ять); культуротворча, оскільки мистецтво здатне не лише утворювати духовні цінності, а й давати їм життя в кожному нову епоху, а також повчальна й виховна.

Щодо специфічності різних видів мистецтва композитор М. Римський-Корсаков писав так: «...Живопис безпосередньо дає образ і думку, і потрібно створити в своїй уяві настрій. Поезія слова дає думку, і за нею треба створити образ і настрій. А музика безпосередньо дає настрій, і за ним необхідно відтворити думку і образ, а іноді і просто образ» [6, с. 349].

Музика серед інших видів мистецтва вирізняється абстрактністю свого змісту, що відкриває широкі можливості для різноманітної інтерпретації музичного образу. Тому сприймаючи той чи інший музичний твір, кожен реципієнт осмислює свої враження, почуття й переживання, викликані музикою, і, відповідно до цього, проникає в образний зміст твору, пізнає його сутність.

Крім цього, музика є одним із найбільш доступних та ефективних факторів формування особистості, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Слід зазначити, що вона має свою специфіку. Сприймання музики відбувається не від загального до особистого, а від особистого до загального, тобто не від уявлень до почуттів, а від почуттів до уявлень. У зв'язку з цим, музику розуміють як специфічну мову психологічного стану людини і сприймають її як ліричний процес в житті людини. Коли вона пізнає навколишній світ, то не тільки включає в цю діяльність мисленнєві процеси, вона пробуджує почуття та емоції, через які відкриває себе та своє ставлення до світу.

Серед дослідників, які тим чи іншим чином досліджували проблему впливу музичного мистецтва на фізичне і психічне здоров'я людини, варто згадати американців – психолога, спеціаліста з музикотерапії Дж. Кемпбела, нейрологів Г. Шоу і М. Боднера, дослідників, авторів компанії «Супернавчання» Ш. Острандер і Л. Шредера, росіян – доктора медичних наук, професора М. Лазарева, доктора психологічних наук професора Ю. Цагареллі, президента міжнародної академії інтегративної медицини, керівника науково-дослідного центру музичної терапії і відновлювальних технологій, доктора медичних наук, музикотерапевта- реабілітолога С. Шушарджана.

Важливу роль відведено засобам музикотерапії в ряді досліджень світових та вітчизняних вчених: М. Бурно, Л. Брусилівський, О. Ворожцова, С. Гроф, Ю. Каптен, Б. Карвасарський, З. Матейова, С. Машура, В. Петрушин, Г. Побережна, М. Чистякова, С. Шабутін та ін. Усі вони використовують методики для розвитку емоційно-вольової сфери дітей, мовлення, активізації їх діяльності та інтересів у музично-творчій діяльності. Адже саме музикотерапія є одним із таких методів, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини.

Музикотерапія виникла давно і досліджувалася як за кордоном, так і в Україні. Спілкування з музикою позитивно впливає на її розвиток дитини. Що стосується дітей, у яких спостерігаються комплексні порушення психофізичного розвитку внаслідок тих чи інших змін в організмі, вплив музики на функціонування організму в цілому є надзвичайно важливим.

Термін «музикотерапія» грецько-латинського походження і в перекладі означає «зцілення музикою». Музична терапія, яка народилася як поняття в середині ХХ століття, насправді має багатовікову історію [3]. Застосування музики з терапевтичною метою бере свій початок з доісторичної доби, адже музика була частиною «магічних», релігійних та цілительних ритуалів.

Однак першими письмовими пам'ятками, де згадується про вплив музики на людське тіло, є єгипетські папіруси, знайдені англійським археологом Пітрі у 1889 р. Ці папіруси датуються 1500-м р. до н.е. Музика в них описана як засіб, здатний зцілювати тіло, заспокоювати розум та очищувати душу; так, зокрема, вона наділяється властивістю сприятливо впливати на жіночу фертильність. У стародавньому Єгипті хоровим співом лікували безсоння. Сьогодні фахівці радять батькам, діти яких страждають на

заїкання, віддати їх на хор. Хоровий спів також допомагає тим, хто не вимовляє певні звуки. Загалом спів нормалізує фізичний стан людини. Під час цього процесу активно задіяний весь організм – активно б'ється серце, дихають легені, активізуються рухові функції. Після 5-10 хвилин власного співу покращується настрій, підвищується активність.

Єврейський народ також послуговувався музикою при лікуванні фізичних і психічних захворювань. Найстародавніша притча, пов'язана з використанням музики як лікувального засобу, представлена в Старому Заповіті. В ній мовиться, як Давид грою на арфівилікував Саула від депресії. Сьогодні цей досвід розвивається в рамках так званої музичної терапії. До нас дійшли найдавніші пам'ятки, в яких музика неодноразово згадується як лікувальний засіб. Одним з перших, хто пояснив лікувальний ефект музики, був Піфагор. Він стверджував, що музика підкоряється вищому закону (математиці) і відновлює в організмі людини гармонію.

Античні філософи Аристотель, Платон, Демокріт підсилювали дію цілющих трав грою на музичних інструментах. У Стародавньому Єгипті під музику приймали пологи, Авіценна використовував її для лікування психічно хворих, Гіппократ зцілював музикою безсоння та епілепсію.

Давньокитайські ж лікарі вважали, що музикою взагалі можнавилікувати будь-які хвороби і навіть виписували музичні рецепти для впливу на той чи інший хворий орган. Стародавні греки теж рекомендували музику як ліки, усвідомлено враховуючи її специфічні (ладові) особливості для різних цілей. Зазначимо, що на музичних інструментах епохи Відродження часто можна побачити напис: «Музика лікує душу і тіло».

Однак стародавні традиції і досвід були загублені. Лише з XX століття починається відродження музикотерапевтичної практики: французький психіатр Еськироль почав використовувати музичну терапію в психіатричних закладах. Але вже в кінці XIX століття почалися перші дослідження оздоровчого впливу музики на організм людини. Так, наприклад, лікар-невропатолог Дж. Корнінг вивчав вплив музики Вагнера на психічнохворих. Почалися перші лікувальні концерти. У листі Ж. Санд до композитора Мейєрбера знаходимо відображення цієї практики: «Музика мене лікує від депресії краще, ніж лікар», – пише письменниця. Перші наукові роботи, що досліджують механізм дії музики на людину, з'явилися наприкінці XIX – на початку XX ст. [3].

У науковій літературі є багато визначень цього поняття. Одні вчені вважають, що музикотерапія є допоміжним засобом психотерапії, а інші визначають її як: системне використання музики в лікуванні дітей; засіб реабілітації, профілактики, підвищення резервних можливостей організму людини; засіб оптимізації творчої та педагогічно-виховної роботи; найновішу психотехніку, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя.

Отже, музикотерапія – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації та вихованні дитини, яка має психофізичні порушення. Вплив музики може бути спрямований на нейтралізацію патологічних проявів особистісного розвитку дитини та на відновлення її порушених функцій [2]. По суті, музикотерапія – це одна з новітніх психотехнік, яка в складних умовах життя сучасного людства покликана виконати відповідальну роль – забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її психічне життя.

Найчастіше музикотерапію визначають як вид арттерапії, де музику використовують з лікувальною або з корекційною метою. Сутність музикотерапії полягає в тому, що вона є лікувально-виховним і соціалізуючим засобом. Завдяки своїй специфіці вона має позитивний вплив на осіб із соціальними, соматичними, психічними відхиленнями, сприяючи адаптації у сучасних життєвих умовах. Музикотерапія є психокорекційним напрямом, який містить психосоматичний і психотерапевтичний аспекти. Варто зазначити, що музикотерапія чинить не тільки лікувальний вплив, але й виконує потужну виховну функцію.

Сьогодні музикотерапію офіційно визнано наукою. Різні країни Європи у вищих навчальних закладах практикують викладання музикотерапії як навчальну дисципліну. Феномен музикотерапії розглядається у наступних напрямках: дослідження художньо-естетичних закономірностей музичного сприймання, а також дослідження психофізіологічних аспектів музикотерапевтичного впливу на особистість тощо.

В Україні ще з 2003 року музикотерапія почала використовуватись як метод лікування. В умовах впровадження нової української школи, активно використовується закордонний досвід у даній галузі. Музикотерапія є не тільки ефективним методом лікування шкільних неврозів, а ще й сприятиме інтерактивному спілкуванню, формуванню комунікативних якостей дітей, розвитку креативних здібностей школярів.

Зростаючий інтерес до музикотерапії сприяв розробці програми підготовки кваліфікованих фахівців (професійних музикотерапевтів). У 1961 р. у Лондоні була запроваджена перша навчальна програма, а у 1975 р. було засновано Центр музикотерапії. Ця практика поширилась у ряді європейських країн: США, Австралія, Японія, Нова Зеландія, Південна Америка тощо.

Нині музикотерапевтичну освіту можна отримати у ряді країн: Австрія, Велика Британія, Данія, Іспанія, Італія, Німеччина, Польща, Угорщина, Фінляндія, Франція, Австралія, Ізраїль, Корея, Таїланд, Сполучені Штати Америки, Аргентина, Бразилія, Венесуела, Канада, Колумбія, Куба, Мексика, Перу, Пуерто-Рико, Уругвай, Чилі тощо.

Учений К. Швабе вказував, що музикотерапія має однакові права з іншими психотерапевтичними методами в рамках усього комплексу методів комунікативної психотерапії [2]. У контексті освітнього простору це поняття розглядають як ефективний засіб моделювання й корекції внутрішнього стану дитини, розкриття її природного потенціалу. Окрім того, в педагогічному сенсі, музикотерапія може бути дієвою допомогою в оптимізації навчально-виховної роботи, спрямованої на формування та розвиток особливої новітньої психокультури, яка в майбутньому, на думку вчених, дасть людству шанс на виживання й розквіт.

Теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників засвідчує наявність кількох напрямків досліджень щодо впливу музикотерапії на організм, душевний стан, інтелектуальну діяльність, естетичні потреби людини. В. Бехтерев довів, що якщо встановити механізми впливу музики на організм, то можна викликати або послабити збудження. С. Шабутін, С. Хміль, І. Шабутіна вважають, що музикотерапія: впливає на рецептори шкіри; активізує функції нервової системи; зменшує больовий поріг; регулює виділення гормонів, що знижує стрес; впливає на серцевий ритм і пульс; може підвищувати і знижувати кров'яний тиск; знижує м'язову напругу і покращує координацію рухів; нівелює неприємні відчуття, впливає на температуру тіла, травлення, енергоінформаційний потенціал організму; може поліпшити пам'ять і здатність до навчання; стимулює внутрішньоутробний розвиток плода.

Музикотерапія – це один із безпечних і доступних засобів лікування і запобігання багатьох захворювань. Правильно підібрана музика здатна поліпшити обмін речовин, привести в норму ритм дихання, тиск, пульс і в цілому зробити корисний вплив на весь організм. Дитячий організм більш чутливий до всіх видів впливів і

класична музика є цілющим засобом, який здатний зробити дитину здоровішою. Особливий вплив справляє музика на психічний стан дитини. Зібравши колекцію улюблених творів, які діють заспокійливо або піднімають настрій, і включивши їх до прослуховування в дитячий розпорядок дня можна сприяти релаксації, відновленню сил, гарному настрою та самопочуттю, розвитку уяви дітей.

У музичній «аптечці» обов'язково повинні бути Моцарт, Бетховен, Бах, Шуберт, Шуман, Чайковський. Класична музика діє розслаблююче, знімає втому, заспокоює, покращує настрій і сон, підвищує здатність до інтелектуальної діяльності і навіть зміцнює імунний захист організму.

Класична музика має чудодійну відновлювальну властивість. Адже її виконують на інструментах, вироблених із натуральних матеріалів, вібрація яких і створює цей гарний, заспокійливий тон. Але головне все ж таки те, що класична музика досконала в усіх аспектах. Тільки класична музика робить не точковий вплив на кору головного мозку, а впливає на всі його ділянки. Можна сказати, що вона буквально «дихає» в унісон із центральною нервовою системою людини – і структурує (очищує від перекручувань на інформаційному рівні) весь рідинний склад організму, адже людина складається на 80% із води.

Найчастіше потрібна спокійна музика, тому що в наш час навіть маленькі діти залучені в гонку під назвою життя. Для одержання відчутнішого лікувального ефекту рекомендується використовувати радісну музику. Радісні емоції швидше за все здатні вилікувати людину (дитину) від будь-яких хвороб.

Сучасні науковці виділяють наступні основні форми музикотерапії: рецептивну (пасивну), активну та інтегративну (яка поєднує пасивну і активну форми). *Активна* розділяється на індивідуальну (вокал, композиторська діяльність, гра на інструментах) і групову (ансамбль, оркестр, хор). *Пасивна* музикотерапія (рецептивна) – сприйняття музики, що має корекційну мету. Рецептивна психокорекція в свою чергу розподіляється на: комунікативну (колективне слухання та виконання музики); реактивну (досягнення катарсису); регулятивну (зняття та пониження нервово-психічної напруги). Рецептивна музикотерапія може реалізовуватись у формі пасивної й активної діяльності [3].

Дослідник К. Швабе узагальнив методи музичної терапії: активну музичну терапію, куди входить інструментальна імпровізація, терапія співом, рухова імпровізація під музику,

танцювальна терапія, і рецептивну музичну терапію, яка передбачає використання музичної комунікації у формі репродуктивно-рецептивних дій.

Тому численні методики музикотерапії передбачають як цілісне й ізольоване використання музики в якості основного й провідного чинника впливу (прослуховування музичних творів, індивідуальне та групове музикування), так і доповнення музичним супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу й підвищення ефективності. Різнобічний вплив музики на психіку людини робить музикотерапію одним із перспективних сучасних методів лікування та профілактики порушення нервової системи, аутизму, заїкання, депресії, відхилень у поведінці, психосоматичних захворювань, рухових і мовленнєвих розладів. Узагальнення змісту низки психолого-педагогічних розвідок можна подати у таких положеннях [3]:

- грамотно підібрана музика сприяє загальній гармонізації психічних станів зростаючої особистості;
- емоційність і розвинений музичний слух надають змогу дітям в доступній формі відгукнутися на позитивні почуття і вчинки, допомагають активізувати розумову діяльність;
- однією з важливих цілей музикотерапевтичних занять є інтеграція особистості в соціальну групу, оскільки в музичній співтворчості добре випрацьовуються різні комунікативні навички, усувається підвищена сором'язливість, формується витримка і самоконтроль;
- використання засобів музики допомагає сформувати гармонійну особистість і сприяти соціальній адаптації дитини;
- здатність музики моделювати поведінку дає зростаючій особистості можливість оволодівати навичками самоконтролю і в проблемних ситуаціях реагувати найбільш сприятливо для себе і для оточуючих;
- музику можна вважати невербальною формою комунікації, яка, за певних обставин, є більш результативною, ніж вербальне спілкування, щодо людських взаємин.

Музикотерапевтичні методи можуть використовуватись як цілісний основний і провідний чинник впливу на школярів (слухання музичних творів, індивідуальне та групове музикування), а також як засіб підвищення активізації процесу розвитку креативності молодших школярів. Основними напрямками впливу музики на особистість є: емоційна активізація; розвиток навичок спілкування (комунікативна функція); розвиток естетичних потреб тощо.

Учням на заняттях гуртка можна запропонувати завдання розвивального змісту, які будуть проводитись в трьох основних напрямках:

- слухання окремих різноманітних музичних інструментів (арфа, орган, скрипка, бандура, фортепіано, сопілка, флейта тощо);
- слухання творів композиторів-класиків (В. А. Моцарт, А. Вівальді, П. І. Чайковський, Ф. Шопен тощо);
- слухання та виконання творів традиційної народної музики.

Дослідження сучасних вчених доводять здатність засобів музичної виразності (тональності, ритму, темпу, тембру, динаміки тощо) викликати зміни у психо-фізичному стані дітей. Наприклад, мінорні тональності, дисонанси і пульсуючі ритми можуть викликати пригнічений, навіть депресивний стан. Навпаки, мажор, консонанс, м'які ритми мають заспокійливу дію.

Найбільший лікувальний ефект для серця відзначається при прослуховуванні струнних інструментів – скрипки, віолончелі, альту, гітари, арфи. Барабан нормалізує серцевий ритм. Орган гармонізує енергетичний потік в хребті, приводить в порядок розум. Лікувальна дія на печінку і жовчний міхур надає барабан, цимбали, ксилофон, дерев'яно-духові інструменти (кларнет, гобой, ріжок, флейта). Фортепіано, віолончель впливають на нирки і сечовий міхур (фортепіано впливає ще й на щитовидну залозу); барабан, кларнет – на кровоносну систему; саксофон – на сечостатевою систему; металофон, дзвіночки – на кишечник. Скрипка цілює душу. Фортепіано гармонізує психіку. Ніщо так ефективно не знімає біль, як органна музика Баха. Позитивний вплив органу важко переоцінити. Він увібрав в себе звуки багатьох інструментів і є найпотужнішим регулятором енергетики. Арфа гармонізує людину – «налаштовує» роботу серця, знімає серцеві болі, позбавляє від аритмії, нормалізує артеріальний тиск. Тому симфонічний оркестр, поєднуючи гармонійне поєднання багатьох інструментів, здатний лікувати і підтримувати людину. Поєднання скрипки, фортепіано та гітари особливо улюблені маленькими дітьми

Наприклад: для релаксації, заспокоєння, та зняття емоційної напруги: можна порадити використовувати звучання флейти, сопілки та арфи; звуки природи (шум моря, звуки лісу, спів птахів тощо); ритми народів світу (етномузика); класичні твори: А. Вівальді «Пори року», Й. Брамс «Колискова», Ф. Шуберт «Аве Марія», Ф. Шопен «Ноктюрн соль-мінор», К.Дебюссі «Місячне сяйво» тощо.

Для зменшення тривожних станів та почуття невпевненості можна використовували мажорні мелодії, середнього темпу (народні

і дитячі музичні твори); етнічні композиції, маршову музику. Наприклад: класичні твори: Ф. Шопен «Мазурка» і «Прелюдії», Р. Штраус «Вальси», А. Рубінштейн «Мелодії», ігри з піснями зі збірки В. Верховинця «Весняночка».

Зменшенню роздратованості, нервового збудження сприяє органна музика, а також класичні твори. Наприклад: Й. Бах «Кантата 2» і «Італійський концерт», Й. Гайдн «Симфонія», Л. Бетховен «Місячна соната» і «Симфонія ля-мінор». Для зменшення депресивних настроїв, поліпшення настрою можна слухати скрипкову і церковну музику, класичні твори: В. Моцарта, Г. Генделя, Ж. Бізе тощо.

Для підвищення загального життєвого тону, поліпшення самопочуття, активності можна запропонувати для слухання: народну пісенну та інструментальну музику; класичні твори П. Чайковського: «Вальс квітів» з балету «Лускунчик», Ф. Шопен «Прелюдії для фортепіано» (уривки), Ф. Ліст «Угорські рапсодії» (уривки), Д. Гершвін (уривки) тощо.

На занятті музико-терапевтичного гуртка після слухання музики корисним буде обговорення власних переживань, спогадів, фантазій, що виникали в учнів в процесі сприймання музичних творів. На одному занятті варто проводити слухання не більше трьох творів або музичних уривків (для дітей 1-2 класів від 2 до 5 хв., для дітей 3-4 класів до 10 хв.). Програми слухання музичних творів варто розробляти на основі поступової зміни настрою, динаміки, з обов'язковим врахуванням теми та їх різного емоційного навантаження.

Наприклад: перший твір – сприятиме створенню певної атмосфери для всього заняття, допоможе стабілізувати настрої дітей, налагодити комунікативні зв'язки і ввести учнів у робочий стан заняття, підготувати до подальшого слухання музики. Другий твір – варто підібрати динамічний, яскравий, який стимулюватиме інтенсивність емоцій, спогадів, асоціацій, уявлень проєктивного характеру з власного життєвого досвіду дітей. Після слухання потрібно виділити достатню кількість часу для обговорення власних думок та почуттів учнів, що виникають у дітей. Функція третього твору полягає у знятті напруги та створення атмосфери спокою. Він може бути також спокійним, релаксуючим. Головне, щоб після заняття у дітей сформувався заряд бадьорості, оптимізму, енергії.

Для стабілізації та корекції різних психічних станів молодших школярів досить ефективним є не тільки слухання, але ще й обговорення різних музичних творів. У процесі групової роботи

активність учнів можна стимулювати за допомогою різних додаткових завдань. Наприклад: висловити свою думку про те, який емоційний стан більше відповідає даному музичного твору; з наявної фонотеки дитячих творів підібрати власний «музичний портрет», тобто твір, що відображає власний емоційний стан тощо.

Для розвитку креативних здібностей молодших школярів ефективним буде активний варіант музикотерапії. Активна музикотерапія має креативно спрямовану, активну музичну діяльність: відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою власного голосу або вибраних музичних інструментів, інтеграції різних видів мистецтв.

Для використання активного варіанту можна використовувати набір дитячих музичних інструментів: дзвіночки, барабан, трикутник, маракаси, ксилофон, металофон, брязкальця, бубони тощо. Наприклад: учні повинні обрати музичний інструмент та інструмент для свого партнера, і потім за допомогою звуків створити діалог під обрану музику на задану тему.

Як варіант активної музикотерапії може використовуватись хоровий спів. Виконання музичних творів учасниками гуртка сприяє створенню доброзичливої теплої атмосфери. Після вивчення пісні дітям можна запропонувати придумати рухи під музику, підібрати елементи костюмів тощо.

Для підвищення ефективності активної музикотерапії можна використовувати синтез (поєднання) різних видів мистецтв, а саме: під час слухання музики запропонувати дітям намалювати символи або підібрати кольори які відповідають змісту та образу запропонованих творів. Наприклад: Ф. Шуберт «Аве Марія»: символ – сердечко, троянда, колір – ніжно рожевий, блакитний, сріблястий, білий тощо.

Щоб ефективно проводити заняття подібного типу, педагогу необхідно оволодіти вмінням аналізувати не тільки музичні, але й образотворчі твори мистецтва. Для цього бажано використовувати схему аналізу творів мистецтва, яка має бути для вчителя та учнів своєрідною програмою дослідження від пошуку потрібної інформації про факти і явища, зображені у творі, до розуміння їх гуманістичної сутності відповідно щодо особливостей конкретної історичної епохи. Наприклад, аналіз картин можна проводити за такою логікою: жанр картини; художньо-культурний напрям, течія, стиль; композиційна своєрідність; світлотіньове та колірне рішення; характеристика образів; провідна ідея твору.

Під час повторного перегляду творів візуального мистецтва можна спробувати демонструвати їх у супроводі музики, а також запропонувати учням уявно перенестися у часовий простір в якому перебувають герої художніх творів. Учні мають подумки опинитись у середовищі спостережуваних образів, вникнути в їх життя, співпереживати їх відчуття. При емпатійному, співчуваючому сприйнятті досягається розблокування відчуттів і думок учнів. Крім емоційно-образного принципу поєднання творів живопису та музики добре зарекомендував себе і тематичний підхід до них, за яким вчитель звертає увагу учнів на багатогранність оточуючого їх світу. Музика, що супроводжує показ тематичних слайдів, чи репродукцій, поглиблює увагу, сприяє кращому засвоєнню матеріалу і створює життєстверджуючий настрій. Наприклад, твори образотворчого мистецтва, скульптури, як і твори музичного мистецтва можуть бути співвіднесені відповідно до емоцій, що виникають під час їх сприймання (детальніше див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення творів образотворчого, музичного мистецтва з емоціями

Твори образотворчого мистецтва, скульптура	Твори музичного мистецтва	Модалність емоцій
Рафаель «Сікстинська Мадонна», «Мадонна Літта»	Ф. Шуберт; Дж. Качіні«Ave Maria»	спокій
Рембрант «Адам і Єва»Рубенс «Адам і Єва в раю»	Фрагмент ораторії Й. Гайдна «Створення світу»	піднесеність
Мікеланджело «Оплакування Христа»	В. А. Моцарт «Реквієм»(фрагмент)	печаль
Рембрант «Іуда повертає 30 срібняків»	Й. С. Бах: кантата №55 «Я нещасна людина»; кантата №13 «Мої зітхання, мої сльози»	розпач
Рембрант «Повернення блудного сина»	Т. Альбініні «Адажіо»	надія

Під час Новорічних та Різдвяних свят інтеграція музики й образотворчої діяльності може відбуватися завдяки поєднанню співу колядок та щедрівок з виготовленням витинанок та прикрас на ялинку. Подібна робота може проводитись й до Великодніх свят, розмальовуючи писанки під спів веснянок тощо.

Поєднуючи музику з театральним мистецтвом на заняттях музикотерапевтичного гуртка пропонуємо використовувати так званий «театр на фартуху». На фартух прикріплюються декорації, іграшки, зображення головних героїв тощо. Цей вид театру дає можливість, одягнувши театр-фартух, відразу розпочати виставу. Особливістю даного виду театру є те, що під музичний супровід

«декорації» рухаються разом з акторами, доповнюючи дійство рухами, мімікою, жестами, засобами мовленнєвої виразності тощо. Паралельно корисним буде ознайомлення дітей з різними видами дитячих театрів: театр рукавичок, пальчиковий театр, тіньовий театр, театр «конусні ляльки» тощо. У театралізації різних літературних творів можна використовувати музично-пісенний та пластично-танцювальний досвід гуртківців, а також під час заняття навчати дітей оволодінню пластикою, мімікою, жестами. І музичний супровід буде сприяти цьому як найкраще.

Таким чином, мистецтво відіграє важливу роль у формуванні особистості, її внутрішньої гармонії, воно впливає на людину завдяки особистим естетичним переживанням і почуттям. Психологічна наука відзначає роль емоційного, чуттєвого фактору в навчанні та вихованні підростаючого покоління, оскільки піднесений емоційний стан підвищує швидкість розумових операцій та сприяє інтелектуальній активності людини. До того ж почуття, емоції є одним із першочергових компонентів мотивації успішності навчання. Слід зазначити, що як позитивно, так і негативно забарвлені емоційні стани можуть активізувати або гальмувати діяльність.

Загалом, психологічними механізмами корекційного впливу музикотерапії є: емоційна розрядка, регулювання емоційного стану; полегшення усвідомлення власних переживань; конфронтація щодо життєвих проблем; отримання нових засобів емоційної експресії тощо.

Пропонуємо використовувати музикотерапію у роботі з молодшими школярами. Це може бути малювання під музику або звичайне її прослуховування для налаштування на роботу, релаксації, розслаблення, отримання приємних відчуттів тощо.

Шкільна освітня система повинна орієнтуватися на створення такого середовища, в якому будь-які знання стимулювали б не тільки загальний процес розвитку особистості, а й її прагнення до самопізнання та саморозвитку. Могутнім засобом виховання людини є мистецтво, що має змогу відтворити новий рівень дійсності і виступає як універсальний шлях до перетворення зовнішніх культурних смислів у духовний світ особистості. Перспективи розвитку людства на сучасному етапі можуть стати реальністю лише за умов звернення суспільства до вищих мистецьких цінностей.

Література

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. Москва: Прометей, 1990. 186 с.

2. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. Київ: ІЗИН, 1997. 260 с.
3. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / Укладач Н. Квітка. Київ: 2013. 82 с.
4. В.А. Сухомлинский о воспитании / Сост. С. Соловейчик. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1975. 272с.
5. Рид Г. Современная книга по эстетике. Антология. Москва: Просвещение, 1957. 109с.
6. Римский-Корсаков Н.А. Летопись моей музыкальной жизни. Москва: Музыка, 1980. 453с.
7. Федорчук В.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Київ, 2002. 215 с.
8. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: В 2 ч. Москва: Изд-во Моск. гос. консерватории им. П.И.Чайковского. 1991. Ч.2: Содержание музыкального произведения. 122с.
9. Wojnar I. Estetyka a problemy wychowawcze // Estetyka. Warszawa: Institut Filozofii i socjologii PAN, 1962. S.251-266 s.
10. Wojnar I. Estetyka i wychowanie. Warszawa: Panstwowe wyd. naukowe, 1964. 366 s.

АРТТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Т. В. Борисова

Кам'янець-Подільський
національний університет
імені Івана Огієнка,
вулиця Огієнка, 61,
Кам'янець-Подільський,
Хмельницька область, 32301,
Україна
e-mail: borisovakpkm@gmail.com

Наукова розвідка присвячена дослідженню механізмів взаємовпливу та взаємозв'язку психологічної та музично-виконавської складової диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Наголошується на важливості урізноманітнення методичних підходів до формування диригентсько-хорової компетентності майбутніх музичних педагогів з метою оптимізації їх творчо-педагогічної функціональності. Розкривається сутність, зміст та основні завдання творчо-педагогічної професійної діяльності диригента шкільного театрального колективу.

Акцнтуються твердження, що на початковому етапі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва навчальна робота має спрямовуватись на усвідомлення майбутнім диригентом шкільного хору власних психологічних та виконавських можливостей, аналіз резервів психологічної готовності до диригентської практики, визначення власного виконавського психотипу, встановлення пріоритетів у стилістиці художнього керівництва учнівським хоровим колективом, манері диригування тощо.

Пропонується низка технологій арттерапевтичного характеру і розроблена партитура педагогічного супроводу методичних знахідок на основі поєднання класичної музично-виконавської підготовки диригента із елементами арттерапії.

Стрижнем наукової розвідки виступає розробка шляхів застосування інструментів сугестивних технологій, театротерапії, музикотерапії, ізо-терапії, імаготерапії у процесі досягнення

студентами основ виконавської майстерності диригента на заняттях з хорового диригування.

Пропонується низка різнохарактерних, різностильових та різножанрових творів музичного та образотворчого мистецтва, здатних розширювати межі пізнання студентами психологічної сутності диригентської творчості, викликати асоціативно-образні уявлення, викликати полімодальні відчуття і тим самим збагачувати й поглиблювати їх диригентсько-хорову підготовку до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Ключові слова: диригентсько-хорова підготовка, студенти, хорове диригування, арттерапевтичні засоби, театротерапія, імоготерапія, музикотерапія, ізо-терапія, сугестивні технології.

This scientific research is about the study of the mechanism of the mutual influence and relationship of psychological and musical performative parts of conductor and choir training of the future Music teacher.

We emphasized on the importance of variation of methodical approaches to the formation of conductor and choir competences of future Music teachers with the aim of the optimization of their creative and pedagogical functionality. We showed the essence, content and main tasks of creative pedagogical professional activity of the conductor of school theatrical circle.

The statement is emphasized that at the initial stage of conductor and choir training of the future Music teacher the educational work must be aimed at the understanding of the future conductor of the school choir of his own psychological and performative abilities, analyses of the reserves of psychological readiness for conductor practice, defining his own conductor psycho type, making the priorities in the stylistic of art leadership of the pupils' choir, the manner of conducting etc.

We propose some art therapy technologies and developed the score of pedagogical assistance of methodical findings on the basis of combining of classical musical performative training of the conductor with the elements of art therapy.

The core of this scientific research is the development of the ways of usage of the instrument of the suggestive technologies, theatrical therapy, musical therapy, descriptive therapy, image therapy in the process of students' perception of the basis of performance skill of the conductor at the lessons of choir conducting.

We proposed some works of music art and painting which are different in genres, style and character; that are able to widen the margins

of students' learning of psychological essence of conductor creativity, to evoke associations and images, poly modal feelings and enrich and deepen their conductor and choir training for the future musical and pedagogical activity.

Key words: *conductor and choir training, students, choir conducting, art therapy means, theatrical therapy, musical therapy, art therapy, image therapy, suggestive technologies.*

Сучасний період розвитку вітчизняної мистецької педагогіки характеризується активним пошуком нових, а також звертанням до усталених, перевірених часом традиційних форм і методів роботи із дитячо-юнацькою аудиторією, які б формували у зростаючого покоління високі духовні, морально-етичні та естетичні якості, нівелювали б негативні зовнішні фактори й впливи та спрямовували б особистісний розвиток дітей та молоді у річище канонічних гуманістичних ідеалів та цінностей. Одним із найпотужніших засобів естетичного і духовного розвитку особистості впродовж багатовікової історії людства традиційно визнавалось мистецтво хорового співу. Так, ще в свій час Іван Златоустий відзначав, що «ніщо так не підносить душу, ніщо так не окрилює її, не віддаляє від землі, не звільняє від тілесних оков, не спрямовує у філософії і не допомагає досягати повного презирства до житейських предметів, як узгоджена мелодія і керований ритмом божественний спів» [4, с. 216].

У повній мірі реалізувати увесь багатющий виховний потенціал хорового мистецтва може лише та людина, яка не тільки володіє спеціальними, суто виконавськими технічними вміннями й навичками, а й здатна дешифрувати закладені у музичному матеріалі ідеї, емоції, духовні послання тощо й донести їх як до учасників хорового колективу, так і до розуму і сердець слухачів. Цілком зрозуміло, що в умовах традиційної шкільної освіти цією «багатофункціональною» людиною виступає вчитель музичного мистецтва – керівник учнівського хору.

Одним із визначальних показників фахової компетентності диригента-хормейстра, керівника шкільного хорового колективу, поряд із комплексом відповідних знань, умінь і навичок, пов'язаних із інтерпретацією музичного матеріалу, забезпеченням злагодженості усіх параметрів звучання хорової музики, суто технічною виконавською вправністю тощо, є його здатність до здійснення специфічної художньо-енергетичної комунікації з хористами-виконавцями та слухачською аудиторією.

Особлива мова, за допомогою якої диригент входить у комунікативні стосунки із музикантами та слухачами – це знаково-енергетична мова, першочергове покликання якої, як і будь-якої іншої мови, полягає у передачі оточуючим відповідних думок, вказівок, команд, побажань, відчуттів, емоцій тощо. Різниця полягає лиш у тому, що диригентські мовні засоби носять невербальний, знаково-символічний характер. Відповідно, якщо для передачі словесних, вербальних послань потрібно використовувати мовний голосовий апарат, що включає дикцію, артикуляцію, тембральне забарвлення тощо, то для спілкування диригента із виконавцями і публікою застосовується диригентський апарат, до якого входять: постава тіла, жести, рухи, мімічні та пантомімічні засоби, вираз очей тощо. Саме тому першочерговим завданням диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має виступати формування у нього вмінь і навичок усвідомленої передачі засобами диригентської техніки і власної енергетики необхідних для якісного виконання хористами твору вказівок.

Вважаємо, що на початковому етапі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва робота має бути побудована таким чином, аби дати можливість студенту усвідомити власні психолого-педагогічні та виконавські можливості, проаналізувати резерви своєї особистої психологічної готовності до диригентської практики, визначитись із власним стилем керівництва хоровим колективом тощо.

Досить ефективним засобом вирішення цих важливих для формування майбутнього диригента-керівника завдань можуть виступати арттерапевтичні техніки, які шляхом спеціального добору і доцільного використання різноманітних мистецьких інструментів здійснюватимуть вплив на психологічне становлення студента і сприятимуть досягненню ним основних законів психології диригентської діяльності.

Так, наприклад, надзвичайно важливим для майбутнього диригента є визначення свого власного диригентсько-виконавського психотипу. На думку дослідника проблем психології музичного виконавства В.Л. Живова, стиль художнього керівництва диригента хоровим колективом знаходиться у безпосередньому зв'язку із типом його нервової системи та темпераменту. Саме тому вчений виокремлює й вважає правомірним застосування такого поняття, як «виконавський тип» [2]. Засновуючись на основних положеннях вчення І.П. Павлова щодо типів нервової діяльності, психолог визначає такі виконавські типи диригентів, як емоційний, раціоналістичний та інтелектуальний.

Емоційний тип хорових диригентів, на переконання В.Л. Живова, характеризується переважанням емоційної основи. У таких диригентів-виконавців хорової музики подекуди може спостерігатись недостатня сформованість і відшліфованість власне диригентської техніки, яку вони прагнуть компенсувати своєю імпульсивністю, стихійністю, творчою сміливістю, що досить часто засновуються на власних суб'єктивних відчуттях та інтуїції.

У диригентів раціоналістичного типу В.Л. Живов відзначає такі характерні ознаки: об'єктивізм, досить суворе дотримання чіткої логіки виконавського задуму, вміння створювати із найдрібніших й надзвичайно ретельно відпрацьованих і продуманих деталей монолітну конструкцію виконавської партитури. Крім цього, диригенти такого типу характеризуються майже повною відсутністю імпровізаційності під час концертного виконання музичного твору.

Виконавська манера диригентів інтелектуального типу, в свою чергу, характеризується обґрунтованістю й осмисленістю, логічністю вибудови виконавської трактовки, глибиною й проникливістю інтерпретації художнього образу, відсутністю стихійності під час концертної діяльності тощо [2, с. 240].

Переконані, що майбутні керівники дитячих хорових колективів вже із самих перших занять у класі хорового диригування мають починати самодіагностику власного виконавського психотипу і впродовж всього наступного навчання враховувати ці моменти: співставляти свої психологічні можливості з потребами диригентського втілення певного художньо-образного матеріалу й, за необхідності, коригувати, розширювати, збагачувати їх, розвивати у собі такі психологічні якості, які б дозволяли виходити за межі свого природнього психологічного стану й підпорядковувати його потребам художнього виконавства.

Високу ефективність у цьому випадку має серія завдань арттерапевтичного характеру, під час яких студенти мають з'ясувати свої природні психологічні реакції на той або інший спосіб диригентської поведінки, після чого шляхом їх інтелектуального осмислення чітко визначитись із основними психологічними параметрами власного виконавського типу.

Зміст пропонованих арттерапевтичних завдань полягає у наступному: на першому етапі студентам пропонується у невимушеній і спокійній атмосфері, із заплющеними очима прослухати три різнохарактерні музичних уривки класичної музики і за допомогою кольорових плям передати свої власні емоції і відчуття від прослуханого. Наприклад, у якості музичного матеріалу

можуть бути використані: фрагмент опери німецького композитора Р. Вагнера «Перстень Нібелунга», де у супроводі симфонічного оркестру звучать досить складні сплетіння вокальних партій, а також застосовано широку систему алегорій, символів, музичних лейтмотивів тощо; уривок із опери композитора класичної доби К. В. Глюка «Орфей та Евридика» на античний сюжет, де усі засоби музичної виразності є чіткими, лаконічними, витриманими й підпорядкованими провідній драматургічній лінії; фрагмент першої частини опери відомого італійського композитора Дж. Верді «Травіата» – яскравого преставника музичної культури доби Романтизму, яка втілює зіткнення почуттів і пристрастей, характеризується глибиною емоційного розкриття образів тощо. На основі аналізу безсюжетних кольорових плям і встановлення їх відповідності отриманим під час прослуховування емоційних вражень й відчуттів, а також за допомогою наступного колегіального обговорення встановлюються емоційні «пріоритети» студентів і визначаються їх музично-стильові та образно-емоційні симпатії.

Завдання наступного етапу носять вже більш фахово спрямований і ускладнений характер. Студенту пропонується уявити себе відомим диригентом якогось відомого світового оперного театру на зразок Національної опери України, Ла Скала, Метрополітен-Опера тощо, обрати собі для виступу у цьому театрі найефектніший, на його погляд, твір, і під час наступного чергового прослуховування музики уявити до найменших дрібниць, як саме він буде диригувати симфонічним оркестром, хором, солістами тощо під час уявного концертного виступу.

Для цього слід спеціально налашувати майбутніх диригентів на виконання такої роботи, почасти застосовуючи елементи сугестивних технологій. Так, для початку варто усунути всілякі сторонні подразники, створити вільну й невимушену атмосферу, досягти повного психологічного розкріпачення, намагатись позбавити їх затисків, скутості, а лиш потім запропонувати уявити себе у світлій, ошатній, осяяній вогнями і світлом театральної рампи концертній залі. Можна спробувати уявити свій парадний концертний одяг (диригентський фрак, взуття, інші деталі артистичного гардеробу), зачіску, запах улюблених парфумів, свою ходу, поставу, спроектувати у своїй уяві сам момент виходу на сцену, зафіксувати увагу на короткотривалій сценічній паузі, що передуює початку звучання музики, відчувти дихання глядачів у перших рядах, спробувати «побачити» їх обличчя, блиск очей тощо. І саме в момент уявного «підняття рук диригентом» вмикається відповідна музика і

студент поринає у особливу і магічну атмосферу «творення» уявного, обраного ним оперного шедевру.

Дієвим методичним прийомом оптимізації диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва може слугувати прийом під умовною назвою «Створення фантазійного образу диригента на основі художнього портрету».

Зазначимо, що ефективність застосування такого прийому у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього диригента зумовлюється його інтегративним характером. Так, у процесі такого різновиду роботи студенти піддаються одночасному впливу декількох арттерапевтичних технік, а саме: театротерапії (створення фантазійного образу предмета, явища, людини тощо, як відомо, є однією із часто вживаних і традиційних методик розвитку уяви і фантазії театральних акторів, застосовуваних у процесі їх професійної підготовки у відповідних навчальних закладах), імаготерапії (проживання відповідного образу), музикотерапії та ізо-терапії [6].

Так, із переліку творів образотворчого мистецтва портретного жанру, на яких майстрами художнього пензля втілено різнохарактерні диригентські образи, студентам пропонується обрати одну із картин, яка їм найбільше імпонує і є суголосною з їх уявленнями щодо «ідеального диригента», після чого спробувати створити довільне усне оповідання на тему: «Один день із життя диригента», уявляючи себе персонажем відповідного живописного твору.

Для виконання такого різновиду навчальної роботи пропонується перелік декількох досить яскравих і виразних портретів відомих або невідомих диригентів, написаних у різні часи та у різній стилістиці (реалізм, кубізм, імпресіонізм тощо). Наприклад: І. Ю. Рєпін «Портрет Антона Григоровича Рубінштейна за пультом» 1881 р., Л. Русов «Диригує Є. О. Мравінський» 1980 р., Ж. Віталі «Andantesostenuto» 1998 р., Г. Сіпрошвілі «Диригент», Л. Костенко «Портрет Юрія Темірканова» 1976 р., В. Карначев «Диригент Валерій Хлебніков» 2012 р. тощо.

Основним принципом у доборі цих творів живопису має стати віддзеркалення у них не лише зовнішності відповідного диригента та певних обставин його професійної діяльності, а й відтворення художником внутрішнього психологізму зображуваного персонажа, що дозволить студентам більш глибоко досягнути його внутрішній світ, уявити емоційний стан, спроектувати можливі варіанти перебігу уявних життєвих подій і ситуацій, зануритись у атмосферу його творчості тощо.

Зазначимо, що такий різновид діяльності потребує відповідного педагогічного супроводу. У цьому конкретному випадку, наприклад, можна задіювати спрямовуючі запитання на зразок: «Як Ви вважаєте, яку основну думку переслідував художник, прагнучи передати характерні особливості цього диригента?», «Що відчуває художник до свого персонажа?», «На яких рисах зовнішності героя портрета він хотів зацентувати увагу?», «Що дозволяє Вам так думати?» тощо.

У процесі такого глибокого «занурення» в образний світ живописного зображення диригента у студентів починають активізуватись міжсенсорні асоціації: за допомогою впливу кольорів, ліній, форм та інших засобів художньої виразності народжуються нові відчуття, вже більш музичного плану, стає можливим «почути» картину (відчути її мажорний або мінорний настрій, за енергетикою зображених рухів уявити характер виконуваної музики, її темп, динаміку тощо).

У цьому контексті варто згадати, що теоретичні основи таких комплексних механізмів впливу висвітлено у відомій науковій праці «Психологія музичних здібностей» одного із фундаторів психології мистецтва Б. Теплова, в якій він акцентував увагу на тому, що слухові уявлення майже ніколи не бувають суто слуховими, а включають в себе також зорові, рухові та інші уявлення й відчуття [7]. Традиційно, у класичній психології цей феномен відомий як «синестезія», що у дослівному перекладі з грецької мови одначає «одночасне відчуття». Вона виникає тоді, коли у свідомості людини під впливом взаємодії різних чуттєвих модальностей (найчастіше зорової та слухової) народжуються так звані полімодальні, в даному випадку, звукокольорові образи.

Відповідно, на основі своєрідного мистецького синтезу, який виникає у процесі сприйняття портретів диригентів, у студентів народжується нове, більш глибинне відчуття специфіки диригентської діяльності, збуджується фантазія, а також виникає потреба у більш глибокому і детальнішому дослідженні обставин життя героя картини, розробці в своїй уяві цілісного образу зображеного художником диригента як людини, особистості, як митця.

Важливо, щоб у процесі такої діяльності студенти піддавали аналізу усі складові портретної характеристики диригента. Так, доцільно особливо ретельно проаналізувати вираз очей, міміки, жестів, рухів, поз персонажів відповідних портретів, адже саме вони виступають основними засобами диригентської виразності і багато

що можуть розповісти про цього музиканта. Адже, як стверджував у свій час відомий диригент Ю. Орманді: «Очі всесильні. Вони навіюють, просять, переконують, є засобом постійної комунікації між керівником колективу і музикантами, тим дзеркалом, яке відображає кожну думку та емоцію диригента...» [3, с.165].

Центральною ланкою виконання навчальної роботи такого типу має стати аналіз рук зображеного диригента, оскільки саме вони є основним дієвим апаратом, за допомогою якого диригент керує музичним колективом. Саме мануальна технічна вправність, відшліфованість й відточеність специфічного диригентсько-хормейстерського технічного інструментарію допомагають йому здійснювати енергетичне управління колективом, підпорядковувати його власній волі, транслювати виконавцям імпульси своєї думки, емоцій, намірів, прагнень, входити з ними у специфічну, надзвичайно тонку комунікацію, яка викликатиме до життя цілісну магічну субстанцію справжнього музичного мистецтва.

Своєрідним підтвердженням домінантності мануальної техніки над усіма іншими складовими диригентської майстерності є надзвичайно влучний вислів відомого музиканта і дослідника проблем диригування А. Іванова-Радкевича, який зазначав: «Від диригента вимагається рука, як від співака – голос, а від піаністів й інших інструменталістів – пальці. Рука – виразник музичної думки, волі художника» [1, с. 65].

Особливо імпонують також дещо радикальні міркування з цього приводу іншого діяча музичної сцени – всесвітньвідомого практика і теоретика диригентської діяльності В. Фуртвенглера: «...звикли базікати про «навіювання», «силу особистості» тощо. Все це – маячня. Жодна сила особистості не в змозі сприяти тому, щоб деталі фразування виходили у одного диригента... чіткими, а в іншого – невиразними, розмитими» [8, с. 407]. Щиро захоплюючись неперевершеною виконавською манерою диригування одного відомого маестро, він вказує: «Я осягнув, що прекрасна звукова стрункість... не була випадковістю, що подібний феномен залежав від того, якими жестами руки викликалось звучання... Що, відповідно, це було результатом впливу не його особистості, не його «навіювання», а його «техніки» [8, с. 408].

Вважаємо, що засадовою відправною точкою в осягненні сенсу усіх мануальних дій диригента повинне стати глибоке занурення і пізнання самої природи диригентсько-виконавської майстерності, яка, як відомо складається із двох взаємопов'язаних та взаємозначущих елементів.

Так, у стурктурі музично-виконавського процесу традиційно виокремлюються: осягнення суті музичного твору (сприйняття) та передача її за допомогою різноманітних засобів виразності (відтворення). Таким чином, у його основі лежить своєрідна діалектична єдність сприйняття та творчого відтворення, конгломерат почуття і думки, емоційного і раціонального, свідомого та інтуїтивного, що комплексно віддзеркалюється у творчій інтерпретації виконавцем музичного матеріалу.

У результаті весь процес виконання музики є немов ланцюжком, процесуальні ланки якого вибудовуються в напрямку: від початкового задуму – через копіткий процес репетиційного відшліфування музичного матеріалу – до безпосередньо публічного виступу, де виконавець вже на практиці застосовує увесь арсенал попередньо ретельно відібраних, відпрацьованих засобів виразності на кшталт найтонших нюансів динамічних градацій, різноманітних темпових та агогічних конструкцій, розмаїтих звуковідтворювальних елементів тощо.

Таким чином, руки диригента є нічим іншим, як тим основним інструментом, за допомогою якого він, наче скульптор, «ліпить», «вирізьблює», «творить» таку звукову матерію, яка йому видається найбільш оптимальною, транслює свою волю колективу і домагається від нього саме таких результатів, на які він розраховував, плекаючи власний художній задум. Крім цього, саме за допомогою рук він немов висловлює колективу свої вимоги, точно й блискавично реагує на всі похибки виконання, здійснює операції, здатні покращити якість звучання тощо.

У процесі сприйняття й аналізу зображених на художньому полотні мануальних рухів і жестів диригента студенти починають більш глибоше усвідомлювати дуалізм диригентського жесту, розуміти його як єдність фізичної та духовно-енергетичної складових, що, безумовно, позитивно відобразиться на їх подальшому фаховому зростанні й стане однією із відправних точок індивідуальної траєкторії їх розвитку як музикантів-мислителів, музикантів-творців. Також це, на нашу думку, потужно мотивуватиме майбутніх учителів музичного мистецтва до найскрупкульознішого відбору, накопичення і найретельнішого відточення своєрідного «банку» власних технічних елементів, які даватимуть йому змогу бути найбільш успішним у своїх мануальних маніпуляціях, націлених на видобуття із виконавського колективу необхідного саме йому художнього результату.

Згодом, на основі осягнення загальних характерних особистісних рис та якостей зображеного на портреті диригента, ретельного аналізу кожної деталі його художнього втілення, студенти мають спробувати описати уявний день із його життя.

Для цього викладач, який проводить відповідне заняття, має стисло окреслити траєкторію основних моментів, на які студенти мають звернути увагу в процесі уявлення й офантазування власного варіанту «одного дня із життя диригента». Орієнтовно, вони мають уявити: як диригент розпочав свій день, з яким саме настроєм, що робив вранці, вдень, увечері, чи мав він у цей день концерт, чи був він успішним, як він готувався до нього, чи була у цей день репетиція із хором або оркестровим колективом, чи пройшла вона злагоджено, які залишила по собі емоційні враження, на що саме він звертав увагу під час роботи із музикантами хору або оркестру, як він обирав репертуар до концерту, якими міркуваннями керувався, який саме твір виконувався, що він відчував в умовах прилюдного концертного виступу, які емоції вирували у його душі, як реагувала публіка на його виступ тощо.

Можна запропонувати студентам «домислити» певні життєві обставини, які, ймовірно, відбувались у цей день і певним чином повпливали на цього диригента, у якийсь спосіб змінили його настрій, викликали певні емоційні стани тощо (можливо, у цей день відбулась серйозна розмова з його рідними, або він у цей день мав мати побачення із коханою людиною, або в цей день йому пообіцяли офіційне звання народного артиста тощо).

Наприкінці цієї роботи варто організувати колегіальне обговорення створених студентами усних уявно-фантазійних оповідань. Це має відбуватись у формі дружньої й невимушеної дискусії, під час якої надається змога кожному із них вільно висловити свої міркування, враження, погляди, побажання щодо фантазійного трактування своїм товаришем образу зображеного на портреті диригента. Викладач здійснює лиш функцію регуляції комунікативних процесів: слідкує за дотриманням толерантності у поведінці студентської аудиторії, усіляко стимулює творчі прояви, забезпечує психологічну комфортність такої діяльності.

Доцільно також зазначити, що високу ефективність для удосконалення диригентської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва мають театральні-орієнтовані арттерапевтичні засоби, які варто застосовувати у процесі розвитку художньої виразності диригента-виконавця.

Так, серед широкого діапазону диригентських інструментів, якими користується керівник хорового колективу, окрім диригентської постави та мануальної техніки, існують ще й надзвичайно важливі для перетворення музичного матеріалу на справжній твір мистецтва нюанси: міміка, погляд, найтонші, символічні елементи пантомімічних дій тощо.

Саме за допомогою таких ледь-вловимих, делікатних інструментів, породжених особистісними внутрішніми імпульсами, енергетикою і харизмою кожного окремого диригента, він може підпорядковувати собі метро-ритмічну й звукову палітру музичного твору: зберігати його форму, увиразнювати фактурні моменти, управляти висотою, силою, тембральною палітрою окремих звукових мас, видозмінювати згідно із власною виконавсько-інтерпретаційною концепцією темпову конструкцію, використовувати необхідні для найповнішої реалізації художнього задуму агогічні зміни, шрихи, динамічні градації тощо.

Так, надзвичайно важливе значення для художньої виразності диригента має його обличчя, погляд, за допомогою яких він може підсилювати свою енергетичну комунікацію із колективом, підпорядковувати його своїй волі і домагатись від виконавців точного відтворення всіх необхідних для створення довершеного музичного образу нюансів. Саме за допомогою погляду диригент має також підтримувати окремі групи, солістів або колектив загалом й усіляко допомагати музикантам окрестру або хору якомога більш якісно виконати музичний твір.

Ці міркування зумовлюють необхідність насичення процесу підготовки майбутніх диригентів відповідними методичними інструментами, орієнтованими на відпрацювання виразності погляду. Так, студенти мають навчитись за допомогою погляду відтворювати різноманітні емоційні стани, давати невербальні вказівки щодо характеру звучання, «висловлювати» своє ставлення до різноманітних виконавських ситуацій (схвалювати, підбадьорювати, заспокоювати, активізувати тощо).

Варто зазначити, що окрім погляду, рівнозначно важливим аспектом художньої виразності диригентських дій є досконала міміка. Адже всі емоції, відчуття й враження перш за все відображаються на обличчі людини.

Уточнимо, що мімічна функція обличчя віддзеркалює діяльність тісно пов'язаних між собою лицьових і мімічних м'язів, які розташовані навколо основних органів чуття: очей, рота, носа, вух. Саме тому, коли людина відчуває позитивні емоції, її міміка теж

стає приємною: м'язи розгладжуються, обличчя стає спокійним, випромінює щастя. І навпаки – негативно забарвлені емоції відтворюються на обличчі насупленими й активними надбрівними дугами, м'язи обличчя напружені, вуста міцно зімкнені тощо.

Тому на заняттях з хорового диригування не можна залишати поза педагогічною увагою такий важливий компонент художньої виразності диригента, а натомість поставити на регулярну основу виконання студентами спеціальних невеличких тренінгів театрального характеру, спрямованих на відшліфування мімічних умінь та навичок їх використання в умовах диригентської діяльності.

Такі вправи можна виконувати індивідуально, перед дзеркалом, відображаючи за допомогою міміки визначені окремі емоції та відчуття, можна використовувати дії у «запропонованих обставинах», а також проектувати ці «запропоновані обставини» на основі сприйняття музичного матеріалу, узгоджуючи із відчутими у процесі слухання музики емоціями тощо.

Також доцільно застосовувати групові варіанти такої роботи, залучаючи до неї сторонніх осіб: викладачів або інших студентів, які в зворотньому напрямку відгадуватимуть мімічні «замальовки» і визначатимуть рівень їх «правдивості» (за К. С. Станіславським) та ступінь дієвості щодо впливу на виконавський колектив.

Варто також пропонувати студентам супроводжувати створені ними мімічні образи відповідними пантомімічними рухами і жестами, які підсилюватимуть їх виразність і сприятимуть отриманню очікуваного відгуку музикантів-виконавців.

Орієнтовними прикладами такого різновиду арттерапевтичних засобів можуть виступати постановки міні-спектаклів на самостійно створений сюжет, суголосний із враженнями й емоціями, відчутими у процесі сприйняття музичних творів; виконання акторських міні-етюдів на зразок «Пігмаліона та Галатеї», у яких студенти передаватимуть свої прагнення, емоції й почуття за допомогою мануальної пластики, відповідної міміки, пантомімічних дій, виразу очей тощо; виконання акторсько-хореографічних «замальовок», де засобами трансляції внутрішнього світу персонажів виступатимуть елементи хореографічної лексики, акторської виразності, узгоджені із емоційно-смісловим забарвленням музичного супроводу тощо.

У процесі виконання окреслених завдань студенти мають зрозуміти, що система засобів художньої виразності диригента, незважаючи на існування цілої низки класичних канонів, все ж таки є не статичною, а «живою» субстанцією, яка залежить від харизми, індивідуальних характеристик, типу темпераменту кожного окремого

диригента тощо. Також це допоможе озброїти майбутніх диригентів комплексом специфічних умінь, за допомогою яких вони зможуть у повному обсязі здійснювати ефективну комунікацію із виконавцями та у плідній співпраці з ними реалізовувати свою художньо-виконавську волю.

Загалом, всі запропоновані варіанти застосування арттерапевтичних технологій є націленими на формування психологічного базису майбутньої музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, диригента, керівника шкільного колективу, на глибоке осягнення дуалістичної природи самого процесу диригування, розуміння взаємозв'язків внутрішнього та зовнішнього, тілесного й духовного у диригентському акті. Адже, як зазначав відомий дослідник проблем музичного виконавства К. Мартінсен: «Якщо викладання із самого початку йшло дійсно від внутрішнього – до зовнішнього, замість того, щоб йти від зовнішнього – до внутрішнього..., то музикант одразу встає на правильні рейки, що сприяють розкриттю у нього творчого начала, образного, художнього мислення. Це і призведе у подальшому до становлення й розвитку його як творчої особистості у всій її багатогранній і потенційній різноманітності» [5, с.203].

Спеціальне й продумане використання на початковому етапі фахової диригентсько-хорової підготовки майбутніх музичних педагогів низки запропонованих арттерапевтичних засобів створює оптимальні умови для усвідомлення основних психологічних механізмів музичної, зокрема, диригентської творчості, для більш глибокого розуміння власного виконавського психологічного типу, своїх творчо-виконавських резервів та можливостей, для визначення ступеня готовності до диригентської музично-педагогічної практики, а також для стимулювання подальшого удосконалення, особистісного розвитку й професійного зростання у царині диригентської діяльності.

Література

1. Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера. Москва: Музыка, 1973. 75 с.
2. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 272 с.
3. Колесникова Н.А. Основы теории и методики обучения дирижированию: учеб.-методич. пособие. Владимир: изд-во Вл. ГУ, 2012. 351 с.
4. Левик Б. История зарубежной музыки. Вып. 2. Москва: Музыка, 1974. 275 с.

5. Мартинсен К. Иднивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. Москва, 1966. 213 с.
6. Станиславский К. С. Работа актера над собой: собр. соч. в 9 т., Т.3, ч.1: Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. Москва: Искусство, 1985. 479 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей: Избр. тр. в 2-х т. Т .1. Москва: Педагогика, 1947. 222 с.
8. Фуртвенглер В. О ремесле дирижера. *Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика*: сб. статей. Москва: Музыка, 1975. С. 407-413.

КОРЕКЦІЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ

Н.О. Бочаріна

ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського, 30.
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 08401, Україна
e-mail: bocharina@ukr.net_

У статті досліджено та проаналізовано психологічні особливості генезу страхів та їх корекцію засобами арттерапії у дітей дошкільного віку. Здійснено теоретичне узагальнення проблеми генезу страхів, яке полягає у визначенні сутності психологічних особливостей цього феномена, критеріїв діагностування і рівнів прояву. Встановлено, що дитячі страхи є деструктивною емоційною реакцією дитини на гостру та хронічну ситуацію наявної чи уявної небезпеки у наслідок дії психотравмуючих факторів (взаємини з батьками, ситуація у родині, переляк, уколи, темрява), що розвивається та формується на підставі відсутності у дитини адекватних сценаріїв реагування на неї. Проаналізовано, що особливостями емоційного розвитку дітей дошкільного віку є високий рівень залежності переважajúчого типу емоцій дитини від найближчого соціального оточення, що виявляється у її деструктивному чи конструктивному емоційному розвитку. Встановлено, що найбільш інтенсивний прояв щодо фізіологічного, поведінкового та когнітивного аспектів у дошкільників мають страхи темряви, самотності, тварин. Ці групи страхів є провідними у дошкільному віці. Емпіричне дослідження генезу дитячих страхів у дошкільному віці здійснювалося в наступних аспектах: по-перше це безпосереднє вивчення домінуючої батьківської позиції (конструктивної, деструктивної), рівнів батьківського ставлення (високого, низького, середнього); по-друге вивчення емоційної сфери особистості дошкільника; по-третє вивчення провідних груп страхів та їх актуалізації.

Ключові слова: дитячі страхи, арттерапія, дитина дошкільного віку, емоційний розвиток, батьківське ставлення.

In preschool children are investigated and analyzed in the article. The theoretical Psychological features of genesis of fears and their correction by means of art therapy generalization of the problem of the genesis of fears is carried out, which consists in determining the essence of psychological features of this phenomenon, criteria of diagnosis and levels of manifestation. It is established that children's fears are a destructive emotional reaction of a child to an acute and chronic situation of existing or imagined danger due to the effects of psycho-traumatic factors (relationships with parents, family situation, fright, injections, darkness), which develops and is formed on the basis of lack of children scenarios for responding to it. It is analyzed that the peculiarities of emotional development of preschool children is a high level of dependence of the predominant type of emotions of the child on the closest social environment, which is manifested in its destructive or constructive emotional development. It is established that the most intense manifestation of physiological, behavioral and cognitive aspects in preschoolers have fears of darkness, loneliness, animals. These fear groups are leading in the preschool age. An empirical study of the genesis of childhood fears at preschool age was carried out in the following aspects: first, it is a direct study of the dominant parental position (constructive, destructive), levels of parental attitude (high, low, medium); secondly, the study of the emotional sphere of the preschooler's personality; thirdly, a study of leading fear groups and their actualization.

Key words: childhood fears, art therapy, preschool child, emotional development, parental attitude.

Проблема страху є однією із найактуальніших психолого-педагогічних проблем, оскільки він, на думку науковців, значною мірою впливає на психічний розвиток дитини. Серед усіх емоцій він є найбільш небезпечним за своїми наслідками в біологічному і в соціальному аспектах життєдіяльності особистості (К. Ізард, В. Гарбузов, О. Захаров, В. Лебединський, О. Нікольська, А. Прохоров та ін.). Проблема страхів, чинники та природа їх виникнення, закономірності перебігу й психологічні механізми впливу на дітей дошкільного віку була в епіцентрі наукових пошуків Р. Байярда, В. Єренкова, І. Кона, Ю. Орлова, Р. Рассела, Д. Скотта, Є. Тарасова, Т. Титаренко.

Вивчення генезису страхів дітей дошкільного віку та шляхів ефективної їх корекції засобами арттерапії допоможе розв'язати завдання гармонійного розвитку особистості дошкільника, запобігти негативним деструктивним відхиленням у психіці та надасть

можливість своєчасної профілактики й корекції невротичних проявів у дітей.

У психології страх розглядають як сильне емоційне збудження (Н. Виноградова, І. Кулагіна); цей стан пов'язують з фрустрацією соціальних потреб людини (Л. Гозман, Л. Грищенко, Н. Жутикова, Н. Левітов) та властивостями особистості (В. Астахов, Б. Братусь, Ф. Василюк, Ю. Забродін, Б. Зейгарник, В. Менделевич, О. Петровський).

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що страх, як феномен емоційної сфери людини має складну різнопланову будову і може бути охарактеризований: кількісно – за інтенсивністю протікання (низький, середній, високий, надвисокий); якісно – за його детермінантами, тобто які сторони внутрішнього життя дитини фрустровані з боку соціального оточення (афективний, гностичний, психомоторний, вітальний компоненти); змістовно – за видами (ситуативні, особистісно-обумовлені, навіювані) в залежності від того, які соціальні ситуації та стосунки з оточуючими людьми деформуюче впливають на особистість дитини.

Дитячі страхи є деструктивною емоційною реакцією дитини на гостру та хронічну ситуацію наявної чи уявної небезпеки у наслідок дії психотравмуючих факторів (стосунки з батьками, ситуація у родині, переляк, уколи, темрява), що розвивається та формується на підставі відсутності у дитини адекватних сценаріїв реагування на неї. Ступінь її вираженості та передумова виникнення залежить від наявності у дитини негативних індивідуально-особистісних рис та станів (тривожність, збудливість, фрустрація, спадкові риси, деструктивний емоційний розвиток) та несприятливі зовнішні динамічні впливи. Також переважна більшість страхів обумовлені віковими особливостями розвитку й мають тимчасовий характер.

Дитячі страхи являють собою ієрархічну структуру різних за своєю природою і інтенсивністю, які визначаються особливостями особистості дитини, індивідуальним досвідом, прийнятими в данному соціумі установками, а також спільними для всіх людей віковими і статевими закономірностями. Відомо, що чимало страхів, із якими стикаються діти у повсякденному житті та у процесі життєдіяльності є особливою проекцією взаємин, що склалися у сім'ях.

Психологічними особливостями генезу страхів у дітей дошкільного віку є залежність емоційного розвитку дитини від зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на неї, тобто генез

страхів відбувається у взаємодетермінації психологічного та соціального.

До внутрішніх факторів виникнення страхів у дітей належать: індивідуально-особистісні особливості, негативні емоційні стани: тривожність, імпульсивність, паталогічна уявотоща. До зовнішніх – родина, засоби масової інформації, відсутність рухливих ігор і т.д. До значущих зовнішніх детермінант, що впливають на генез страхів дитини дошкільника, відносяться насамперед вплив батьків, тип їх ставлення та загальна атмосфера у родині, оскільки саме батьки є джерелом формування перших емоцій дитини, завдяки постійній взаємодії з нею. На жаль, часто саме родини виступають основними чинниками активації, посилення і закріплення дитячих страхів, а саме: зростання дітей в проблемних сім'ях, родин з авторитарним, ліберальним чи уникаючим стилями сімейного виховання; несприятлива соціальна ситуація розвитку; ігнорування індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини, зокрема особливостей індивідуального реагування на медіапродукти (В. Вілюнас, В. Гарбузов, Г. Еберлейн, Д. Ельконін, О. Захаров, О. Карабанова, М. Осоріна, О. Петрунько та ін.).

Дитячі страхи, якщо до них правильно ставитися, розуміти причини їхньої появи, найчастіше зникають. Якщо ж вони болісно загострені або зберігаються тривалий час, то це служить ознакою, сигналом неблагополуччя, говорить про нервово ослаблення дитини, неправильну поведінку батьків, незнання ними психічних і вікових особливостей дитини, наявності в них самих страхів, конфліктних відносин у сім'ї.

Сучасна практична психологія пропонує різні рішення проблеми подолання страхів, при цьому арттерапія розглядається як найбільш адекватний і прийнятий засіб корекції. Її мета полягає в гармонізації розвитку особистості дитини шляхом вдосконалення її здатності до самовираження і самопізнання, що надає можливість для вираження негативних почуттів у соціально-прийнятній манері. Даний вид терапії прискорює прогрес корекції негативних переживань дитини, дає підстави для інтерпретацій та діагностичної роботи. Вона дозволяє працювати з думками і почуттями дошкільнят, які здаються непереборними, сприяє виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку, розвиває і посилює увагу до почуттів та допомагає усунути деструктивні стани [8].

Застосування арттерапевтичних вправ в корекційній роботі дозволяє також забезпечує ефективне емоційне відреагування, полегшує процес комунікації для замкнутих, сором'язливих дітей,

чинить додатковий вплив на усвідомлення малюками своїх почуттів, переживань, емоційних станів, істотно підвищує особистісну цінність та сприяє підвищенню впевненості в собі.

Нині виникає необхідність розглядати мистецтво не лише як чинник розвитку і формування особистості, але і як ефективний засіб профілактики і корекції порушень, збереження здоров'я дітей, захисту їх психіки від агресивних дій зовнішнього середовища. Образотворча діяльність є для дошкільнят найбільш доступним і привабливим видом діяльності, яка може бути засобом не лише педагогічної, але і психотерапевтичної корекційної роботи. Вона є не лише відображенням в свідомості дітей оточуючої їх дійсності, а й моделюванням, вираженням ставлення до неї. Оскільки використання арттерапії ґрунтується на тому, що стан внутрішньої «Я» дитини відбивається в продуктах її творчості, через арт-продукти можна краще зрозуміти інтереси дітей, їх глибинні переживання, в тому числі й страхи (Я. Коменський, І. Песталоці, К. Ушинський, Н. Фаас, Ф. Фребель, Т. Козакова, Т. Комарова та ін.).

У даний час існує безліч методів арттерапії, а все тому, що цей засіб психологічної допомоги охоплює всі сфери мистецтва та творчості. Основними з них є :

- Ізотерапія (робота, пов'язана з образотворчим мистецтвом, ліпленням і малюванням дозволяє розкрити свій творчий потенціал, позбутися комплексів, знайшовши впевненість у собі).
- Казкотерапія (знайомство з казками, які допомагають дітям позбутися комплексів, знайти вихід зі скрутного становища, не втрачати сили і віру).
- Танцювальна терапія (навчання танцям застосовується для позбавлення від комплексів, а також в якості профілактики неврозів).
- Бібліотерапія (використовується для школярів, яким підбирають спеціальну літературу для відволікання від негативних думок, боротьби з неврозами та іншими проблемами емоційного плану).
- Драматерапія (рольові ігри та сценки з нестандартними умовами, які допомагають дитині придбати комунікативні навички та адаптуватися в навколишньому світі).
- Музикотерапія (постукування, хлопки і гра на музичних інструментах, що допомагає позбутися стресу і розвинути художні здібності).
- Ігротерапія (за допомогою іграшок діти моделюють життєві ситуації, випускаючи назовні свої страхи і бажання, а значить, долають психологічні труднощі).

- Кольоротерапія (відомо, що зелений колір допомагає швидше відновити сили, а блакитний – швидко заспокоює; завдяки підбору речей і предметів певного кольору, дитина може вирішити безліч психологічних проблем).
- Пісочна терапія (робота з піском заспокоює, допомагає перемогти комплекси та страхи, знімає емоційну напругу).
- Лялькотерапія (створюючи ляльки, дитина вкладає в них власний біль, звільняючи себе від негативу; така терапія допомагає розкрити себе і позбутися від психологічних проблем).

Принципи впливу творів мистецтва на людей цікавили вчених в усі часи. Досліджуючи механізм впливу на людську психіку живопису, театру, музики, танцю, стародавні вчені намагалися визначити роль і місце мистецтва як в процесі відновлення функцій організму, так і у формуванні духовного світу особистості. Вплив мистецтва на людину як спосіб лікування використовувався у Стародавній Греції, Єгипті, Межиріччя, Китаї та Індії. Проте лише в ХХ столітті мистецтву стали офіційно приписувати терапевтичну функцію, ґрунтуючись на конкретних позитивних результатах наукових досліджень. Так, наприклад, у Великобританії М. Річардсон, Дж. Дебуффе та ін використовували образотворче мистецтво для лікування психічних розладів, а в 1940-ті роки малюнки, виконані різними людьми, використовувалися як інструмент дослідження несвідомих процесів [3].

За однією з версій власне термін «арттерапія» був вперше вжитий А. Хіллом. Вчений пов'язує зцілюючі можливості образотворчої діяльності насамперед з можливістю відволікання пацієнта від «хворобливих переживань». Цей термін став застосовуватися до всіх видів терапевтичних занять мистецтвом (музикотерапія, драматерапія, танцювальна терапія тощо). «Арт-терапією» позначають різні за формою і теоретично обґрунтовані варіанти лікувальної та реабілітаційної практики. Одні були ініційовані художниками і реалізовувалися переважно в студіях, організованих у великих лікарнях. Інші допускали елементи психоаналітичної трактування образотворчої продукції пацієнтів та акцентували увагу на їхніх стосунках з аналітиком. У наш час арттерапія являє собою лікувальне застосування образотворчого потенціалу дитини, яка передбачає взаємодію між автором художньої роботи, самою роботою і фахівцем. Створення візуальних образів розглядається як важливий засіб міжособистісної комунікації і як форма пізнавальної діяльності клієнта, що дозволяє йому висловити

ранні або актуальні «тут-і-тепер» переживання, які йому непросто висловити словами [8].

М. Ессекс, К. Фростіг і Д. Хертз відзначають, що експресивна психотерапія мистецтвом є найбільш методом підходящим для роботи з неповнолітніми, і що довгострокові форми психокорекційної роботи з ними можуть бути успішно реалізовані саме на базі шкіл. Основною метою впровадження арттерапії в школи ці автори бачать адаптацію дітей (у тому числі тих з них, хто страждає емоційними і поведінковими розладами) до умов освітнього закладу і підвищення їх академічної успішності. Д. Буш і С. Хайт так само вказують на переваги використання арттерапії в школах і одне з них полягає в кооперації шкільних працівників, включаючи педагогів, психологів та арттерапевтів, а також можливості більш тісного контакту арттерапевта з батьками в інтересах збереження і зміцнення здоров'я дітей [14].

В Україні арттерапія як засіб корекції використовується досить недавно, але вже є успіхи плідної праці науковців-психологів. Нині проблеми арт-терапії в нашій державі досліджують багато вчених теоретиків та практиків таких як: А. Бреусенко-Кузнецов, О. Вознесенська, Н. Заболотна, О. Плетка, В. Савінов, О. Снар, В. Стадник, Т. Яценко та ін. На думку науковців, арттерапія відповідає очікуванням, установкам, традиціям клієнтів в Україні, для яких характерна орієнтація на емоційно-образні переживання, а не раціональний вихід з негативних станів. Особливістю розвитку арттерапії в Україні є те, що вона набирає поширення у соціальній сфері життя та в освіті.

На думку О. Бреусенко-Кузнецова, арттерапія як різновид психотерапевтичного діяння, вимагає поряд з психологічною підготовкою ще й оволодіння технічною стороною деякого виду мистецтв, виявляється міждисциплінарною областю не тільки в зоні психології і медицини, але й на стику з мистецтвознавством і арт-педагогікою [2].

А. Старовойтов, стверджує, що трактування вільної творчості в арттерапії може здійснюватися з тих позицій, що творчість учасників арттерапії не претендуючи на відповідність естетичним канонам класичного мистецтва, тим не менш є повноцінною художньою діяльністю, що має безперечну художню цінність. За своєю природою, на відміну від традиційних форм мистецтва, орієнтованих, як і будь-який елемент масової культури, на «споживання», арттерапевтична творчість не діалогічна, а монологічна, вона звернена до самого автора і вступає в складні відносини з самим художником [8].

Дослідження українських вчених також показують важливість мистецтва і творчості для сучасної особистості. Так, наприклад у дослідженні Л. Подкоритової було виявлено, що творча діяльність і мистецтво є одним з основних джерел психологічної енергії та натхнення. О. Назаренко зазначає, що людина у процесі творчої діяльності, зокрема в процесі арттерапії, задовольняє свою найголовнішу фундаментальну потребу – потребу у самоактуалізації. Творчий процес зцілює і водночас є таким, що глибоко перетворює [12].

В умовах сьогодення, не тільки родина, але й те, що з нею відбувається накладає свій відбиток на появу тривожності та страхів у дитини. Багато сімей вимушені покинути домівки та жити в інших більш безпечних місцях. На думку, О. Вознесенської, саме арттерапія, допомагає переселенцям впоратися з депресією, позбутися негативних переживань, перейти від деструктивної, руйнівної поведінки до конструктивної, творчої [6]. Арттерапія, за словами вченої, адекватний метод роботи з психологічними межами. Для встановлення здорових меж важливе усвідомлення себе, якими ми є насправді, свого тіла, почуттів, обмежень тощо. Завдяки психологічному механізму проекції, який лежить в основі арттерапевтичного процесу, таке усвідомлення набуває екологічної та комфортної форми.

На думку Ю. Гундертайло, арттерапія спрямована на гармонізацію особистості, її середовища, її взаємодію з природою шляхом інтеграції тих частин особистості, досвіду чи соціуму, котрі викликали страхи або агресію у людини. Арттерапія надає можливість виразити особистості себе «іншими голосами»: рухами, кольором, формою, пластикою, глиною, ландшафтом. Усі ці голоси позначають реальність того, що ми не можемо досягнути словом, про що боїмося навіть подумати, не відчуваємо права сказати. Використання арттерапевтичних методів, що передбачає інтерактивні форми взаємодії всіх учасників процесу, перетворює споживачів на творців й дослідників, котрі самостійно, на власні очі, здатні побачити «вивчені» обмеження та примарні «перспективи» [1].

У дослідження О. Ставицької було виявлено, ефективність застосування методу арттерапії у роботі із дітьми та підлітками. В першу чергу тому, що арттерапія є засобом соціальної адаптації, адже через вербалізацію емоційних переживань, відкритість та специфічну спонтанність при створенні художнього продукту розвиваються здібності до творчості, саморегуляції почуттів і

поведінки, діти набувають нового досвіду, вчаться самостійно знаходити вихід із складних життєвих ситуацій [12].

Механізми впливу мистецтва на психолого-педагогічні процеси досліджували багато авторів: Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Л. Виготський, А. Граборов, В. Кащенко та ін. Е. Сурно, відомий роботами в галузі естетичного виховання, зазначав, що мистецтво є важливим засобом виховання, що впливає на моральність дитини, а також на формування його мислення, уяви, емоцій і почуттів.

Завданнями арттерапії у роботі з дошкільниками науковці вбачають:

- виявлення психологічних проблем;
- можливість випустити, відпрацювати агресію і негативні емоції(страхи);
- посилення ефективності психотерапевтичного лікування;
- розвиток творчих здібностей;
- підвищення самооцінки; допомога у встановленні соціальних контактів;
- концентрація на власних почуттях і відчуттях;
- розвиток самоконтролю [8].

Отже, арттерапія – це найбільш м'який метод роботи, контакту з важкими проблемами. Дитина може не говорити, або не може визнати свої проблеми своїми, але при цьому ліпити, малювати, виражати себе через рухи тілом. Організуючи процес арттерапії враховується саме дитяча фантазія і схильність до ігрової діяльності, саме образотворчі матеріали і предмети ігрової діяльності є для дитини більш важливими «партнерами» комунікації, ніж арттерапевт. Ігровий простір, образотворчий матеріал і образ є для дитини своєрідними засобами психічного захисту і саморегуляції, до яких вона вдається у важких для себе обставинах. Механізм арт-терапевтичного процесу підпорядкований впливу різних чинників, зокрема емоційного стану, мотивів, сили фрустраторів, домінування певних захисних механізмів, інтелекту, соціального оточення, потягів і почуттів. Саме тому, у арттерапії страхів важливим є завдання, які організовують діяльність дитини й мобілізує її на боротьбу зі страхом.

Аналіз теоретичних джерел показав, що одним з головних факторів у генезі дитячих страхів дітей дошкільного віку є стосунки у родині. Саме тип батьківського ставлення впливає на розвиток і становлення дитячих страхів. З огляду на це, дослідницьке поле охоплювало виявлення особливостей та змісту страхів дітей, їх

індивідуальних особливостей та залежність розвитку страхів від впливу батьківського ставлення. З цієї позиції вивчення визначеного кола питань визначалося в якості ключового завдання дослідження. Саме йому було підпорядковане вироблення конкретного діагностичного інструментарію та процедури використання.

Емпіричне вивчення впливу комплексу факторів на формування та розвиток страхів у дітей дошкільного було проведено на базі ЗДО № 550 м. Києві. До дослідження було залучено – 25 дітей та 39 дорослих. Середній вік досліджуваних дітей – 5-6 років; дорослих – 28-34 роки.

Для досягнення поставленої мети та виконання усіх завдань, були підбрані та проведені наступні методики: з метою аналізу дитячо-батьківських стосунків було використано опитувальник батьківського ставлення А. Варги та В. Століна [5]. Для діагностування проявів деструктивного емоційного розвитку та страхів, використовували наступні методики: методика для виявлення дитячих страхів «Страхи в будиночках» А. Захаровата М. Панфілової [11], опитувальник для оцінки рівня тривожності Г. Лаврентьевої і Т. Титаренко [10], проєктивний малюнковий тест «Кінестетичний малюнок родини» Р. Бенса, С. Кауфмана [7], що виявляє труднощі у родині очима дитини; статистичні методи обробки результатів дослідження реалізувалися в процесі обробки і перевірки отриманих даних.

Проведене емпіричне дослідження дало змогу зробити висновок окремо по кожній психодіагностичній методиці. За методикою вивчення батьківського ставлення А. Варги – В. Століна [5] були виявлені два домінуючих типи батьківського ставлення: конструктивний та деструктивний. До конструктивного типу належать шкали «прийняття» та «кооперація». Деструктивний тип характеризується шкалами «відкидання», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація» та шкалою «інфантилізація». Кількісні показники типів батьківського ставлення зображено у табл. 1.

За шкалою «прийняття-відкидання», яка відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини, з отриманих результатів видно, що більша половини матерів 16 (64%) та батьків 9 (64,2%) приймають свою дитину. Їм подобається дитина такою якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй, схвалюють її інтереси і плани, беруть участь у справах дитини, цінують її побажання, радяться з нею. Невелика кількість матерів 2 (8%) та батьків 4 (28,5%) мають низькі показники за даною шкалою, що свідчить про те, що вони схильні сприймати дитину

поганою, непристосованою і невдахою. Мати вважає, що дитина не досягне успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані схильності. Здебільшого батьки відчують до дитини злість, досаду, образу тобто проявляють такий стиль батьківського ставлення як «відкидання»

За шкалою «кооперація» виявлено високі показники у 8 матерів, що складає 32% та у 3 батьків це 21,4% від досліджуваної групи. Отримані дані характеризують такий тип батьківського ставлення за яким батьки зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти дитині, співчують їй. Батьки високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчують почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативність і самостійність дитини, прагнуть бути з нею на рівних. Батьки постійно проявляють довіру до дитини, намагаються враховувати її точку зору.

За шкалою «симбіоз», яка відображає міжособистісну дистанцію у спілкуванні з дитиною, виявлені наступні результати – у 9 матерів, що складає 36% та у 1 батька, що складає 7,1% – дистанція у спілкуванні з дитиною занадто мала. Це свідчить про те, що батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, відгородити її від труднощів у житті. Батьки постійно відчують тривогу за дитину, дитина їм здається дуже маленькою і беззахисною. Тривога батьків, здебільшого матерів, підвищується, коли дитина починає бути автономною в силу обставин, тому що по своїй волі батьки не надають дитині самостійності ніколи. Це може пояснюватися як віком дітей, так і підвищеною особистісною тривожністю самих батьків.

За шкалою «авторитарна гіперсоціалізація», що відображає форму і напрямок контролю за поведінкою дитини, виявлено високий рівень у 5 матерів, що складає 20% та у 6 батьків, що складає 42,8% з усіх досліджуваних батьків. Даний тип батьківського ставлення характеризується авторитаризмом. Батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Намагаються нав'язати дитині в усьому свою волю, не в змозі враховувати її точку зору. За прояв свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями. Цей тип виховання, пов'язаний з батьківською орієнтацією, стає дедалі поширеним. Матері народжують дітей, оскільки «так має бути», а виховують дитину «як має бути». Батьки суворо регламентують життя дитині,

не рахуючись із її індивідуальним режимом та бажаннями. Не виключено, що за такого типу стосунків у дитини формується зовнішній бік відповідальності, що виражається в дисциплінованості.

За шкалою «інфантилізація, чи маленький невдаха», яка відображає особливості сприйняття і розуміння дитини батьками, досліджувана група показала наступні результати: 11 матерів, що складає 44% та 5 батьків, що складає 35,7% показали високі показники, що є свідченням такого типу батьківського ставлення, за яким в батьків є прагнення інфантилізувати дитину, тобто бачать свою дитину молодшою у порівнянні з реальним віком, приписують їй особисту і соціальну неспроможність. Інтереси, захоплення дитини, її думки і почуття здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина вважається не пристосованою, не успішною, відкритою негативним впливам. Батьки не довіряють дитині, нарікають на її неуспішність і невправність. У зв'язку з цим батьки намагається захистити дитину від труднощів життя і суворо контролювати її дії.

Таблиця 1

Кількісні показники за методикою виявлення типів батьківського ставлення за А. Варгою, В. Століним

n=39

Шкали типів батьківського ставлення	Матин=25		Батькоп =14	
	Розподіл батьків			
	Абс.	%	Абс.	%
1. Прийняття- відкидання	16	64%	9	64,2%
	2	8%	4	28,5%
2. Кооперація	8	32%	3	21,4%
3. Симбіоз	9	36%	1	7,1%
4. Авторитарна гіперсоціалізація	5	20%	6	42,8%
5. Інфантилізація	11	44%	5	35,7%

На основі кількісного аналізу даних, отриманих за визначеною методикою та результатів спостереження було виділено три рівні (високий, середній, низький) батьківського ставлення до дітей та їх показники. Кількісні показники рівнів показано в табл.2.

Кількісні показники рівнів батьківського ставлення

n=39

Рівні батьківського ставлення	Розподіл батьків	
	абс	%
Високий	25	64,1 %
Середній	9	23,07%
Низький	5	12,8%

Під високим рівнем, розуміємо батьківське ставлення, конструктивного типу, що проявляється у вигляді «прийняття» дитини та «коопераційному» варіанті стосунків з нею. Батьківське ставлення високого рівня, що складає 64,1 % від усіх сімей, характеризується наступними показниками: відкритістю до спілкування, благополуччям дитини в оточенні дорослих; повними глибокими знаннями психології дитини дошкільного віку; повага до індивідуальності та самостійності дитини; емпатія, схвалення і прийняття інтересів і планів; помірний контроль та моніторинг, задля того, щоб зорієнтувати дитину у просторі, а не для повного її контролю.

Під середнім рівнем – сумісність компонентів конструктивного та деструктивного типів ставлення, що проявляються у «прийнятті» дитини, але в «сімбіотичному» варіанті стосунків. Батьківське ставлення середнього рівня, що склає за даними дослідження 23,07% характеризується наступними ознаками: наявністю занепокоєння, ворожості, дискомфорту в сім'ї; недолік уваги до дитини; середній рівень тривожності; часткові знання батьків про виховання та психологію дітей дошкільного віку; обмеження самостійності дитини; сурове розмежування стосунків «дитина-дорослий».

Під низьким рівнем, розуміємо деструктивний тип батьківського ставлення, який знаходить своє відображення у «відкиданні» дитини, у «інфантилізованому» та авторитарному варіанті ставлення до неї. Показниками батьківського ставлення низького рівня, який складає 12,8%, є наступне: страх, висока емоційна напруга; емоційне відкидання; відсутність діалогу між батьками та дітьми; незнання батьками питань виховання та психології дітей дошкільного віку; неповага до дитини, суворий контроль за дитиною, авторитарність.

За методикою виявлення дитячих страхів «Страхи в будиночках» А. Захарова та М. Панфілової [11] були отримані дані, що характеризують провідні страхи дошкільного віку, подані у табл.3.

Таблиця 3

**Кількісні показники типів страхів на рівні нормативних характеристик
та наявні страхи за методикою виявлення дитячих страхів
«Страхи в будиночках» А. Захарова та М. Панфілової**

n=25

Групи страхів		Норма		Реальні (виявленні)	
		Розподіл дошкільників			
		Дівчата	Хлопці	Дівчата n=13 (%)	Хлопці n=12 (%)
1.	Медичні страхи – біль, уколи, лікарі, хвороби	100 %	40%	13(100%)	9(75%)
2.	Страхи пов’язані з заподіянням фізичної шкоди – транспорт, несподівані звуки, пожежа, війна, стихії	100%	60%	13(100%)	10(83,3%)
3.	Страх смерті	100%	70%	13(100%)	9(75%)
4.	Страх тварин	90%	70%	12 (92,3%)	9(75%)
5.	Страхи казкових персонажів	50%	80%	8 (61,5%)	10 (83,3%)
6.	Страх темряви і кошмарних снів	60%	40%	9 (75,1%)	6(50%)
7.	Соціально-опосередковані страхи – людей, дітей, покарань, запізнь, самотності	70%	100 %	11(84,6%)	11(91,6%)
8.	Просторові страхи – висоти, глибини, замкнутих просторів	90%	40%	8 (61,5%)	7(58,3%)

За категорією медичні страхи, до яких відносяться біль, уколи, лікарі, хвороби було виявлено, що у дівчат ці страхи привалюють у 13 осіб (100%), а у хлопців у 9 осіб (75%), що відхиляється від норми, та є підвищеним рівнем. Причини виникнення даного страху пов'язані з болем, який сам по собі є джерелом сильних негативних емоцій.

За категорією страхи, пов'язані із заподіянням фізичної шкоди – транспорт, несподівані звуки, пожежа, війна, стихії, виявлено, що у 13 дівчат (100%) наявним є даний страх, та у 10 хлопців (83,3%), що є більшим за норму. Причини виникнення даного страху пов'язані із зменшенням безумовно-рефлекторних, інстинктивно обумовлених страхів, вони мають переважно умовно-рефлекторну природу.

За категорією страх смерті, батьків та своєї, маємо наступні результати, у 13 дівчат (100%) даний страх є наявним, та у 9 хлопців(75%). Причини виникнення даного страху пов'язані з характером побоювань, що нагадують про неї, підкресленим і певним чином сфокусованим інстинктом самозбереження.

За категорією страх тварин виявлені наступні результати – 12 дівчат (92,3%) мають актуалізованим даний вид страху, також у 9 хлопців (75%). Страх тварин пов'язані з непереносимістю емоційного спотворення образу близької людини, відчуження від неї, потребою в ласці і любові.

За категорією страхи казкових персонажів, отримали наступні результати – у 8 дівчат (61,5%) є даний вид страху наявним та у 10 хлопців-дошкільників (83,3%). Страх казкових персонажів пов'язані з непереносимістю емоційного спотворення образу близької людини, відчуження від нього, потребою в ласці і любові.

За категорією страх темряви і кошмарних снів, було визначено актуалізованим даний страх у 9 дівчат (75,1%) та у 6 хлопчиків (50%). Страх кошмарних снів і сновидінь пов'язані з виникненням почуття страху і жаху, пережитого у минулому, емоційний слід, який зберігається в пам'яті до теперішнього часу. Жах – це емоційне шокове, гостре переживання.

За категорією соціально-опосередковані страхи – людей, дітей, покарань, запізнь, самотності, отримали такі результати – 11 дівчат (84,6%) мають цей вид страху, що є дещо завищеним показником згідно норм, та у 11 хлопчиків (91,6%) є наявним цей вид страху. Основа даного страху лежить в невизначеному і тривожному очікуванні якогось нещастя.

За категорією просторові страхи – висоти, глибини, замкнутих просторів, виявили, що 8 дівчат (61,5%) мають наявним даний вид страху та у 7 хлопців (58,3%). Причини виникнення даного страху розглядаються в якості природного сигналу небезпеки.

За результатами методики А. Захарова та М. Панфілової «Страхи в будиночках» в групі виявлено наявність емоційних форм страху, обумовлених інстинктом самозбереження, які виражаються в боязні заподіяння фізичної шкоди. Дана категорія дітей характеризується підвищеною тривожністю, плаксивістю, обережністю, страхом залишатися на самоті або навпаки надмірною замкнутістю.

Отже, наявні страхи, виявлені в дошкільників, є дещо завищеними на відміну від вікових норм, головними страхами дошкільників виявляються – страхи покарання, тварин, смерті, спізнитися, хвороби.

За методикою-опитувальником для вивчення та оцінки рівня тривожності Г. Лаврентьєвої і Т. Титаренко [10], маємо кількісні показники рівнів тривожності, що відображені у табл. 4.

Таблиця 4

**Кількісні значення рівнів тривожності за опитувальником
Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко**

n = 25

Рівень тривожності	К-сть досліджуваних	%
Високий	5	20 %
Середній	9	36 %
Низький	11	44 %

Високий рівень тривожності є наявним у 5 досліджуваних дітей, що становить 20% від загалу, це свідчить про часте відчуття дитиною неконкретної, невизначеної загрози, відчуття небезпеки, вияв психічного неблагополуччя особистості, що проявляється у боязкості, невпевненості в собі і своїх рішеннях, емоційному неспокою. Високий рівень тривожності дитини характеризується підвищеною чутливістю, занепокоєнням, нервозністю і підвищеною руховою активністю. За такого рівня можуть проявлятися фізіологічні ознаки підвищеної тривожності у вигляді пришвидченого дихання, появи почервоніння на шкірних покриттях і переривчастою мови.

Середній рівень тривожності, виявлено у 9 дітей, що становить 36%, що свідчить про нерішучість, загострене почуття відповідальності, внутрішній потребі відповідати очікуванням інших.

Низький рівень тривожності, визначено у 11 дошкільників, що складає 44% дітей та вказує на відсутність занепокоєння, спокійну, конструктивну поведінку, емоційний спокій.

Аналіз результатів за проективною методикою «Кінестетичний малюнок родини» Р. Бенса, С. Кауфмана [7], дав змогу отримати наступні результати, що відображенні у табл.5.

Таблиця 5

**Кількісні показники характеристики сімейної ситуації очима дитини,
за проективною методикою «Кінестетичний малюнок родини»
Р.Бенса, С. Кауфмана**

n = 25

Симптомокомплекс	Розподіл дошкільників	
	Абс	%
1.Сприятлива сімейна ситуація	16	64 %
2. Тривожність	6	24 %
3. Конфліктність в сім'ї	4	16 %
4.Почуття меншовартості у сімейній ситуації	3	12 %
5. Ворожість в сімейній ситуації	2	8 %

«Сприятливу сімейну ситуацію» показали 16 (64%) досліджуваних осіб, що говорить про конструктивну батьківську позицію, комфортну позицію дитини у родині. Про це свідчить загальна діяльність усіх членів родини, переважання людей на малюнку, зображення усіх членів родини, відсутність ізольованих членів родини, відсутність штриховки малюнка дитиною, гарна якість ліній малюнку, відсутність показників ворожості, адекватне положення людей на малюнку. Це є свідчення гармонійного розвитку дитини у родині завдяки спільності усіх виховних зусиль батьків щодо дитини, відчутті нею комфорту, спокою та підтримки з боку батьків, відсутністю тривожності та конфліктності.

Наступні 6 дітей, що становить 24% від загалу показали, стан «тривожності» у своєму сприйнятті ситуації у родині, на це вказує багато штриховки на малюнку, основи лінії з сильним натиском, велика уважність до зображення дітей, привалювання речей на малюнку (книжки, столи, іграшки), двійні та переривчасті лінії, підкреслювання окремих деталей. Все це та відповіді дітей на запитання після проведення методики, свідчать про тривожний стан дитини у родині, через можливе сімейне неблагополуччя, деструктивні методи виховання та загальний емоційний фон взаємин у родині.

«Конфліктність у родині» встановлено у 4 дітей (16%), на це вказує ряд ознак, таких як існуючі намальовані бар'єри між зображеними фігурами, стирання окремих фігур, відсутність окремих деталей тулуба у певних фігур, виділення та відокремлення певних фігур, неадекватний їх розмір у порівнянні з іншими фігурами, невідповідність у вербальному описанні малюнка, привалювання на малюнку речей, відсутність членів родини на малюнку («вийшов», «немає вдома»); зображення члена родини, що стоїть спиною. Що є свідченням того, що дитина відчуває неспокій у родині, через сварки батьків, між собою та з нею, відчуття занепокоєння та тривожності, відсутність комфортності та гармонії у родині, що створює ситуацію емоційного неблагополуччя у дитини.

«Почуття меншовартості в сімейній ситуації» визначено у 3 дітей (12%), про це свідчать наступні ознаки: сама дитина зображує себе непропорційно маленькою відносно інших; зображення фігур відбувається на нижній частині листа; лінії слабкі та переривчасті; ізоляція дитини від інших членів родини; дуже маленькі фігури; нерухома фігура дитини у порівнянні з іншими членами родини; відсутність дитини взагалі на малюнку; дитина стоїть на малюнку спиною.

«Ворожість в сімейній ситуації» виявлена у 2 дітей, що становить 8% від загалу, про це говорять наступні характеристики малюнку: одна з фігур зображена на другій стороні аркушу; агресивність у позиції зображеної фігури; закреслена фігура; деформована фігура; обернений профіль; руки розкидані у сторони; пальці довгі та підкреслені.

Узагальнюючи результати експериментального дослідження емоційної сфери дитини дошкільника, видів страхів, які є наявними в цьому віці та вплив типу батьківського ставлення на розвиток дитячих страхів, було виявлено що тип емоційного розвитку (конструктивний чи деструктивний) дитини дошкільника напряду залежить від взаємин у родині. Отримані результати дають підставу стверджувати, що саме родина має ціннісно-рольову значущість у формуванні та розвитку страхів у дітей.

Був проведений кореляційний аналіз між показниками емоційного розвитку дитини (рівнями тривожності, наявністю та кількістю страхів) та батьківсько-дитячими стосунками у кожному з визначених рівнів батьківського ставлення (високого, середнього, низького).

Високий рівень батьківського ставлення, якій становить 64,1% та визначається у низькому рівні контролю, високій автономності дитини, намаганнях привчити дитину до самостійності, прийняття її та довіра до неї взаємопов'язаний зі сприятливою сімейною ситуацією з погляду дитини (64% дітей), низьким рівнем тривожності (44% дітей). Діти з низьким рівнем тривожності мають наступні страхи: смерть батьків, померти самому, темряви, страшних снів та казкових персонажів.

Середній рівень батьківського ставлення – сумісність компонентів конструктивного та деструктивного типів ставлення, що проявляються у «прийнятті» дитини, але в «сімбіотичному» варіанті стосунків, становлять 23,07 % , що взаємопов'язано та відповідає середньому рівню тривожності у дітей та становить 36%, з відчуттям конфлітності у сімейній ситуації з погляду дитини (16%), почуттям меншовартості у сімейній ситуації (12%), з почуттям ворожості у родині очима дитини (8% дітей). Дітям з середнім рівнем тривожності властиві страхи смерті батьків, власної смерті, темряви, страшних снів, казкових персонажів, тварин, покарання, болі, пожару та вогню.

Розглянемо кореляційні зв'язки отримані у вибірці семей де відмічається завищений контроль за дитиною, гіперсоціалізованість, авторитарне ставлення до дитини. Виразне авторитарне ставлення батьків виявляє деструктивний емоційний розвиток дитини. Так,

низький рівень батьківського ставлення, який становлять 12,8% батьків відповідає та взаємопов'язаний з високою тривожністю дітей (20 %), з відчуттям занепокоєння та тривожності у родині з погляду дитини (24%). Також було визначено, що дітям з високим рівнем тривожності притаманні страх смерті батьків, чи власної смерті, різких звуків, тварин, покарання, казкових персонажів, темряви, страшних снів, пожегу та вогню, уколів та болю, страх одного з батьків.

Наявність тривожності не залежить від того, реалістичний у дитини страх чи містичний. Чим більше страхів у дитини, тим більш тривожною вона є, існує значущий зв'язок між рівнем тривожності і кількістю страхів у дитини.

Отже, визначені в ході констатувального експерименту види страхів дошкільника, доводять що емоційний розвиток дошкільника, залежить від ситуації у родині. Конструктивний стиль батьківського ставлення сприяє розвитку гармонійної особистості, яка має низький рівень тривожності та повноцінне самопочуття у родині, у той час дані деструктивного батьківського ставлення, свідчать, що у дитини велика кількість страхів, високий рівень тривожності та почуття конфліктності, властної меншовартості та занепокоєння у родині.

Теоретичне дослідження та аналіз особливостей прояву страхів дітей дошкільного віку, вказують на необхідність впровадження спеціальної психолого-педагогічної роботи з метою оптимізації особистісно-емоційної сфери дітей. Враховуючи особливості актуального рівня страхів та станів тривожності у дітей, була розроблена корекційно-розвивальна програма подолання страхів, негативних емоційних станів засобами арттерапії.

Методологічним підґрунтям для створення корекційної програми став культурно-історичний підхід розвитку психіки і особистості, розроблений Л. Виготським. У цьому підході вчений пропонує розглядати соціальне середовище не як один з факторів, а як головне джерело розвитку особистості. Як пише Л. Виготський, кожна психічна функція з'являється на сцені двічі – спершу як колективна, соціальна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини. Саме співпраця з іншими людьми є головним джерелом розвитку особистості дитини, а найважливішою рисою свідомості є діалогічність [4]. Також, у створенні психологічної програми використано психодинамічний підхід, розроблений А. Фройдом, М. Кляйном, Г. Хак-Хельмутом. Сутність його полягає в тому, що виходить з динамічного розуміння психічних явищ «як прояви боротьби душевних сил, як вираження цілеспрямованих

тенденцій, які працюють згідно один з одним або один проти одного» [8]. Умовами подолання страхів та формування у дітей дошкільного віку позитивної життєвої мотивації є опора на досвід, що позитивно переживається.

На основі аналізу наукової літератури та отриманих у констатувальному дослідженні результатів, було конкретизовано основну мету в таких завданнях психологічної програми корекції страхів дітей дошкільного віку засобами арт-терапії :

- Допомогти дітям встановити довірливі стосунки з однолітками, подолати почуття самотності й покинутості, тривожності.
- Здійснити вербалізацію страхів.
- Подолати основоположні страхи дітей дошкільного віку (темряви, несподіваного впливу, замкнутого простору, болю, тварин, глибини, висоти).
- Сформувати навички та вміння конструктивного реагування на психоемоційне напруження.
- Сприяти розвитку почуття захищеності та самоцінності.
- Удосконалити навички емпатії та моральної рефлексії.
- Зняття напруги, гармонізація емоційного стану дитини.
- Сприяти розширенню уявлень дітей-дошкільнят про емоції, спонтанності самовираження, зміні негативних емоційних станів.
- Удосконалити почуття емоційного благополуччя дитини-дошкільника шляхом зменшення невротичних переживань.
- Озброїти дитину моделями поведінки у психотравмуючих ситуаціях.

Впровадження програми включало в себе два етапи. Перший етап – роботу практичного психолога з дітьми; другий – корекційно-розвивальну роботу із дітьми.

У межах корекційної роботи з дітьми були проведені індивідуальні та групові техніки арттерапії. Система роботи психологічної програми базувалась на таких принципах: поєднання виховного і тренувального аспектів; комплексного використання активних групових методів навчання; дотримання загально-прийнятих норм групової роботи; акцентування на актуалізації та вербалізації страхів; емоційної насиченості засобів зворотнього зв'язку.

Реалізація поставлених завдань здійснювалася на засадах особистісно орієнтованої корекції. Сутність такого впливу полягала у суб'єкт-суб'єктивному творчому співробітництві всіх учасників експерименту; діагностично-стимуляційному способі організації

творчого пізнання; діяльнісно-комунікативній активності дітей, проектуванні практичним психологом індивідуальних досягнень дошкільників у розвитку позитивних емоційних реакцій та відпрацюванні деструктивних емоційних станів; врахуванні в змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб та проблем дітей у розвитку емоційно-ціннісної сфери.

Широкі можливості в розв'язанні поставлених завдань корекції страхів містить у собі арттерапевтичний тренінг, де практика психологічного впливу базується на активних та творчих методах роботи з дітьми. Специфіка арттерапії полягає в цілеспрямованому використанні групової динаміки та творчого потенціалу кожної дитини.

Основним засобом корекційно-розвивальної роботи став арттерапевтичний тренінг «Корекція страхів дітей дошкільного віку засобами арттерапії». Психокорекційна програма включала 12 занять, кожне з яких тривало по 90 хвилин і проводилося один раз на тиждень.

Під час створення корекційно-розвивальної програми арт – терапевтичного тренінгу дотримувалися принципу наступності на заняттях, забезпечуючи цілісність та системність психологічних впливів.

До тренінгу увійшли заняття, які спрямовані на формування навичок та вмінь вироблення адекватних стереотипів реагування на психоемоційне напруження, що сприяє розвитку почуття захищеності та самоцінності дитини; застосовувалися техніки та прийоми на удосконалення навички зняття напруги, гармонізацію свого емоційного стану, методи, що сприяли розширенню уявлень дітей-дошкільнят про емоції, спонтанності самовираження, зміні негативних емоційних станів на позитивні.

З цією метою були підготовлені вправи на зразок: «Лабіринт страхів», «Страшний малюнок на підлозі» [9], Вправа «Малюємо маски» [6], Вправа «Пляма страху», Вправа «Одягни страшилку», Вправа «Моє доросле майбутнє», Вправа «Лікарня» [13]:

Вправа «Лікарня»

Мета: викликати в дітей співпереживання об'єктам страху.

Інструкція. Дітей просять закрити очі і уявити яку-небудь страшну істоту, яку зазвичай бояться всі діти. Після цього пропонують намалювати того, кого вони уявили. Потім дорослий повідомляє, що у страшної істоти дуже болять зуби, розпухла щока. Кожній дитині потрібно намалювати на його обличчі страждання (сльози, пов'язку тощо). Потім дорослий розповідає, що ця істота

боїться йти до лікаря, вона, так само як і діти, не любить лікувати зуби. Дитині потрібно перетворитися на доброго і уважного лікаря, якого ніхто не боїться, і «вилікувати» цю страшну істоту – намалювати її заново, але вже веселим і щасливим.

Вправа «Моє доросле майбутнє»

Мета: сприяти підвищенню самооцінки дітей.

Дітям пропонується намалювати себе в майбутньому. Після того, як малюнки закінчені, всі обговорюють, що ж дозволило дітям досягнути такого прекрасного майбутнього. Які зусилля їм пришлось прикласти для цього?

Вправа «Пляма страху»

Мета: об'єктивувати страх та надати йому позитивний аспект, прослідкувати зміни, які можливі під час трансформації страху.

Інструкція. Пропонується намалювати пляму страху, будь-яких розмірів, кольору та форми, без обмежень. Далі пропонується зробити його смішним (розмалювати) або додати будь-які елементи. Потім на аркуші написати 5 аргументів, чому ваш страх смішний: він смішний, тому що... Умовно можна вважати, що це власне і є характеристика страху.

Аналіз малюнку: під час роботи важливо звертати увагу на форму фігури страху, колір та додаткові елементи на малюнку.

Питання для обговорення: Який ваш страх? Чи може він вас лякати? Чи подобається він тепер вам? Що ви відчуваєте дивлячись на свій малюнок? Як можна назвати цей страх? Що змінилося в малюнку? Як змінився ваш настрій під час малювання? Як змінилась пляма, яка форма утворилася? [13].

Вправа «Малюємо маски»

Мета. Для корекції різноманітних страхів, для «пожвавлення» страху в зображенні і разом з тим усвідомлення його умовного характеру, довірчі стосунки, які складаються на занятті між учасниками, посилюють потрібний результат.

Матеріали: сангіна, художнє вугілля, аркуші паперу формату А4, листи ватману (по одному для роботи кожної підгрупи), клей, м'який ластик, шматочки крейди, кольорові олівці, фломастери, гуаш, акварельні фарби. Можуть знадобитися сірники і ємність, в якій можна безпечно спалювати малюнки.

Інструкція. Учасники займають місця для індивідуальної роботи. Можна почати з різних вправ з кольором. Наприклад, учасникам пропонують згадати, які почуття вони найчастіше випробовують, намалювати їх фарбами у вигляді різнокольорових плям, підписати назви. Можна запропонувати учасникам зобразити

за допомогою ліній і кольору певні емоції: страх, любов, злість. Основна умова: рисунки повинні бути абстрактними, тобто не містити конкретних образів, піктограм, символів-штампів (сердечка, квіточки, стріли і ін.) Кожен працює самостійно. На зображення однієї емоції відводиться 2-3 хвилини.

На цьому етапі обговорення зазвичай не проводиться; якщо в групі існує сильна потреба поділитися враженнями, треба направити вербальне самовираження учасників на обговорення їхніх почуттів, мотивів вибору кольору, форми, але не аналізувати власне образотворчу продукцію.

Актуалізація емоції страху. Учасники займають місця на стільцях, розставлених по колу. Інструкції ведучого: «Всім – і дорослому, і дитині – знайоме почуття страху. Закрийте очі і уявіть ситуацію, коли вам було страшно, і свої відчуття. Придумайте цього назву. Відкрийте очі. Розкажіть про свої почуття ».

Бажано, щоб першим говорив той учасник, на обличчі якого ведучий побачив найбільш сильні емоції. Якщо він відмовляється, не можна примушувати його говорити. Можливий і інший варіант: всім присутнім пропонують розділитися на пари і розповісти один одному найстрашніші сни або історії з життя.

Індивідуальна робота – «матеріалізація страху». Учасники знову займають місця для індивідуальної роботи. Інструкції ведучого: «Намалюйте свій страх на аркуші паперу. Необов'язково-кому показувати результат. Робіть з малюнком усе, що вам хочеться. Його можна зім'яти, порвати, спалити або знищити іншим способом».

Після того як учасники розправилися зі своїми матеріалізованими в малюнках страхами, їм пропонується наступна інструкція: «Намалюйте на аркуші паперу страх у вигляді маски, використовуючи сангину або художнє вугілля. По чорному або коричневому фону можна малювати білою крейдою або висвітлити контури зображення гумкою. Відірвіть пальцями зайвий папір – фон малюнка. Ножицями користуватися не можна». Можлива інтерпретація деяких ознак маски. Інформативний розмір, зображена емоція, наявність таких елементів, як очі, рот, зуби, вуха, роги та ін.

Ритуальна драматизація – «спонтанний театр». Створюється ситуація «публічного» проживання страху. Для спільної творчості учасники об'єднуються в підгрупи по 3-5 осіб. Інструкції ведучого: «Розгляньте зображення масок. Обмінуйтеся враженнями. Придумайте назву і зміст історії, в якій маски були б головними дійовими особами. Розташуйте їх на аркуші ватману і домалює

картину, використовуючи будь-які матеріали. Розподіліть і програйте ролі відповідно за придуманим сюжетом. Кожен буде говорити від імені своєї маски».

Потім кожна група виходить на імпровізовану сцену. Решта учасників в цей час – глядачі. Виходить невеликий спектакль, причому, як би не був страшний первісний сюжет, у момент озвучування він викликає сміх і у акторів, і у глядачів.

Заклучний етап – обговорення. У процесі колективної рефлексії кожен учасник вербалізує власні враження, наприклад, відповідаючи на питання:

1. Що ти відчував, коли працював один, з групою, що відчуваєш зараз?
2. Як працювала група? Кому належить ідея сюжету, назви?
3. Як можна допомогти собі та іншим, якщо раптом стане страшно?
4. Якого кольору твої почуття, коли буває страшно?
5. Якого кольору твої почуття зараз?

Одночасно обговорюються індивідуальні малюнки, виконані на етапі «настройки» [6].

Вправа «Лабіринт»

Мета: Зруйнувати стереотипне сприйняття агресивних персонажів казок і фільмів.

Інструкція. 1 етап. Підготовчий – «Ми з вами вже побували в казкових подорожах. На нашому шляху зустрічалися страшні істоти. Ми їх перемогли за допомогою чарівних талісманів. А сьогодні я хочу запропонувати вам влаштувати веселий і галасливий лабіринт, де живуть різні страхи, але вони будуть смішні і зовсім не страшні. У ролі ляльок будуть страхи. Зараз я кожному роздам малюнок із зображенням порожнього лабіринту».

2 етап. Малювання страхів в лабіринті – «Давайте кожен «заселить» лабіринт своїми страхами, але нехай вони будуть безглуздими і смішними». Після виконання завдання діти показували свої роботи групи.

3 етап. Театралізація – «А тепер давайте запалимо нашу чарівну лампу, вистава починається!» Діти говорять від імені свого страху. Було запропоновано їм змінити свої голоси, спробувати зробити їх грубими, гучними, страшними. Вони керували своїм страхом, бачачи і відчуваючи, що вони вже зовсім не страшні. «Страху більше немає, ми перемогли його і перестали боятися. Страху стали смішними, безглуздими, навіть жалюгідними. З цими страшилками ви можете зробити все, що хочете.

4 етап. Рефлексія – Дітям було запропоновано поділитися враженнями від малювання лабіринту. Розповісти про те, які почуття були у них на початку роботи, які – в процесі малювання, які – з'явилися зараз. Як змінилися почуття? Що сталося зі страхом? Який зараз настрій у дітей? [12].

Отже, усвідомлення сутності страхів відбувалося в особистій практичній діяльності дитини, психолога та батьків крізь призму засвоєння ними системи знань про різні сфери людської діяльності, про засоби перетворення дійсності негативних емоцій на позитивні, вміння впливати на свої страхи.

Запропонована психологічна програма виявилась ефективною, оскільки після її впровадження діти дошкільного віку продемонстрували нижчий ніж у попередньому дослідженні актуалізований рівень страхів та тривожності.

Розвиток позитивних емоцій та подолання страхів та тривожних станів зумовлено цілеспрямованим подоланням особистісних показників прояву тривожності, емоційного напруження, деструктивних реакцій.

Ефективність формувальних впливів оцінювалась якісними та кількісними методами. Для оцінки результативності занять був організований поточний контроль за допомогою прийомів оперативної діагностики та ігрових технік. Підсумковий контроль забезпечувався аналізом змісту висловлювань учасників на завершальному занятті, щоденникових записів, безпосереднього змісту й символіки психомалюнків та результатів письмового опитування.

Організаційно-методичне забезпечення експериментального (контрольного) дослідження результатів корекції страхів дошкільників було здійснено шляхом повторної діагностики.

Порівняння кількісних даних, отриманих на початку та після завершення формувального експерименту показало, що застосування психологічної корекційної програми призвело до позитивних змін у подоланні страхів у дітей дошкільного віку. Порівняно з результатами констатувального експерименту: більш ніж у два рази зменшилася кількість дітей з високим рівнем прояву тривожних станів та страхів й помітно збільшилася кількість тих, хто має низький рівень прояву деструктивних емоційних станів.

Щоб визначити формувальний вплив психологічної програми корекції страхів дошкільників засобами арттерапії, було зроблено порівняння результатів первинної діагностики з результатами повторної діагностики. Результати відображенні у табл.6.

Таблиця 6

Порівняльна таблиця кількісних показників типів страхів на рівні нормативних характеристик та наявні страхи за методикою виявлення дитячих страхів «Страхи в будиночках» А. Захарова та М. Панфілової

n=25

Види страхів	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	%	абс.	%	абс.
1. Медичні страхи	88 %	22	48 %	12
2. Страхи заподіяння фізичної шкоди (травм, війн)	92 %	23	84%	21
3. Страх смерті	88%	22	80%	20
4. Страх тварин	84%	21	52%	13
5. Страх казкових персонажів	72%	18	28 %	7
6. Страх темряви	60%	15	16%	4
7. Соціально-опосередковні страхи	88%	22	76%	19
8. Просторові страхи	60%	15	40%	10

Високі показники позитивних змін зафіксовано за такими видами страхів як «медичні страхи» – 12 дітей (48%), порівняно з констатуємим етапом – 22 особи (88%); «страх тварин» 13 дітей (52%) порівняно з констатуємим етапом 21 дитина (84%), «страх казкових персонажів» – 7 дітей (28%) порівняно з констатуємим етапом – 18 дітей (72%); «страх темряви» – 4 дітей (16%) у порівнянні з констатуємим етапом 15 дітей (60%), що вказує на сформованість емоційно-значущих позитивних почуттів. Це є свідченням позитивних зрушень у емоційній сфері дошкільників, тобто вербалізуючи та малюючи власні страхи, граючись з ними, діти позбавилися акцентуїрованої напруги та зосередженості на певних типах страхів, озброїлися механізмами перероблення негативних почуттів у позитивні.

Але стосовно, окремої групи страхів, ситуація після корекційної роботи, залишилася майже не змінною, це стосується «страхів пов'язаних з заподіянням фізичної шкоди» – 23 дітей (92%) до корекційної роботи, та 21 дитина (84%) після формувальних впливів; категорія «страх смерті», яка становила наявними у 22 дітей (88%), після формувального експерименту визначилася у 20 дітей (80%); категорія «соціально-опосередковані страхи» – 19 дітей (76%) порівняно з констатувальним етапом – 22 дітей (88%), що є свідченням того, що означені види страхів не суттєво піддаються тимчасовим корекційним впливам, а також залежать, від оточення,

тобто від відносин у родині (страх покарання, самотності).
Результати відображенні у табл.7.

Таблиця 7

**Порівняльна таблиця кількісних значень рівнів тривожності
за методикою-опитувальником Г. П. Лаврентьової і Т. М. Титаренко**

n= 25

Рівні тривожності	До експерименту		Після експерименту	
	%	Абс.	%	Абс.
Високий	20 %	5	8 %	2
Середній	36%	9	16%	4
Низький	44%	11	76%	19

За методикою перевірки рівнів тривожності після формувально експерименту значно знизилася кількість дітей з високим рівнем деструктивно-тривожних станів, після формувального впливу вона становила 8%, у 2 дітей, порівняно з констатуючим етапом – 5 дітей (20%). Це свідчить про те, що після впровадження психологічної програми корекції страхів зменшилася їх кількість та кількість дітей с проявами та схильністю дитини до суб'єктивного переживання таких емоційних станів, як страх, хвилювання, напруга. Що виявляється у почутті невпевненості в собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними об'єктивними чи уявними (суб'єктивними) зовнішніми чи внутрішніми факторами, які містять небезпеку і загрозу самооцінці, рівню домагань, задоволенню основних потреб тощо.

Середній рівень тривожності, виявлено у 4 дітей (16%), у порівнянні з констатувальним етапом 9 дітей (36%), такі діти нерішучі, мають загострене почуття відповідальності, внутрішню потребу відповідати очікуванням інших.

Значним виявилися зміни у низькому рівні тривожності, що після формувального впливу становить 19 дітей (76%), у порівнянні з констатувальним періодом 11 дітей (44%), та вказує на відсутність у цієї групи дошкільників занепокоєння, наявна спокійна, конструктивна поведінка, емоційний спокій. Результати відображенні у табл.8.

Таблиця 8

Порівняльна таблиця кількісних показників характеристики сімейної ситуації очима дитини, за проективною методикою «Кінстетичний малюнок родини»

Р. Бенса, С. Кауфмана

n = 25

Симптокомплекс	До експерименту		Після експерименту	
	%	абс	%	%
1.Сприятлива сімейна ситуація	64%	16	76%	19
2. Тривожність	24%	6	12%	3
3.Конфліктність в сім'ї	16%	4	8%	2
4. Почуття неповноцінності в сімейній ситуації	12%	3	4 %	1
5. Ворожість в сімейній ситуації	8%	2	-	-

За даними отриманими у ході проведення проективної методики, було з'ясовано, що «сприятлива сімейна ситуація» очима дитини є наявною у 19 дітей (76%), у порівнянні з константувальним періодом, де вона становила 64% (16 дітей), що говорить про конструктивну батьківську позицію, комфортну позицію дитини у родині. Про це свідчить загальна діяльність усіх членів родини, переважання людей на малюнку, зображення усіх членів родини, відсутність ізольованих членів родини, відсутність штриховки малюнка дитиною, гарна якість ліній малюнку, відсутність показників ворожості, адекватне положення людей на малюнку.Що є свідчення гармонійного розвитку дитини у родині завдяки спільності усіх виховних зусиль батьків щодо дитини, відчутті нею комфорту, спокою та підтримки з боку батьків, відсутністю тривожності та конфліктності. Тобто більшість дітей після впливу корекційної програми відчувають себе більш комфортніше у родині.

За наступним симптокомплексом «тривожність», що становить після формувального впливу у 3 дітей (12%) у порівнянні з констатувальним періодом – 6 дітей (24%) показали, стан «тривожності» у своєму сприйнятті ситуації у родині, на це вказує багато штриховки на малюнку, основи лінії з сильним натиском, велика уважність до зображення дітей, привалювання речей на малюнку (книжки, столи, іграшки), двійні та переривчасті лінії, підкреслювання окремих деталей. Все це та відповіді дітей на запитання після проведення методики, свідчать про тривожний стан дитини у родині, через можливе сімейне неблагополуччя, деструктивні методи виховання та загальний емоційний фон взаємин

у родині. Зменшення кількості дітей у зазначеному симптокомплексі є ознакою ефективності проведеної корекції, яка мала вплив на внутрішній стан дитини, якій інтеріоризувався у її зовнішні відчуття свого стану у родині.

За категорію «конфліктність у родині» встановлено, у 2 дітей (8%), що у 2 рази нижче у порівнянні з констатувальним періодом – 4 дітей (16%). Що є свідченням того, що менше дітей почали відчувати неспокій у родині, через сварки батьків, між собою та з нею, відчуття занепокоєння та тривожності, відсутність комфортності та гармонії у родині, що створювало ситуацію емоційного неблагополуччя у дитини.

Симптокомплекс «почуття неповноцінності в сімейній ситуації» визначено лише у 1 дитини (4%) дітей у порівнянні з показниками констатувального періоду – 3 дітей (12%), про це свідчать наступні ознаки: сама дитина зображує себе більш пропорційно на малюнку у порівнянні з іншими членами родини, зображує себе обличчям до родини, та з позитивними емоціями.

Показників за категорією «ворожість в сімейній ситуації», яка була виявлена у 2 дітей (8%) на етапі констатувального експерименту наразі не виявлено.

Отже, враховуючи усі отримані дані після формувального впливу програми корекції страхів дітей дошкільного віку засобами арттерапії, вважаємо, що програма має позитивні наслідки на розвиток та формування емоційної сфери дитини, а саме допомагає під впливом проєктивних технік, за допомогою звільнення внутрішньої напруги дитини, через її творчий потенціал розкриття та звільнення її від негативних та дискомфортно-деструктивних емоційних станів. Виявлено, що розвиток позитивних емоційних станів, почуттів впевненості у собі, комфортних переживань відбувається завдяки цілеспрямованому впливу на дитину. Проведення психолого-педагогічної корекції дозволило здійснити істотний вплив на подолання проявів тривожності та страхів у дітей в типових життєвих ситуаціях.

Корекція була орієнтована не тільки на досягнення конкретних результатів, а на створення умов, що сприяють відредагуванню негативних переживань, відпрацюванню навичок адекватного взаємодії та реагування, зниження емоційного напруги, підвищення адаптаційних можливостей і розкриття творчого потенціалу дітей.

Зроблена спроба виявити взаємозв'язок між організацією психокорекційної роботи і динамікою рівня тривожності і страхів показала, що підвищена тривожність і страхи дошкільників

детермінуються різноманітними факторами, серед яких головне місце належить факторам неблагополуччя сімейного виховання, тобто батьківського ставлення. Після формувального експерименту на основі проведення арттерапевтичної корекційної програми було виявлено, що рівень виразності страхів знизився, зменшилася кількість їх видів, але не занадто високі показники є наслідком того, що не було цілеспрямованого впливу на батьків, а отже, батьківське ставлення залишилося незмінним.

Висновки. Для виховання соціально-адаптованих дітей необхідно знижувати рівень їх тривожності і страхів. Найефективнішим засобом у цьому є арттерапія, спеціалізована форма психотерапії, заснована на використанні засобів мистецтва, як правило, образотворчого. Її мета полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Саме у процесі арттерапії, дитина потрапляє у природне для неї середовище гри, де за допомогою механізмів «переключення» та «сублімації» у процесі цілеспрямованих завдань арттерапевтичного процесу звільняє негативні внутрішні емоції, що допомагає їй позбавитися від деструктивних станів.

Арттерапія для дітей – це унікальний спосіб психологічної корекції, що дозволяє якоюсь мірою отримати доступ до переживань таких дітей, активізувати їх, а в деяких випадках і сприяти розвитку практичних навичок. Основними цілями арттерапії є самовираження, розширення особистого досвіду дитини, самопізнання, внутрішня інтеграція особистості (різних її аспектів і компонентів) та інтеграція з зовнішньою реальністю (соціальною, етнічною, культурною). В арттерапії спонтанне малювання і ліплення є різновидом діяльності уяви, а не проявом художнього таланту.

Отримані результати свідчать про те, що завдяки організації та проведенню психокорекційної роботи вдалося зменшити рівень тривожності і кількості страхів у дітей дошкільного віку. Співставлення реально отриманих результатів з очікуваними показав, що формувальний ефект виявився досить суттєвим та разом з тим, діти дошкільного віку не позбавилися усіх страхів, та тривожності навіть у спеціально створених умовах. Причиною тому виявився той факт, що розвиток дитини дошкільного віку, її емоційний стан, формування рис особистості залежать більшою мірою від найближчого оточення, тобто від родини. Батьківське ставлення це те, що має істотний вплив на дитину, і якщо змінювати тільки емоційний стан дитини, працюючи лише з нею, то результат буде незначний, недовготривалий, адже вплив повинен мати комплексний характер, охоплювати усі сфери життя дитини (родина, садок, психолог).

Попередження та подолання дитячих страхів є успішним через впровадження трьох напрямів роботи психолога: із вихователями (психокорекційна програма щодо подолання страхів повинна бути орієнтована на сумісну роботу вихователя та психолога, одним із першочергових завдань психолога є створення мотивації до включення у роботу саме вихователя), сім'єю (отримання інформації від батьків про особливості розвитку дитини, зворотній зв'язок від батьків щодо ефективності проведеної психокорекційної роботи) та вихованцями (психокорекційна програма має включати в себе ряд етапів, кожен із яких обумовлений особливостями адаптації дитини до взаємодії з соціальним оточенням, а також тими труднощами, які відчують діти в процесі шкільного навчання).

Комплексний підхід до роботи з дитячими страхами набуває ефективності за умов дотримання принципів аналізу ролі страху в онтогенезі, його впливу на активність дитини, взаємозв'язку детермінант страху зі шляхами його психокорекції та психопрофілактики. Таким чином, знання і практичне володіння педагогами і психологами арт-терапією і системою засобів творчого самовираження дітей-дошкільнят допоможе уникнути грубих помилок і домогтися цілісного формування в процесі виховання психологічно здорової, ініціативної, гармонійної і вільної особистості дитини.

Література

1. Арттерапія як постнекласична практика повсякденності / під. ред.. Ю. К. Гундертайло, 2007. 190 с.
2. Бреусенко-Кузнецов А.А. Опыт сказочничества. *Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса*: монографія. К.: КВИЦ, 2005. 386 с
3. Боулби Д. Привязанность / перевод с английского Н. Г. Григорьевой и Г.В.Бурменской. СПб., 2003. 378 с.
4. Виготський Л.С. Питання дитячої психології. М.: Просвіта, 1997. 224 с.
5. Варга А.Я. Типы родительского отношения. Самара, 1997. 86 с.
6. Вознесеньська Олена. Арттерапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Л. Мова. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
7. В помощь педагогу ДОУ / Денисова Н.Д. Волгоград, Изд-во «Учитель», 2014 . 450 с.
8. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. Питер, 2002. 368 с.
9. Климанова Ю. Намалюй свій страх: Дитячі страхи. *Сім'я і школа*. 1999. № 9. С. 22 – 46

10. Лаврентьєва Г.П. Анкета визначення рівня тривожності дошкільника. М, 1992. 15 с.
11. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков. *Школьный психолог*. 1999. №8. С.6 – 15.
12. Підлипишина Л.В. Основи арттерапії. К. : Марич, 2009. 60 с.
13. Сорока О.В. Корекція страхів методами арттерапії. К.: 2003. 325 с.
14. Шоттенлоер Г. Малюнок і образ в терапії. С – Пб.: 2001. 257 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК АРТТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ САМОДОСТАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Н. І. Бігун

Національний педагогічний
університет

імені М. П. Драгоманова,

вулиця Пирогова, 9,

Київ, 02000

e-mail: nelabigun@gmail.com

У статті розкривається питання застосування технік арттерапії, як засобу розвитку самодостатності особистості. Розглядаються теоретичні та методичні засади використання арттерапії для розв'язання задач оптимізації процесу становлення самодостатності особистості.

Наголошено, що дослідження самодостатності особистості належать до новітньої проблематики наукового пошуку. Недостатня розробленість феномена самодостатності у сфері психологічної науки та практики зумовлює неповноту її теоретичного аналізу, відсутність цілісного бачення на основі ґрунтовної концептуальної моделі; обмежений арсенал діагностичних засобів вивчення та специфічних програм і методів оптимізації розвитку самодостатності.

Автор презентує психорозвиваючий потенціал арт-терапевтичних технологій у створенні сприятливих умов для розвитку самодостатності особистості. Підкреслює їх екологічність за рахунок дії поза системою раціонального мислення, що дозволяє зняти опір клієнта, створити умови для діалогу між його внутрішнім світом несвідомого і, доступним осмисленню, зовнішнім світом. Психологічні ефекти, яких можна досягти завдяки арт-технологіям, базуються на механізмах проєкції, ідентифікації, асоціації, інсайтів клієнта, дисоціації від травматичного матеріалу, послаблення захисних механізмів, метафоричного впливу.

Застосування технік арттерапії, як засобу розвитку самодостатності особистості, відкриває можливості для вирішення ряду важливих завдань шляхом розкриття і трансформації особистісних функцій, властивостей, здібностей, актуалізації конструктивного потенціалу людини.

Ключові слова: самодостатність, особистість, особистісний, арттерапія, техніка, потенціал, розвиток, становлення, психорозвиваючий.

The article reveals the use of art therapy technologies as a means of developing personal self-sufficiency. It considers the theoretical and methodological foundations of the use of art therapy to solve problems of optimizing the process of formation of a person's self-sufficiency.

It is noted, that studies of a personality's self-sufficiency relate to the new problems of scientific research. The insufficient development of the phenomenon of self-sufficiency in the field of psychological science and practice determines the incompleteness of its theoretical analysis, the lack of holistic vision based on a well-grounded conceptual model; limited arsenal of diagnostic research tools and specific programs and methods for optimizing the development of self-sufficiency.

The author presents the psycho-developing potential of art-therapeutic technologies to create favorable conditions for the development of personal self-sufficiency. It emphasizes their harmlessness through actions outside the system of rational thinking, allows to remove a client's resistance, create the conditions for dialogue between his inner world of unconscious and accessible for understanding the outside world. The psychological effects that can be achieved through art technologies are based on the mechanisms of projection, identification, association, client insights, dissociation from traumatic material, weakening of defense mechanisms, and metaphorical influence.

The use of art therapy techniques as a means of developing personal self-sufficiency opens up opportunities for solving a number of important tasks by revealing and transforming personal functions, properties, abilities, and actualizing a person's constructive potential.

Key words: *self-sufficiency, personality, personal, art therapy, technique, potential, development, formation, psycho-developing.*

Тенденції реформування вітчизняної школи протягом останнього десятиліття об'єднані навколо ідеї переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, яка сприятиме, передусім, особистісному становленню учня. У зв'язку з цим постає питання розробки та впровадження ефективних психологічних і педагогічних технологій, орієнтованих на створення умов для всебічного розвитку школяра, виховання його як повноцінної, гармонійної, сильної особистості, проектувальника і творця власного життя. Фахівці (психологи, педагоги, соціологи) відзначають деяку інфантильність сучасної молоді, яка проявляється в орієнтації на протекцію та пошук опори в значущих інших. Орієнтація на протекцію, як принцип життєвої моделі дитини, несумісна зі здатністю до прийняття відповідальності за своє життя, як базової риси дорослої, зрілої

особистості. Необхідною психологічною умовою такої здатності є досягнення певного оптимального рівня самодостатності: від самопізнання та самоусвідомлення до осмислення свого призначення, самостійного здійснення життєвого вибору, конкретизацію цілей і задач, їх трансформацію у довготривалу життєву програму. Досягнення самодостатності, на наш погляд, являє собою безперервний процес становлення якісно своєрідних властивостей особистості, що забезпечують її здатність до повноцінного задоволення вікових потреб розвитку, максимально можливого вивільнення і застосування внутрішнього потенціалу, та оптимального його використання для успішної адаптації і продуктивної життєдіяльності [3, с. 22].

Специфіка складових і показників самодостатності особистості нерозривно пов'язана з особливостями конкретної історичної епохи та соціокультурного середовища, в яких вона проживає. Це забезпечує людину можливостями максимально ефективної адаптації і самореалізації релевантними часу та простору існування.

Історичний екскурс у дослідження проблематики самодостатності демонструє його гносеологічну складність та неоднозначність: починаючи від визнання чи категоричного заперечення самої можливості існування цього феномена і закінчуючи спробами його теоретичного обґрунтування та емпіричного вивчення. Чітко простежується інтерес до проблеми самодостатності у різних галузях науки та сферах соціального буття. Сучасні філософські ідеї самодостатності знаходимо у працях А. Бурганова, К. Момджян, М. Мурашкіна. Аналіз самодостатності через призму соціологічних знань представлено у дослідженнях Т. Парсонс, М. Беляєва. Самодостатність у контексті проблематики управління відображено в науковому доробку Л. Макаренко, С. Осадчук, Л. Шаталової. Різні аспекти економічної самодостатності розкриваються Б. Заблоцьким, О. Єфремовим. Становлення психології самодостатності, як напрямку наукового пізнання, пов'язане з працями А. Адлера, К. Бартоломью і Л. Горовітц, Р. Кеттела, А. Маслоу, Р. Уайт і Н. Уотт, К. Хорні, В. Татенко та інших.

Аналіз наукової і суспільної полеміки щодо проблем самодостатності показав, що найбільш дискусійним є питання самодостатності людини. На перший погляд, у переважній більшості людство є залежним економічно, соціально, політично, ідеологічно, юридично тощо. Будучи вплетеною в складну розгалужену систему соціальних, матеріальних, міжособистісних взаємостосунків, кожна

людина змушена узгоджувати власну життєдіяльність з вимогами, які диктує їй оточуючий світ. Разом з тим, на думку ряду вчених, тенденція до самодостатності закладена в самій природі людській. А. Бурганов зазначив, що діалектичні закони життя та історичний розвиток людства визначили самодостатність як необхідну умову буття людини. Це проявляється передусім у тому, що людина за природою своєю приречена утримувати саму себе, «братів своїх менших» і середовище власного існування. Рівень самодостатності кожної конкретної людини залежить від якісних і кількісних характеристик індивідуального потенціалу та ресурсів її саморозвитку [4]. Автор наголосив на існуванні нерозривного зв'язку між самодостатністю людини і природними джерелами її саморозвитку (від біологічних до особистісних та соціальних).

Слід зазначити, що дослідження самодостатності особистості належать до новітньої проблематики наукового пошуку. Недостатня розробленість феномена самодостатності у сфері психологічної науки та практики зумовлює неповноту її теоретичного аналізу, відсутність цілісного бачення на основі ґрунтовної концептуальної моделі; обмежений арсенал діагностичних засобів вивчення та специфічних програм, методів оптимізації розвитку самодостатності. Актуальність та перспективність розробок проблеми розвитку самодостатності особистості вимагає подальшого її вирішення на науково-психологічному, науково-методичному, практично-прикладному рівнях.

Науково-методичний та практично-прикладний рівні розв'язання проблеми передбачають створення арсеналу методик діагностики самодостатності особистості, розробку й впровадження програм оптимізації її розвитку на базі обґрунтованого концептуального підходу, з обов'язковим врахуванням вікової та гендерної специфіки. У зв'язку з цим постає питання підбору ефективних методів психологічного впливу, що володіють потужним психорозвиваючим потенціалом. До кола таких методів безумовно належать методи арттерапії. Їх універсальний характер та можливості актуалізації конструктивного ресурсу глибинних підструктур особистості дозволяють вирішувати широкий спектр важливих психологічних задач:

- створити атмосферу безпеки і довіри між психологом та клієнтами різних вікових категорій;
- обійти психологічний опір клієнта, послабити обмежувальну дію раціональної цензури;
- допомогти клієнтові подолати труднощі вербалізації цілей, мотивів, почуттів, позицій, ставлень тощо;

- створити умови для усвідомлення клієнтом глибинних переживань, інтеграції відторгнутих аспектів особистості та досягнення її цілісності;
- дозволяють клієнтові прояснити власні актуальні потреби і незавершені внутрішньо-особистісні процеси;
- допомагають в усвідомленні образів внутрішньої суб'єктивної та зовнішньої об'єктивної реальності клієнта, оптимізацію зв'язків між ними;
- задіяти ресурс ірраціональної складової особистості;
- активізувати природний потенціал особистості до саморозвитку і самозцілення;
- моделювати процеси минулого, теперішнього і майбутнього у внутрішній картині світу клієнта з метою їх переосмислення як ресурсу та досвіду;
- терапевтично пропрацювати наслідки психотравмуючих ситуацій з життя клієнта, уникаючи ретравматизації;
- актуалізувати прихований потенціал особистісного розвитку, з метою досягнення максимально можливого рівня функціональної інтеграції особистості, необхідної для її успішної адаптації та управління своєю життєдіяльністю.

Функціональна інтеграція, на наш погляд, полягає в поєднанні базових функцій особистісної саморегуляції, покликаної нейтралізувати дестабілізуючі впливи зовнішнього середовища та скористатися ресурсами його позитивних факторів. До базових функцій особистісної саморегуляції належать функція ставлення до себе, функція самозахисту, функція самовираження, функція самоуправління, функція самореалізації [2]. Чим вищий рівень самодостатності тим ефективніше функціонує система особистісної саморегуляції. А отже, зростає здатність зберігати особистісну рівновагу та цілісність у процесі взаємодії із зовнішнім світом в усіх його проявах (соціальних, екологічних, політичних, культурних тощо).

У процесі становлення самодостатності принципово важливою є спрямованість особистісного розвитку людини. В залежності від параметрів структурно-функціональної організації особистості, вирізняються відповідні види такої спрямованості. З позиції параметру відношення, що складає основу концептуального погляду на «Я» як на квінтесенцію сукупності відношення, виділяється внутрішня і зовнішня орієнтації відношення відповідності, за параметром впливу – такі види спрямованості, як конструктивність і деструктивність.

Відношення відповідності – стрижневий компонент «Я», що формується як функція задоволення фундаментальної потреби людини у тому, щоб бути відповідним. Бути відповідним – потреба, яка використовує первинну енергетику адаптації і породжує внаслідок цього потужні спонукання, що складають основу еволюції функціональної динаміки «Я», формування особистісних якостей індивіда. Реалізація принципу протекції детермінує розвиток, актуальність і цінність зовнішньої орієнтації відношення відповідності, принципу самодостатності – внутрішньої орієнтації відношення відповідності.

Внутрішня і зовнішня орієнтації відношення відповідності психологічно відрізняються і відзначаються специфічними психологічними характеристиками. Внутрішній орієнтації відношення відповідності властиві відповідальність, стурбованість, серйозне ставлення до життя, розвинена рефлексія. Метою розвитку внутрішньої орієнтації відношення відповідності є досягнення індивідом існувального рівня, який віддзеркалює формула «бути самим собою». Досягнення цього рівня відкриває шлях до самодостатності особистості.

Розвиток зовнішньої орієнтації відношення відповідності детермінується метою «відповідати умовам світу». Досягнення цієї мети виводить індивіда на існувальний рівень, який втілює формула «бути таким, як всі». Основна особистісна тенденція існування індивіда з такою орієнтацією – відмова від свого «Я». Вона характеризується низьким рівнем відповідальності, безтурботністю, поверховим несерйозним ставленням до життя, нерозвинутою рефлексією, домінуванням над її процесами процесів імітації, демонстрацією зовнішніх ознак самодостатності, ритуалізацією самодостатності, конформізмом. Імітація виявляється подвійно: у наслідуванні загальноприйнятих, вироблених форм існування, у наслідуванні інших і в імітуванні розв'язку фундаментальних проблем існування: дихотомій особистості, самоідентифікації, толерантності до деструктивних впливів, відповідальності, стурбованості, страху, депресивних розладів тощо. Розв'язання цих проблем потребує розвинутої системи особистісної саморегуляції, таких базових її функцій, як функції ставлення до себе, самозахисту, самовираження, самоуправління, самореалізації.

Розвиток системи особистісної саморегуляції вимагає на наступному етапі і рівні детермінації поглиблення та посилення внутрішньої орієнтації відношення відповідності. Цю залежність робить очевидною ситуація сприйняття та здійснення впливу.

Вплив – чинник дестабілізації і порушення балансу, яку покликана «нейтралізувати» система особистісної саморегуляції, використовуючи з цією метою відповідні внутрішньо-особистісні механізми і засоби. Одним з таких механізмів є механізм «Я»-толерантності до впливів. «Я»-толерантність – механізм особистісної саморегуляції, функціональне призначення якого полягає у збереженні особистісної функціональної рівноваги, цілісності та самодостатності у ситуації впливів, в тому числі деструктивних. Існує висока і низька «Я»-толерантність до впливу. Висока «Я»-толерантність характеризується високими показниками здатності системи особистісної саморегуляції до збереження рівноваги і продуктивного функціонування у процесі взаємодії з впливами. Низькій «Я»-толерантності властива тенденція до легкої втрати рівноваги і функціональної стабільності.

«Я»-толерантність як механізм системи особистісної саморегуляції складається з функціональних підсистем особистісної значущості і особистісної сенситивності. Ці дві підсистеми перебувають у зв'язках взаємодії та взаємообумовлення. Особистісна значущість впливу і його чинника закономірно формує стан особистісної сенситивності, що стає джерелом виникнення сукупності психологічних умов розвитку низької «Я»-толерантності відповідної змістової спрямованості, яка неминуче опиняється у контексті змістового поля внутрішньої або зовнішньої орієнтації відношення відповідності. Між підсистемами особистісної значущості та особистісної сенситивності має місце закономірний зв'язок за параметром ступеня вираженості: чим більша особистісна значущість чинника або впливу, тим вищий рівень особистісної сенситивності; чим вищий рівень особистісної сенситивності, тим нижчою виявляється «Я»-толерантність до чинника і впливу.

Підсистема особистісної значущості виконує у структурі «Я»-толерантності, як впливає з аналізу моделі, функцію диференціюючого регулятора, що вирізняє і оцінює, передовсім, емпіричні ознаки деструктивності – конструктивності. Компонент особистісності у цьому механізмі присутній як принципова психологічна умова, сутність якої найбільш точно віддзеркалює формула «надавати особистісної значущості». Надаючи особистісної значущості чомусь, індивід, свідомо чи несвідомо продукує у структурі свого «Я» тенденцію особистісної сенситивності, що виявляється у підвищеній залежності від впливу і змінах у системі ставлення, викликаних його дією. Змін зазнає, зазвичай, передовсім така функція особистісної саморегуляції, як ставлення до себе.

Такі зміни відбуваються і у випадку дії конструктивних впливів, і у випадку дії деструктивних впливів. Однак більш яскраво і наочно взаємозв'язок особистісної сенситивності і ставлення до себе ілюструють ситуації дії деструктивних впливів. У особистісно сенситивних людей деструктивний вплив викликає дестабілізацію деструктивного характеру у системі особистісної саморегуляції, внаслідок якої ураженою виявляється у першу чергу функція ставлення до себе: з'являється тенденція негативної оцінки себе і переживань своєї життєвої непродуктивності у тому чи іншому відношенні та аспекті.

Поглиблений аналіз ситуації дозволяє, однак, з'ясувати, що описана особистісна деформація виникає не тому, що вплив, який її викликає, наділений потенціалом і здатністю невідворотного внутрішнього руйнування, а лише через наявність певної психологічної умови, а саме – надання цьому впливу відповідного значення і особистісної значущості суб'єктом сприйняття впливу. Ця інтерпретація легко підтверджується життєвим досвідом, найбільш поширеними за частотою виникнення ситуаціями, коли один і той самий за своїм змістом та іншими характеристиками вплив викликає різні внутрішньо-особистісні ефекти, в тому числі навіть у людей одного і того ж особистісного типу. Це спростовує уявлення про те, що уразливість стосовно впливів є виключно вродженою властивістю а, отже, існують додаткові психологічні умови її розвитку. Такими психологічними умовами, на нашу думку, є зовнішня орієнтація відношення відповідності і продукування гіпертрофованих образів впливу.

Ці дві психологічні умови поза будь-яким сумнівом не є вродженими. Вони – продукт культурної еволюції індивіда і тісно пов'язані із сформованою у нього культурою страху. Саме таку культуру страху мав на увазі С. К'єркегор, коли говорив про некомпетентність щодо страху як основний недолік дитинства «яке внаслідок свого невігластва тремтить від того, чого не слід боятися» [8, с. 254]. Це психологічне формулювання є придатним для образного опису змісту феномена гіпертрофованого образу впливу: цей образ сформований в результаті гіпертрофії особистісної значущості впливу, примушує тремтіти від того, чого не слід боятися. Іншими словами, породжує особистісну тривожність. Створення індивідом гіпертрофованої особистісної значущості і гіпертрофованого образу впливу є нічим іншим як вплив, вторинний вплив, що сформувавшись на основі первинного впливу, починає функціонувати як вплив на себе або самовплив. Значення цього

різновиду впливу у системі процесів особистісної саморегуляції в існуванні людини є значним.

Первинною психологічною умовою виникнення особистісної тривожності є зовнішня орієнтація відношення відповідності, що виступає як загальна установка, виникнення і формування якої обумовлено потребою індивіда у виживанні та соціальній протекції як його засобі. Саме тому соціальна протекція і сформований на її основі принцип протекції завжди має вагому особистісну значущість для індивіда. Та ж обставина, що соціальна протекція і принцип протекції онтогенетично є найбільш ранніми феноменами, робить їх особливо міцно укоріненими у психіці, а відтак формує глибинну залежність від них. Одним із механізмів такої залежності виступає особистісна сенситивність. Вона розвивається внаслідок гіпертрофії особистісної значущості впливів і образів впливів, пов'язаних із зовнішньою орієнтацією відношення відповідності. Між підсистемою особистісної значущості і підсистемою особистісної сенситивності має місце зв'язок синхронної залежності: висока особистісна значущість впливу зумовлює високу особистісну сенситивність його сприйняття чи здійснення, низька його особистісна значущість – низьку особистісну сенситивність. Особистісна сенситивність, в свою чергу, обумовлює функціональний рівень «Я»-толерантності, формуючи зв'язок асинхронної залежності: високий рівень особистісної сенситивності призводить до виникнення низької «Я»-толерантності, низький рівень особистісної сенситивності – високої «Я»-толерантності.

Комплекс психологічних умов «висока особистісна значущість впливу – висока особистісна сенситивність – низька «Я»-толерантність» закономірно функціонально актуалізується у ситуації виникнення впливу, і у випадку його сприйняття, і у випадку його здійснення. Глибинною внутрішньо-особистісною психологічною умовою актуалізації цього комплексу виступає гіпертрофоване очікування поблажливості стосовно впливу деструктивних чинників. Безсвідомо індивід у такому разі носить у собі уявлення – тривожність – сподівання про те, що він заслуговує на особливу долю, – долю, що захищена від болю, страждань, агресивності, руйнування, смерті тощо. Кожен випадок деструктивності розцінюється індивідом з такою гіпертрофованою особистісною значущістю деструктивного впливу як несправедливість, або ж навпаки – справедливий результат його неповноцінності, неспроможності. І в одному і в другому варіанті це призводить до виникнення різних форм порушення життєвої продуктивності.

«Пільгові» очікування як компонент ставлення до себе виступає, таким чином, зворотною стороною негативного ставлення до себе, зокрема заниженої самооцінки. Подібні «пільгові» очікування родом з дитинства, з тих життєвих ситуацій, коли дорослі прощали невідповідні дії і вчинки, керуючись уявленням про несформованість у дитини здатності вибудовувати повноцінні збалансовані відношення і ставлення, тобто відношення і ставлення, що базуються на балансі самозахисту і самовираження.

«Пільгові» очікування у ставленні до себе можуть бути також наслідком того, що дитині навпаки не прощали її невідповідні дії і вчинки, жорстоко караючи за них. Оскільки ж подібні покарання містять, як правило, елементи несправедливості і приниження, то це неминуче призводило до деформації самооцінки і розвитку негативного ставлення до себе, але з компонентом віктимності, що також формує налаштованість на пільги у ставленні до себе за типом моделі «пожалійте мене, хоч я цього не вартий».

«Пільгове» існування — базова ознака дитинства та інфантильності особистості як способу його досягнення. Потреба у такому існуванні глибинна, внаслідок цього потужна і стійка. Вона не зникає із завершенням дитинства, продовжує свою функціональну присутність у структурі потреб навіть дорослої людини, впливає на мотивацію її особистісних виборів та вчинків. Виступаючи однією з форм реалізації принципу протекції, прагнення до отримання існувальних пільг відноситься до психологічних умов несамодостатності, у зв'язку з тією обставиною, що такі прагнення суперечать законам зовнішнього світу, на який орієнтує принцип протекції, і у якому локалізовані базові особистісні валентності індивіда цього типу орієнтації. Зазначені суперечності створюють психологічні умови виникнення конфліктів і як наслідок, деструктивних впливів.

Вирішення проблеми відношення відповідності значно ускладнюється у процесі становлення самодостатності, коли у структурі особистісного розвитку людини виникає відношення: дихотомія «дитинство-дорослість». Розв'язати цю дихотомію означає змінити відношення відповідності дитячих «зразків» «Я» на дорослі «зразки» «Я». Доказом складності цього завдання є те, що його розв'язання у багатьох випадках розтягується на роки. З іншого боку, розв'язання цього завдання є настільки важливим для людини, що воно багато в чому визначає зміст її особистісного розвитку.

Розв'язання дихотомії «дитинство-дорослість» відбувається складно, суперечливо, у муках, а не за простою схемою «або-або».

Цей процес складається із своїх прогресій і регресій, із перемог і поразок, ейфорій і депресивних спадів, із інсайтів – відкриттів і використання старих інструментальних схем. Людина відкидає відношення протекції з боку значущих інших і розпочинає рух у напрямку внутрішньої орієнтації відношення відповідності. Однак і цей рух не є чистим лінійним поступом. Він супроводжується своїми труднощами, діапазон яких включає сумніви, гіпертрофії зовнішньої орієнтації, переживання своєї нетиповості, самотності, відчаю та інших проявів деперсоналізації аж до депресивного самозаперечення, низької «Я»-толерантності до деструктивних впливів.

Значення цієї психологічної умови стає зрозумілішим, якщо врахувати, що низька «Я»-толерантність до деструктивних впливів – продукт поєднання природної схильності до сенситивності і зовнішньої орієнтації відношення відповідності. Сенситивність як вразливість сама по собі не є руйнівною. Емоційно сенситивні люди, у яких розвиненою виявляється внутрішня орієнтація відношення відповідності, демонструють позитивне ставлення до себе, самодостатність, збалансованість процесів самозахисту і самовираження. У них адекватні самооцінка та рівень домагань і тому вони досить легко переживають деструктивні впливи у ситуаціях їх сприйняття та здійснення. У результаті внутрішні деструктивні процеси не виникають і не розгортаються.

Науковці (Л. Зотова, О. Кіхтенко, Н. Кіреєва, Н. Недвіга та ін.) підкреслюють роль самодостатності як чинника психологічного здоров'я і благополуччя особистості [5, 7]. Ми розділяємо цю позицію. На нашу думку, ряд проблем психологічного здоров'я та благополуччя зароджуються і розгортаються у структурі особистості впливозалежних людей. Для них характерна низька «Я»-толерантність до впливів як особистісна властивість гіпертрофії деструктивного значення впливу. Поняття низької «Я»-толерантності асоціюється, як правило, із слабкою здатністю до самозахисту. Однак, не менш важливою її складовою є схильність людини до гіпертрофії деструктивного значення впливів як ефектів функціонування зовнішньої орієнтації відношення відповідності. Психологічна умова гіпертрофії, надання надмірного особистісного значення деструктивності впливу виступає основою, на якій поступово утворюється потенціал психологічних проблем та розладів. Ця психологічна умова функціонально виявляє себе у тому, що індивід, у якого вона сформована, схильний до надання негативного, руйнівного, загрозливого значення будь-якій життєвій ситуації, проблемі, впливові. Ця фіксованість на негативі є ознакою

сформованості всього того комплексу властивостей, орієнтацій і механізмів, який прийнято називати депресивною особистістю, що визначає спосіб ставлення до впливу в ситуаціях його сприйняття і здійснення. Цей зовнішньо-особистісний симптом, що досить легко діагностується з допомогою спостереження, корелює з прихованим внутрішньо-особистісним його аналогом, функціональна сутність якого виявляється у тому, що людина з таким типом особистісного розвитку безсвідомо трансформує особистісне значення будь-якого впливу у деструктивне, навіть якщо об'єктивно він за цим значенням є конструктивним.

Психологічна умова такої трансформації є однією з базових психологічних умов таких порушень психологічного здоров'я та благополуччя як депресія, невроз, гіперсором'язливість, висока тривожність, дезадаптація. Це пояснюється тим, що внаслідок дії зазначених механізмів відбувається накопичення потенціалу деструктивного сприйняття, свідомості і поведінки із спрямованістю на себе. На цій основі виникає, розвивається та формується увесь той комплекс внутрішньо-особистісних умов і механізмів, дія яких призводить до зниження або й блокування життєвої продуктивності людини. Саме тому головною внутрішньою умовою подолання психологічного неблагополуччя людини є оптимізація процесу становлення самодостатності її особистості, що значною мірою нівелюватиме механізми продукування деструктивних впливів. Аналіз контексту зазначених психологічних умов розкриває породжувану ним тенденцію: зниження життєвої продуктивності, що є базовою ознакою порушень психологічного здоров'я та благополуччя, актуалізує продуктивність у створенні деструктивних впливів.

Важливою для розуміння механізму детермінації розвитку психологічного неблагополуччя є врахування такої закономірності: чим нижча конструктивна життєва продуктивність, тим вища деструктивна продуктивність. Одним з найбільш поширених проявів цієї закономірності є негативне сприйняття впливів, коли звичайні і нейтральні за валентністю впливи викликають враження та ефект деструктивних.

Розгорнутий аналіз умов розвитку психологічного неблагополуччя особистості підводить до висновку про те, що воно зароджується, виникає і еволюціонує у системі психологічних умов: його ніколи не викликає якась одна умова. Це специфічна, складна, багаторівнева система, що функціонує і розвивається у відповідності з принципом послідовної динамічної детермінації. Дія цього

принципу виявляється у тому, що кожна попередньо сформована психологічна умова, яка закріплюється у властивостях системи особистісної саморегуляції, детермінує виникнення та розвиток нових психологічних умов, що з'являються із закономірною послідовністю та наступністю.

У такому феноменологічному контексті психологічна умова постає як психологічне особистісне утворення, що виникло на попередніх стадіях розвитку індивіда і обумовлює розвиток та функціонування його особистості на актуальній стадії життєдіяльності. Такі особистісні новоутворення трансформуються у нові психологічні умови у момент, коли з'являється новоутворення, виникнення якого детерміновано новоутворенням. Слід, виходячи з цього, розрізняти психологічні передумови, актуальні психологічні умови і психологічні умови перспективи розвитку, базові і похідні психологічні умови. Специфіка умов виникнення психологічного неблагополуччя людини, репрезентує структуру макро- і мікрорівнів цих умов, які можуть інтерпретуватися як зовнішньо-особистісні умови і внутрішньо-особистісні умови.

До макрорівня таких психологічних умов відносяться: наявність дихотомії (дихотомія «дитинство-дорослість»), ситуації особистісного вибору зовнішньої і внутрішньої орієнтації відношення відповідності з релевантними їм принципом протекції, за яким організовується дитинство як спосіб існування, і принципом самодостатності, що лежить в основі дорослості як способу конструювання буття; природна органічна схильність і готовність до сенситивного сприйняття і здійснення впливів, що є продуктом особливостей організації вищої нервової діяльності і темпераменту; дизбаланс конструктивної та деструктивної спрямованості з домінуванням останньої у системі особистісної саморегуляції; психологічні умови кризових життєвих ситуацій як наслідок дії сукупності деструктивних впливів та їх тривалої присутності у формі потенційних загроз.

Відсутність самодостатності або низький її рівень утворює ядро мікрорівня психологічних умов неблагополуччя особистості, основними серед яких є: деформації і дизбаланс системи особистісної саморегуляції – знижена або блокована продуктивність функції ставлення до себе, самозахисту, самовираження, самоуправління, самореалізації (знижена самооцінка, нонвалідні тенденції у ставленні до себе; дизбаланс функцій самозахисту і самовираження); деформації підсистеми особистісної значущості і особистісної сенситивності – продукування гіпертрофованих образів

впливу та їх особистісної значущості, протекційні очікування щодо деструктивних впливів; трансформації особистісного значення впливу у деструктивне, суб'єктивне продукування віртуального деструктивного середовища; низька «Я»-толерантність до деструктивних впливів як інтегральне вираження внутрішньо-особистісних передумов та умов розвитку психологічного неблагополуччя.

Отже, важливою психологічною умовою становлення самодостатності особистості є розвиток функцій системи особистісної саморегуляції. Постає питання ретельного підбору психологічних технік і прийомів, які дозволять реалізувати цю складну але досяжну задачу. До таких методів належать психоконсультативна/психотерапевтична бесіда, групова дискусія; вправи на розвиток самосвідомості, поглиблення процесу самоаналізу, усвідомлення і конкретизацію життєвих цінностей, розкриття особистісного потенціалу досліджуваних; релаксаційні та медитативні техніки, що сприяють активізації внутрішніх резервів організму; проєктивний малюнок, музикотерапія, казкотерапія, фототерапія, тісто пластика та інші види арттерапії.

Ефективність технік арттерапії для розвитку системи функцій особистісної саморегуляції полягає в тому, що володіючи потенціалом конструктивних трансформацій, вони не носять імперативного характеру та забезпечують екологічність психологічного впливу. Психорозвиваючі ефекти, яких можна досягти завдяки арт-технологіям базуються на механізмах проєкції, ідентифікації, асоціації, інсайтів клієнта, дисоціації від травматичного матеріалу, послаблення захисних бар'єрів, метафоричного впливу.

Техніки арттерапії є ефективними для подолання нервово-психічного напруження, страхів та тривожності, досягнення внутрішньої гармонії у клієнтів різних вікових категорій. Вони володіють потужним ресурсом розвитку емоційної сфери особистості, їх застосування дає можливість створення адекватних каналів виходу негативних емоцій і переживань. Арттерапія актуалізує процеси самопізнання особистості, усвідомлення та прийняття свого «Я», налагодження конструктивної комунікації між «Я» та зовнішнім світом. Її переваги передовсім у тому, що вона орієнтована на позитивний внутрішній потенціал, який властивий особистості. Задіяння цього потенціалу сприяє активізації творчої продуктивності, подоланню внутрішніх протиріч, розвитку навичок самоорганізації і самомотивації, проживанню ситуацій успіху та підвищенню самооцінки, самоефективності, самоприйняття.

Оскільки технології арттерапії надають широкі можливості для самовираження, це допомагає клієнтові не лише зрозуміти себе, але й відкрити незнайомі до того частини свого «Я», переглянути власні позиції щодо відторгнутих, недооцінених, проігнорованих його рис. В ході арттерапевтичної роботи відбувається зняття внутрішніх блоків, подолання опорів, розкриття неочікуваних здібностей, появу нешаблонних творчих ідей.

Арттерапія дозволяє досягти важливих задач розвитку самодостатності особистості за рахунок апеляції до спонтанності її проявів. За рахунок цього клієнт демонструє автентичність, екстеріоризує зміст та образи внутрішнього світу. З'являється можливість для комунікації з глибинними підструктурами особистості, підструктурами індивідуального та колективного несвідомого.

Становлення самодостатності через процес переходу особистості від орієнтації на зовнішню протекцію та підтримку до внутрішньої орієнтації опори на себе є доволі складним. Воно відбувається завдяки зміні звичних мислительних стереотипів, інфантильних поведінкових шаблонів, загальної життєвої стратегії. Це вимагає переосмислення та трансформацію ідей, принципів, поглядів, установок, інтересів. Щоб подолати бар'єр звичного світосприйняття, людина має піднятися на більш високий щабель раціонального, адекватного осмислення, розуміння себе, свого життя і світу загалом. Такий перехід являє собою складний етап духовного та інтелектуального розвитку особистості, засвоєння нових, на порядок складніших життєвих цінностей і смислів. Використання у даному випадку, наприклад, метафоричних образів, до яких часто апелюють техніки арттерапії, значно полегшує цей процес, оскільки, за словами Н. Каліної, метафора є унікальним засобом пізнання і узагальнення світу, що допомагає клієнту у виборі та апробації варіантів бажаного майбутнього [5, с. 155].

Глибокі повчальні ідеї, які транслиують терапевтичні метафори не викликають у клієнта реакції відторгнення. Використання метафор дозволяє ненав'язливо підводити його до конструктивних, адекватних рішень, одночасно активізуючи мислення та даючи можливість відчувати присутність свободи власного вибору. Висновки, до яких цілеспрямовано стимулюється клієнт, сприймалися ними як результат власних роздумів і переконань. Застосування таких арттерапевтичних технік відкриває можливості для безболісної корекції життєвої концепції, світо- і самосприйняття клієнта. Схожого ефекту можна досягти й завдяки таким методам арттерапії як бібліотерапія, казкотерапія, фільмотерапія.

Нами розроблена та апробована методика «Руйнування деструктивних і депресивних образів внутрішньої картини світу». Деструктивний образ внутрішньої картини світу ми розуміємо, як широкий спектр ірраціональних думок, установок, переживань, через призму яких людина сприймає оточуючий світ і себе у ньому. Ірраціональний характер цього образу призводить до викривленого сприйняття реальності а, отже, вибору неефективних моделей поведінки та адаптації. Хочемо підкреслити, що тут не йдеться про патологічне викривлення сприйняття оточуючого, радше про виражене суб'єктивне його відображення. У викладі клієнта це звучить як суб'єктивне цілісне бачення проблемної ситуації, її образ. Часто такий образ сповнений тривожних очікувань, болючих спогадів, помилкових суджень, нав'язливих думок, що призводять до емоційної та поведінкової дестабілізації.

Процедура застосування методики включає в себе кілька етапів. Спочатку роботи клієнт на прохання психолога розповідає про один з власних деструктивних образів внутрішньої картини світу. Потім відбувається детальне обговорення образу, уточнення деталей, прояснення незрозумілих моментів. У ході обговорення клієнту пропонується вибрати один з кількох, представлених психологом, варіантів руйнування образу. В основу пропонованих варіантів покладено такі психологічні методи: «Асоціації», «Програвання ситуації», «Проективний малюнок», «Релаксація», «Психокорекційні казки і метафори» тощо [2, с. 112]. Якщо клієнт обирає метод асоціацій, робота над руйнуванням образу розпочинається з релаксаційних вправ. Устані розслаблення клієнт уявно моделює сам образ і процедуру його руйнування.

Руйнування суб'єктивних деструктивних образів можна здійснювати шляхом поєднання методу вільних асоціацій та проективного малюнку. Як показали результати нашого дослідження, «Деструктивний образ внутрішньої картини світу» являє собою швидше сукупність негативних гнітючих і тривожних емоцій та переживань, ніж конкретних образних елементів. Через свою аморфність та неструктурованість він видається як щось маловідоме, небезпечне, іноді страхітливе. Тому клієнтові пропонується намалювати «Деструктивний образ внутрішньої картини світу». У ході малювання відбувається його конкретизація, він стає більш зрозумілим, спрощеним, втрачає свою невизначеність, не контрольованість, загрозливий характер. Метод проективного малюнку має важливе експресивне значення. Переносючи на папір свій деструктивний образ, клієнт отримує можливість виразити цілу

гаму негативних емоцій і переживань, пов'язаних з ним, активуючи тим самим роботу функції самовираження. Таким чином, досягається катарсис, внутрішнє афективне очищення, звільнення від гнітючих почуттів, тривоги, страху, відчаю.

На завершальному етапі методики «Руйнування деструктивного образу внутрішньої картини світу» здійснюється детальне обговорення усієї процедури, клієнт ділиться своїми враженнями, переживаннями, новими відчуттями.

Роботу корисно доповнити прийомами раціональної та когнітивної дискусії, елементами когнітивно-біхевіоральної терапії. Так, наприклад, цілі психологічної допомоги з позицій біхевіоризму полягають в усуненні неадаптивних форм поведінки клієнта, засвоєнні нових конструктивних поведінкових форм та заміні непродуктивних дій продуктивними способами реагування. Застосування біхевіористичних методів та прийомів забезпечує умови для розвитку адаптивних здібностей особистості, формування навичок конструктивної поведінки, вироблення і закріплення раціональних, форм реагування на життєві труднощі.

Когнітивно-біхевіористичний підхід окрім формування нових конструктивних поведінкових форм, передбачає також реструктурування ірраціональних думок, які негативно впливають на поведінку людини. Когнітивно-біхевіористичні технології застосовувались з метою вироблення у клієнта вміння самостійно розпізнавати, призупиняти і змінювати ірраціональні думки, які запускають процес словесно-логічного формування «Деструктивного образу внутрішньої картини світу». Результати апробації авторської методики, в основу якої покладено арттерапевтичні технології, засвідчили її високу ефективність.

Здійснений нами теоретичний аналіз психорозвиваючого потенціалу арттерапевтичних технік та результати застосування, дозволяють говорити про їх ефективність як засобу оптимізації становлення самодостатності особистості. Оскільки, вони сприяють активізації внутрішніх резервів особистісного розвитку, корекції психологічних властивостей, які зумовлюють схильність людини до деструктивних реакцій і поведінки; формуванню позитивного мислення та самоставлення; змінам емоційних способів реагування на складні життєві ситуації; виробленню асертивних моделей поведінки; корекції ірраціональних суджень, переконань, уявлень, установок; розвитку навичок соціальної взаємодії та функцій особистісної саморегуляції.

Література

1. Арттерапія: від світового досвіду до національних пріоритетів / Н. А. Гайструк та ін. *Мистецтво лікування*. 2014. № 2, С. 57-60.
2. Бігун Н.І. Психологічні умови особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2006, 2011. 160 с.
3. Бігун Н.І. Феномен самодостатності особистості у класичній психології. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія №12. № 6 (51). Психологічні науки: зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. С. 17 – 25.
4. Бурганов А. Х. Человек свободный. Философия источников саморазвития (самодостаточности человека). Москва: Каллиграф, 2011. 360 с.
5. Зотова Л.М. Фактори душевного здоров'я студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Психологія. Вип. 33. – Х.: ХНПУ, 2010. С. 109-121.
6. Калина Н.Ф. Основы психотерапии. Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 272 с.
7. Кихтенко Е.Н. Самодостаточность как логико-смысловая детерминанта психологического здоровья младшего школьника. *Вестник Бурятского государственного университета*. Образование. Личность. Общество. № 5. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2008. С. 156 – 160.
8. Кьеркегор С. Страх и трепет / пер. с дат. Москва: Республика, 1993. 383 с.
9. Методы арттерапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт. Москва: Когито-Центр, 2012. 285 с.

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ СТРАХУ СМЕРТІ І ЛІКАРІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

С.В. Герасіна

ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського, 30.
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 08401, Україна
sv.herasina@gmail.com

In the article the problem of psycho-emotional development of young school children is actualized, in particular the specificity of manifestation of medical fears: fear of death and doctors. Theoretical and empirical studies of the genesis of the occurrence of medical fears in children are generalized. External factors and internal determinants of the appearance of death fears and doctors in primary school children have been identified. Psychodiagnostic tools were selected to study the features of manifestation of forms and nature of medical fears. The expediency of the application of projective techniques for the study of children's fears is revealed. Art therapy is justified as an accessible and effective method of realization of psychodiagnostic and psycho-corrective task in the context of providing psychological help to children with medical fears. An empirical study of the fears of death and doctors in children of the 2nd grade was carried out. Criteria, indicators and levels of manifestation of peculiarities of medical fears in children are determined. The general vectors of the correction and development program aimed at reducing the fear of death and doctors, where the leading method of influencing the child is art therapy, are outlined. The effectiveness of the use of such art-therapeutic methods as isotherapy, plasticine therapy, game therapy and fairytale therapy is described. The comparative analysis of peculiarities of manifestation of medical fears in children of experimental and control groups is carried out, progressive changes of psycho-emotional state of children involved in art-therapeutic classes are noted.

Key words: young school child, emotional sphere of the child, destructive emotional states, fear, psycho-correction, art-therapy, isotherapy, fairy-tale therapy, game therapy.

У статті актуалізується проблема психоемоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема специфіка прояву медичних страхів: страх смерті і лікарів. Узагальнено теоретико-емпіричні дослідження генезису медичних страхів дітей. Визначено зовнішні фактори та внутрішні детермінанти появи страхів смерті і лікарів у молодших школярів. Підібрано психодіагностичний інструментарій для вивчення особливостей прояву форм і характеру медичних страхів. Розкрито доцільність застосування проєктивних методик для вивчення дитячих страхів. Обґрунтовано арт-терапію як доступний і дієвий метод реалізації психодіагностичної та психокорекційної задачі у контексті надання психологічної допомоги дітям зі страхами. Здійснено емпіричне дослідження страхів смерті і лікарів у дітей 2-го класу. Визначено критерії, показники та рівні прояву особливостей медичних страхів у дітей. Окреслено загальні вектори корекційно-розвивальної програми, націленої на зниження страху смерті і лікарів, де провідним методом впливу на дитину є арттерапія. Описано ефективність застосування таких арт-терапевтичних методів, як ізотерапія, казкотерапія, пластилінотерапія та ігротерапія. Здійснено порівняльний аналіз особливостей прояву медичних страхів у дітей експериментальної і контрольної груп, відмічено прогресивні зміни психоемоційного стану дітей, які залучалися до арттерапевтичних занять.

Ключові слова: молодший школяр, емоційна сфера дитини, деструктивні емоційні стани, страх, психокорекція, арттерапія, ізотерапія, казкотерапія, ігротерапія.

Реформи вітчизняного освітнього середовища націлені на створення благодатних умов для зростання кожної дитини особистістю з позитивною Я-концепцією, ствердним світоглядом і життєвими принципами, відкритою для сприйняття високоморальним норм. Шкільні роки є важливим етапом для засвоєння дитиною національної духовної спадщини, соціокультурного досвіду, необхідних життєвих компетенцій для успішної самореалізації, що сприяє формуванню психоемоційно благополучної особистості. Однак, таке становлення нерідко супроводжується страхами різного соціопсихічного спрямування. Навчальна діяльність є провідною для молодших школярів, яка розвиває психічні процеси, активізує пізнавальні інтереси, що є основою для їх інтелектуального та емоційно-вольового розвитку. Науково доведено, що страхи блокують допитливість, мотиваційний інтерес і потреби дитини, спричиняють серйозні труднощі у гармонійному розвитку і соціалізації, є передумовою невротизації дитини.

Дослідження феномену «страх» безпосередньо пов'язано з глибинним аналізом психоемоційної сфери особистості, що є складною проблемою у вивченні психіки людини, а тому й недостатньо розробленою. ХХІ століття відзначається тенденцією до збільшення тривожних дітей, які відчувають невпевненість і страхи. При цьому, за кожним, відкрито вираженим страхом, криється кілька прихованих страхів дитини (О. Складенко, С. Томчук, Ю. Щербатих, В. Окладендер). Досліджується генезис дитячих страхів (С. Гроф, В. Купер, В. Леві, З. Фрейд, К. Хорні). Здійснюються спроби диференціювати страхи та визначити внутрішні детермінанти (В. Вілюнас, Ф. Ріман, П. Сімонов, Г. Еберлейн, В. Купер). Вивчається проблематика вікових страхів та способи їх діагностики (О. Захаров, К. Ізард, Н. Карпенко, Є. Лісіна, Ю. Максимова, М. Осоріна, А. Прихожан, А. Ташева, Б. Філіпс). Розробляються ефективні методи психокорекції страхів (Л. Бобро, Р. Вайнола, І. Грицюк, Н. Косюк, М. Кузьміна, О. Літвінова, Н. Коваленко, Ю. Хильчук).

Страх є емоцією, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело справжньої чи уявної небезпеки. Залежно від характеру загрози інтенсивність і специфіка переживання страху варіюють у широкому діапазоні емоційних проявів: схвильованість, напруженість, побоювання, острах, переляк, жах тощо. Страх є найнебезпечнішою з усіх емоцій, особливо для дитячої психіки [24].

Для молодших школярів, на думку О. Захарова, характерний перехід від інстинктивних до соціально-опосередкованих страхів, які в підлітковому віці трансформуються в соціальні страхи, що є загрозою власному благополуччю у контексті взаємодії з оточенням, яка набуває особливої пріоритетності [5].

Страх смерті є екзистенційним страхом (він закладений в основі існування людини). Такий страх, як зберігає життя, так і спричиняє надмірні параноїдальні страждання. Дослідники І. Лаврікова, А. Морозов, С. К'єркегор, М. Хайдеггер, Е. Гуссерль вважають, що страх смерті провокує надмірні переживання, безсоння, апатію, стрес, депресію та очікування неприємностей, що продукує деструктивне мислення, установку на неминучі проблеми, невдачі, трагедії та екстремальні події [3, 7, 13, 17].

Молодший шкільний вік є важливим етапом становлення особистості, від позитивного перебігу якого залежить розвиток інтелекту особистості, бажання й уміння навчатися, віра у власні сили і, поза всяким сумнівом, відчуття психологічної безпеки в умовах стресової життєдіяльності.

У загальному вигляді проблема дитячих страхів здається ґрунтовно вивченою, проаналізовано детермінанти страхів, наслідки цього явища, запропоновано ефективні засоби психокорекції тощо. Однак, вбачаємо доцільність у конкретизації та детальному вивченні такого виду страху як страх смерті і лікарів у молодших школярів (медичних страхів), зокрема аналізі психологічних чинників їх прояву та засобів корекції, що й визначає актуальність теми.

Сьогодні спостерігається тенденція до погіршення здоров'я наших дітей. Педіатри свідчать, що майже кожен першокласник має хронічні захворювання, надто схильний до гострих респіраторних захворювань (ГРЗ), більшість із них має досвід перебування на стаціонарному лікуванні. Відомо, що діти не люблять, а то й бояться різних медичних процедур. Якщо дитина потрапляє до лікарні, де їй ставлять крапельниці і роблять уколи, дуже швидко до страху перед болючою процедурою приєднується страх «білого халату». Саме тому, медперсонал дитячих лікарень намагається носити уніформу іншого кольору [4, 10, 19].

Боязнь померти – це вікове відображення концепції життя. Її точкою відліку є народження, а кінцем – смерть, усвідомлення неминучості якої приходить вперше і проявляється відповідним страхом. Страх смерті з'являється як афективно-загострений прояв інстинкту самозбереження. Цей страх здебільшого зовні не виявляється, як і взагалі більшість інших страхів. Однак, притаманний емоційно чутливим і вразливим дітям і нерідко відсутній при затримці психічного розвитку, психопатоподібній, розгальмованій і агресивній поведінці, а також у дітей, батьки яких страждають на хронічний алкоголізм [5].

Про те, що дитина боїться смерті, можна здогадатися по наявності інших, пов'язаних зі смертю страхів, насамперед страшних снів, боязні нападу, вогню і пожежі, боязні захворіти (у дівчаток) і боязні природних стихій (у хлопчиків). Як свідчать наукові дані, діти у віці 5-8 років, як хлопчики так і дівчатка, можуть боятися страшних сновидінь і смерті особливо уві сні. Як стверджує дослідник О. Захаров, сам факт усвідомлення смерті як непоправного нещастя, припинення життя часто відбувається саме уві сні. Символом смерті є всюдисуща Баба Яга (Монстер), яка у сні ганяється за дітьми, ловить їх і кидає у піч, до всього ж підкріплюється і страх вогню [5].

У дітей молодшого шкільного віку страх смерті є більш узагальненим. Це пов'язано з розвитком абстрактного мислення, усвідомленням категорії часу і простору. Страх замкнутого простору пов'язується з неможливістю його покинути, подолати, вибратися з

нього. При цьому з'являється почуття безвиході і відчаю, мотивовані інстинктивно загостреним страхом бути живцем похованим, тобто страхом смерті.

Так, О. Захаров [5] зауважує, що у 5-8 років діти особливо чутливі до загрози виникнення хвороби, нещастя, смерті. У них виникають запитання типу: «Звідки все взялося?», «Навіщо люди живуть?», «Чому люди помирають?», «А ми довго житимемо?» тощо. У дітей 7-8 – річного віку відзначається максимум кількості страхів смерті. Саме в ці роки діти починають усвідомлювати, що людське життя не безкінечне: помирає бабуся, дідусь або хтось із знайомих дорослих. Дитина іноді буває присутня на похоронних церемоніях, їй доводиться чути від дорослих різні історії про хвороби, смерть. Так чи інакше дитина починає відчувати, що смерть – неминучість для кожної людини і для неї зокрема.

Страх смерті передбачає певну зрілість почуттів, їх глибину і тому вкрай виражений в емоційно чутливих та вразливих дітей, схильних до абстрактного мислення, з багатою фантазією. Дітям страшно уявляти як це можна «бути нічим», тобто не жити, не існувати, не відчувати, бути мертвим. При драматично загостреному страху смерті дитина відчуває себе повністю беззахисною. Вона може з сумом звинуватити матір: «навіщо ти мене народила, адже мені все одно померати». Безумовно, страх смерті в драматичній формі проявляється далеко не в усіх дітей. Як правило, діти самі справляються з подібними переживаннями, особливо якщо така дитина оточена любов'ю, турботою та насиченим цікавим життям. Але тільки в тому випадку, якщо в родині життєрадісна атмосфера, якщо батьки не говорять безкінечно про хвороби, про те, що хтось помер і що з нею (дитиною) теж може статися нещастя. Як і інші дитячі страхи, з часом, при правильному ставленні з боку дорослих та відсутності патології у психіці дитини, страх смерті проходить або трансформується. Звісно, драматична цікавість знову і знову повертається, але змінює свою форму, напруженість та екзистенційний сенс.

Витають над дитиною і магічні образи смерті. Це пов'язано зі схильністю дітей цього віку до так званої магічної уяви. Вони нерідко вірять у фатальний збіг обставин, «таємничі» явища. Це вік, коли особливо захоплюючими видаються історії про монстрів, вампірів, привидів, зомбі та інших химерних образів. Якими б безглуздими не здавалися дитячі страхи дорослим, для малят вони дуже реальні, тому їх не слід ігнорувати або ж глузувати з них. Кращий спосіб лікування таких страхів – це приклад, підтримка, допомога та

збереження доброзичливої, спокійної атмосфери у родині. Більшість страхів у цей період тимчасові і з віком обов'язково зникають.

Дослідники дитячої психології [1, 5, 12, 19] відмічають наявність у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку так званих «медичних страхів», тобто страх лікарів і всього того, що з ними пов'язано. Походження медичних страхів пов'язано із такими факторами як: перебування у лікарні; перенесення медичних процедур, особливо болючих; огляд лікаря; перебування на стаціонарному лікуванні; перенесення операцій; реабілітаційні процедури після захворювання, іпохондричні налаштування батьків (мами, бабусі).

Ятрофобія (від грецького *iatros* – лікар), включає в себе страх перед відвідуванням лікаря та обстеженням. Доктор Бенджамін Раш писав про цю фобію наступне: «Ця неприязнь часто супроводжується іншими захворюваннями. У деяких випадках вона з'являється в результаті страху перед прийомом ліків або перед проходженням процедур кровопускання або видалення пухирів. В інших випадках, наскільки мені відомо, вона стала наслідком бажання хворих обдурити себе і залишатися в невіданні щодо небезпеки свого захворювання» [12]. Мова йде про свідоме уникнення медичного обстеження під впливом дії несвідомих механізмів страху людини. Людина психологічно не готова дізнатися про щось невтішне щодо свого здоров'я, почути діагноз, діяти згідно медичних рекомендацій, змінювати спосіб життя тощо. Знаходяться вагомі, більш значущі проблеми, які відстрочують візит до лікаря. Подібний деструктивний патерн поведінки притаманний багатьом людям, особливо чоловікам. Одна з причин такої ситуації – глибинна дитяча психотравма, враховуючи радянський підхід до лікування та рівень медичних технологій.

Діти раннього та дошкільного віку часто стикаються з лікарями – щомісячні огляди, аналізи і щеплення входять в обов'язкову програму. Занепокоєння з приводу спілкування з лікарем в цьому віці поки слабке. Така особливість пам'яті малюків – швидко забувати все неприємне. Таким чином, незручності, які дитина доставляє мамі на прийомі у лікаря, мінімальні і пов'язані з безпосереднім оглядом. Звичайно, малюку не подобається, що хтось незнайомий тактильно та емоційно взаємодіє з ним, причому не так як мама. Як тільки дитина повертається на материнські руки – проблема зникає. Діти до 2-3 років вже добре усвідомлюють, що їм подобається, а що ні, намагаючись уникати неприємних ситуацій. Саме в цей момент формується справжнє ставлення до лікарів.

Дитину може багато чого насторожувати: надто холодні руки лікаря, металеві інструменти, тривале очікування в задушливому коридорі, велика кількість чужих людей, обмеженість у рухах та діях.

Плач і крик інших дітей, неодмінно супроводжують дитину, яка перебуває у черзі медичних установ, що негативно впливає на настрій і самопочуття дитини. Болючі процедури (забір крові, ін'єкції) або процедури, тимчасово обмежують свободу дитини (ЕКГ, УЗД) викликають у дітей страх. У тому, що дитина боїться лікарів, винні також і батьківські умовляння в тому, що огляд – це не страшно. Фрази типу «чік – і все» або «як комарик вкусить» не тільки не вселяють впевненості, але навпаки, занурюють дитину у нудне чекання чогось болючого та противного [12]. Як правило, медичні процедури не настільки тривалі, як тривалі і нестерпні самі їх очікування. Процес очікування для будь-якої дитини надзвичайно стресовий, відкладається у довготривалій пам'яті, оповитий жахливими домислами і фантазіями, які кожного разу спливають у її свідомості.

Боязнь білих халатів – поширене явище серед маленьких дітей, за що батьки, члени родини іноді висміюють та кепкують з цього приводу. Від почуття роздратування, незручності багато мам починають дорікати або сварити дитину, але таким чином лише погіршують ситуацію: малюк відчуває себе не тільки наляканим, але скривдженим і незрозумілим навіть рідною мамою. Тому у деяких дитячих клініках заборонені білі халати, натомість різнокольорові та з дитячо-мультимедійною символікою.

Учені Л. Бобро, К. Ізард, О. Захаров, М. Кузьмина, А. Прихожан, О. Складенко, Г. Еберлейн відзначають, що страх лікарів у дітей спричиняють такі явища:

- фізична біль;
- необхідність залишитися одному в лікарні чи кабінеті лікаря;
- тривале або часте стаціонарне лікування дитини;
- ситуація невизначеності та невідомості;
- медичний працівник, з яким пов'язаний негативний досвід дитини;
- демонстративна напруга, знервованість, сентиментальність батьків;
- іпохондричні налаштування мами, бабусі.
- негативні враження від візиту до рідних у лікарню;
- незнайома людина у білому халаті.

Психолого-педагогічний аналіз проблеми медичних страхів дозволив виявити провідні причини боязні лікарів дітей: батьківські

залажування лікарями (уколами, процедурами); біль і неприємні відчуття під час обстеження чи лікування; гнітюча обстановка в лікарні.

Отже, медичні страхи визначаємо як страхи, що пов'язані з такими явищами, як: відвідування педіатра (лікаря); проходження різних медичних процедур (прослуховування, огляд ротової порожнини тощо); прийом несмачних ліків; інгаляції; забір крові; ін'єкції (щеплення); променева діагностика; перебування на стаціонарному лікуванні; боязнь медичних інструментів й обладнання; відчуття (тривалі, короткочасні) болю різного походження. Медичний страх породжує і «страх білого халату», який спричиняє необумовлену боязнь і паніку дитини. Афективна поведінка дитини унеможливило проведення медичного огляду та процедур, що спричиняє психоемоційну рівновагу як батьків так і лікарів. У результаті чого, від дорослих дитина може почути додаткові залажування щодо хвороби та смерті, які посилюють її страхи.

Узагальнення основних положень теоретико-емпіричних досліджень з проблеми медичних страхів дітей, дало можливість визначити критерії і показники прояву страхів лікарів та смерті у дітей молодшого шкільного віку. Так, критеріями визначено актуальну злободенність саме медичних страхів з-поміж інших, ступінь усвідомлення медичних страхів та їх причин та специфіку прояву медичних страхів. Розроблені критерії використовувалися для узагальнення емпіричних даних та визначення рівнів прояву медичних страхів: високого, середнього, низького. Відповідний рівень визначався за результатами кількісного і якісного аналізу психодіагностичних показників медичних страхів школярів, зокрема:

- тривожність у ході відвідування лікарні (з різних причин);
- боязнь взаємодіяти з лікарями (при різних обставинах);
- страх медичних процедур (навіть поза медичними установами);
- негативне емоційне реагування на «білий халат» (навіть не медичний).

Експериментальне вивчення особливостей прояву страху смерті і лікарів у молодших школярів здійснювалося за допомогою проєктивних методик [14]. У дослідженні брали участь учні 2-их класів ЗОШ № 3 м. Березань, Київської області. Середній вік досліджуваних 7-8 років. Загальна кількість респондентів – 45 дітей молодшого шкільного віку (2-А клас – 26 учнів, 2-Б клас – 19 учнів). Більш детальну інтерпретацію результатів емпіричного дослідження відображено у кваліфікаційному дослідженні [10].

Так, методика «Страхи в будиночках» (О. Захаров, М. Панфілов) застосовувалася з метою уточнення наявності у дітей страхів різного спрямування, а також виявлення переважаючих їх видів. Узагальнені результати відображені на рис. 1.

n=45

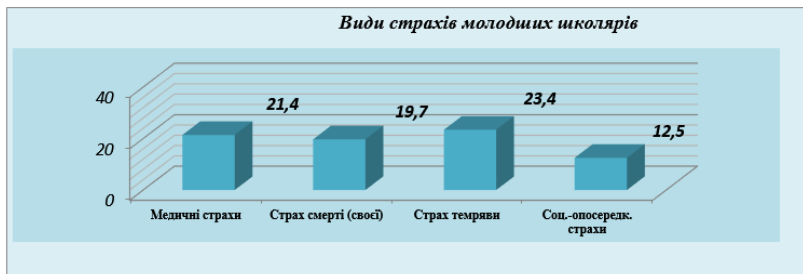


Рис. 1. Рівні прояву основних видів страхів у дітей за методикою «Страхи в будиночках»

У результаті було визначено 4 групи домінуючих страхів у більшості дітей: страх темряви і жакливіх снів; медичні страхи; страх смерті; соціально-опосередковані страхи. Виявлено, що із 45 дітей медичні страхи мають 18 осіб.

Використання проєктивної методики «Казки Луїзи Дюсс» передбачало прослухування дітьми коротких оповідань-казок. Сюжет кожної з яких зачіпав ті чи інші сфери психоемоційного конфлікту дитини. З метою активізації уваги і мислення дитини та створення більшої наочності, застосовувалися ілюстрації, м'які іграшки та пальчикові ляльки, які підсилювали сприйняття й осмислення сюжету. У діагностичній роботі використовувалося лише 3 казки із 10, які більшою мірою демонстрували палітру емоційних переживань, відображали страхи, що пов'язані із самопочуттям і здоров'ям дитини, а також втратами. Характер психоемоційної інтерпретації казки-оповіді «Страх» спрямований на визначення наявності тривожних переживань та сфери прояву страхів дитини. Казка-оповідь «Новина», покликана виявити почуття невинного хвилювання, страху та наявності невисловлених бажань і очікувань. Казка-оповідь «Похорон» дає можливість виявити ставлення дитини до смерті, руйнівності, агресивності, почуття провини та самозвинувачення.

У результаті, виявлено, що хлопчики є більш вразливими. Вони більш проймалися описаними ситуаціями, проявляли чутливе й емпатійне ставлення до діючих персонажів, результати продемонстровано на рис.2.

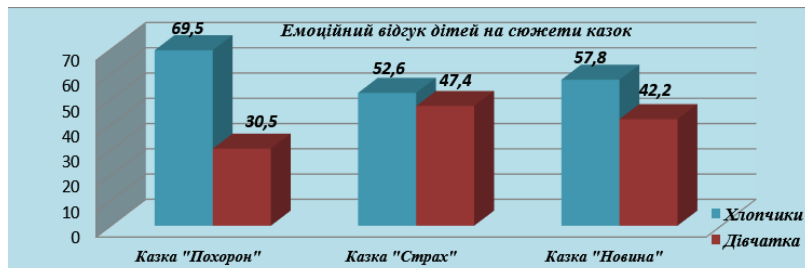


Рис. 2. Рівні прояву страхів у дітей за методикою «Казки Луїзи Дюсс»

Аналіз психоемоційних відгуків дітей на прослухані казки, дав змогу виявити тип реагування на ситуації, шляхи вирішення проблеми, подальший сценарій сюжету, кульмінацію та завершення історії. Таким чином, проаналізовано емоційно-почуттєвий стан дітей, виявлено рівень внутрішньої напруги через інтерпретацію їхніх емоційних реакцій на історії.

Проективна методика О. Захарова «Намалюй свої страхи» передбачала виявлення медичних страхів способом візуалізації та промальовування їх на папері. Малювання страхів дітьми не призводить до його посилення, а навпаки, знижує напругу від тривожного очікування його реакції. У малюнках страх вже багато в чому реалізований як щось таке, що відбулося, фактично те, що сталося; залишається менше недовомовленого, неясного, невизначеного. Разом все це знімає афективно-травмуюче звучання страху у психіці дитини.

Малювання надає природну можливість для розвитку уяви, гнучкості й пластичності мислення. Діти, які люблять малювати, відрізняються більшою фантазією, безпосередністю у вираженні почуттів і гнучкістю суджень. Вони легко можуть уявити себе на місці тієї чи іншої людини або персонажа малюнка і висловити своє ставлення до нього, оскільки це відбувається кожного разу у процесі малювання. Як для вироблення імунітету від інфекційних хвороб вводиться жива, але ослаблена вакцина, що стимулює розвиток здорових, захисних сил організму, так і повторне переживання страху при відображенні на малюнку призводить до послаблення його травмуючого звучання.

Ототожнюючи себе з позитивним і сильним, впевненим у собі героєм, дитина бореться зі злом. Тут немає місця безсиллю, неможливості постояти за себе, а є відчуття сили, героїства, тобто

безстрашності і здатності протистояти злу і насильству. Малювання невіддивно від емоцій задоволення, радості, захвату, захоплення, навіть гніву, але тільки не страху і печалі.

У процесі аналізу звертається увага на те, що дитина намалювала, а також на кольори, що використовувалися нею у процесі малювання. По закінченні малювання дитину просять розповісти про те, що вона зобразила, тобто вербалізувати свій страх. Центральним механізмом образотворчої діяльності є проекція, тобто оперуючи матеріалами образотворчості, дитина відображає на ньому особливості свого внутрішнього світу. Тому проективні методики використовуються для виявлення найбільших переживань почуття страху. Дуже непросто почати малювати страхи. Іноді проходило кілька днів, поки дитина зважиться приступити до виконання завдання. Так долається внутрішній психологічний бар'єр – страх страху. Зважитися малювати – це значить безпосередньо стикнутися зі страхом, зустрітися з ним віч-на-віч і цілеспрямованим, вольовим зусиллям утримувати його у пам'яті до тих пір, поки він не буде зображений на малюнку. Проведення цієї методики дозволило відстежити ті образи, які лякають дітей *рис.3.*

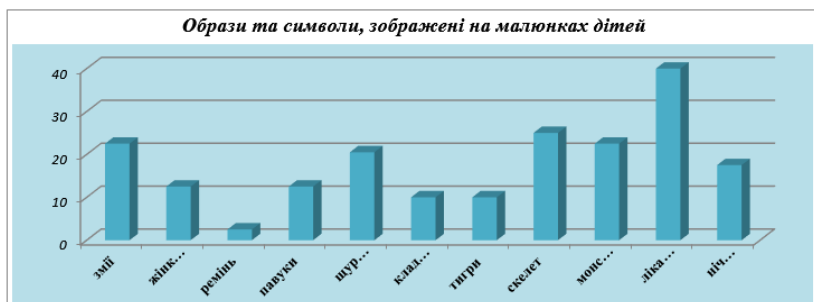


Рис. 3. Рівні прояву різних видів страхів дітей за методикою «Намалюй свій страх»

Аналіз малюнків показав, що майже 40 % дітей мають медичні страхи, оскільки сюжети їхніх малюнків містили медичні атрибути: шприц, людина у білому халаті кров тощо. У 25 % дітей на малюнках були зображені скелети, гостра зброя (мечі, ножі, шпаги), що може свідчити про страх медичного приладдя. 22,5 % дітей зобразили фантастичні персонажі: монстрів, привидів, що свідчить про багату творчу уяву, здатність придумувати страшилки, які, ймовірно, і є об'єктом страхів дітей.

Отже, результати методики свідчать про наявність страхів у дітей, які відображені у сюжеті малюнків. Значна частина дітей є досить вразливою до подій і ситуацій, які доводиться їм проживати. Зумовлено це різними чинниками: від батьківського стилю виховання/спілкування – до способу проведення свого дозвілля / відпочинку.

З метою всебічного вивчення особливостей прояву страху смерті і лікарів молодших школярів була застосовано експертна шкала. У ролі експерта була шкільна медична сестра. Оцінка експерта дала змогу з'ясувати ставлення учнів до медсестри та медичних процедур: чи охоче діти взаємодіють з медсестрою; чи відвідують при потребі її кабінет; як ставляться до планових медичних процедур; чи намагаються уникати щеплень; чи звертаються за медичною допомогою при поганому самопочутті тощо. Учасники експерименту оцінювалися за 10-ма показниками у межах 3-бальної шкали. Запитання формувалися згідно основних видів діяльності медсестри ЗОШ та з урахуванням її посадових обов'язків. Шляхом кількісного і якісного аналізу підраховувався середній бал експертизи.

Узагальнення емпіричних даних експертної шкали свідчать про такі результати: високий рівень медичного страху зафіксовано у 37,4 % учнів, середній рівень – у 39,4 % учнів, низький рівень – у 23,2 % учнів. Отже, майже половина дітей тривожно сприймає появу лікаря в класі, з острахом відвідують її кабінет, намагаються уникнути медичних процедур (щеплення), зрідка звертаються за першою допомогою, часто телефонують батькам.

Таким чином, узагальнивши результати емпіричного дослідження, було виявлено такі рівні прояву страхів лікарів та смерті у молодших школярів: низький рівень – 23,65 %, середній рівень – 37,67 % та високий рівень – 36,05 %. Майже 1/3 дітей потребує психокорекційної допомоги, зокрема залучення їх до програми з подолання страхів лікарів та смерті.

У роботі зі страхами дітей сучасні психологи-практики радять використовувати найрізноманітніші методи психологічного впливу. На думку більшості саме арттерапія є ефективною і доцільною у роботі з молодшими школярами, які переживають медичні страхи. Провідними є такі арттерапевтичні методи: ізотерапія, казкотерапія, глинотерапія (тісто, пластилін, кінетичний пісок), орігамі, музикотерапія, бібліотерапія, лялькотерапія, кінотерапія тощо. Ефективно себе зарекомендували ігротерапія, анімалотерапії та тілесно-орієнтована терапія.

У психолого-педагогічній літературі описані різні способи корекції дитячих страхів різного походження. Багато запозичені з практики лікування неврозів і є різновидом того чи іншого методу психотерапії. У цілому всі арттерапевтичні техніки умовно можна розділити на 3 групи: гра зі страхом (ігротерапія, лялькотерапія, танцювальна терапія, драматерапія тощо); вербалізація страху (бібліотерапія, казкотерапія тощо); візуалізація страху (ізотерапія, орігамі, глинотерапія, піскова терапія) [13]. Корекція медичних страхів наших респондентів здійснювалася за допомогою ігротерапії, казкотерапії, індивідуально-групових занять, а також заходів спрямованих на покращення дитячо-батьківських відносин [10].

Науково доведеним є факт, що застосування різних видів мистецтва є надзвичайно психотерапевтучим засобом. Класик світової психотерапії Карл Роджерс у книзі «Погляд на психотерапію. Становлення людини» пише: «Творчість – це прагнення людини реалізувати себе. Під цим прагненням я маю на увазі прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості, виявлення усіх здібностей організму й особистого «Я». Це прагнення може бути приховане під кількома шарами психологічного захисту, за штучним фасадом небажання, але це прагнення є в кожного індивіда і тільки чекає сприятливих умов для вивільнення і прояву. Саме воно є головним фактором мотивації творчості, коли особистість вступає у нові відносини з навколишнім світом, намагаючись більш повно бути сама собою» [18].

Так, арттерапія сприяє не тільки розкриттю творчого потенціалу дитини, але й відволікає, релаксує, корегує та зцілює психіку, особливо дитячу. Арттерапія є напрямом психологічної корекції, де творчість є інструментом прояву свободи дій дитини, способом вивільнення деструктивних (заблокованих, витіснених) емоцій (страхів). Арттерапія надає можливість дитині виразити себе «іншими голосами» (рухами, кольором, формою, пластикою, символом, зображенням). Арттерапія націлена на корегування, а іноді й трансформацію психоемоційного стану дитини. Саме арттерапії вдається збалансовувати внутрішні переживання із соціально прийнятними способами їх вираження та творчим підходом до їх подолання. Все, що створює дитина власними руками має образ і енергію, що є об'єктом для психотерапії. Арттерапія гармонізує синтез здоров'я Душі і Тіла, формує цілісний образ ідеалізації психічного здоров'я людини [6].

Одним із цікавих і ефективних методів психокорекції медичних страхів дітей є казкотерапія. Казкотерапія є способом

об'єктивізації проблемних ситуацій дитини, її страхів, створення особливої фантастичної атмосфери, яка мрію перетворює на дійсність, пронизує все навколо передчуттям дива, дозволяє дитині вступити у взаємодію (діалог, змагання, боротьбу, дружбу тощо) зі своїми страхами, вийти з неї переможцем (героєм, визволителем, рятувальником, наставником, порадиником тощо), головне – надає дитині почуття впевненості і психологічної безпеки.

У казках відображаються усі аспекти людського життя: проектується моделі стосунків, визначаються цінності та ідеали, що сприяє формуванню духовно здорової, компетентної особистості. А неодмінний «щасливий кінець» стає основним засобом цього виду арттерапії, що допомагає дітям позбутися страхів і комплексів.

Використання терапевтичної казки відрізняється від звичайної тим, що вона складається спеціально з урахуванням особливостей конкретної дитини. Її персонажі переживають ті ж емоції, борються з тими ж страхами, комплексами, що й дитина. Вона порівнює себе з персонажем, аналізує його поведінку (таким чином вдаючись і до самоаналізу) і на його прикладі вчиться долати труднощі різного характеру у реальному житті. Казка розвиває уяву дитини, розширює її світогляд. Слухаючи і аналізуючи казки в дитинстві, людина поповнює у підсвідомості банк життєвих ситуацій, що за необхідності може бути активізований. Терапевтична казка створює особливий зв'язок між дитиною і дорослим, що ґрунтується на довірі та впевненості. У процесі казкотерапії негативні персонажі, що є втіленням дитячих страхів та комплексів перетворюються на позитивні.

Суть методу казкотерапії полягає в тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути хорошою, а негативні герої казок викликають у неї лише негативну реакцію. Негативний герой завжди залишається покараним, а доброму дістається красуня-принцеса й півцарства на додаток.

Терапевтична казка відрізняється від звичайної тим, що її вигадують спеціально з урахуванням особливостей дитини. Тобто її головний герой схожий на дитину, він переживає ті ж емоції й страхи. Він бореться, наприклад, з темрявою, й за його вчинками дитина може бачити, що це насправді не так уже й страшно. Або, навпаки, героя казки доля карає за те, що він не мисє руки або не слухається батьків.

Ізотерапія є одним із провідних арттерапевтичних методів. Заняття образотворчим мистецтвом допомагає дітям впоратися зі

страхами, важкими психологічними травмами і повернутися до повноцінного життя. Через малюнок психолог зможе зрозуміти внутрішній світ дитини і розібратися в тому, що її турбує. Застосовувалося 2 напрями ізотерапії: використання вже існуючих творів образотворчого мистецтва способом їх аналізу та інтерпретації дітьми; спонування до самостійних творчих проявів в образотворчій діяльності. Ізотерапія допомагає дітям впоратися з різними стресами, заспокоїти нервову систему. Після занять у дітей нормалізувався сон, зникала агресія та страхи різного походження.

Отже, процес малювання використовувався у корекційних цілях. Малюючи, дитина дає вихід своїм почуттям і переживанням, бажанням і мріям, перебудовує свої відносини в різних ситуаціях і безболісно зустрічається з деякими страхами та неприємними образами.

Процес ліплення є медитативним процесом і має широкий діапазон застосування. Пластилінотерапія / тістотерапія окрім активного розвитку дрібної моторики та активізації мозкової діяльності є релаксуючим методом, що заспокоює тендітну нервову систему дитини. У ході тістотерапії застосовуються різні пласткі (гнучкі) матеріали: глина, пластилін, віск, гіпс, пап'є-маше, кінетичний пісок, навіть сніг, робота з якими збагачує тактильний та сенсорний досвід дитини. Під час занять слід вести безперервну розмову з дітьми, обговорюючи сюжет гри, називаючи кожен предмет, озвучуючи всі дії, що виконуються. Така ігрова організація сприяє збільшенню активного і пасивного словників, стимулюватиме мовленнєву активність. Дитину приваблюють різноманітні дії з пластичною масою, адже у них є можливість відчувати власну силу, під впливом якої матеріал видозмінює свою форму, набуває нових ознак і змісту. У процесі ліплення дитина розслабляється, у неї зникають різні страхи і напруга. Заняття ліплення допомагають у розвитку впевненості у своїх силах, формують почуття гордості, розвивають посидючість, працьовитість, самостійність, емоційну чуйність і вміння радіти чужим успіхам. Учні вчаться взаємодіяти, створюючи спільний витвір.

Використовувався такий арттерапевтичний прийом як орігамі у психокорекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Орігамі (з япон. 折り紙 *орі* – «складати», *камі* – «папір», тобто «складений папір») – мистецтво складання паперу, формування з нього різних образів. Метою орігамі є створення витворів шляхом використання схеми геометричних згинів і складок. Маніпулятивні дії з папером (згинання) має медитативний ефект, який сприяє заспокоєнню та умиротворенню дитини.

Навчально-вихована діяльність, як провідна діяльність учнів молодшого шкільного віку є ефективною, коли здійснюється з активним застосуванням ігрових методів. Сюжетно-рольова гра надає можливість дітям відтворити (програти, проекспериментувати) різні життєві ситуації, а також «приміряти» на себе ролі різних персонажів. Центральним компонентом гри є роль – спосіб поведінки персонажу у різних ситуаціях, які відповідають прийнятим у соціумі нормам. Роль об'єднує всі аспекти гри: у її реалізації знаходить своє втілення сюжет (сфера соціальної дійсності); зміст (основний момент діяльності персонажів і стосунки між ними); кульмінація (апогей сюжету). Ігрові сюжети та ролі діти молодшого дошкільного віку ще не планують, вони виникають залежно від ситуації (антураж, речі навколо неї, атрибути тощо). Від того, який предмет потрапить їм під руку: слухавка – гратимуть у лікаря, термометр – буде медсестрою тощо. Рольова поведінка регулюється правилами, що утворюють центральне ядро ролі, і без дотримання яких гра не відбудеться. Дитина діє не так, як їй захочеться, а як вимагають правила та ігрова ситуація. Виконуючи роль, вона стримує свої бажання, поступаючись ними, висловлює моральні судження і оцінки, переборює хвилювання, долає страхи.

Рольова гра (соціально-рольова) – це гра розважального характеру, в якій учасники приймають певні ролі та колективно створюють історію або сліднують уже існуючій (із фантастичних творів, казок, мультфільмів тощо), у вигаданих ситуаціях діють відповідно до своїх ролей. Учасники приймають рішення, спираючись на образ персонажу, а дії завершуються успіхом чи провалом за визначеною системою правил, норм та принципів. У межах правил діти можуть вільно імпровізувати; їхній вибір у кожній ситуації формує інсценування та результат гри, що продукує психотерапевтичний ефект. За своїм походженням і змістом гра є соціальним явищем, зумовленим життєдіяльністю дитини та її потребами. У грі дитини демонструє особливі форми взаємодії з ровесниками та значущими дорослими. У грі дитини проявляє свої страхи та ставлення до них. Саме через гру дитина експериментує зі своїми страхами, обираючи різні патерни поведінки, проявляє вчинки, вчиться долати труднощі та сумніви.

Психокорекція страхів передбачає використання ігор для молодших школярів. Організація ігор вимагає дотримання таких етапів: детальний опис ігрової ситуації, активізуючи уяву і фантазію дітей; інструктаж дій учасників гри; розігрування ситуації з гумором; обговорення, по завершенню гри (аналіз емоцій, відчуттів, сподівань,

міри задоволеності діями); прогнозування дій і вчинків персонажів; рефлексія отриманого досвіду.

Доцільним є застосування музикотерапії – це процес творчої взаємодії, в якому психолог застосовує музику та всі аспекти її впливу – фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний – з метою покращення чи збереження здоров'я людини. У корекційній роботі з дітьми доцільно використовувати такі музичні практики, як вільна імпровізація, спів, композиція, слухання, обговорення музики чи рух під музику. Психолог допомагає дитині у досягненні таких терапевтичних цілей: активізувати пізнавальні процеси, моторику, емоційний розвиток, набуті комунікативні навички, перебороти хвилювання, подолати тривоги, знизити страх тощо. Музикотерапія сприяє розвитку потенційних якостей дитини чи відновленню функцій організму шляхом досягнення вищого ступеня внутрішньо особистісної інтеграції (цілісності) й, відповідно, вищої якості життя. Музикотерапія може бути засобом профілактики, корекції та реабілітації. Музикотерапія може бути допоміжним засобом будь-якого арттерапевтичного процесу. Отже, впровадження психокорекційної програми передбачало залучення 10 із 18 дітей, які мали медичні страхи. Не всі діти, з різних причин, змогли відвідувати заняття, а тому решта – 8 осіб ввійшли в склад контрольної групи (КГ).

Арттерапевтичні заняття сприяли деактивації страхів лікарів і смерті способом створення нових позитивних зв'язків між дитиною та образом (об'єктом) страху. Допоміжні завдання полягали в активізації пізнавальних психічних процесів дитини, врегулюванні психоемоційної сфери, активізації творчого ресурсу дитини, удосконаленні мовленнєвих умінь і навиків конструктивної взаємодії, а також підвищенні настрою.

Корекційно-розвивальна програма розрахована на 7 занять, кожне з яких має тривалість 1 годину 25 хвилин. Заняття проводилися 2 рази на тиждень. Кожне заняття передбачало корекцію конкретного страху, наявного у дітей. Арттерапевтичні техніки дозволяють поступово і філігранно корегувати дитячі переживання у руслі медичних страхів. У результаті, майже непомітно для себе, дитина позбувалася страхів, починала позитивно ставитися до того, до чого раніше ставилась негативно. Так, дитина починає відчувати себе більш впевнено і спокійно, вільно і самостійно, вона із задоволенням встановлює нові знайомства із однолітками, займається спільними справами з дітьми та дорослими, отримує

насолоду від процесу навчання, так, дитина є здоровою емоційно, і звісно, фізично.

Корекційно-розвивальна програма структурувалася згідно специфіки прояву медичних страхів, особистісних потреб дитини та запитів батьків і педагогів. Більш детально з програмою можна ознайомитися у кваліфікаційному дослідженні [10]. Перше заняття мало організаційно-підготовчу мету, останнє – рефлексивно-закріплюючу. Кожне заняття було присвячене певному виду страху: страх хворіти, проходити медикаментозні процедури і лікування (2 заняття); страх перебувати у лікарні, взаємодіяти з медперсоналом, проходити медичні обстеження, маніпуляції (3 заняття); аналіз власних уявлень щодо медичних страхів, неприємних спогадів, фантазій (4 заняття); бесіди про здоров'я та смерть, аналіз феномену смерть як віддаленого від життя дитини явища, характерного тільки для дуже стареньких людей (5 заняття); тема сновидіння обговорювалася на 6-му занятті, також аналізувалися сни, вплив жахливих мультфільмів та комп'ютерних ігор на сни та настрої дітей.

З метою виявлення ефективності та доцільності проведення арттерапевтичних занять, проводилося повторне психодіагностичне вивчення у дітей медичних страхів. Узагальнення емпіричних даних свідчить про наявність у 2-класників таких страхів як, страх покарань, самотності, публічності, запізень, страх померти, смерті батьків, страшних снів, темряви, уколів, фізичної болі. На основі кластерного аналізу, проаналізовані страхи були об'єднані в мікрогрупи: соціально-опосередковані страхи; страх померти та страх смерті батьків узагальнені в страх смерті; страх страшних снів і темряви та страх болю і уколів узагальнено у страх дискомфортних психофізичних відчуттів.

Отримані дані свідчать, що рівень медичних страхів у середньому знизився. Дітям, які залучалися до арттерапевтичних занять, вдалося знизити рівень прояву своїх страхів. Такі діти демонстрували власну сміливість, відкритість новому досвіду, з легкістю контактували і сумісно виконували творчі завдання. За свідченням вчителів і батьків, вони помітно менше проявляли агресивну поведінку, стали більш терплячі та уважні. У багатьох дітей покращилися взаємини із оточуючими. Вони проявляли бажання відвідувати гуртки і спортивні секції, охоче беруть участь у класних і шкільних заходах.

Взагалі, усі діти брали активну участь у виконанні арттерапевтичних завдань. У психолога склалися теплі і дружні стосунки із усіма дітьми та їх батьками, яким були надані

рекомендації для подальшого позитивного розвитку своїх дітей. Водночас, деякі батьки недооцінюють роль творчості у житті дитини. Так, ігри, малювання чи ліплення вважають несерйозною справою, замінюючи їх на більш інтелектуально корисні (читання, арифметика, каліграфія), на їхню думку, заняття. Однак, у ході арттерапевтичних занять батьки переконалися в тому, що їхні діти надзвичайно чутливі, з креативною фантазією, можливо й тому піддаються негативному емоційному зараженню, схильні до переживань і страху. До того ж, такі діти мають художні задатки, прекрасно виражають себе через мистецький промисел, що є «місточком» для педагогічного впливу та психокорекційної взаємодії. У дітей більш раціональних, схильних до аналітичного, абстрактного мислення, зростає питома вага інтелектуально-розважальних занять, включаючи комп'ютерні і настільні (доміно, шахи) та модельно-конструкторські ігри. Але навіть і при так званій лівопівкульній орієнтації необхідно якомога більше урізноманітнювати творчий простір дитини, з метою розвитку творчого діапазону, розширення палітри світосприйняття та емоційного інтелекту. Тому вкрай важливою є профілактика та вчасна корекція страхів, що передбачає цілеспрямований розвиток таких якостей як асертивність, автономність, оптимізм. Звісно, що дитина, повинна бути поінформована про реальні небезпеки й загрози та ставитися до цього адекватно. Зазначимо, що існуючі способи зниження і контролю страху базуються, насамперед, на теорії научіння.

Згідно отриманих даних, з'ясовано, що діти, які не брали участі у корекційно-розвивальній програмі, мають різні показники: у деяких дітей рівень страхів зменшився у середньому; деякі діти мають ту саму кількість відсотків, яка була на початку та одні страхи були заміщені іншими; частина дітей, яка мала негативну динаміку збільшення страхів, у середньому на 1 страх.

Отже, у дітей КГ не виявлено позитивної динаміки, як у дітей ЕГ. Навпаки, школярі або залишаються із наявними проблемами, або їх психічні проблеми зростають. Більшість дітей КГ невпевнені в собі, тривожні, мають складнощі у взаємодії з оточуючими. Часто вони замкнуті, але нестримані у вираженні агресії до оточуючих або схильні до аутоагресії.

Однозначно, доведена ефективність арттерапевтичних занять корекційно-розвивальної програми у роботі із страхами молодших школярів. Тому, діти, які пройшли корекційно-розвивальну програму збільшують свої шанси у декілька разів, зростати психічно здоровими та гармонійними особистостями.

Література

1. Бобро Л.В. Впровадження диференційованого підходу як умова ефективного формування умінь долати страх у дітей 5-7 років [Електронний ресурс]. *Вісник Чернігівського НПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 15-17. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_150_6.
2. Вайнола Р.Х., Косюк Н.Б. Профілактика негативних психоемоційних станів молодших школярів засобами арттерапії [Електронний ресурс]. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського НУ імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2015. Вип. 25. С. 15-24.
3. Герасіна С.В., Костевська М.Р. Особливості прояву страхів смерті та лікарів у молодших школярів. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи*. Серія: Психологія молодшого школяра: збірник наукових праць ДВНЗ «Прикарпатський НУ імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ – Коломия, 2017. С.18-23.
4. Жигарькова О. Время тревожных детей. *Психологическая газета*. 2011. №11. С. 6-7.
5. Захаров А. Дневные и ночные страхи детей. СПб.: Речь. 2010. 331 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2012. С. 54-61.
7. Карандашев В.Н. Жить без страха смерти. М.: Смысл, 2005. 335 с.
8. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2008. 146 с.
9. Ковалевська А.О. Програма психологічної корекції страхів молодших школярів засобами образотворчої діяльності [Електронний ресурс]. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 2. С. 48-55.
10. Костевська М.Р. Страх лікарів і смерті у дітей молодшого шкільного віку: магістерська робота за спеціальністю 053 «Психологія», Переяслав-Хм. ДПУ імені Григорія Сковороди, 2018. 117 с.
11. Кротенко В.І., Стрілець К.С. Психологічна корекція емоційних порушень у дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії (у проєктивному ключі) [Електронний ресурс]. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 29. С. 190-196.

12. Кузьмина М. Детский невроз страха. *Школьный психолог*. 2000. № 5. С. 8-9
13. Лаврикова И.Н. О смерти. О власти, а также некоторые размышления о пользе страха смерти. Тверской ГТУ. Тверь, 2001. 79 с.
14. Лемак М.В. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник. Ужгород: В-во О. Гаркуші, 2011. 616 с.
15. Линде Н.Д. Коррекция фобий методом эмоционально-образной терапии. *Вопросы психологии*. 2006. №2. С. 68-79.
16. Літвінова О.В., Коваленко Н.С. Дослідження специфіки страхів молодших школярів як результат пережитих бойових дій [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Херсонського ДУ*. Серія: Психологічні науки. 2015. С. 122-136.
17. Морозов А.Ю. Страх смерті як екзистенційна проблема. Морально-етичні аспекти: автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.07. Київський НУ ім. Тараса Шевченка. К., 2007. 19 с.
18. Підлипна Л. Терапія мистецтвом. Івано-Франківськ: ОППО; Снятин: Прут Принт, 2009. 136 с.
19. Складенко О.М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2005. 20 с.
20. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2006. 20с.
21. Фрейд З. Психоданаліз дитячих страхів. СПб.: Азбука, 2013. 288 с.
22. Хильчук Ю.Ю., Грицюк І.М. Особливості прояву страхів у дітей учасників АТО [Електронний ресурс]. Психологія: реальність і перспективи. 2016. Вип. 6. С. 215-219. *Режим доступу*: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2016_6_41.
23. Шитікова М. Пластилінові етюди: арттерапія. *Психолог. Шкільний світ*. 2013. №3. С. 52-53.
24. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. Изд-во: Эксмо, 2004. 512 с.
25. Якубовська Н. Корекція страхів: арттерапевтичні методики для дітей 5-10 років. *Психолог. Шкільний світ*. 2010. № 43. С. 17-26.

ПЕРВИННЕ ІНТЕРВ'Ю В СІМЕЙНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНІК АРТТЕРАПІЇ

О. В. Дацун

Національний авіаційний
університет,
просп. Космонавта Комарова, 1.
м. Київ,
03058, Україна
e-mail: kppro_nau@ukr.net

У статті представлено аналіз особливостей проведення первинного інтерв'ю з точок зору різних психотерапевтичних підходів. Одним з головних завдань первинного інтерв'ю, крім збору анамнезу, є створення позитивної атмосфери у стосунках психолог – клієнт, віри у власні сили та позитивний результат майбутньої психокорекційної роботи.

У статті описано особливості стратегії першої зустрічі, що обумовлюються рядом факторів, такими як: час та місце зустрічі, вік та індивідуальні особливості клієнта, специфічність психокорекційної проблеми та прихильність психолога до тієї чи іншої психологічної школи. Окремим аспектом зазначається, що з позицій системного сімейного консультування та терапії, перша зустріч з клієнтом має відбуватися з урахування наступних позицій і використання відповідних методик: почергове опитування, сприйняття кожної точки зору, правила ведення розмови (бути зразком), опитування замість діагностування, з'ясування нових поглядів, циркулярне, зворотнє опитування, екстерналізація, рефремінг, цільова модель.

У статті представлено авторські арттерапевтичні методики первинного інтерв'ю «Сонечко» та «Двері», що належать до підтримуючих арттерапевтичних методик, які базуються на інформації, отриманій під час первинного інтерв'ю з клієнтом і може використовуватись в подальшій психокорекційній роботі як один із ресурсних компонентів.

Ключові слова: первинне інтерв'ю; методи первинного інтерв'ю; опитування; метафоричні асоціативні картки; колаж; фототерапія; психокорекція; психотерапія; сімейне консультування.

The article presents an analysis of the peculiarities an initial interview conducting with respect to different psychotherapeutic approaches. One of the main tasks of the initial interview, in addition to collecting the anamnesis, is creation a positive atmosphere in the relationship between the psychologist – the client, the belief in self-esteem and the positive outcome of future psycho-correction work.

The article describes the features of the first meeting strategy are determined by a number of factors, such as: the time and place of the meeting, the age and individual characteristics of the client, the specificity of the psycho-corrective problem and the commitment of the psychologist to one or another psychological and scientific school. A separate aspect is the first meeting with the client should take into account the following positions and using of appropriate techniques: a rotational survey, the perception of each point of view, the rules of conducting the conversation (to be a model), a survey instead of diagnosis, clarification of new points of view, circular, reverse poll, externalization, reframing, target model.

It is presented in the article the author's art-therapeutic methodology of the initial interview «Sun», «Door», which relates to supporting art-therapeutic techniques, based on the information obtained during the initial interview with the client and can be used in subsequent psycho-correction work as one of the resource components.

Key words: *initial interview; methods of the initial interview; poll; metaphorical associative cards; collage; psycho-correction; psychotherapy; family counseling.*

Сучасна українська служба психологічної підтримки переживає наразі історичний момент свого розвитку: оприлюднено на загальне обговорення проект Закону про психологічну та психотерапевтичну службу; Європейською спільнотою висунуті умови, за яких фахівці – психотерапевти в Україні визнаються в Європі та мають змогу отримати Європейську сертифікацію; арттерапія перестала існувати як допоміжний метод психокорекційної роботи, а посіла відповідне місце серед сучасних напрямків психотерапії. Усі ці зміни ведуть за собою переосмислення поглядів на деякі особливості форм, організації та методів психологічного консультування. Окремим аспектом, стосовно якого відбувається пошук нових ресурсів – є сімейне консультування.

Сучасний клієнт, під впливом тенденції популяризації збереження психічного здоров'я, стрімкої динаміки розповсюдження різних напрямків психологічної та педагогічної роботи, звертається із запитом не просто за окремим розвитком тієї чи іншої проблемної

характеристики, а за пошуком умов збереження цілісної гармонічної структури особистості, можливостей прогнозування їх соціально-психологічної адаптації після завершення консультативного втручання.

Стосунки, що виникають між психологом та клієнтом під час першої зустрічі – є важливим елементом подальшої психокорекційної роботи. Від вдалого вибору методів та підходів побудови відносин психолог – клієнт досить часто залежить не тільки ефективність психокорекційної роботи, але й взагалі можливість її проведення. Одним з головних завдань первинного інтерв'ю, крім збору анамнезу, є створення позитивної атмосфери у стосунках психолог – клієнт, віри у власні сили та позитивний результат майбутньої психокорекційної роботи, пошук підтримуючих та ресурсних методів для людини, що потребує психологічної допомоги.

Проблематиці первинного інтерв'ю присвячено багато публікацій, що розглядають завдання та особливості його проведення з різних наукових та психотерапевтичних точок зору. Особливості стратегії першої зустрічі обумовлюються рядом факторів, такими як: час та місце зустрічі, вік та індивідуальні особливості клієнта, специфічність психокорекційної проблеми та прихильність психолога до тієї чи іншої психологічної і наукової школи та ін. Незважаючи на розмаїття підходів, загальне завдання первинного інтерв'ю, на думку В. Погорілого, – «встановити рапорт із клієнтом, демонструючи йому власну впевненість і спокій, прийняття і зацікавленість у ньому, безоцінне розуміння його проблем та симптомів» [1, с. 4].

Засновник клієнт-центрованого підходу в психотерапії К. Роджерс зазначав, що існують кілька базових характеристик терапевтичних стосунків: конгруентність, безумовне позитивне ставлення (повага), емпатія, зобов'язання, довіра, прийняття, конфіденційність [2]. І саме перша зустріч має на меті вселити в клієнта надію, повірити в можливості психолога і психотерапії.

У системному сімейному підході наголошується на важливості отримання під час першої зустрічі всіх поглядів, що існують та існували про причини проблеми, хто кого підтримує у цих поглядах, хто лишається аутсайдером. Особлива увага приділяється висловлюванням кожного члена системи про те, як він бачить проблему і формулює запит [3].

Психоаналітичне первинне інтерв'ю, на думку П. Вігнера, має діагностичну й терапевтичну функцію, воно служить встановленню

показників і полегшує попередній прогноз щодо показаного психоаналітичного (або ж психотерапевтичного) лікування. Головні цілі психоаналітичного первинного інтерв'ю можна зобразити в наступних позиціях: встановлення рапорту, тобто заснованого на довірі контакту з пацієнтом; оцінка психологічного статусу клієнта: оцінка симптоматики, проблем і конфліктів у зовнішньому житті; динамічна гіпотеза щодо підсвідомого конфлікту, який зумовлює симптоматику; мотивація стосовно психотерапії; встановлення показань до терапії [1].

Метою первинного інтерв'ю, за О. МIRONENKO є «створення стосунків, які допомагають клієнтові отримати доступ до інтенсивних, пригнічених почуттів, усвідомити, виразити і пізніше неупереджено і об'єктивно обговорити їх» [1, с. 6]. Одними із центральних умов проведення первинного інтерв'ю, разом з конгруентністю, зобов'язаннями та конфіденційністю є емпатія, прийняття та безумовне позитивне ставлення до клієнта. Тобто психолог намагається, ставши в позицію клієнта, зрозуміти його потреби, почуття й думки, що стоять за поведінкою.

З точки зору системного сімейного консультування та терапії, за словами О. ДОБРОДНЯК, перша зустріч з клієнтом має відбуватися з урахуванням наступних позицій: віра в ресурси системи, збереження нейтральності, роль терапевта – каталізатор, зацікавленість у збереженні дистанції, скерованість на ресурси та мету, встановлення цінностей, відповідальність залишається за клієнтом. Наведені позиції реалізуються в наступних методах роботи: почергове опитування, сприйняття кожної точки зору, правила ведення розмови (бути зразком), опитування замість діагностування, відведення проблеми частини місця, а не всього місця, циркулярні та зворотні опитування, з'ясування нових точок зору, екстерналізація, рефремінг, цільова модель, цільова робота, контракт, завдання, ритуали.

М. ГРИЩУК у своєму дослідженні розробила авторську модифікацію класичної технології системної сімейної психотерапії «АМССП», де наводить основні, на її думку, завдання первинного інтерв'ю з сім'єю: на відмінну від класичної технології: психолог змінює загальне ставлення до ідентифікованого клієнта з об'єктного на суб'єктне (на відміну від «нейтральності до окремих осіб» класичної технології), що прискорює появу ефективних психокорекційних змін у ставленні дитини/членів сім'ї до власних ресурсів подолання початкової невротизації; під час техніки «контракт на зміни» психолог здійснює ознайомче дослідження

контексту проблеми та її можливого вирішення, з'ясовує «запит» дітей усіх вікових категорій на психокорекційну співпрацю, що зорієнтовує всіх учасників зустрічі (психолог, члени сім'ї, друзі ідентифікованого клієнта) на мобілізацію власних психічних ресурсів. Завдяки цьому дитина (у міру своїх вікових можливостей) починає усвідомлювати ресурси своєї психіки – зміщує центр уваги з невротичних переживань на мету психокорекційної роботи. При цьому психолог у своїй взаємодії з дитиною займає позицію рівності (змінена роль технік «приєднання» та «контракт» із психотерапевтичної на психокорекційну) [4].

Розроблена нами методика «Сонечко» [5, с. 46-47] належить до підтримуючих арттерапевтичних методик, що базується на інформації, отриманій під час первинного інтерв'ю з клієнтом і може використовуватись в подальшій психокорекційній роботі як один із ресурсних компонентів. Методику можна проводити в декількох варіантах в залежності від цілі, діагностичної ситуації та запиту на психологічну допомогу.

Стимульний матеріал: паперові смужки 20–30 штук довжиною приблизно 20 см, шириною приблизно 1,5 см; паперовий кружечок близько 10 см в діаметрі, кольорові олівці, ручка, клей.

Варіант 1 (індивідуальне консультування).

Завдання: на кожній смужці окремо психолог пише по одній характеристиці клієнта у тому формулюванні як їх називав сам клієнт (вік, сімейний та соціальний стан, риси характеру, особливості поведінки та ставлення до проблемної ситуації та ін., без врахування їх модальності – тобто позитивні, негативні та нейтральні характеристики пишуться впереміш.

Клієнту пропонується розфарбувати кружечок як серединку Сонечка (можливо як просте розфарбовування, так і з подальшим малюванням рис обличчя). Далі клієнту пропонується наклеїти смужки з написаними на них характеристиками на зворотній бік кружечка у вигляді сонячних промінців. За бажанням можна розфарбувати.

Після закінчення роботи психолог надає клієнтові інтерпретацію отриманого продукту у наступній формі: «Сонечко, що ми з тобою зробили то є ти. Воно може бути різним – сильним і лагідним, добрим і таким, що спалює все навколо. Ми можемо по різному ставитись до Сонця в залежності від наших станів, емоцій чи життєвих ситуацій. Ми можемо любити Сонце і ховатися від його пекучих променів. Ми можемо очікувати на тепле весняне Сонечко впродовж холодної зими, чи з острахом фантазувати на рахунок

планетарного апокаліпсису від сонячного вибуху, або милуватися чарівністю сонячного саява, що виблискує в яскравому осінньому листі після дощу. То є Сонце з усіма його позитивними чи негативними якостями. Незалежно від нашого ставлення – то є його життя. Так само, як і ти, незалежно від того, якими рисами себе наділяєш, ти живеш, даєш можливість існуванню поруч з тобою твого оточення, яке може по-різному до тебе ставитись в певні проміжки часу, і в залежності від власних життєвих обставин. То є твоє життя, і воно склалось так, як склалося. Ми не можемо переписати твою історію, але ми можемо намагатись подивитись на неї під іншим кутом, спробувати віднайти ресурсні та життєстверджуючі моменти, які дають можливість жити, розвиватися і отримувати задоволення від можливості власного буття».

Впродовж подальшої психокорекційної роботи психолог може за необхідністю звертатись до даного створеного продукту для нагадування клієнту про власні життєстверджуючі ресурси і можливості.

Варіант 2 (індивідуальне, парне, групове консультування).

Завдання: на кожній смужці окремо клієнтові пропонується написати по 10 «позитивних» своїх якостей і 10 «негативних» якостей, де одна смужка – одна характеристика. У протоколі необхідно зазначити можливі коментарі, що робить клієнт в процесі консультування; час, який він витратив на написання власних характеристик; відмітити характеристики, які написати було найскладніше.

Клієнту пропонується розфарбувати кружечок як серединку Сонечка (можливо як просте розфарбовування, так і з подальшим малюванням рис обличчя). Далі клієнту пропонується наклеїти смужки з написаними на них характеристиками на зворотній бік кружечка у вигляді сонячних промінців. За бажанням можна розфарбувати.

Далі відбувається обговорення отриманого результату та процесу роботи.

Досліджуванним пропонується відповісти на питання:

- Проаналізуйте, на скільки легким для Вас був процес написання власних характеристик;
- Які характеристики було писати легше – позитивні чи негативні?
- Які саме характеристики викликали у Вас найбільшу проблему в їх написанні?
- Які асоціації виникають у Вас з даними «проблемними» словами?

- За допомогою будь-якого арт-засобу спробуйте зобразити ці якості (створити малюнок, виліпити з пластиліну, прийняти позу, танцем чи голосом) – відобразити як Ви відчуваєте дану «проблемну» характеристику.

На наступному етапі пропонується обговорення в парі – що цінного для партнерів було в процесі створення «сонечка» та відповідей на питання, що нового дізналися один про одного і яку підтримку є бажання надати своєму партнерові.

Варіант 3 (консультування батьків стосовно власної дитини).

Завдання: на кожній смужці окремо батькам пропонується написати по 10 «позитивних» і 10 «негативних» якостей своєї дитини, де одна смужка – одна характеристика. У протоколі необхідно зазначити можливі коментарі, що робились в процесі консультування; час, який витрачався на написання характеристик дитини; відмітити характеристики, які написати було найскладніше.

Батькам пропонується розфарбувати кружечок як серединку Сонечка (можливо як просте розфарбовування, так і з подальшим малюванням рис обличчя). Далі пропонується наклеїти смужки з написаними на них характеристиками на зворотній бік кружечка у вигляді сонячних промінців. За бажанням можна розфарбувати.

Далі відбувається обговорення отриманого результату та процесу роботи.

- Проаналізуйте, на скільки легким для Вас був процес написання характеристик власної дитини;
- Які характеристики було писати легше – позитивні чи негативні?
- Які саме характеристики викликали у Вас найбільшу проблему в їх написанні?
- Які асоціації виникають у Вас з даними «проблемними» словами?

Після закінчення роботи психолог надає батькам інтерпретацію у можливій наступній формі: «Сонечко, що ви зробили то є ваша дитинка. З її гарними чи поганими якостями, коли вона сумна чи радіє. Не залежно від того, в якому ви перебуваєте настрої – ваша дитина лишається вашою дитиною, яка так само потребує вашої уваги, тепла і любові. Вона так само любить вас навіть коли ображена на вас. Стосунок між вами та вашою дитиною є найцінніший стосунок в світі!»

Впродовж подальшої психокорекційної роботи психолог може за необхідністю звертатись до створеного сонечка, як до об'єкту психологічного переносу.

Варіант представлення техніки «Сонечко» наведено на рисунку 1.

Апробацію методики «Сонечко» було проведено практичними психологами у роботі з дітьми, батьками, в індивідуальному та сімейному консультуванні (психологами Палацу творчості дітей та юнацтва у м. Київ та у м. Хмельницький, психологами кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету). За результатами проведеної роботи було висунуто припущення, що методика «Сонечко» є ресурсною, підтримуючою методикою, яку доцільно застосовувати під час первинних зустрічей в консультуванні пар та в індивідуальній роботі з клієнтом.

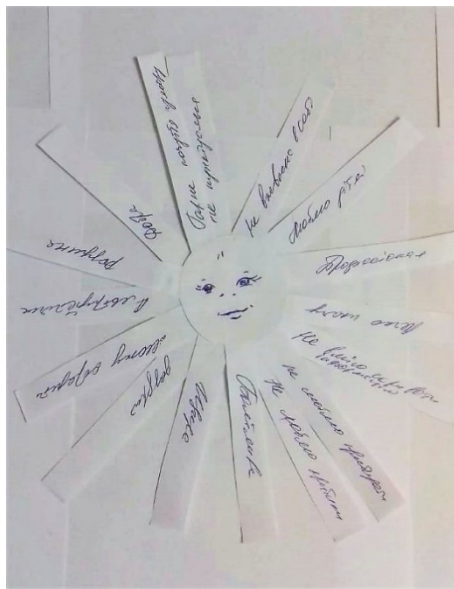


Рис.1. Виконання методики «Сонечко»

Ще однією із розроблених нами технік, які пропонується застосовувати в парному консультуванні як під час первинного інтерв'ю, так і впродовж подальшої роботи – є проєктивна методика «Двері» (автори О. Дацун, С. Аніськов та ін.) [6, с.33 – 34], використання якої базується на загальних принципах структурної сімейної психотерапії та фототерапії. Фотографії дозволяють клієнту дистанціюватися, більш цілісно сприйняти те, як він бачить навколишній світ та самого себе. Проявляються характерні для клієнта установки, реакції та значення, що пов'язані з об'єктом на фотографії чи ситуацією.

Представимо частину даної методики, що пропонується нами для роботи з парами.

Інструментарій: набір фотографій із зображенням дверей, кольорові олівці, аркуш білого паперу формату А4, А3.

Інструкція 1:

Перед Вами – фотографії дверей. Виберіть саме те зображення, яке найбільше привертає Вашу увагу і яке могло б символічно відобразити Вас.

Виберіть інші фото дверей, які б символізували членів Вашої сім'ї – маму, тата, чоловіка, дружину, братів, сестер, дітей та ін.

Розташуйте на столі ці фото таким чином, як Ви вважаєте вони взаємодіють одне з одним, так, як відбувається в Вашій сім'ї. Дайте відповідь на запитання:

- Як виглядають кожні із дверей, які емоції вони викликають?
- Яким чином ці фото відображають реальні стосунки у Вашій сім'ї?
- На яку ситуацію з Вашого життя це схоже?
- Яке із зображень цих стосунків є найбільш ресурсним?
- Яке – найменш ресурсне?
- Що можна змінити у цій розстановці і яким чином, щоб у ній з'явилося більше емоційної підтримки та ресурсу?

Інструкція 2

Перед Вами – фотографії дверей. Виберіть зображення дверей, які найбільше схожі на Ваш актуальний емоційний стан у стосунках. Дайте відповідь на запитання:

- Яким чином ці двері, на Вашу думку, контактують між собою?
- Яке відчуття виникає у Вас, при спогляданні на дану взаємодію?

Виберіть фото дверей, які відображають Ваш емоційний стан на початку Ваших стосунків. Дайте відповідь на запитання:

- Яким чином і наскільки легко зображення «взаємодіяли» між собою?
- Які переживання це викликає у Вас зараз?

Виберіть фото дверей, які відображають Ваші бажані у майбутньому стосунки. Дайте відповідь на запитання:

- Яким чином Ви хотіли щоб вони «взаємодіяли»?
- Які відчуття та переживання це викликає?

Проаналізуйте вибір окремо кожного з партнерів фотографій як відчуває себе у стосунках зараз, в минулому і в бажаному. Дайте відповідь на запитання:



Рис. 2. Ілюстрація проведення техніки «Двері» в сімейному консультуванні

Які зміни відбуваються у Ваших відчуттях?

Які зміни відбуваються у відчуттях обох партнерів?

Що в реальному житті може викликати чи викликає такі зміни?

Опишіть своє ставлення до цих змін.

Варіант представлення техніки «Двері» наведено на рисунку 2.

Апробацію наведеного варіанту методики «Двері» було проведено психологами-практиками в рамках сімейних консультацій (психологами Палацу творчості дітей та юнацтва у м. Київ та у м. Хмельницький, психологами кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету). За результатами проведеної роботи було висунуте припущення, що застосування проєктивної методики «Двері» в сімейному консультуванні дозволяє вирішити проблему подолання захисних механізмів клієнтів стосовно психологічного втручання, можливість ведення невербального діалогу сімейної пари, можливості усвідомлення власних потреб, що не задовольняються в рамках подружніх стосунків.

Цікавим, на наш погляд, для первинного інтерв'ю в сімейному консультуванні застосовувати метафоричні асоціативні карти (МАК) – набори зображень завбільшки з гральну карту або листівку, на яких зображені обличчя, ситуації, неструктуровані плями, казкові персонажі та ін. Представлені на картах образи асоціативно пов'язуються з нашим внутрішнім досвідом. Основною ціллю використання метафоричних асоціативних карт – є проєктивне відображення цінностей, страхів, бажань, що переживає клієнт на підсвідомому рівні.

У нашій роботі ми пропонуємо використовувати класичні набори карт «Persona» та «Personita» на яких зображені обличчя людей, що відображають різні емоційні стани.

Інструкція 1: (парне консультування)

Перед Вами – зображення людей. Вони мають абсолютно різні емоційні стани, по різному намальовані, різного віку, статі, національності, приємні чи, навпаки, відразливі. Виберіть із запропонованих варіантів картку, що найбільше схожа на Вас (не обов'язково зовнішньо).

Тепер виберіть картку, про яку Ви можете сказати – це точно не я.

Наступною виберіть картку із зображенням, про яке Ви можете сказати – це те, якою я хочу бути.

Розташуйте на столі вибрані Вами картки таким чином, як вони між собою, на Ваш погляд, взаємодіють в реальності.

Після проведеної роботи парі пропонується дати відповіді на наступні питання:

- Спробуйте проаналізувати яким чином взаємодіють в ваших стосунках Я-реальне, Я-ідеальне, Я-що заперечується обох партнерів. На що це схоже у Вашому реальному житті?

- В якому із розташованих зображень (Я-реальне, Я-ідеальне, Я-що заперечується обох партнерів) Ви відчуваєте найбільший смуток, тривогу, кому із даних зображень найгірше?
- В якому із обраних зображень Ви відчуваєте найбільший ресурс?
- Яке із зображень, на Вашу думку, потребує найбільшої підтримки і турботи?
- Яка із зображуваних фігур може дати цю турботу?

За необхідністю в розташування карток на столі можна вводити зображення інших членів сім'ї (дітей, батьків та ін.).

Варіант представлення роботи з метафоричними картками в парному консультуванні при первинному інтерв'ю представлено на рисунку 3.

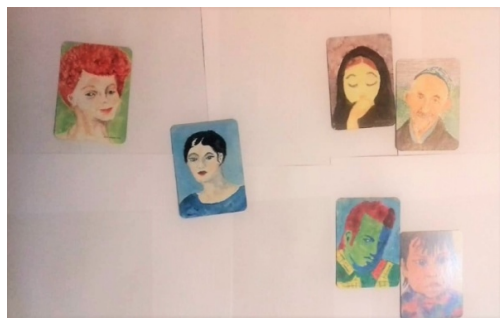


Рис. 3. Фрагмент роботи з метафоричними картками при первинному інтерв'ю з подружньою парою.

Наступною арт-терапевтичною технікою, яку ми пропонуємо використовувати у роботі з сімейними парами під час проведення первинного інтерв'ю – є колаж.

У використанні колажу готові двовимірні образи організовуються у просторі в певному порядку та приклеюються до поверхні. Розглядається як менш фруструюча техніка у роботі

з клієнтами, що не впевнені в своїх художніх та фантазійних здібностях, оскільки при створенні колажу начебто не потребує створення власних художніх образів. Таким чином, техніки колажу є доцільним у застосуванні на початкових етапах арттерапевтичної роботи.

Для створення колажу окрім вирізок із журналів, можна використовувати і інші плоскі матеріали. Колаж може містити декілька шарів, фотографії та текстурні матеріали (папір різних відтінків, тканину, шкіру, фольгу, целофан, сухе листя та трави) а також графічні зображення.

Інструкція 1: (парне консультування)

Пропонуємо Вам із запропонованих матеріалів зробити колаж на тему «Наш шлюб».

На білому папері А1 просимо розмістити фото, картинки, будь-які інші матеріали, що відображають Ваш емоційний стан, стосунки, важливі події та ін., у певні періоди Вашого подружнього життя.

Ліворуч на папері просимо розташувати зображення, що відображають Ваш шлюб в минулому, в центральній частині – Ваш шлюб наданий момент часу, і в правій частині колажу просимо розмістити картинки, що відносяться до вашого шлюбу в майбутньому.

Після завершення роботи пропонується проаналізувати яким чином змінюється емоційне враження від колажу від лівої частини до правої (від минулого до майбутнього). Зробити аналіз які емоції, коментарі дають члени подружжя аналізуючи свою роботу, та які коментарі чи асоціації виникали у них під час виконання колажу.

Інструкція 2: (індивідуальне консультування)

Перед Вами – зображення, картинки, кольоровий папір та ін. образотворчі матеріали. Пропонуємо зробити колаж на тему «Мій шлюб».

На білому папері А1 просимо розмістити фото, картинки, будь-які інші матеріали, що відображають Ваш емоційний стан, стосунки, важливі події, бажання та інше в певні періоди Вашого подружнього життя.

Ліворуч просимо розмістити зображення, що відповідають темі «Я – до шлюбу». У центральній частині аркушу просимо розмістити зображення, що описують Ваш емоційний стан стосовно вашого шлюбу на даний період часу. У правій частині просимо розмістити зображення, що відповідають темі «Яким я хочу бачити себе в шлюбі».

Після завершення роботи пропонується зробити аналіз колажу і дати відповіді на питання:

- Яким чином Ви відчуваєте зміни при переході з однієї зони колажу до іншої?
- Яка зона колажу найменш ресурсна?
- В якій зоні Вашого колажу Ви відчуваєте ресурс?
- Що є спільного в різних частинах Вашого колажу (Я – до шлюбу, Я в реальному, Мій ідеальний шлюб)?

Варіант колажу на тему «Мій шлюб» представлено на рисунку 4.

Динаміка змін, що відбуваються в сфері практичної психології та психотерапії потребує пошуку та створення нових технік та форм роботи. Одним із ефективних напрямків роботи психолога та психотерапевта є інтеграція методів та напрямів, таких як психоаналіз, системна сімейна терапія, арттерапія, що дасть можливість компетентного вирішення проблеми клієнта.



Рис. 4. Варіант колажу на тему «Мій шлюб»

Особливості перебігу первинного інтерв'ю мають неабияке значення в подальшій психокорекційній роботі. Вибір методів та стратегій його проведення значною мірою залежить від психологічної школи, що представляє психотерапевт, особливостей часу, місця проведення, специфічності проблеми клієнта. У той самий час, об'єднуючим принципом проведення первинного інтерв'ю є конгруентність, емпатія, прийняття та довіра до клієнта, безумовне позитивне ставлення до його особистості.

Сімейне консультування є окремим видом консультування, що відрізняється від індивідуальної чи групової роботи. Використання методів арттерапії під час первинного інтерв'ю в сімейному консультуванні дасть можливість сформулювати первинний запит на корекційну чи психотерапевтичну роботу, висунути певні психотерапевтичні гіпотези.

Для проведення первинних зустрічей в рамках сімейного консультування нами розроблені наступні методики: «Сонечко» – що відноситься до підтримуючих, ресурсних методик; фототерапевтична методика «Двері». Також, пропонується власний підхід у застосуванні відомих арттерапевтичних техніках роботи з метафоричними асоціативними картками, техніками колажу (колаж на тему «Мій шлюб»).

Література

1. Первинне інтерв'ю: збірник статей. Серія «Вступ до психотерапії». Школа розвитку психотерапії: видавництво, 2013. 120 с.

2. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М.: Эксмо-Пресс, 1999. 464 с.
3. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
4. Гришук М.М. Психопрофілактика та психокорекція початкової невротизації дітей шкільного віку: автореф. дис. канд.психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПП України. К.: 2010. 19 с.
5. Дацун О.В. Методика «Сонечко» як ресурсна методика первинного інтерв'ю у психокорекційній роботі практичного психолога. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2018 р.:* К., 2018.
6. Дацун О.В. Особливості використання методів арттерапії в сімейному консультуванні. *Демократизація та гуманізація вітчизняного суспільства: досвід україно-канадської взаємодії: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 25 вересня 2019 року.* Запоріжжя: «СоруArt», 2019. 106 с.

АРТПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

М. І. Замелюк

Луцький педагогічний коледж,
просп. Волі, 36,
Луцьк,
Волинська область,
43000, Україна
e-mail: 1369301@ukr.net

У статті представлено узагальнення інтерпретацій поняття «артпедагогіка» як складової педагогічної науки. Здійснена конкретизація феноменології «артпедагогіка». Виділені ключові підходи щодо характеристики даного поняття у сучасній педагогіці. Визначена сутність арт-педагогіки на сучасному етапі розвитку як інноваційної освітньої технології за критеріями новизни, радикальності, масштабності, способу виникнення, галузі здійснення та організаційної форми.

Ключові слова: артпедагогіка, арттерапія, тілесно-рухова терапія, словотерапія, звукотерапія, імаготерапія, піскотерапія, музикотерапія, ізотерапія, кольоротерапія.

The article presents a generalization of the interpretations of the concept of «art-pedagogy» as a component of pedagogical science. Specificization of the phenomenology of «art-pedagogy» is carried out. Highlights of the key approaches to the characteristics of this concept in modern pedagogy. The essence of art-pedagogy at the present stage of development as an innovative educational technology according to criteria of novelty, radicality, scale, mode of occurrence, field of implementation and organizational form is determined.

Key words: art-pedagogy, art-therapy, body-movement therapy, word therapy, sound therapy, imagotherapy, pseudotherapy, music therapy, isotherapy, color therapy.

Національна культура українського народу містить у собі величезний виховний потенціал і виступає гарантом збереження стабільності та прогресивного розвитку суспільства. У процесі соціалізації підростаючого покоління відбувається засвоєння соціального досвіду у вигляді знань, норм поведінки, трудових, культурних і духовних цінностей народу. Це забезпечує успішну

адаптацію молодих людей в мінливому соціумі. Це обумовлює більш ефективне формування і розвиток моральних основ особистості, її естетичних уявлень.

У передовому освітньому процесі чітко проглядаються інтегративні процеси, пропонуються інтегративні програми, орієнтовані на глобальні проблеми сучасності, на комплексне освоєння мистецтва та трудової діяльності. Праця, освіта, мистецтво, культура, людська психіка знаходяться у взаємозв'язку та взаємозалежності. З урахуванням цих зв'язків з'явився новий напрям у педагогічній науці – артпедагогіка як синтез мистецтва, праці та психолого-педагогічного знання.

Сьогодні під арт-педагогікою ми розуміємо форми, методи та засоби мистецтва, що дозволяють у процесі навчання створювати умови для розвитку особистості, вираження внутрішнього світу, розвитку творчих здібностей [2].

Сутність арт-педагогіки полягає у вихованні та навчанні, розвитку людини засобами мистецтва, формування у неї основ художньої культури та практичних умінь з різних видів художньої діяльності. Слід звернути увагу на те, що сенс арт-педагогічної діяльності, головним чином, полягає в можливості самореалізації особистості, її соціальної адаптації засобами мистецтва.

Попри наявних наукових поглядах сучасних дослідників (О. Деркач, Т. Каменецької, В. Коваленко, О. Кондрицької, Л. Кожуховської, Т. Лисоконь, Н. Масюкевич, Є. Осики та ін.) такий аспект щодо використання мистецтва у процесі виховання та навчання дітей, як науково-обґрунтований метод, артпедагогіка формується лише зараз. Його актуальність посилюється:

- відносно новий напрямок у педагогічній практиці, який з'явився у середині минулого століття, що об'єднує арт-терапію та навчання;
- потужний потенціал, актуалізація якого дозволяє кардинально змінювати дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності педагога і вихованця;
- дає можливість неформально реалізовувати процес інтеграції наукових і практичних знань, умінь, навичок у різних видах діяльності (мовної, пізнавальної, рухової, художньо-естетичної та ін.).

Логіка нашого дослідження потребує передусім конкретизації феноменології «артпедагогіка».

Артпедагогіка – галузь наукового знання, яка ґрунтується на синтезі педагогіки й мистецтва, забезпечує розробку теорії та практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей, частіше – з вадами розвитку; формує основи художньої культури особистості через мистецтво та художньо-творчу діяльність. Суть арт-педагогіки полягає у вихованні, навчанні та розвитку засобами мистецтва осіб із обмеженими можливостями; формуванні у них основ художньої культури та оволодінні практичними навичками різних видів художньої діяльності [10].

Сьогодні «арт» у якості складової частини складних слів міцно увійшла в побут наукової і розмовної мови. Інтернет пошук виявив понад тридцять досить часто вживаних слів, у яких або в першій, або в другій частині використовується даний елемент.

Знайдені слова можна умовно розділили за смисловим змістом на чотири групи:

1) нові художні течії і напрямки сучасного мистецтва (опарт, лендарт, фотоарт, джанкарт, відеоарт, бодіарт, нетарт, мейларт та ін.);

2) вказівки на причетність до художньої діяльності та її продуктів (арткритик, артдиректор, артдилер, артменеджмент, арткаталог, артмагазин та ін.);

3) назви подій, виставок, літератури, що мають відношення до мистецтва («артманеж», «артперіодика», артсловник» та ін.);

4) позначення області науково-практичних знань і занять, а також похідних від них понять (арттерапія – арттерапевт, арттерапевтичний процес, арттерапевтичний простір, арт-методи, арт-технології та ін.; артпедагогіка, артпедагогічний процес, артпедагогічна діяльність, артпедагогічний підхід та ін.).

Так, науковцями (Е. Медведєвою, І. Левченко, Л. Комісаровою, Т. Добровольською) у загальному вигляді артпедагогіка – розуміється як синтез двох областей наукового знання (мистецтва та педагогіки), що забезпечують:

- розробку теорії і практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей з вадами розвитку;
- формування основ художньої культури через мистецтво та художньо-творчу діяльність [1].

Суттєвим є твердження Л. Лебедевої, що артпедагогіка дає можливість суб'єкт- суб'єктної взаємодії педагога і дитини/студента в одному соціокультурному просторі з метою реалізації таких завдань:

- 1) розвитку емоційно-вольової сфери майбутнього педагога;
- 2) розвитку креативності, важливої і як особистісної, і як професійної характеристики майбутнього педагога;
- 3) гармонізації особистісного розвитку майбутнього вихователя та його позитивної «Я-концепції» [8].

Зокрема, М. Катренко фактично ототожнює арт-педагогіку та творчу діяльність майбутніх фахівців. До засобів арт-педагогіки науковець відносить музику, художнє мистецтво, хореографію та літературу [7].

Н. Шумакова наголошує на проблемі відсутності кваліфікованих викладачів для реалізації технологій навчання у галузі арт-педагогіки та формулює власне її визначення: «це гуманістична система освіти, яка поєднує засоби фізичної культури та цінності мистецтва, що виявляють комплексний вплив на мотиваційно-ціннісну, духовну та фізичну сфери життєдіяльності особистості» [13].

Досліджуючи можливості арт-педагогіки в професійній підготовці педагогів-психологів, власне визначення арт-педагогіки пропонує М. Гузева, а саме: як художньої педагогіки, яка синтезує дві галузі наукового знання (мистецтва та педагогіки), а головними функціями її є культурологічна, освітня і виховна [5].

М. Бережна аналізуючи технології арт-педагогіки в освітньому процесі наголошувала на адаптаційних можливостях артпедагогіки в процесі становлення молоді в соціокультурному просторі вишу [3].

Ю. Богачова пов'язує арт-педагогіку з кінезітерапією (терапією рухів людини), танцювальною терапією, музикотерапією тощо [4].

Доцільним, в аспекті дослідження, є витлумачення арт-педагогіки О. Черевко, про те, що галузь педагогіки, в межах якої в освітньому процесі використовується художнє мистецтво, музична та театральна педагогіка, а також художня арттерапія, казкотерапія, фотоколаж та ін. [12].

В умовах широкого використання різних елементів народного декоративно-прикладного мистецтва в освітньому просторі активізуються такі психолого-педагогічні процеси, як емоційне сприйняття художніх образів, їх візуально-образна реконструкція, особистісне привласнення сконцентрованого в мистецтві досвіду з опорою на спеціальні педагогічні технології.

Артпедагогіка спирається на адаптаційні можливості мистецтва, обумовлені його компенсаторною, релаксуючою і виховною функціями. Терапевтичний ефект, що проявляється у процесі взаємодії з мистецтвом і в ході створення власних художніх

робіт, дозволяє говорити про зв'язок арт-педагогіки та арттерапії, заснованому на єдності засобів, що використовують для досягнення специфічних цілей. Але в контексті артпедагогіки цей ефект не є самоціллю і виявляється опосередковано, і є додатковим у відношенні до основних цілей і завдань.

Загальною метою артпедагогіки є створення умов для такого рівня особистісного розвитку, при якому освіта стає важливою цінністю і потребою дітей в ході залучення засобів мистецтва для вирішення педагогічних завдань. Стосовно до фахової освіти, ряд авторів (М. Бурхливо, Л. Брусилівський, І. Вольперт, М. Говоров, І. Грінова, А. Захаров, С. Мурашевський, А. Міллер, К. Некрасова, Е. Пай, С. Петрушин, С. Шушарджан та ін.) визначають мету артпедагогіки як художній розвиток особливих дітей, формування основ художньої культури, соціальну адаптацію особистості засобами мистецтва.

Однак, суттєвим є те, що в педагогічній роботі з дітьми артпедагогічний підхід, крім перерахованого, може допомогти дитині не тільки в художньому розвитку та соціальній адаптації, а й в освоєнні різних доступних їй предметних областей засобами мистецтва та набуття досвіду в різній діяльності.

Серед основних завдань артпедагогіки можна виділити такі, як пошук, усвідомлення і активізація життєвих ресурсів, розвиток і активізація творчого потенціалу; навчання навичкам саморегуляції та комунікативним навичкам; розвиток сфери сприйняття; пошук, розробка, апробація і впровадження методів і технологій, що сприяють успішній освітній діяльності засобами мистецтва.

Зокрема, Д. Бакунова розглядає дидактичні принципи артпедагогіки, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу відповідно до цілей і завдань.

Принцип гуманізації, який передбачає ставлення до людини як найвищої цінності засобами мистецтва, причому незалежно від художніх, інтелектуальних та інших здібностей дитини. Цей принцип стверджує пріоритет виховних цілей над цілями навчання: насичення навчання вічними проблемами Добра та Зла, Любові та Мудрості, Краси та Гармонії та ін. (за Д. Джафаровою).

Принцип творчості, що в оптимальному варіанті в цей процес втягується кожне відчуття зір, нюх, слух, смак, емоції, екстрасенсорні якості (інтуїція, уява та ін.).

Креативність включає чотири аспекти: креативне середовище, креативну особистість, креативний продукт, креативний процес.

Педагогічні правила, що дають педагогу конкретні вказівки, як треба чинити, щоб створити креативне середовище, вказують на те, щоб середовище навчання, спілкування було безпечним, для прийняття цінності індивіда. Це дає дитині можливість у процесі навчання бути самим собою, самовираженням. Педагог повинен створити атмосферу, в якій зовнішня оцінка відсутня, в той час як наявність зовнішньої оцінки викликає бажання захищатися; креативне середовище пов'язане з емпатійним розумінням суб'єктів освітнього середовища.

Виховання креативної особистості передбачає розвиток у дитини впевненості в собі, сміливості, здатності ризикувати, мобілізуватись, визнавати самого себе, естетичної та етичної орієнтації (естетичного та етичного імунітету). У цьому сенсі креативна людина – це людина винахідлива й кмітлива, а творча особистість – це споглядач, який, передусім, намагається збагнути самого себе, знайти свій шлях і призначення в цьому світі.

Художні роботи (пісні, вірші, малюнки тощо) дитини та педагога стають креативним продуктом у процесі проживання, «відчуття», осмислення по-новому творів мистецтва, введених в контекст змісту, теми заняття. Імпровізація – найважливіша умова отримати креативний продукт. На виході це знову творче самовираження.

Креативний процес – це стимул становлення і розвитку дитини в тому випадку, якщо він протікає спонтанно, незаорганізовано.

Зокрема, В. Мініна зазначає, що твори мистецтва, які педагог впливає в канву заняття, можуть не дати конкретного вирішення поставлених завдань і проблем, але в умілих руках допоможуть розширити простір уяви дитини, навчать вихованця прислухатися і довіряти власним відчуттям.

Принцип рефлексивності означає готовність і здатність людини творчо осмислювати та долати проблемно-конфліктні ситуації; вміння знаходити нові смисли та цінності, адаптуватися у незвичних міжособистісних системах відносин, створювати та вирішувати неординарні практичні завдання. Показник сформованості рефлексивної культури – здатність дитини працювати в умовах невизначеності.

Погоджуюся з твердженням Т. Винниченко, про те, що у сферах рефлексії існують: мислення (переосмислення своїх дій); діяльність (фіксація установки на кооперування і взаємопідтримку); спілкування (представлення власного досвіду людини для іншого; для себе відкриття досвіду іншого); самосвідомість (самовизначення, розмежування «Я» і «Не-Я»).

Принцип інтегративності передбачає гармонійне поєднання усіх видів і форм організації різноманітної художньої діяльності, оскільки досвід дитини складається із зорових, слухових і кінестетичних відчуттів (модальностей). У кожного домінує своя модальність. Для того щоб досягти розуміння на несвідомому рівні, необхідно підносити матеріал в трьох модальностях одночасно.

В артпедагогіці потужний потенціал, актуалізація якого дозволяє кардинально змінювати дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності педагога та дитини на занятті.

Основними технологіями арт-педагогіки є гра та педагогічна імпровізація (це спочатку непередбачувані дії педагога, які обумовлюються незапланованими ситуаціями, що складаються під впливом внутрішніх або зовнішніх факторів). Успіх імпровізації обумовлюється конструюванням і прогнозуванням форм, вмотивованістю і перспективністю результатів.

Головним методом в артпедагогіці є проблемно-діалоговий метод, який орієнтований на розвиток духовно-особистісної сфери дитини, морального виховання, формування етичного та естетичного імунітету. Основа даного методу – діалог, який передбачає не просто почерговий обмін інформацією, а спільний пошук спільних позицій, їх співвідношення. У діалозі кожне повідомлення розраховане на інтерпретацію співрозмовника та повернення інформації у збагаченому вигляді. У діалозі активні всі суб'єкти: і педагог, і вихованці. Запорука успіху – в емоційній стриманості, ненав'язливості, внутрішній свободі.

Арт-педагогічні техніки як м'які форми організації занять естетичного циклу не приносять шкоди, це методи та прийоми, спрямовані на створення ситуації успіху, шляхом залучення людини в різні види діяльності (малювання, ліплення, слухання музики, танець, рух і мова та ін.), з метою збереження психоемоційного здоров'я. А це здоров'я проявляється в стриманості, терпимості, поступливості, що вимагає від особистості дитини та дорослого розвиненої здатності емоційної чуйності, так як предметним полем арт-педагогічного впливу є, перш за все, чуттєво-емоційна сфера особистості.

Отже, арттехнології це спосіб самодослідження свого внутрішнього світу та шлях емоційно-естетичного і духовно-морального розвитку. Розвиток особистості засобами мистецтва має сприяти формуванню цілісного світовідчуття, створення морального

й естетично-повноцінного середовища спілкування з мистецтвом у всьому різноманітті його видів. Результат – спонукання дитини до прояву своїх творчих здібностей. Саме інтерес дитини до самого себе і до того, що її безпосередньо оточує, є одним з найбільш потужних чинників мотивації.

Виділяють різні види арттерапії залежно від засобу впливу: музикотерапія, бібліотерапія, імаготерапія, ізотерапія, кінезітерапія, казкотерапія, ігротерапія, пісочна терапія та ін..

У артпедагогіці вони спрямовані на:

- формування у дитини естетичного ставлення до навколишнього засобами різних видів мистецтва;
- формування основ художньої культури, морально-естетичних якостей особистості дітей з різними порушеннями у розвитку;
- оволодіння дитиною певними художніми засобами вираження, які притаманні різним видам мистецтва, і відображення з їх допомогою своїх почуттів, свого ставлення до світу, своїх творчих задумів;
- забезпечення і задоволення особливих потреб у вихованні та навчанні осіб з відхиленнями засобами різних видів мистецтва;
- організацію корекційно-компенсуючої, корекційно-розвивальної роботи з дітьми, заснованої на їх посильній участі в різноманітних видах і формах художньо-творчої діяльності (художньо-мовленнєвої, музичної, образотворчої, декоративно-прикладної, театралізованої).

Без сумніву привабливість арттерапії в очах сучасної людини, що користується в основному вербальним каналом комунікації, становить те, що вона використовує «мову» візуальної та пластичної експресії. Це робить її незамінним інструментом для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова малоприслужні.

Зокрема, як фізкульт-хвилинки можна використовувати танцювальні та «образні» (тілесно-рухова терапія) вправи, розвиваючи пластику, гнучкість, легкість тіла, знімаючи м'язові затиски, що дають дитині відчуття свободи та радості. Наприклад, «Танець 5-ти рухів», (для виконання вправи необхідний запис музики різних темпів тривалістю 1 хвилину для кожної вправи):

- «Перебіг води» – плавна музика, «текучі», округлі, м'які, перехідні один в інший рухи;
- «Перехід через гущавину» – імпульсивна музика, різкі, сильні, чіткі рухи;
- «Зламана лялька» – неструктурована музика, хаотичний набір звуків, незакінчені рухи;

- «Політ метелика» – лірична, плавна музика, тонкі, витончені, ніжні рухи;
- «Спокій» – спокійна, тиха музика або набір звуків, що імітують шум води, морського прибою, звуки лісу – в нерухомому стані «слухаємо» своє тіло.

Після закінчення вправи потрібно обговорити з дітьми, які рухи їм найбільше сподобалися, що вийшло легко, а що ні.

Ще цікава звукотерапія: звук «ш» – розслабляє тіло, знімає напругу («змія»); звук – «с» уявити себе на березі моря. Закрити очі. Чуєте, як набігає хвиля. Вимовити звук «сссс»; звук – «р», робіть цю вправу в кінці дня, щоб зняти втому. Ось злиться лев, напружився всім тілом «ар - р - р - р»; звуки природи: шум моря і вітру, звуки дощу, шелест листя, спів птахів, звуки жаб, цвіркунів, китів і дельфінів, дзвін.

Словотерапія з окремих звуків створює смислові форми, цілюще впливає на людину. Зокрема це молитви і мантри:

- «ОМ» – знижує кров'яний тиск;
- «АЙ», «ПА» – знімають болі в серці;
- «АП», «АМ», «АТ», «ІТ», «УТ» – виправляють мову.

Усі вони засновані не на смисловому значенні, а на впливі коливань, що виникають при їх вимові. Велике значення має і інтенсивність вимови звуків.

Головне завдання у музичній терапії полягає в тому, щоб навчити дитину «музичному» баченню і сприймання світу, показати дитині, що кожне його переживання, радість або смуток, можна та потрібно висловлювати в вокальних і танцювальних імпровізаціях.

Сенс музичних медитацій полягає в поєднаному звучанні музики, образів, спеціальної формули навіювання. У процесі музичних медитацій відбувається розрядка пригнічених переживань «вдихати при цьому аромат звуку, відчувати його на своїй мові, відчувати шкірою, самому ставати звуком, щоб музика пронизувала від кінчиків пальців ніг до коренів волосся». Також для зняття внутрішньої напруженості та заспокоєння дітей потрібно навчити їх подумки «літати» під музику.

При використанні ізотерапії (малювання, моделювання, ремесла, тканини, хутро, натуральні матеріали) важливим є сам процес творчості, а також особливості внутрішнього світу людини. Групова ізотерапія є найбільш доступною та ефективною.

Вплив ізотерапії на формування здоров'я дитини визначається тим, що:

- малюнок та інші продукти діяльності дитини дозволяють проводити первинну діагностику стану емоційної сфери людини;

- у малюванні, моделюванні та ін. дитина розвиває складні рухи рук (зокрема, ротаційні) і тактильні чутливості (дотик, просторове мислення, зорово-рухова координація та окомір;
- малювання стимулює розвиток лівої, образної, півкуль мозку дитини (отже, і образного мислення);
- можливість показати свою творчість іншим наповнює душу дитини позитивними емоціями через усвідомлення його авторства, унікальності його роботи, гордість за нього і, зрештою, за себе як автора.

Кольоротерапія як технологія розглядалася І. Іттен (Німеччина), Л. Айсмен та К. Роу (Англія), Б. Базима, Г. Бреслав, Н. Сєров та В. Фірсов (Росія), К. Сельченко (Білорусія), М. Єфименко, Г. Чаусовський (Україна) та ін.

Механізми впливу кольорової гами та кольорових співвідношень і взаємозв'язків на організм людини: вплив кольору на вегетативну нервову систему; вплив кольору на соматичні процеси; вплив кольору на відчуття та сприйняття; вплив кольору на емоційну сферу людини.

Робота з кольором сприяє вирішенню багатьох завдань: підвищує рівень комунікативності дітей, їх емоційну чуйність; збагачує сенсорний і емоційний досвід дітей; знайомить із прийомами управління своїми почуттями, формує навички самоконтролю.

Кольоротерапія може проводитися у вигляді кольорорелаксації. Цей вплив здійснюється за допомогою навіювання психотерапевта. Людину занурюють в легкий транс і відтворюють кольорову атмосферу, в якій пацієнту комфортно. Кольоротерапія може використовуватися і окремо, так і в поєднанні з музикотерапією.

Умовно можна виділити три рівні використання кольоротерапії:

- організаційні можливості кольору (система освітлення та кольорове оформлення інтер'єру);
- педагогічні можливості кольору (навчання, розвиток, виховання);
- реабілітаційні можливості кольору (оздоровлення, лікування, психологічний колорит).

Пісочна терапія як різновид арттерапії зорієнтована на притаманний кожній дитині внутрішній потенціал здоров'я і сили. Вона акцентує увагу на природному вияві думок, почуттів та настрою в творчості, прийняття дитини такою, якою вона є. Для дітей – це ігровий спосіб розповісти про свої проблеми,

продемонструвати свої страхи та позбавитись їх, а також емоційного напруження [3].

Перший досвід використання пісочної терапії стосувався саме дітей із мовленнєвими, інтелектуальними, афективними та поведінковими порушеннями, як невербальний вид терапії, з метою дати відчуття безпеки знаходження у середовищі. Зараз цей метод використовується без будь-яких обмежень для усіх: і дорослих і дітей (від 3 років). У ході творчої гри з піском активізуються самозцілюючі резерви дитячої психіки, які виявляються за певних умов у процесі терапії. Пісок поглинає негативну психічну енергію людини, стабілізує її емоційний стан і гармонізує психоемоційне самопочуття дитини.

Слід зауважити, що найсприятливішим для сендплею є саме дошкільний вік. Під час ігор з піском діти отримують велике емоційне задоволення, у них розвивається координація рухів, дрібна моторика, орієнтація у просторі, сенсорно-перцептивні здібності, зокрема тактильно-кінестетична чутливість, вони отримують можливість проявити як вербальну, так і невербальну активність, у них, під час гри, формуються та розвиваються навички позитивної комунікації. Метод сендплей допомагає дитині програти те, що вона поки ще сама не усвідомлює, тому не може проговорити, а досвідчений дитячий психолог отримує можливість інтерпретувати дитячу історію та допомогти вихователям та батькам зрозуміти почуття, емоції дитини, адже гра на піску дає можливість доторкнутися до глибини дитячої душі.

Перевага пісочної терапії, на думку Н. Сакович, у тому, що вона:

- сприяє процесу індивідуалізації;
- звільнює творчий потенціал, внутрішні почуття, сприймання й актуалізує спогади;
- забезпечує багатогранний досвід завдяки багатьом символічним значенням;
- сприяє поверненню дитини до минулого досвіду з метою повторного переживання;
- створює місток між несвідомим та свідомим, внутрішнім та зовнішнім, духовним і фізичним, невербальним і вербальним;
- забезпечує безпосередню гру, де немає жодного правильного або неправильного шляху;
- дозволяє позбутися контролю свідомості;
- є природною умовою для дітей;
- відсутні перепони для спілкування з дітьми різного віку та інтелектуального статусу;

- є доповненням до інших методів психокорекційної та психотерапевтичної роботи [5].

Важливим є те, що навіть тоді, коли піскова робота розбирається – вона інтерналізується людиною, тобто людина залишає в собі спогад про створений нею образ, аналогічно тому, як це відбувається в арттерапії. Але на відміну від арттерапії, де матеріали – папір, глина, фарба – другий раз не використовуються, в пісковій психотерапії важливо відслідковувати предмети, які використовуються людиною в наступних роботах на наступних психотерапевтичних сесіях. Створення піскової композиції не вимагає особливих вмінь. Роботи можуть бути як простими, так і особливо складними, єдиним критерієм «успішності» роботи може слугувати її аутентичність – неповторність, динаміка, тобто все, що викликає емпатійний відгук.

Імаготерапія займає не останнє місце серед різних видів арттерапії. Її основою є театралізація. Дитина може виконувати роль самостійно або за допомогою різних іграшок. Застосовуючи імаготерапію у вихованні дітей можна:

- зміцнити і збагатити емоційну сферу малюка;
- розвинути здатність спілкуватися;
- розвинути здібності максимально адекватно реагувати на несприятливі ситуації, здатність виконувати роль, відповідну подіям;
- розвинути в дитині творчий потенціал;
- розвинути вольові якості.

Театралізована діяльність – імпровізація, оживлення предметів і звуків, що сприяє розвитку артистичних здібностей дітей. Під час театралізованих ігор активізується мислення, тренується пам'ять, виразність мовлення, образне сприйняття навколишнього світу, розвиваються уява та фантазія.

Виховні можливості театралізованої діяльності необмежені: її тематика вільна і тому може задовольнити будь-які інтереси чи побажання дитини. Під час роботи над виразністю реплік героїв, особистісних промов; активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура мовлення.

Зміст занять із театралізованої діяльності містить у собі:

- перегляд лялькових вистав;
- ігри-драматизації;
- вправи для соціально-емоційного розвитку дітей;
- корекційно-розвивальні ігри;
- вправи на розвиток дикції (артикуляційна гімнастика);

- завдання щодо розвитку мовленнєвої інтонаційної виразності;
- вивчення ролей (мовленнєвий матеріал);
- розвиток діалогічного мовлення;
- ігри-перевтілення («учись володіти своїм тілом»);
- образні вправи, вправи на розвиток пластики, ритмічні хвилинки (логоритміка);
- пальчиковий ігротренінг для розвитку дрібної моторики рук;
- вправи на розвиток виразної міміки;
- елементи пантоміміки;
- театральні етюди;
- розвиток виразних рухів (жести, міміка, рухи тіла).

Отже, театралізована діяльність містить усі складові компоненти рухово-творчих здібностей і є одним із провідних методів щодо їх розвитку.

У процесі арттерапії формується психологічне здоров'я дітей: задовільняється реальна потреба в визнанні, позитивній увазі, почутті власного успіху та важливості. Вивільняється психологічна енергія, яку дитина витрачає на неефективний стрес. Дитина починає відчувати себе спокійною і розслабленою. Психологічний захист у вигляді демонстративності, негативізму, агресії поступається місцем ініціативи, творчості. Через творчість діти отримують нову інформацію про себе: «Я успішна», «У мене є здібності», «Я визнаний іншими», «Моя думка враховується», «Я можу впоратися з труднощами». Завдяки взаємодії з дітьми дитина змінює свої очікування від соціальних відносин: «Я легко спілкуюся з дорослими», «Я розумію». Методи арттерапії пов'язують інтелект людини та її почуття, потребу в рефлексії і спрагу дії, план тілесний і план духовний.

Для успішної роботи в освітньому процесі педагогу необхідно постійно самовдосконалюватися, відстежувати зміни в нормативно-правовій базі, новації у педагогічній практиці, використовувати інноваційні технології в щоденній професійній діяльності, використовувати елементи арттехнологій – технологій інноваційної педагогіки. Мистецтво володіє безмежними можливостями для розвитку інтелектуального та творчого потенціалу дитини як на занятті, так і в іншій діяльності; здатне відновити внутрішні сили дитини, забезпечити стійкість їх емоційного стану. Застосування арттехнологій дозволяє зробити освітній процес творчим, цікавим, дуже живим і різноманітним. Форми і прийоми сучасних арттехнологій і арттерапії різноманітні, що дає можливість використовувати їх на різних етапах заняття [9, с. 61].

До візуальної арттехнології відноситься застосування, перш за все, ілюстративного матеріалу, засобів наочності (картинок, таблиць, слайдів, карикатур, колажів, діаграм, ляльок, масок). Візуальна арттехнологія має великий адаптивний потенціал, дозволяє використовувати її прийоми в поєднанні з іншими арт-технологіями. Наприклад, такий прийом як ілюстрування може використовуватися і в музичній арттехнології, і в драмотехнології, і в наративній арттехнології [8].

Оскільки, арттехнології реалізуються засобами мистецтва, їх систематизація ґрунтується, перш за все, на специфіці видів мистецтва. Виділяють наступні напрямки арт-технологій: візуальні арттехнології (малюнок, ліплення, колаж, пісочна арттехнологія, ландшафтна арттехнологія); музична арттехнологія; драма-технологія; наративна арттехнологія (казкова арттехнологія) та ін. Прийоми візуальної арттехнології відрізняються адаптивністю і використовуються як елементи інших арттехнологій. Наприклад, прийом ілюстрування малюнком, фотографією, карикатурою. Відзначимо, що використання різноманітних елементів арттерапії сприяє духовно-моральному вихованню дітей.

Заняття з використанням арттехнологій формують мобільність особистості дитини та розширюють її кругозір, пробуджують силу уяви, розвивають образне мислення, створюють ефект проживання вивченого.

Резюмуючи все вище сказане, можна виділити шість головних переваг, пов'язаних із застосуванням арт-технологій у системі освіти:

1. Читання і мовні навички. Для творчої проектної діяльності діти вчаться формулювати проблему творчого проекту, обґрунтовувати необхідність поліпшення конструкції, грамотно описувати переваги та недоліки, використовувати поезію, ігри і імпровізацію, щоб обіграти знайдений образ [6, с. 12].

2. Навички математичних обчислень. Розрахунок необхідних параметрів виробів. Музичний ритм підкреслює пропорцію, відносини, виражені як математичні відносини (діти, які займалися музикою протягом ряду років у середній школі, показують кращі результати в математиці) [9, с. 303].

3. Інтелектуальні навички. Стосуються різних розумових процесів: має здатність розмірковувати, інтуїцію, сприйняття, уяву, винахідливість, творчий потенціал, навички вирішення проблем пов'язаних з мистецтвом. Участь в інших формах мистецтва – танець або образотворча діяльність також сприяє розвитку інтелектуальних навичок [9, с. 3].

4. Соціальні навички. Арттехнології сприяють формуванню соціальних навичок, включаючи впевненість в собі, вирішення конфлікту, співпрацю, співчуття і соціальну терпимість. Дослідження показують, що це відноситься до всіх дітей, а не тільки до обдарованих і талановитих. Художня творчість може грати ключову роль у розвитку соціальних компетентностей з точки зору освіти [11, с. 34].

5. Підвищення мотивації навчання. Використання образотворчого мистецтва допомагає дітям використовувати візуальні форми вираження [11, с. 122].

6. Позитивний клімат. Захоплення спільною справою сприяє створенню доброзичливої обстановки в колективі [10].

Таким чином, поняття «артпедагогіка» розглядається як науково-педагогічне спрямування, з окресленими особистістю власної індивідуальності, що передбачає наявність креативного середовища та інтегративні підходи в освітньому процесі, збагаченому тими чи іншими видами мистецтва.

Отже, сучасний педагог повинен приділити особливу увагу такому педагогічному напрямку як артпедагогіка, тому що артпедагогічні методи та технології формують гармонійно розвинену особистість.

Невербальне спілкування, навчання часто дає більш потужний ефект, ніж саме вербальний виклад навчального матеріалу педагогом. Дає соціально прийнятний вихід агресивності та іншим негативним почуттям, які, природно, нерідко виникають в процесі спілкування педагога з дітьми та можливість отримати матеріал для інтерпретації і діагностичних висновків про дитину.

Дозволяє опрацювати навчальний матеріал в інтерактивному режимі з опорою на наявний духовний досвід педагога та вихованця, що робить знання, вміння та навички особистісно значущими.

Допомагає налагодити стосунки між педагогом і дитиною, створити найбільш сприятливі умови для ведення діалогу, без чого немає продуктивного навчання.

Розвиває рефлексивну культуру, почуття внутрішнього контролю, необхідного в процесі навчання. Мистецтво впорядковує емоційну сферу, яка поряд з інтелектуальною сферою бере участь у процесі навчання.

Сприяє збереженню цілісності людської особистості, впливаючи в процесі навчання на етичну, естетичну, емоційну сфери особистості.

Залучає дітей до духовної культури людства через єдину систему цінностей педагогіки, науки, мистецтва, оперуючи одночасно в освітній діяльності різними методами пізнання наукових і мистецьких явищ.

Озброює педагога системою прийомів, що забезпечують прийняття дитиною різноманітних знань, радісне входження в світ знань, «впускання» їх у себе (інтеріоризація).

Сприяє розвитку всіх органів чуттів, мислення, пам'яті, уваги, волі в процесі навчання, виховання, розвитку засобами мистецтва та збереженню суб'єкт – суб'єктних взаємовідносин із посередником – мистецтвом, адаптації особистості в соціумі.

Література

1. Артпедагогіка і арттерапія в спеціальну освіту / Е.А. Медведєва, І.Ю. Левченко, Л.Н. Комісарова, Т.А. Добровольська. М.: Изд. Центр «Академія», 2001. 248 с.
2. Бакушинский А.В. Художня творчість і виховання. М.: 2008. 187 с.
3. Бережна М.С. Педагогічна система соціокультурної адаптації молоді в процесі художньо-творчої діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 424 с.
4. Богачева Ю.В. Формування професійної готовності до практичної діяльності педагогів-хореографів у вузах культури і мистецтв: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2007. 215 с.
5. Гузева М.В. Формування професійної готовності майбутніх педагогів-психологів до патріотичного виховання дітей засобами артпедагогіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. 176 с.
6. Замелюк М.І., Міліщук С.О. Артпедагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. №12.1 (64.1) . С. 50-55
7. Замелюк М. І., Магдисюк Л. І., Ольхова Н. В. Арттерапія як засіб творчої самореалізації особистості. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 10. Рівне : РДГУ, 2018
8. Іванушкіна Е. В. Соціальна адаптація дітей з обмеженими можливостями здоров'я засобами лялькотерапії і пісочної терапії. М.: Просвещение, 2013. С. 41 - 43.
9. Катренко М. В. Артпедагогіка як засіб творчої діяльності студентів у фізичному вихованні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ставрополь, 2011. 176 с.

10. Лебедєва Л.Д. Педагогічні основи арттерапії в освіті вчителя: дис. ... докт. пед. наук. 13.00.01. Ульяновськ. 2001. 383 с.
11. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П., Замелюк М. І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих: навч.посіб. для студ. ВНЗ. III – IV рівнів акредитації. Луцьк: Східноєвроп. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2019. 150 с
12. Петрушин В. І. Зв'язок музичної терапії з концепціями провідних психотерапевтичних шкіл. *Психотерапія*. 2006. № 2. С. 3 – 6.
13. Шумакова Н. Ю. Артпедагогіка як гуманістична система освіти учнів в галузі фізичної культури: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. Ставрополь, 2006. 403 с.

ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

Л. Г. Кондратова

ДЗВО «Університет менеджменту
освіти» Національної академії
педагогічних наук України,
вул. Січових стрільців, 52-А.
м.Київ,
04050, Україна
e-mail: lkondratovaua@gmail.com

У статті висвітлено актуальні проблеми арттехнологій в сучасній мистецькій освіті, розкриті питання впровадження арттехнологій в початкових класах закладів загальної середньої освіти. Розкрито особливості артпедагогіки, надано характеристику формам арттерапевтичної діяльності в умовах загальноосвітнього закладу.

Описано погляди дослідників на явище артпедагогіка. Описано вплив арттехнологій на особистість школяра. Надано характеристику окремим арт-технологіям, які можна використовувати в процесі інтегрованого вивчення різних видів мистецтв.

Зосереджено увагу на використанні арттехнологій в процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», висвітлено форми упровадження арт-технологій на уроках інтегрованого курсу. Охарактеризовано художньо-творчу діяльність з учнями початкових класів із використанням арттехнологій. Подано приклади використання арттехнологій в різних структурних елементах інтегрованих уроків.

Описано приклади творчих завдань із елементами арт-технологій. Розкриті педагогічні умови використання арттехнологій на уроках мистецтва та описані навчальні засоби та інструменти, які необхідні для використання арттехнологій в умовах закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: артпедагогіка, арттехнології, інтегроване навчання, мистецтво, початкова школа.

The article considers actual problems of art technologies in the current art education. The implementation of art technologies into primary school is studied. Moreover, the features of art pedagogy are opened; the forms of art- therapeutic diagnostics at school are given.

The article describes scientists' different points of view on art pedagogy. The influence of art technology on pupils is represented. Furthermore, the article looks at characteristic of particular art technologies, which could be used during the process of integrated learning various types of art.

The use of art technologies teaching integrated course «Art» is discovered. In addition, the forms of providing mentioned technologies are outlined. The art and creative activity with pupils from primary school, using art technologies, is characterized.

The examples of teaching with the help of art technologies in different structural elements of integrated lessons are submitted. The article illustrates samples of creative tasks, which include art technologies. What is more, the pedagogical conditions of using art technologies within Art lessons are cogitated and represented. As well as methods and tools, which are necessary and helpful for using art technologies at school, are figured out.

Key words: *art pedagogy, art technology, integrated learning, art, primary school.*

У період реформування освіти, особливого значення набуває впровадження інноваційних технологій в практику педагогічної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти. Серед широкого спектру навчальних предметів, окрему ланку складають дисципліни освітньої галузі «Мистецтво». Впровадження нового змісту мистецької шкільної освіти, який визначається Державним стандартом початкової освіти та Типовими освітніми програмами (авторських колективів під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна), уможливорює забезпечення реалізації ідей Концепції Нової української школи та упровадження інновацій в освітній процес.

Саме в початковій школі інтегрований, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, диференційований, індивідуальний та інші підходи дозволяють у єдності та протиставленні набути мистецького досвіду і опанувати основні види мистецтв як: музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранне, при домінантному вивченні музичного та візуального мистецтва.

Проблеми викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» останнім часом стають досить актуальними. Побудова програми інтегрованого курсу «Мистецтво» передбачає набуття комплексу ключових й предметних компетентностей в сфері музичного та образотворчого мистецтва.

До проблеми використання комплексу технологій, які дозволяють реалізувати компетентнісний підхід в інтегрованому вивченні мистецтва прикута увага багатьох дослідників. Наукові розвідки вітчизняних науковців доводять, що в процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» застосовуються різні види педагогічних, мистецьких та цифрових технологій. Серед мистецьких технологій, які дозволяють реалізувати освітні інновації, останнім часом набувають популярності арттехнології.

У педагогічній науці застосовується артпедагогіка, яка відображає специфіку використання мистецтва для вирішення педагогічних завдань. У працях Т. Соколової, М. Шуть, О. Отич та ін., артпедагогіка зазначається як органічний синтез мистецтва й педагогіки, яка використовує досягнення в сфері мистецтва та мистецької освіти і порушує проблеми інтелектуального, соціального та емоційного розвитку школярів і спрямована на виховання різнобічної розвиненої особистості дитини. Вітчизняний досвід організації мистецького виховання школярів та досвід викладання мистецтва в умовах закладів загальної середньої освіти, дозволяє констатувати наявність активного використання окремих прийомів, технологій та методів арт-педагогіки.

Сучасні дослідники надають різні тлумачення артпедагогіки. Так, на думку, О. Черевко артпедагогіка є галузю педагогіки, в межах якої в навчальному процесі використовується художнє мистецтво, музична та театральна педагогіка, а також художня арттерапія, казкотерапія, фотоколаж та ін. Т. Соколова наголошує на гуманістичному характері арт-педагогіки та зазначає, що така педагогіка передбачає окреслення особистості як найвищої цінності, яка має власну індивідуальність, наголошує на важливому значенні креативності, наявності креативного середовища, креативного продукту і креативного процесу [7].

На думку Н. Сергєєвої, артпедагогіка являє собою інноваційний практико-орієнтований напрям в педагогічній науці, який вивчає «природу, загальні закономірності, принципи, механізми й універсальні способи залучення мистецтва для вирішення різноманітних педагогічних завдань» [5, 11].

Л. Лебедева наголошує [2, с. 5], що артпедагогіка є динамічною системою взаємодії між учнем і викладачем (арттерапевтом), а продукт їх творчості формується в фасилітативному арт-педагогічному просторі, що надає можливість виконувати психотерапевтичні, корекційні, діагностичні, розвивальні, реабілітаційні освітні завдання.

В умовах загальноосвітнього навчального закладу в останні роки використовується різні форми арттерапії, які задовольняють потреби у саморозумінні і позитивному прийнятті самого себе, емоційній підтримці і самовдосконаленні, спілкуванні, обміні досвідом, самітності і самодостатності, визнанні власних слабкостей, опануванні нових форм досвіду, а також у співвіднесенні власних почуттів і думок з реальністю тощо [14].

Сучасні дослідники наголошують на впливі арт-технологій на особистість школяра. Мистецтво є унікальним засобом впливу на особистість, сьогодні воно може забезпечити творчу та індивідуально-особистісну спрямованість освіти, стати важливим компонентом її змісту.

Проблеми арттерапії та психотерапевтичного впливу на особистість досліджували науковці: Дж. Аллан, С. Вільтшіре, Д. Вуд, Р. Гудман, Т. Делі, Дж. Дубовський, К. Еванс, Е. Кейн, А. Копитін, Е. Крамер, В. Ловенфельд, Л. Маркус, Д. Мерфі, М. Наумбург, О. Нікологорська, Л. Пардоу, О. Постальчук, Д. Пейслі, Ф. Прокоф'єв, і Л. Селфі та ін. [11].

О. Сметаніна вважає, що артпедагогіка є засобом дослідження самого себе в процесі рефлексії особливостей свого характеру при адаптивній соціалізації особистості, Науковець доводить, що арт-педагогічний підхід забезпечує інтегративний спосіб освоєння внутрішніх просторів Я-Образу, створюючи умови «м'якого» вирішення внутрішньоособових протиріч, розвитку емоційної чуйності і емоційної децентрації. О. Сметаніна розробила модель арт-педагогічного супроводу духовно-морального розвитку дітей на основі інтеграції різних видів мистецтва, яка дозволяє актуалізувати суб'єктивні цінності особистості. Е. Крамер застосовувала арттерапевтичні методи у діяльності з дітьми, які мали вади, відхилення загального розвитку [6, с. 58].

О. Медведева, І. Левченко, Т. Добровольська розглядають артпедагогіку як художню педагогіку по відношенню до спеціальної освіти як «синтез двох галузей наукового знання (мистецтва і педагогіки), що забезпечують розробку теорії і практики педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей з вадами розвитку» [3, с. 24].

К. Юнг використовує термін «активна уява» для позначення такого творчого процесу, де суб'єкт ніби об'єктивно спостерігає за розвитком власної фантазії, не намагаючись свідомо впливати на неї [10].

О. Постальчук, визначає психотерапевтичну та комунікативну роль образотворчих матеріалів у процесі арттерапевтичної діяльності з дітьми, і визначає, що образотворча діяльність стає вираженням почуттів [4, с. 14].

Останнім часом набувають поширення арт-технології, які можна використовувати в процесі інтегрованого вивчення різних видів мистецтв. Більшість арт-технологій спираються на фундаментальні педагогічні дослідження такі як: концепції педагогіки свободи і педагогічної підтримки (О. Газман); праці В. Загвязинського, І. Колеснікової, В. Сластеніна про специфічну природу педагогічної діяльності; дослідження В. Серікова про використання технології створення особово-орієнтованих ситуацій та ін. [1, с. 24].

Більшість дослідників наголошують на тому, що мистецтво як унікальний спосіб передачі людського досвіду, дозволяє фіксувати досвід переживань, почуттів, стає основним джерелом психологічної енергії, натхнення й невичерпним засобом розвитку творчості [13, с. 68].

Арттехнології являють собою сукупність форм, методів і засобів різних видів мистецтва, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості в освітньому процесі. Арттехнології відносять до художньо-творчих технологій, які репрезентують сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності педагога або психолога. На думку багатьох дослідників арттехнології впливають на особистість дитини засобами художньої творчості. У педагогічному контексті арттехнології дозволяють навчати і виховувати школярів засобами різних видів мистецтв.

Як зазначають педагоги-дослідники Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Л. Виготський, А. Граборов, Т. Комарова художня творча діяльність дітей шкільного віку забезпечує сенсорний розвиток школярів, формує мотиваційно-потребностную сторону їх продуктивної діяльності, сприяє розвитку сприйняття, довільної уваги, уяви, мовлення, дрібної моторики, комунікації.

Дослідниця А. Афанасьєва визначає арттехнології як науково-педагогічні технології, які засновані на інтегративному використанні різних видів мистецтва в освітньому процесі з метою ефективного виховного впливу на особистість учня» [1, с. 18].

Використовуючи сучасні арттехнології, вчителі виховують у школярів ціннісне ставлення до мистецтва, доводячи ідеї гуманізму, креативності, інтегративності і рефлексивності. За допомогою арт-технологій діти, які не схильні до відкритого спілкування і не завжди

можуть словами виразити свої внутрішні переживання, можуть проявляти свою творчість, виражати почуття, переживання через мистецтво. На основі використання арт-технологій кожна дитина здатна до відкриттів, створення унікальних художніх образів, кожна дитина в процесі мистецької діяльності виражає своє уявлення про красу, навколишній світ, поліпшити своє душевне і духовне самопочуття і навіть відновити фізичне здоров'я [8, с. 45].

Арттехнології являють собою методи, які використовує мова мистецтва, саме вони мають велике значення для розвитку особистості і допомагають розкрити глибинні аспекти духовного життя дитини, сприяють розвитку мислення, почуттів, сприйняття мистецтва, набуття життєвого досвіду спілкування на основі мистецтва, відіграють велику роль для соціального розвитку особистості, розвитку цінностей, соціальних навичок.

Саме арттехнології розкривають можливості впливу художніх образів на почуття, думки дітей і допомагають дітям зрозуміти самого себе і через творче самовираження, а тому допомагають кожній дитині зробити своє життя щасливішим.

Дослідник В. Беккер-Глош зазначає, що в основі арт-технологій лежить художня творчість, пов'язана з дією трьох чинників: експресії, комунікації та символізації [2, с. 42].

Н. Нікандро вважає, що арттехнології є злиттям творчості та корекційної практики, а тому дієвим методом, спрямованим на реалізацію прихованої енергії в результаті творчого осмислення, тренування, особистісного зростання, як вплив на мотиваційну, емоційну, адаптивну сферу [8, с.61].

На сучасному етапі розвитку мистецької шкільної освіти, в процесі вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво» можна використовувати елементи арт-технологій, які допомагають привертати увагу школярів до творчого процесу, розкривати в них почуття, переживання в процесі сприймання та інтерпретації мистецьких творів. Елементи арт-технологій на уроках мистецтва допомагають урізноманітнювати художньо-творчу діяльність дітей початкової школи і здійснювати комунікацію засобами мистецтва.

Наприклад, в процесі вокально-хорової роботи можна використовувати елементи вокалотерапії. Так, через систему вокальних вправ, спрямованих на резонансну акустичну стимуляцію важливих дихальних органів, можна досягати творчих результатів, завдяки упровадженню вправ фізвокалізу, що дозволяють проводити корекцію вимови слів. На основі діафрагмального типу дихання, можна досягати не тільки вагомих результатів у навчанні співу, а й

створювати загальний позитивний емоційний фон та ситуацію психосоматичного самоконтролю.

До популярних арт-технологій відносять також і кольоротерапію (хромотерапію), які доводять гіпотезу впливу світла і кольору на особистість. Дослідники доводять, що певний колір може позитивно впливати на дитину, поліпшувати її настрій.

Надзвичайно цікавим є відкриття пісочної терапії, яка допомагає розкривати індивідуальність, творчі здібності, фантазії, позбавляти комплексів і страхів, допомагає розвивати координацію рухів, дрібну моторику, орієнтацію в просторі, формує навички позитивної комунікації, покращує пам'ять, увагу і просторову уяву. Пісок як цікавий загадковий матеріал, допомагає знімати нервову напругу, покращувати настрій. На уроках мистецтва можна використовувати пісочну терапію як матеріал для створення малюнків, художніх образів та для проведення творчих ігор.

Казкотерапія як один із ефективних методів роботи з учнями початкових класів, дозволяє створювати на уроках особливу казкову атмосферу, яка втілює мрії дитини і робить їх дійсністю, дозволяє дитині подолати страхи, комплекси.

Використання на уроках мистецтва елементів казкотерапії дозволяє учням усвідомлювати і розуміти мистецтво, аналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх вирішення. Головним завданням таких мистецьких казок виховувати інтерес до мистецтва та запропонувати альтернативні моделі поведінки, знизити негативні емоції, рівень тривожності тощо. На уроках мистецтва досить уживаним є інсценізація казок, виконання нескладних ролей із казковими персонажами (настільний, ляльковий, тіньовий театри).

Музикотерапія як окрема технологія може використовуватися на уроках мистецтва. Музика є стимулом для сприйняття, пізнання, мовлення, запам'ятовування. Використовуючи різні типи музики, можна розвивати психічну, рухову й пізнавальну діяльність.

Сприймаючи музичні твори на уроках, учні початкової школи відчують вплив твору на настрій, заспокійлива музика, що має спокійний темп, плавний ритм – впливає позитивно на кожную особистість, надає можливість помріяти, задуматися, а енергійна музика, навпаки, стимулює до дій, підвищує настрій, спонукає до діяльності і збуджує емоційність школярів.

Ізотерапія як технологія допомагає вчителю реалізувати образотворчий компонент уроку, надає можливість вчителю розкрити таланти дітей, розвинути їх творчий потенціал. Ізотерапію називають фундаментом арттерапії, в ній можуть використовуватися абсолютно

різні техніки малювання: фарби (гуаш, акварель, акрил, олія), олівці, масляна і художня пастель, фломастери, крейда. Діти малюють на папері, на полотні, дерев'яних, скляних поверхнях, на тканині. Діагностичні техніки, коли діти малюють сім'ю, будинок-дерево, неіснуючу тварину для вчителя мистецтва є засобом перевірки творчих здібностей, а для психологів одним із методів діагностики.

Новим видом технологій можна вважати медіа-арт-терапію, яка передбачає в якості засобів та простору для зцілення особистості за допомогою мистецтва сучасних систем комунікації. Існує два способи використання мистецтва в терапії: рецептивний (пасивний), коли діти сприймають твор медіа-арту, кіномистецтва, фото та творчий (активний), що дозволяє проявляти творче самовираження, розвиває творчість дітей із використанням медіа, при створенні медіа продуктів. Мультиmodalність віртуального простору дозволяє оживити свою історію, свою казку, створюючи анімацію, озвучити за допомогою електронної музики, що відповідає властивостям арттерапії.

На уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» арттехнології впроваджуються завдяки цікавим формам організації навчального процесу. Міні-лекції або цікаві інформаційні повідомлення дозволяють у стислій формі розповісти про історію виникнення твору мистецтва, ознайомити учнів із творчістю видатних митців. При цьому доцільно використовувати перегляд відео-роликів, уривків навчальних фільмів тощо.

Доцільним стане проведення рольових та ділових ігор, ігрових ситуацій та ігрової творчої діяльності, під час яких діти демонструють свої творчі досягнення і результати колективної творчої праці. Ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери учня, в тому числі й для розвитку свідомого бажання розуміти мистецтво.

Саме у грі відбувається перехід від мотивів до свідомих, афективно забарвлених, безпосередніх бажань, до спонукань, узагальнень, тобто найбільш усвідомлених, намірів. Потреба молодших школярів у русі залишається такою сильною, що часто заважає їм зосередитись на занятті. Але при цьому ігрова діяльність допомагає вчителю навчати розуміти мистецтво та розвивати творчі здібності.

На уроках мистецтва доцільно використовувати ігрове спілкування, інсценування пісень, казок, музичних «програмних» творів у контексті навчальної теми.

У процесі організації ігрової діяльності на уроках в учнів відбувається закріплення набутих навичок та знань, на основі сюжету школярі перевтілюються в різні ролі, отримують досвід інсценування, театральної імпровізації, узагальнюють свої знання презентують результати власної творчості, набувають досвіду здійснювати комунікацію через мистецтво.

Використовуючи арттехнології вчитель може влаштувати мандрівку до виставкової зали із переглядом творів мистецтва або екскурсія в музей, уявну подорож на природі, оживлення картин живопису, сюжетні сценки в музеї, на виставці картин, подорожі «В гостях у живописця», гру «Машина часу» із уявним перенесенням в часи, коли створювався шедевр, інсценування телегри «Знавці живопису», створення реклами твору живопису тощо.

Кейс-студія як інноваційна форма дозволяє вирішувати проблемні ситуації та поєднувати теорію із практикою.

Структурний елемент уроку як художня творча діяльність школярів, дозволяє вчителю мистецтва використовувати арттехнології та їх елементи для досягнення ситуації успіху та організовувати як індивідуальну творчу діяльність дітей, так і роботу в групах, трійках, виконувати колективні творчі проекти.

Використання різних типів уроків допомагають вчителю будувати освітній процес за потребами і запитам учнів. При чому, використання арттехнології дозволяє більш поглиблено вивчати властивості впливу мистецтва на особистість в різних видах діяльності на домінуючих уроках.

Наприклад, на уроці присвяченому вивченню музичного мистецтва, де домінуючою є художньо-творча діяльність на уроці можуть поєднуватися вокальна мелодична, ритмічна, пластична імпровізації, так і прийоми вокалотерапії.

На уроці, в якому домінуючою є сприймання та інтерпретація творів мистецтва, можуть поєднуватися сприймання музичного твору із сприйманням творів інших мистецтв (архітектури, скульптури, графіки тощо). На таких уроках доцільно використовувати ігрові ситуації, ігрові технології, інтеграційні зв'язки та органічно поєднувати із ізотерапевтичними вправами, казкотерапію.

На уроці присвяченому вивченню образотворчого мистецтва, де домінуючою є художньо-творча діяльністю. Вчитель пропонує серію вправ та практичних завдань різної ступені складності з набуття практичного досвіду в сфері вивчаємої теми. При чому, практичні завдання не повинні бути об'ємними і складними, вчитель має застосовувати різні форми виконання вправ, спрямовуючи навчання на різні «грані» теми, окремого виду мистецтва.

Наприклад, домінантний урок з вивчення скульптури містить завдання з виконання ескізу, проектування майбутньої скульптури малих форм, сюжетної картинки, завдання на ліплення, розігрування сюжетних сценок, театральних етюдів із вироблени фігурок тощо. На таких уроках вчитель може використати пісочну терапію або вправи на ізотерапію.

Іншим прикладом використання арт-технологій на уроках є інтегрований курс «Арттехнології». Освітній проект «На крилах успіху» інтегрованого навчання для учнів початкової школи є цікавим досвідом реалізації ідей інтегрованого навчання на засадах Нової української школи.

Арттехнології в межах проекту є інтегрованим навчальним предметом, в якому органічно об'єднано чотири предмети: музичне мистецтво, образотворче мистецтво, трудове навчання, інформаційні технології.

Мистецтво є засобом розкриття учнівської творчості, технології допомагають виконувати освітні процеси за певними правилами, в певній послідовності. Використання арттехнології для навчання дітей сприяє прояву їх творчих здібностей, виявляти креативність, діти знайомляться із історією творення певного предмету: як і ким створювався раніше кимось певний об'єкт, певний виріб, витвір мистецтва, ознайомитися із правилами виконання творчої роботи. У програмі предмету «Арттехнології» органічно поєднані технологічна, процесуальна складова, які є невід'ємною частиною формування творчих здібностей, практичних художньо-творчих навичок, вміння проявляти власну творчість.

Цікаво знати, що одним із центрів у програмі «Арт-технології» є хенд-мейд. Ця техніка пов'язує мистецтво із трудовим навчанням. Усе що робить дитина своїми руками, можна вважати витвором мистецтва. Хенд-мей дозволяє створювати вироби, які прикрашають побут і можна використовувати в повсякденному житті.

Наприклад, на уроках арт-технологій, діти самостійно створюють килимки для масажу стоп, плетені браслети, прикраси, картини тощо [12].

Розглядаючи педагогічні умови використання арт-технологій на уроках мистецтва, слід приділити особливу увагу на можливостях освітнього закладу та використання відповідних засобів навчання, які сприятимуть розвитку творчості школярів та забезпечують успішну реалізацію арттехнологій на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в початковій школі.

Умовою успішного використання арттехнологій є методичний, медико-педагогічний супровід цього процесу і готовність вчителя до використання арттехнологій. Вчитель повинен мати відповідний рівень методичної, практико-орієнтованої підготовки, яка організовується в межах післядипломної освіти. Курси, тренінги, самоосвітня підготовка вчителя, підготовка за допомогою спеціалістів зі сфери медицини, педагогіки, так і за допомогою методистів, досвідчених вчителів, які свою майстерність демонструють в ході майстер-класів, навчальних тренінгів.

Наступною умовою є наявність відповідних засобів навчання, до яких віднесено проектори, комп'ютерна техніка, музичні інструменти, колонки, спеціальні інструменти для здійснення художньо-творчої мистецької діяльності (фарби, пластилін, гуаш, папір, крейда, пісок, мольберт тощо), наявний ілюстративний та демонстраційний матеріал, фонохрестоматії. За допомогою цих засобів вчителю буде легко оформити зону творчості для організації творчого процесу для учнів початкової школи.

Для ефективного використання арттехнологій в умовах закладів загальної середньої освіти на уроках мистецтва необхідно дотримання певних умов таких як: відповідний рівень мотивації як у вчителя, так і в учнів до використання творчої діяльності із використанням арттехнологій, яка забезпечить відповідну результативність і допоможе отримати вагомі результати у навчанні засобами мистецтва та арттерапії.

Отже, початкова освіта як перший рівень повної загальної середньої освіти, який відповідає першому рівню Національної рамки кваліфікацій, спрямовує навчання школярів на всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Використання арттехнологій на уроках мистецтва дозволяє вчителю розвивати зацікавленість школярів у вивченні мистецтва, сформувані їх уявлення про лікувальні можливості мистецтва, психологічну готовність школярів до здійснення спілкування і комунікації засобами мистецтва. Важливого значення в початковій освіті набуває реалізація нового змісту мистецької освіти, який заснований на формуванні в учнів компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

Література

1. Колошина Т.Ю. Арттерапия: методичні рекомендації. Москва, 2002. 84 с.

2. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*. 2000. № 39. С. 5–8.
3. Медведева О., Левченко І., Добровольська Т. Артпедагогіка і арттерапія в спеціальній освіті. Москва: Издат. центр «Академия», 2001. 248 с.
4. Постальчук О.И. Психотерапевтическая роль манипуляций с изобразительными материалами при работе с детьми с нарушениями в развитии. М.: Когито-центр, 2006. С. 142–159.
5. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2010. 432 с.
6. Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое спопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2008. 201 с.
7. Соколова Т. А. Артпедагогика как инновационная сфера научного знания и педагогической практики URL: raduga.rkc-74.ru.
8. Шкиль И. Е. Анализ применения арт-технологий как средства развития коммуникативной компетентности IT-специалистов. URL: [//moluch.ru/conf/psy/archive/33/1729/](http://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1729/)
9. Юнг К. Конфликты детской души. М.: 1995. 274 с
10. Електроний ресурс: URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4976.html>
11. Електроний ресурс: URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2016/5/05.pdf>
12. Електроний ресурс: URL: http://nakrilahuspihu.com/blog/art-tehnologii_ta_hend-mejd
13. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8067/1/>
14. Електроний ресурс: URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4976.html>
15. Електроний ресурс: URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2016/5/05.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Т. М. Кузьменко

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний
університет
імені Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського, 30.
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 08401, Україна
e-mail: mal_tan@ukr.net

У статті актуалізовано проблему дослідження особливостей використання арттерапії у процесі профілактики та корекції проявів емоційної нестабільності у майбутніх психологів. Розкрито зміст феномена «емоційна нестабільність» та окреслено першопричини появи відповідного розладу емоційної сфери особистості.

Узагальнено існуючий вітчизняний та міжнародний теоретико-практичний досвід використання арттерапії як екологічного, гуманістично-орієнтованого напрямку психологічного супроводу особистості з проявами емоційної нестабільності. Закцентовано увагу на засадничих підвалинах арттерапії та виокремлено плацебо-ефект вищеназваного методу як механізму, що сприяє самоціленню та самовідновленню клієнта з проявами емоційної нестабільності.

Виокремлено один з трендових арттерапевтичних інструментаріїв – метафоричні асоціативні зображення та розкрито основні переваги його використання у процесі профілактики та корекції проявів емоційної нестабільності особистості майбутнього психолога. Запропоновано до розгляду авторські психологічні інструменти, презентовано ряд психологічних вправ з їх використанням.

Ключові слова: арттерапія, емоційна нестабільність, прояви емоційної нестабільності, психологічна профілактика, психологічна корекція, психологічний інструментарій, метафоричні асоціативні зображення, психологічні вправи.

The problem of the process research of the art therapy use in the prevention and the correction of the emotional instability demonstration

of future psychologists is actualized in the article. The phenomenon meaning «emotional instability» and the emergence source of the corresponding disorder of personality emotional sphere are found out. Features of the emotional instability demonstration of future psychologists are actualized.

It is generalized the present national and international theoretical and practical experience of the art therapy use as the ecological, humanistic oriented way of psychological support of the person with the emotional instability demonstration. The placebo effect of art therapy as the mechanism which advantages the client's self-healing and self-reset is emphasized.

One of the trending art-therapeutic tools – metaphorical associative pictures is emphasized and the main advantages of its use in the process of the prevention and the correction of the emotional instability demonstration of the future psychologist's personality are found out. It is proposed to consider the author's psychological tool a number of psychological exercises with its use is presented.

Key words: *arttherapy, future psychologists, emotional instability, emotional instability demonstration, psychological prevention, psychological correction, psychological tools, metaphorical associative pictures, psychological exercises.*

Ресурсом сучасної європейської країни є компетентні фахівці, що забезпечують ефективне функціонування усіх сфер функціонування держави. На думку теоретиків і практиків психологічної галузі, до числа компетентностей сучасного спеціаліста необхідно включати не лише спецкомпетентності, але й ті компетентності, що пов'язані з навичками здоров'язбереження та здоров'явідновлення. У ключі вище окресленого, увагу привертають інституції, що забезпечують підготовку кадрів, а саме заклади вищої освіти, оскільки на етапі здобуття кваліфікації актуальним є «закладання» та «розширення», а у деяких випадках «відновлення» фундаменту фізичного, психічного, психологічного здоров'я та професіоналізму. Особливо це актуально у період глобальних політичних, економічних і духовних дестабілізуючих явищ в суспільстві та криз в умовах життєдіяльності особистості, що накладають відбиток на її внутрішній світ та порушують гармонійність перебігу психічних процесів. Саме тому актуалізується проблематика пошуку оптимальних технологій психологічного супроводу осіб із проявами емоційної нестабільності. Виходячи зі значущості проблематики, було поставлено за мету

дослідити особливості використання арттерапії у процесі профілактики та корекції проявів емоційної нестабільності у майбутніх психологів.

Ретроспективний аналіз наукових досліджень з актуалізованої проблеми дає підстави стверджувати, що саме емоції спричиняють активність у всіх сферах життєдіяльності особистості. За словами П. Фресса [13, с. 112] вони проєктуються через емоційність людини та можуть проявлятися як негативним, так і позитивним полюсом. Учений підкреслює, що емоційна нестабільність є однією з характеристик емоційності та не може розглядатися окремо без вищеназваних понять «емоції», «емоційність», оскільки досліджуваний феномен є їх «похідною». Дослідник стверджує, що емоційна нестабільність полягає в поєднанні станів слабкості, перепадів та нестійкості настрою. Настрій змінюється на тлі впливу будь-яких, навіть незначних факторів. Людина занадто часто переключається від одного стану до іншого, переживаючи кожен з них особливо гостро. Може проявлятися і сентиментальність, і сльозливість, і безпідставний або перебільшений гнів.

Психолог Л. Баданіна [1] розуміє під емоційною нестійкістю інтегративну особистісну властивість, що відображає схильність людини до порушення емоційної рівноваги. На її думку, до показників цієї властивості необхідно долучити підвищену тривожність, фрустрованість, страхи, нейротизм. Першопричинами появи емоційної нестабільності можуть бути різні факти. Це і дитячий травматичний досвід, і наслідок пережитих кризових процесів у дорослому житті, і симптоми важких фізіологічних порушень. Слід відмітити, що на думку вказаних науковців-психологів актуальним є необхідність пошуку оптимальних шляхів психологічного супроводу осіб, що мають прояви емоційної нестабільності. Такої ж думки й практики порівняно нової психологічної галузі.

Значна кількість доробків вітчизняних та зарубіжних представників психологічної галузі присвячена дослідженню психологічного супроводу особистості засобами арттерапії. Зокрема, плідними є наукові пошуки фахівців з проблематики використання зазначеного методу у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціономічного типу – соціальних працівників, педагогів, вихователів, психологів та ін. Особливу увагу науковців привертає профілактика та психокорекція проявів емоційної нестабільності у майбутніх психологів. Оскільки саме ця професія є тією, що потребують затрати великих психофізичних сил та високого

рівня емоційної стабільності. Загальна статистика засвідчує, що у психологічну професію приходять ті, хто має певні проблеми в емоційній сфері. Саме тому використання арттерапевтичних методів як загальнодоступних та екологічних є актуальним.

Зазначаємо, що арттерапія належить до інновацій психологічного супроводу спеціалістів допомагаючих професій, та не декларує, а реально сприяє процесам гуманізації. Метод арттерапії є одним з найбільш природніх форм розвитку та корекції емоційної сфери, якою людство користуються самостійно для зняття накопиченої психічної напруги.

Термін «арттерапія» ввів у науковий обіг А. Хілл. Перші дослідники арттерапії орієнтувалися на ідеї З. Фрейда про те, що внутрішнє «Я» особистості проявляється у візуальній формі кожного разу, коли вона спонтанно малює чи ліпить. Свій внесок у розвиток теорії арттерапії зробив і К.-Г. Юнг, який аргументував важливість архетипів, як структурних компонентів особистості та зауважив про те, що саме творчість є проявом персонального та колективного несвідомого людини [7].

Нині поняття «арттерапія» має низку значень: 1) це сукупність видів мистецтва, які використовуються у лікуванні та корекції; 2) це комплекс арттерапевтичних методик; 3) це напрям психотерапевтичної і психокорекційної практики. Загалом, основна мета арттерапії – самовираження, розширення особистого досвіду, самопізнання, внутрішня інтеграція особистості та інтеграція із зовнішньою реальністю (соціальної, етнічної, культурної).

Аналіз сучасного стану арттерапії дозволяє розглядати зазначений феномен у широкому сенсі як одну зі складових «корекційно-терапевтичної» психолого-педагогічної системи, що діє у межах гуманістичної парадигми основу якої складають наукові доробки А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мей, С. Джуард та ін [5].

У процесі аналізу наукових досліджень представників гуманістичного підходу здійснено спробу виокремити спільні базові положення арттерапії та гуманістичної концепції розвитку особистості, які можуть стати основоположними у процесі організації профілактики та корекції проявів емоційної нестабільності у студентів-психологів та ін. Результати наукових розвідок можна прослідкувати у запропонованій схемі на рис. 1.

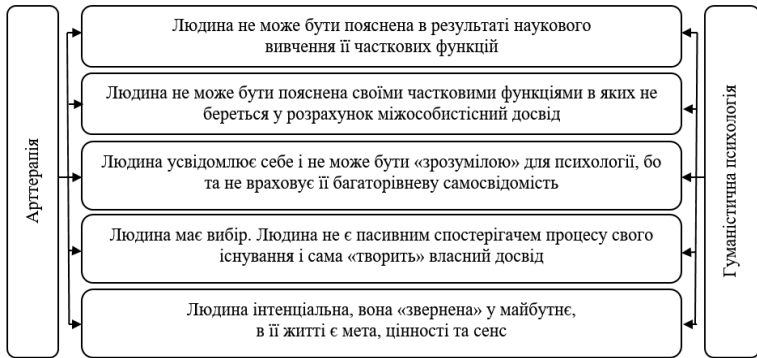


Рис. 1. Спільні базові положення арттерапії та гуманістичної концепції розвитку особистості

Отже, загальним мотивом для фахівців гуманістичного напрямку та арттерапевтів є турбота про людину та її особистісне зростання в сучасному світі. Гуманістична концепція, як відомо, возвеличує людину. Представники цієї теорії схильні бачити людину істотою активною від природи, такою, що може самостверджуватися, здатною до особистісного зростання. Зазначимо, що центральною фігурою в психотерапевтичному процесі гуманістичного напрямку є не пацієнт як хвора людина, а особистість, яка прагне до самоактуалізації і розширення діапазону своїх можливостей.

Вихідними арттерапевтичними позиціями вважаються категорії природи і сутності особистості, її саморозвитку. Гуманістична теорія також базується, за словами К. Роджерса, на «довірі до людської природи». Природа людини заслуговує поваги, містить потужний потенціал для конструктивного розвитку. Кожен організм має вроджену тенденцію до розвитку своїх оптимальних здібностей. Однак упевненість в позитивній природі людини не заперечує можливих труднощів і проблем у цьому процесі [12]. В арттерапії, як і в гуманістичній теорії, позитивний саморозвиток розглядається як процес становлення «людського в людині», розвиток як розкриття глибинної сутності потенційних можливостей, а особистісний зростання як набуття себе. Причому джерело, рушійні сили і найважливіші ресурси розвитку, за твердженням психологів-гуманістів знаходяться в самій людині, в потенціалі особистісного зростання. Постулатом гуманістичної концепції розвитку особистості є те, що серед умов включення внутрішніх механізмів особистісного зростання та самовідновлення, зазвичай, виділяють соціальні відносини, насамперед, міжособистісні, якість яких багато

в чому вирішує долю розвитку людини [12]. Відмічаємо, що групова арттерапія – один з ефективних підходів для розвитку позитивних міжособистісних відносин, і, у контексті нашого дослідження, найоптимальніша форма організації процесу профілактики і психокорекції проявів емоційної нестабільності студентів-психологів.

На одному з етапів дослідження метою стало виокремлення спільних пріоритетних принципів в арттерапії та гуманістичній психології. Саме вони можуть стати основою для організації профілактичного та психокорекційного супроводу особистості студентів-психологів з проявами емоційної нестабільності (див. рис. 2.).

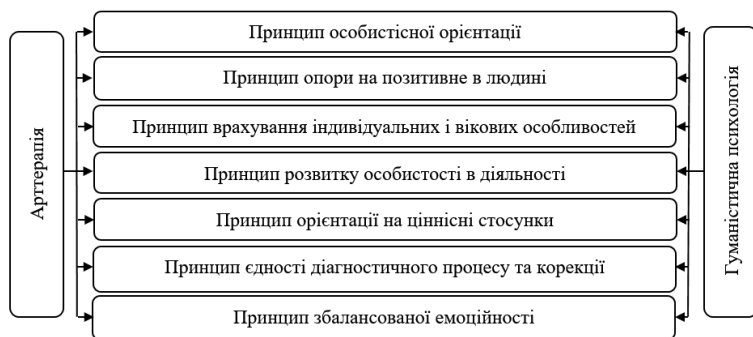


Рис. 2. Спільні пріоритетні принципи в арттерапії та гуманістичній психології.

У процесі дослідження переваг арттерапії, що може бути застосована у профілактиці та корекції проявів емоційної нестабільності було проаналізовано наукові праці першопрохідців-дослідників даного методу. Важливими для психологічної практики є вчення К. Мальчіоді про специфіку використання технологій арттерапії у роботі з особами, які пережили психотравмуючі ситуації.

Цінним дослідженням автора є розробка проблем плацебо-ефекта арттерапевтичних технологій. Причиною зростання інтересу до плацебо є той факт, що за результатами наукових досліджень саме цей феномен насправді може покращувати як фізичний так і психологічний стан клієнта. К. Мальчіоді вважає, що «віра в зцілення» вважається основою плацебо-ефекту, але можна припустити, що він пов'язаний і з іншими факторами [19, с. 66-69; 20].

Як зазначає Ф. Бенедетті, ефект плацебо це – комплексний феномен, частково обумовлений такими психологічними конструктами, як очікування, переконання, довіра і надія. Автор

зауважує, що плацебо можна умовно назвати «нейробиологією переконань» або «нейробиологією очікування» [17].

Термін «ефект плацебо» введений у науковий обіг американським лікарем Г. Бічером, який з'ясував, що приблизно третина пацієнтів одужують від препаратів, що не містять діючих речовин. Серйозне вивчення ефекту плацебо розгорнулось під час Другої світової війни науковець переконався, що в окремих випадках ін'єкція фізіологічного розчину має практично ту саму дію, що і справжні ліки. Надалі, лікар із групою колег із Гарвардського університету взявся до вивчення цього феномена. Результати своїх досліджень він підсумував у статті «Сильнодійні плацебо» [16].

Варто зазначити, що у психології проблемі застосування плацебо, плацебо-ефекту, плацебо-контролю, етики плацебо-терапії тощо присвячені наукові публікації як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Зокрема, ця проблематика розглянута в класичних працях Н. Beecher [16], О. Benkert [18], А. Shapiro [21; 22]. Психологічний різновид плацебо вперше описав О. Генрі в оповіданні «Останній листок». Це історія молодого дівчини-художниці, яка хворіла важкою формою запалення легенів. Лікар пообіцяв їй один шанс з десяти на одужання якщо у неї буде дуже сильне бажання стати здоровою. Після розмови з лікарем дівчина, яка втратила всю надію на одужання, переконала себе, що помре тільки тоді, коли з дерева за її вікном впаде останній листок. Прийшла осінь, на дереві залишалось все менше листя, і врешті-решт залишився один-єдиний листочок. Але навіть сильний вітер не міг зірвати його з дерева. За вікном була картина із зображенням дерева і одного листка на ньому, намальована сусідом. І сталося диво: переконавшись в «стійкості» останнього листка, дівчина повірила в свої сили і видужала [6].

Прояви ефекту плацебо пов'язані також із неусвідомленим очікуванням пацієнта, його здатністю піддаватись впливу, мірою довіри до фахівця. Доведено, що плацебо впливає на всіх людей, проте найбільше – на екстравертів, які є тривожними, залежними, емоційно лабільними, поступливими та довіряють своїм лікарям. Плацебо-нереагуючі особи частіше є інтровертованими, недовірливими та підозрілими. Найбільше піддаються ефекту плацебо невротичні люди з низькою самооцінкою, невпевнені в собі, які схильні вірити в диво. У медичній практиці підтверджено, що найкраще плацебо діє на людей з легкими психосоматичними розладами, наприклад, легким безсонням або неглибокою депресією. Встановлено, що ефект плацебо може проявитися навіть тоді, коли пацієнти знають, що отримують просто нейтральні ліки [23].

Виходячи із досліджень феномен плацебо в психології можна припустити, що арттерапевтичний інструментарій, зокрема, асоціативні метафоричні зображення, може мати також ефект плацебо у роботі з клієнтами, що мають прояви емоційної нестабільності.

Таким чином, аналізуючи проблему практичних шляхів гармонізації розвитку емоційної сфери особистості можна стверджувати, що на арену інноваційного психологічного арт-терапевтичного інструментарію виходить і такий арт-інструмент, як метафоричні асоціативні зображення, популярний серед зарубіжних і вітчизняних психологів-практиків. Підсумувавши отриману під час аналітичних розвідок інформацію можна стверджувати, що саме метафоричні асоціативні зображення можуть бути тим містком між клієнтом і психологом, що дозволяє максимально «зблизитися» та встановити довірливі стосунки й забезпечити ефективну взаємодію та психотерапевтичний вплив.

Нині існує велике розмаїття наборів метафоричних асоціативних зображень. У професійних колах цей психологічний інструментарій відомий під різними назвами: «О-карти», «проективні карти», «терапевтичні карти», «метафоричні асоціативні зображення» та ін. Завдяки художнику Є. Романо, психотерапевту Д. Шліхтеру і видавцеві М. Егетмейєру і його видавництву «ОН-Verlag» карти поширилися по всьому світу і завойовують усе нових шанувальників. Їх визнано проективним, діагностичним, терапевтичним інструментарієм практичних психологів, коучів, освітян, що дозволяє працювати в індивідуальній або груповій формі. Цільовою аудиторією можуть бути діти, дорослі, сімейні пари або вся родина [1]. Як показує аналіз теоретичних досліджень і результати практики – робота спеціаліста, що здійснює психологічний супровід клієнтів повинна бути максимально технологічно спрощена, динамічна та екологічна і саме метафоричні асоціативні зображення дозволяють досягнути зазначених ефектів.

Вітчизняні психологи, зокрема Т. Бородулькіна [3], О. Блінов [2], Н. Вернікова [4], Н. Милорадова [11], Г. Попова [11] та ін. стверджують, що робота з метафоричними асоціативними зображеннями дозволяє створити екологічний терапевтичний простір у якому клієнт має змогу відчувати себе у безпеці. Відчуття психологічної безпеки є основою для подальших глибинних психологічних якісних перетворень, що дозволяють гармонізувати розвиток особистості. Метафоричні асоціативні зображення належать до тієї категорії психологічного інструментарію в основу

яких покладено ідеї використання візуальної терапевтичної метафори. Робота з візуальною терапевтичною метафорою дозволяє досягнути таких ефектів як: встановлення довіри; актуалізація переживань клієнта; його саморозкриття; встановлення контакту з внутрішніми частинами особистості; дослідження його цінностей і мотивів; виявлення витісненого матеріалу; інсайт, рефреймінг, структурування проблеми; пошук шляхів рішення і ресурсів; збагачення особистих смислів; розширення картини світу; отримання зворотного зв'язку. Ці ефекти можливі на підставі психологічних явищ, які задіяні в роботі з інструментарієм в основі якого лежить робота з візуальною метафорою: проєкції, ідентифікації, асоціювання, інсайтів клієнта, виділення в матеріалі фігури та фону, дистанціювання від проблем, зниженні рівня захисних механізмів, метафоричного впливу та ін. [8; 9;10].

У процесі запропонованого до розгляду дослідження, було здійснено адаптацію зазначеного арттерапевтичного інструментарію для надання психологічної допомоги (профілактиці, корекції) клієнтам із проявами емоційної нестабільності та створено й апробовано авторський психологічний інструментарій метою якого є оптимізація процесів профілактики та корекції проявів емоційної нестабільності у майбутніх психологів. Зокрема, набори метафоричних асоціативних зображень (далі за текстом НМАЗ) «Тіні Говорять» і «ТаракашКіно».

Розробка та апробація набору метафоричних асоціативних зображень «Тіні Говорять» (набір карток, що відображають тінь від різних об'єктів у кількості 160 штук) та створення вправ з його використанням здійснювалася на базі фокус-груп навчально-наукової лабораторії арттерапії та інноваційних технологій психологічного консультування кафедри менеджменту освіти і практичної психології Держаного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди». Запропонований інструментарій та техніки з його використанням пройшли трирічну апробацію (розробник та апробатор – Т. Кузьменко). Зразки карток набору метафоричних асоціативних зображень «Тіні Говорять» презентовано на рис. 3.



*Рис. 3. Фрагмент набору метафоричних асоціативних зображень
«Тіні Говорять».*

Ідея створення авторського набору метафоричних асоціативних зображень «Тіні Говорять» базується на методологічних засадах аналітичної психології К.-Г. Юнга. На думку вченого «Тінь» є ресурсною складовою структури особистості, розуміння й прийняття якої означає жити в балансі зі «своїм зовнішнім і внутрішнім», бути емоційно стабільним та ін. [14, 15].

На основі запропонованого набору метафоричних асоціативних зображень «Тіні Говорять» було розроблено та апробовано ресурсно-аналітичні вправи, метою яких є стимулювання до самосприйняття, саморозуміння, саморозвитку, самоцілення, підвищення рівня адаптації до мінливого суспільного сьогодення, розвитку емоційної стабільності та ін. Для роботи з техніками необхідно мати зазначений набір метафоричних асоціативних зображень. Нижче наведено зразки психологічних вправ для індивідуальної та групової роботи з клієнтами. У тексті вправ використовується певна термінологія. Термін «наосліп» передбачає, що клієнт витягує зображення з набору, не дивлячись на сюжет картинки. Словосполучення «у відкриту» передбачає, що клієнт витягує зображення, маючи можливість попередньо бачити сюжети картинок. Натомість – «сорочка» позначає частину карточки, що не висвітлює її сюжет. «Сюжетом догори», «сорочкою догори» позначаються дії, що регламентують місце розташування картинок.

Вправа 1. «Пазли»

Мета: розвиток навички ідентифікації першопричин появи емоційного напруження та пошуку ресурсів для рішення ситуації.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з НМАЗ 15 карток «рубахами догори».

Етап 2. Клієнт розкладає картки «сюжетом догори», переглядаючи кожне зображення, не озвучуючи своїх думок.

Психолог просить клієнта скласти своєрідну картину з «пазлів» під назвою «Мене турбує». Клієнт розкладає «пазли», створюючи свою картину.

Етап 3. Відрефлексування створеної картини.

Етап 4. Клієнт бере по одній картці з загальної картини та інтерпретує сюжет, як «ресурс», а не як проблему. Ресурсом, у цьому випадку, стає все те, що допоможе клієнту вирішити, знайти вихід з проблемної ситуації, яку він попередньо озвучив, дивлячись на першу картину з пазлів. Основне завдання – передати клієнту ідею, що ресурс криється в «тіні» ситуації, що сталася. Головне побачити кожную частину проблеми й знайти в ній ресурс.

Етап 5. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 2. «Уроки образи»

Мета: діагностика емоційних станів клієнта, розвиток навички трансформацій емоційних станів з негативним полюсом у емоційні стани з позитивним полюсом, розвиток навички рефлексії емоційних переживань і пошуку позитивних важливих для життя висновків позитивного характеру.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «у відкриту» з загального НМАЗ 5 карток, що висвітлюють тему «Моя Образа», та розкладає їх перед собою.

Етап 2. Відрефлексування клієнтом кожного зображення та загальної картини, що викладена перед ним.

Етап 3. Клієнт витягує «у відкриту» з загального НМАЗ наступні 5 карток, що висвітлюють тему «Я Пробачаю», та розкладає їх перед собою.

Етап 4. Відрефлексування клієнтом кожного зображення та загальної картини, що викладена перед ним.

Етап 5. Клієнт змішує зображення сюжетів «Моя Образа» і «Я Пробачаю» в єдине та викладає картину під назвою «Уроки Образи», рефлексує щодо сюжету, який з'явився перед ним.

Етап 6. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 3. «Ресурси Тіні»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів, що допомагають у рішенні проблемної ситуації, яка турбує.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що символізує ситуацію, з якою він звернувся на консультацію, відрефлексовує зображення.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» ще 6 карток, розкладаючи їх перед собою. Відкриває по черзі. 1 і 2 картки – це ресурси, які клієнт отримує від інших людей, і саме ці ресурси допомагають у вирішенні заявленої проблеми. Клієнт відрефлексовує зображення. 3 і 4 картки – це ресурси, які він отримує від Всесвіту (Простору в якому живе) і саме ці ресурси допомагають у вирішенні заявленої проблеми. Клієнт відрефлексовує зображення. 5 і 6 картки – це власні ресурси, які допомагають у вирішенні заявленої проблеми, Клієнт відрефлексовує зображення.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 4. «Гра в хованки»

Мета: розвиток навички раціонального погляду на рішення ситуації через визнання власних прихованих мотивів у ситуації, яка його турбує, розвиток навички самостійного пошуку рішень напружених ситуацій.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що символізує ситуацію, з якою він звернувся за консультацією, відрефлексовує зображення.

Етап 2. Клієнт «наосліп» витягує 2 картки: 1 картка – це все те, що він приховує від самого себе у ситуації, яку озвучив як ту, що турбує його (клієнт відрефлексовує зображення); 2 картка – це все те, що клієнт не приховує від самого себе у ситуації, яку озвучив як ту, що турбує його (клієнт відрефлексовує зображення).

Етап 3. Клієнт перевертає 1 і 2 картки, що символізують «приховане і неприховане», «рубахами догори», декілька секунд не дивиться на зображення. За декілька секунд, коли буде готовий рухатися далі, перевертає картки зображенням догори і в них шукає шлях виходу з ситуації, що турбує. Клієнт рефлексує.

Етап 4. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 5. «Повість про Тінь»

Мета: розвиток навички розуміння клієнтом усього того, що інколи приховує він від самого себе, забороняє собі визнавати, заперечує у ситуації яка його турбує.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог озвучує інформацію про важливість розуміння всього того, що клієнт інколи приховує від себе, забороняє собі визнавати, заперечує у ситуації яка його турбує. Психолог мотивує клієнта то проведення роботи щодо усвідомлення власних «тіньових» процесів через творчу гру, яка передбачає написання «Повісті про тінь».

Етап 2. Клієнт витягує «у відкрити» з загального НМАЗ 10 карток й розкладає перед собою.

Етап 3. Перша картка – це початок повісті «Про Тінь» (ситуація яка турбує, але від імені певного Героя). Всі наступні – це ще декілька речень до загального тексту. Повість повинна мати структуру – вступ, зав'язка, основна частина-пригода, позитивне завершення історії повісті. В «основній частині-пригоді» клієнту необхідно описати, що герой його повісті інколи приховує він від самого себе, забороняє собі визнавати, заперечує і т.д.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 6. «Я – Спікер Тінь»

Мета: розвиток навички розуміння клієнтом усього того, що інколи приховує він від самого себе, забороняє собі визнавати, заперечує у ситуації яка його турбує.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог озвучує інформацію про важливість розуміння всього того, що клієнт інколи приховує від себе та інших, забороняє собі визнавати, заперечує у ситуації яка його турбує. Психолог мотивує клієнта то проведення роботи щодо усвідомлення власних «тіньових» процесів через творчу гру, яка передбачає презентації доповіді на уявній конференції.

Етап 2. Клієнт витягує «у відкрити» з загального НМАЗ стільки карток, скільки йому хочеться, й уявляє, що він є доповідачем на конференції, а картки – це текст його доповіді. Тема виступу «Я – Спікер Тінь».

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 7. «Категорично не подобається»

Мета: розвиток навички трансформації негативних емоційних реакцій до інших осіб.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що позначає ситуацію, яка привела клієнта на консультацію.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 5 карток, викладаючи їх «сорочкою» перед собою. По черзі відкриває та дивиться на зображення. Кожне зображення дає відповідь на запитання, що клієнту категорично не подобається в інших людях, які задіяні в озвученій ситуації.

Етап 3. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ наступні 5 карток й накладає на вже проінтерпретовані попередні 5 зображень. Нові картки накладаються «сорочкою» догори. Клієнт по черзі відкриває кожну картку та знаходить у кожному зображенні інформацію про те, який в нього є особистий ресурс, щоб збалансувати все те, що кардинально не подобається в інших людях. Важливою умовою є те, що клієнт не може змінювати інших осіб. Він може вибудовувати власні внутрішні стратегії оптимального екологічного ставлення до себе та інших.

Етап 4. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 8. «Бермудський трикутник»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів для рішення ситуацій, що викликають емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 9 карток та розкладає їх у вигляді піраміди.

Етап 2. Усередині піраміди – картка, що висвітлює проблему. Назовні картки, що є ресурсом клієнта, який дає можливість поглинути проблему, перетворивши її на суцільний ресурс для клієнта. Клієнт першочергово відкриває центральну картку всередині піраміди. Рефлексує щодо ситуації, яка його напружує. Наступними кроками є по чергове відкриття карток та рефлексія зображень як ресурсних можливостей, що допоможуть вирішити ситуацію.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 9. «Знищення і Відновлення»

Мета: розвиток навички пошуку стратегій гармонізування власної емоційної сфери.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 5 карток та викладає їх перед собою у ряд «рубахами» догори.

Етап 2. Розкриваючи по одній картці, клієнт озвучує інформацію про все, що, на його погляд, знищує почуття емоційного комфорту.

Етап 3. Із загального НМАЗ клієнт витягує «наосліп» ще 5 карток та розкладає в ряд «рубахами» догори. Розкриваючи по одній картці, клієнт озвучує інформацію, що «відновлює» почуття емоційного комфорту.

Етап 4. Клієнт перевертає «рубахами» догори та змішує відрефлексовані зображення першого та другого ряду й витягує «наосліп» з них нові 5 карток. Ці картки підкажуть клієнту, що він готовий зробити для власної емоційної рівноваги.

Етап 5. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 10. «Народження Тіні»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів для рішення ситуацій, що викликають емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог озвучує інформацію про важливість розуміння всього того, що клієнт інколи приховує від себе та інших, забороняє собі визнавати, заперечує у ситуації яка його турбує. Психолог мотивує клієнта то проведення роботи щодо усвідомлення власних «тіньових» процесів через творчу гру, яка передбачає створення казки та рефлексії всіх емоцій, почуттів, думок, що виникли в процесі роботи.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 2 картки. Перша картка – ситуація, яку клієнт прагне вирішити. Клієнт відкриває першу картку та рефлексує. Друга картка залишається закритою. Саме ця картка буде необхідна на передостанньому етапі роботи.

Етап 3. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ ще 10 карток. Завдання клієнта – розказати казку під назвою «Народження Тіні». Клієнт по черзі відкриває кожну картку та створює загальний сюжет казки.

Етап 4. На етапі, коли казка створена, психолог просить сформулювати «мораль» казки, що захована у закритій картці, яку клієнт витягував на початку роботи. Основна умова для клієнта – у картці знайти ту інформацію, яка стане певною «мораллю» і для казки, яка була створена з 10 карт, і для ситуації, яку озвучив клієнт на початку роботи.

Етап 5. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 11. «Ресурси поряд»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів для рішення ситуацій, що викликають емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що уособлює ситуацію, яка його турбує. Клієнт рефлексує.

Етап 2. Клієнт витягує з загального НМАЗ ще 7 карток.

1 картка – це інформація про ресурси, які може взяти клієнт від «Матері» для вирішення проблеми.

2 картка – це інформація про ресурси, які може взяти клієнт від «Батька» для вирішення проблеми.

3 картка – це інформація про ресурси, які може взяти клієнт від «Роду» для вирішення проблеми.

4 картка – це інформація про ресурси, які може взяти клієнт від «Знайомих людей, які оточують» для вирішення проблеми.

5 картка – це інформація про ресурси, які може взяти клієнт від «Незнайомих людей, які оточують» для вирішення проблеми.

6 картка – це інформація про особистісні ресурси, які є у нього для вирішення проблеми.

7 картка – це загальна інформація про ресурси, які може взяти клієнт для рішення проблеми з карток № 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 12. «Аргументи Тіні»

Мета: розвиток навички пошуку стратегій рішення ситуації, що викликає емоційне напруження

Процедура проведення

Етап 1. Психолог озвучує інформацію про важливість розуміння всього того, що клієнт інколи приховує від себе та інших, забороняє собі визнавати, заперечує у ситуації яка його турбує.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що уособлює ситуацію, яка його турбує. Рефлексує.

Етап 3. Клієнт витягує з загального НМАЗ почергово по одній картці. Таких карток буде 5. Кожна нова картка – це «аргумент» від «Тіні» клієнта, чому саме необхідно вирішувати питання, яке турбує, і рефлексує щодо аргументів.

Етап 4. Клієнт витягує з загального НМАЗ по черзі наступні 5 карток, що символізують «аргументи» про ресурси клієнта, які дозволяють вирішити питання, яке турбує. Кожна картка відкривається та інтерпретується по черзі.

Етап 5. Клієнт витягує з загального НМАЗ по черзі наступні 5 карток, що символізують стратегії виходу з ситуації, що турбує клієнта. Кожна карта відкривається та інтерпретується по черзі.

Етап 6. Клієнт витягує з загального НМАЗ по черзі наступні 5 карток, що символізують «аргументи» здобутків клієнта від рішення ситуації, що турбує клієнта. Кожна картка відкривається та інтерпретується по черзі.

Етап 7. Клієнт витягує з загальної колоди 1 картку – вдячність «Своїй Тіні», що надала позитивні «аргументи» для рішення ситуації, що турбує клієнта.

Етап 8. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 13. «Світло в кінці тунелю»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів та побудови оптимальних стратегій рішення ситуації, що викликає емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, відкриває її та озвучує ситуацію, що турбує.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ ще 12 карток та розкладає їх «рубашками» догори у два ряди по 6 карток у кожному, утворюючи своєрідний тунель.

Етап 3. Клієнт працює з першими шістьма картками. Перший ряд із шести карток – це набір перешкод, що заважають вирішити ситуацію. Клієнт почергово відкриває кожну картку та рефлексує.

Етап 4. Клієнт працює з наступними шістьма картками, що утворюють другий ряд. Другий ряд із шести карток – це набір ресурсів, що дозволяють пройти існуючі перешкоди та вирішити ситуацію, що турбує. Клієнт почергово відкриває кожну картку та рефлексує.

Етап 5. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 14. «Окуляри»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів та побудови оптимальних стратегій рішення ситуації, що викликає емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що уособлює ситуацію, яка його турбує, і рефлексує.

Етап 2. Клієнт витягує з загального НМАЗ ще 4 картки та розкладає їх у вигляді окулярів. Картки 1+2 «рубачами» догори одна на одній. Картки 3+4 «рубачами» догори одна на одній. Загалом – 1 і 3 картки закривають собою 2 і 4 картки. Картки 1 і 3 – це своєрідні окуляри, які допомагають побачити клієнту вирішення ситуації, яка його турбує.

Етап 3. Клієнт відкриває 1 та 3 картки й озвучує, що саме допомагають побачити йому символічні окуляри у питанні вирішення ситуації, яку він озвучив в картці-ситуації.

Етап 4. Клієнт відкриває 2 і 4 картки – це рішення проблеми. Клієнт рефлексує.

Етап 5. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 15. «Мрії Тіней»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів та побудови оптимальних стратегій рішення ситуації, що викликає емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 5 карток-мрій і озвучує інформацію, яку побачив у картках.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ наступних 5 карток, викладаючи їх навпроти карток-мрій і відкриває по черзі кожну картку. Кожна картка – це підказка щодо наявних у клієнта ресурсів для реалізації мрій.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 16. «Чого хоче Тінь «Тут і Зараз»»

Мета: розвиток навички ідентифікації власних бажань.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 5 карток. Викладає їх перед собою й задає запитання: «Чого насправді я хочу «Тут і Зараз»».

Етап 2. Клієнт по черзі відкриває картки та відповідає сам собі на запитання, що було озвучене.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 17. «Переповнена чаша»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів та побудови оптимальних стратегій рішення ситуації, що викликає емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 6 карток, викладаючи їх перед собою «рубками» догори. Викладені картки символізують все те, що клієнта бентежить, не задовольняє, обурює, ображає і на думку клієнта, стало його «переповненою чашею».

Етап 2. Клієнт перевертає кожну картку та по черзі інтерпретує зображення, рефлексує.

Етап 3. Клієнт перетасовує вибрані та проінтерпретовані картки, «змішуючи» вміст «переповненої чаші». Під дією «змішування» вміст чаші перетворюється на «Ресурсний напій», що стає життєдайною «живою водою», під дією якої, клієнт матиме сили, натхнення і т.д. Змішавши, клієнт по черзі вибирає по одній картці, яка вже символізує все найкраще, що є у його житті, все те, що його радує, надихає, збалансовує, штовхає на перемоги, дає можливості пробачати, відпускати і т.д. Клієнт відрефлексує кожне зображення.

Етап 4. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 18. «Світло»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів та побудови оптимальних стратегій рішення ситуації, що викликає емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що уособлює ситуацію, яка його турбує, і рефлексує.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 3 карти, які «проллють» світло, підкажуть рішення ситуації, що турбує його. По черзі клієнт інтерпретує кожну картку-підказку.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 19. «Скринька Пандори»

Мета: розвиток навички саногенного мислення, навички пошуку ресурсів у негативних процесах.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «у відкрити» з загального НМАЗ 5 карток, що символізують найстрашніші думки, і рефлексує.

Етап 2. Інструментом для наступного етапу роботи стане невелика скринька, що й буде символізувати «Скриньку Пандори». Клієнт складає свої 5 карток з найстрашнішими думками у скриньку. Психолог супроводжує цей процес, емпатійно підбадьорюючи клієнта, передаючи йому інформацію про те, що скринька має «чарівну» властивість, перетворюючи «все погане» на «все позитивне».

Етап 3. Клієнт витягує зі скриньки по одній картці, кожна з яких символізує його найкращі думки. Відбувається рефлексія кожної карти.

Етап 4. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 20. «Вікно в Рішення»

Мета: розвиток навички пошуку ресурсів та побудови оптимальних стратегій рішення ситуації, що викликає емоційне напруження.

Процедура проведення

Етап 1. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ 1 картку, що уособлює ситуацію, яка його турбує, і рефлексує.

Етап 2. Клієнт витягує «наосліп» з загального НМАЗ ще 4 картки та розкладає їх за схемою, що утворює символічне вікно.

Етап 3. Психолог презентує метафоричну історію – настає ранок, вікна спалахують світлом. І саме ранок приносить нові думки, нові почуття, нові «перерішення»...

Етап 4. Клієнт відкриває по черзі кожну картку, що символізує «просвітління» до рішення ситуації, яка його турбує.

Етап 5. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

У процесі практики психологічного супроводу майбутніх психологів із проявами емоційної нестабільності було створено та апробовано ще один набір метафоричних асоціативних зображень «ТаракашКіно». Ідея створення набору «ТаракашКіно» виникла в учасників фокус-групи діяльність якої описано вище за текстом. Запропонований арттерапевтичний інструментарій – це набір зі 160 карток із зображеннями неіснуючих тварин (розробник та апробатор – Т. Кузьменко). Запропонований інструментарій та техніки з його використанням пройшли трирічну апробацію. Зразки карток набору метафоричних асоціативних зображень «Таракаш-Кіно» презентовано на рис. 4.



Рис. 4. Фрагмент набору метафоричних асоціативних зображень «ТаракашКіно».

Набір метафоричних асоціативних зображень «ТаракашКіно» використовують як у процесі діагностики, так і під час розвивальних, корекційних, терапевтичних занять. Свою результативність запропонований набір показав під час апробації як в індивідуальній так і в груповій роботі.

На основі запропонованого психологічного інструментарію було розроблено та апробовано діагностичні, ресурсно-аналітичні вправи, метою яких, як і в попередньому презентованому наборі «Тіні Говорять» є стимулювання до самосприйняття, саморозуміння, саморозвитку, самозцілення, підвищення рівня адаптації до мінливого суспільного сьогодення, розвитку емоційної стабільності та ін. Для роботи з техніками необхідно мати зазначений набір метафоричних асоціативних зображень. Нижче наведено зразки психологічних вправ для індивідуальної та групової роботи з клієнтами. У тексті вправ також, як і у презентованих вище вправах, використовується спеціалізована термінологія. Термін «наосліп» передбачає, що клієнт витягує зображення з набору, не дивлячись на сюжет картинки. Словосполучення «у відкриту» передбачає, що клієнт витягує зображення, маючи можливість попередньо бачити сюжети картинок. Натомість – «сорочка» позначає частину карточки, що не висвітлює її сюжет. «Сюжетом догори», «сорочкою догори» позначаються дії, що регламентують місце розташування картинок.

Вправа 1. «Історія про дивовижну країну та її мешканців»

Мета: дослідження актуальних психологічних процесів, що проживає клієнт, розвиток навички рефлексії, креативності, розвиток емоційного інтелекту.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог просить клієнта «наосліп» обрати з загального НМАЗ 10 карток та розкласти «обличчям» до себе.

Етап 2. Психолог просить клієнта розказати про кожного героя: присвоїти йому ім'я та записати окремо на аркуші паперу, наділити його якостями характеру, характеристиками, які, за відчуттями клієнта, повинні бути у кожного героя. Ці характеристики теж записуються поряд з іменем персонажу. Психолог просить клієнта дати відповіді на запитання представлені нижче.

- Подивіться, на всіх цих персонажів, хто Вам подобається найбільше?
- Як Ви думаєте, чому саме цей герой подобається найбільше?
- Які почуття у Вас викликає цей герой?
- На кого у Вашому житті схожий цей герой?
- Хто з персонажів подобається найменше або взагалі не подобається?
- Як Ви думаєте, чому саме цей герой подобається найменше або взагалі не подобається?
- Які почуття у Вас викликає цей герой?
- Подивіться на інших героїв, чи є серед них ті, що схожі на когось чи на щось у Вашому житті?
- Як Ви думаєте, чому саме ці герої схожі на когось чи на щось у Вашому житті?
- Які почуття у Вас викликає ці герої?

Етап 3. Психолог просить клієнта уявити, що всі вибрані ним герої є представники дивовижної країни, про яку ніхто не знає, яка знаходиться невідомо де, та назва у неї дуже незвична. Психолог просить клієнта придумати назву країни, описати її, розказати де ж саме вона знаходиться.

Етап 4. Психолог просить клієнта придумати історію про повсякденний день проживання героїв у дивовижній країні. Обов'язковим є присвоєння кожному з героїв функції, завдання, яке лише він виконує у дивовижній країні та описати почуття кожного з мешканців країни.

Етап 5. Психолог озвучує інформацію про те, що одного разу у дивовижній країні сталися непередбачувана, дивна і навіть страшна подія. Психолог просить клієнта придумати відповідну історію та розказати її. Задача клієнта – розказати про кожного героя та його почуття у відповідній ситуації.

Етап 6. Психолог озвучує інформацію про те, що як і завжди у всіх дивовижних країнах усі історії, навіть страшні, мають хороше, позитивне закінчення. Психолог просить клієнта придумати позитивне завершення історії.

Етап 7. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 2. «В одному чарівному будиночку жив-був...»

Мета: дослідження особливостей розвитку клієнта, його персональних якостей, характеристик, діагностика взаємостосунків.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог розкладає НМАЗ «обличчям» до клієнта та просить його обрати одного героя, що, за його відчуттями, дуже схожий саме на нього.

Етап 2. Психолог просить клієнта розказати про свого героя: дати йому ім'я, присвоїти риси характеру, наділити його здібностями та придумати все, що він любить та не любить.

Етап 3. Психолог просить придумати та детально описати будинок де живе герой. На цьому етапі клієнт створює образ персонажу та його будинок.

Етап 4. Психолог просить клієнта уявити, що якби у будиночку героя жив ще хтось, то хто б це був, яке його ім'я, риси характеру, які почуття герой відчуває до того, хто живе у нього в будиночку, чим вони займаються, або не займаються, але дуже б хотіли?

Етап 5. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 3. «Веселун, Сміливець та Розумник»

Мета: ресурсування клієнта, активізації такої його емоцій як радість, стимулювання розвитку почуття гумору, навички активної самореалізації, розвиток упевненості.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог просить клієнта «у відкрити» обрати з НМАЗ три картки з героями, яких можна назвати Веселун, Сміливець та Розумник.

Етап 2. Психолог просить розказати клієнта невеличку автобіографію кожного з героїв.

Етап 3. Психолог просить клієнта відповісти на запитання, що представлені нижче.

- Чому героїв так звати?
- Чому у них така біографія?
- Якби вони могли почувати, то що б почували зараз?
- Якби вони могли думати, то що б думали зараз?
- Якби вони могли щось робити, то щоб робили зараз?
- Вони знайомі один з одним?

- Якщо не знайомі, то якби познайомилися, що б робили разом?
- Яка з ними може відбутися дивна історія?
- Як кожен з героїв себе почував під час того, як трапилася дивна історія?
- Які перемоги є у кожного з героїв?
- Які поразки є у кожного з героїв?
- З ким дружать ще герої?
- Які найближчі плани кожного з героїв?
- Чи схожі ці герої на Вас?
- Якщо схожі, то чим?
- Якщо не схожі, то уявіть, що вони такі схожі на Вас – чим саме?
- Що Ви відчуваєте до героїв?
- Уявіть, що герої хочуть звернутися до Вас із проханням, що це буде за прохання?
- Чому саме це прохання?
- Чи виконаєте Ви їхнє прохання?
- Якщо ні, то уявіть що так сталося, що Ви виконали їхнє прохання – що корисного принесе виконання відповідного прохання?
- Якби Ви уявили, що кожен з героїв хоче Вам зробити подарунок, то, що це за подарунок?
- Чому саме такий подарунок?
- Що саме Ви відчуваєте з приводу кожного подарунка?
- З якою метою герої дарують Вам ці подарунки?
- Уявіть, що Вам необхідно десь використати ці подарунки – де саме?
- Яку користь принесе особисто Вам виконання відповідного прохання?
- Які думки у Вас виникали під час того як розповідали про героїв?
- Що нового Ви дізналися про себе під час роботи?

Етап 4. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 4. «Сумна історія про одного героя»

Мета: формування навички озвучення своїх переживань та пошуку причин появи відповідних станів.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог пропонує клієнту взяти НМАЗ та «у відкрити» обрати зображення на якому герой себе відчуває сумно.

Етап 2. Клієнт обирає карту та відповідає на запитання представлені нижче.

- Як звати героя на зображенні?
- Чому Ви вважаєте, що герой на зображенні переживає сум?
- Чому герой переживає сум?
- Що сталося у нього в житті?
- Що герою дає такий стан печалі?
- Навіщо він йому потрібен?
- Які позитивні сторони такого стану?
- Які негативні сторони такого стану?
- Скільки буде тривати такий стан печалі?
- Уявіть, що щось трапилося і це щось дозволило відчувати герою радість, що саме трапилося?
- Як це для героя почувати радість? Що це за відчуття? Для чого потрібна радість герою?
- Які ресурси можна взяти від радості?
- Що хоче зараз герой сказати Вам?
- Чому саме такі слова?
- Яку користь у Ваше життя принесуть ці слова?
- Що нового Ви дізналися під час роботи?
- Яку користь сьогодні принесла відповідна робота?

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 5. «Сила Героя»

Мета: визначення сильних сторін клієнта, активізації внутрішніх ресурсів, розвиток навички поваги до всіх рис власного характеру.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог просить клієнта «наосліп» витягнути з НМАЗ 10 карток та покласти перед собою, відкриваючи їх по черзі та відповідаючи на запитання представлені нижче (клієнт не розкриває картки всі одночасно, наступна картка відкривається лише за умови, що клієнт дав відповіді на всі запитання, що задає психолог).

- Хто зображений на картинці?
- Як звати героя?
- Які почуття виникають, коли Ви дивитесь на героя?
- Якими рисами характеру героя можна гордитися?
- Як допомагають ці риси характеру героя у його житті?
- Який подарунок герой може зробити Вам?

Етап 2. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 6. «Мій гнів»

Мета: дослідження такої емоційної реакції клієнта як гнів, дослідження внутрішніх процесів, що виникають у клієнта під час того, коли він переживає гнів, розвиток навички розуміння себе в стані гніву, визначення ресурсів такого стану та окреслення тих процесів, що для клієнта стають деструктивними в стані гніву.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог розкладає НМАЗ «обличчям» до клієнта та просить його обрати того героя, що перебуває на піку свого гніву.

Етап 2. Клієнт обирає карту та відповідає на запитання представлені нижче.

- Чому саме цього героя Ви обрали?
- За якими показниками Ви зрозуміли, що він перебуває у стані, який можна назвати «під гніву»?
- Що Ви почуваєте по відношенню до цього героя?
- Як Ви думаєте, чому цей герой перебуває в стані гніву?
- Що чи хто спричинив такий стан?
- Навіщо йому почувати гнів?
- Що дає йому такий стан?
- Що порушується у житті героя коли він перебуває у стані гніву?
- Які цьому причини?
- Як стан гніву герой може використати собі на користь?
- Що відчуває ще окрім гніву цей герой?
- Які емоції чи почуття необхідні герою для того щоб «відпустити» свій гнів?
- Які повинні виникнути у героя думки щоб він «відпустив» свій гнів?
- Які герой повинен сказати слова щоб «відпустити» свій гнів?
- Які герой повинен зробити дії щоб «відпустити» свій гнів?
- Що герой відчує коли «відпустить» свій гнів?
- Що герой може сказати Вам після того коли «відпустить» свій гнів?

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 7. «Мій страх»

Мета: дослідження такої емоційної реакції клієнта як страх, дослідження внутрішніх процесів, що виникають у клієнта під час того, коли він переживає страх, розвиток навички розуміння себе в стані страху, визначення ресурсів такого стану та окреслення тих процесів, що для клієнта стають деструктивними в стані страху.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог розкладає НМАЗ «обличчям» до клієнта та просить його вибрати того героя, що перебуває на піку свого страху.

Етап 2. Клієнт обирає карту та відповідає на запитання представлені нижче.

- Чому саме цього героя Ви обрали?
- За якими показниками Ви зрозуміли, що він перебуває у стані, який можна назвати «пик страху»?
- Що Ви відчуваєте по відношенню до цього героя?
- Як Ви думаєте, чому цей герой перебуває в стані страху?
- Що чи хто спричинив такий стан?
- Навіщо йому почувати страх?
- Що дає йому такий стан?
- Що порушується у житті героя коли він перебуває у стані страху?
- Які цьому причини?
- Що відчуває ще окрім страху цей герой?
- Як стан страху герой може використати собі на користь?
- Які емоції чи почуття необхідні герою для того щоб «відпустити» свій страх?
- Які повинні виникнути у героя думки щоб він «відпустив» свій страх?
- Які герой повинен сказати слова щоб «відпустити» свій страх?
- Які герой повинен зробити дії щоб «відпустити» свій страх?
- Що герой відчує коли «відпустить» свій страх?
- Що герой може сказати Вам після того коли «відпустить» свій страх?

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 8. «Моя печаль»

Мета: дослідження такої емоційної реакції клієнта як печаль, дослідження внутрішніх процесів, що виникають у клієнта під час того, коли він переживає печаль, розвиток навички розуміння себе в стані печалі, визначення ресурсів такого стану та окреслення тих процесів, що для клієнта стають деструктивними в стані печалі.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог розкладає НМАЗ «обличчям» до клієнта та просить його вибрати того героя, що переживає печаль.

Етап 2. Клієнт обирає картку та відповідає на запитання представлені нижче.

- Чому саме цього героя Ви обрали?

- За якими показниками Ви зрозуміли, що він печальний?
- Що Ви відчуваєте по відношенню до цього героя?
- Як Ви думаєте, чому цей герой перебуває в стані печалі?
- Що чи хто спричинив такий стан?
- Навіщо йому почувати печаль?
- Що дає йому такий стан?
- Що порушується у житті героя коли він перебуває у стані печалі?
- Які цьому причини?
- Що відчуває ще окрім печалі цей герой?
- Як стан печалі герой може використати собі на користь?
- Які емоції чи почуття необхідні герою для того щоб «відпустити» свою печаль?
- Які повинні виникнути у героя думки щоб він «відпустив» свою печаль?
- Які герой повинен сказати слова щоб «відпустити» свою печаль?
- Які герой повинен зробити дії щоб «відпустити» свою печаль?
- Що герой відчує коли «відпустить» свою печаль?
- Що герой може сказати Вам після того коли «відпустить» свою печаль?

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 9. «Герой, що допоможе у складній ситуації»

Мета: активізація ресурсів клієнта, що переживає складну життєву ситуацію.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог розкладає НМАЗ «обличчям» до клієнта та просить його обрати картку з зображенням героя, який, за відчуттями клієнта, має таку рису характеру, яка дозволяє йому вирішувати всі складні ситуації, що виникають у його житті та виходити з них переможцем.

Етап 2. Психолог просить клієнта відповісти на запитання представлені нижче.

- Чому саме цього героя Ви обрали?
- За якими показниками Ви зрозуміли, що він має таку рису характеру, яка дозволяє йому вирішувати всі складні ситуації, що виникають у його житті та виходити з них переможцем?
- Як можна б було назвати рису героя, яка дозволяє йому вирішувати всі складні ситуації, що виникають у його житті та виходити з них переможцем?
- Як ця риса з'явилася у героя?

- Коли герой зрозумів, що у нього є ця риса?
- Як ця риса допомагає герою?
- Що відчуває герой коли опинився у складній ситуації?
- Як він використовує власні риси характеру, які дозволяють йому вирішувати усі складні ситуації, що виникають у його житті та виходити з них переможцем?
- Як герой відчуває, що він вирішив складну ситуацію та вийшов з неї переможцем?
- Уявіть, що герой звертається до Вас, що він зараз говорить?
- Герой вирішив подарувати Вам подарунок, що це за подарунок?
- Чи потрібен він Вам?
- Як Ви будете використовувати його?
- Якщо ні, то просто уявіть, що він Вам дійсно необхідний, як Ви будете його використовувати?
- Які почуття Ви зараз переживаєте?
- Що хочеться сказати ще?

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Вправа 10. «Соціометрія»

Мета: дослідження соціометричного статусу клієнта у колективі та соціометричних процесів колективу, у випадку групової роботи.

Процедура проведення

Етап 1. Психолог розкладає НМАЗ «обличчям» до клієнта та просить його уявити, що всі люди, що входять до його колективу, і він, у тому числі, схожі на героїв зображених на картках. Психолог просить обрати себе, та кожного з членів колективу, давши їм імена.

Етап 2. Психолог просить уявити, що герої вирушили у далеку подорож та знайшли галявину, що підходить для пікніка. Психолог просить клієнта уявити, що робочий стіл – це галявина й кожен герой шукає зручне місце на цій галявині так щоб можна було посмакувати ласощами. Клієнт виконує роботу. По завершенню розташування героїв психолог запитує: «Так всім зручно?», «Можливо комусь не зручно і кому?», «Що відчуває герой якому незручно?», «Що можна зробити для того щоб герою було зручно?» і т.д.

Етап 3. Психолог просить клієнта відрефлексувати щодо проведеної роботи, власних почуттів, які виникали під час роботи, узагальнити все те, що дала робота у межах запропонованої вправи.

Підсумовуючи результати дослідження, варто зазначити, що гуманістична спрямованість арттерапії проявляється в наданні

індивіду практично необмежених можливостей для самовираження і самореалізації в продуктах творчості, для самоствердження і пізнання власного «Я». У поєднанні з іншими психотехнологіями арттерапевтична взаємодія дозволяє максимально повно і дбайливо уявити феноменологічну картину досліджуваних явищ, забезпечити глибоке та індивідуалізоване їх розуміння. Гуманістичність арттерапевтичного впливу забезпечує екологію процесу психологічного супроводу особистості та виводить на рівень стимулювання самокорекції, самовідновлення, саморозвитку особистості індивіда.

Перспективою наукових пошуків, у руслі запропонованої проблематики, стане подальша апробація презентованих до розгляду наборів метафоричних асоціативних зображень «Тіні Говорять» і «ТаракашКіно» та вправ з їх використанням. Розширення можливостей використання психологічного інструменту з подальшим широким запровадженням у діяльність закладів вищої освіти, що готують фахівців-психологів різних галузей функціонування.

Література

1. Баданина Л.П. Соотношение психологических и нейро-психологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников: автореф. соиск. н. степени. канд. психол. наук : 19.00.01. СПб., 1996. 22 с.
2. Блінов О.А. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод психологічної хірургії. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: зб. наук. пр. Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка. Київ. 2016. С. 6–11.
3. Бородулькина Татьяна. Метафора руки как проективный материал в работе практического психолога. *East European Journal of Psycholinguistics-2017*. Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University. Р. 17–29.
4. Верникова Н. Метафорические ассоциативные карты – универсальный инструмент для МАКсимальных результатов. – Винница : ЧП «ТД Эдельвейс и К», 2014. 124 с.
5. Гуманістична психологія. *Вікіпедія*: дата оновлення: 23.09. 2016. : веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/18845700> (дата звернення: 15.09.2019).
6. Иноземцев О. Плацебо: лечение без лекарств : веб-сайт. URL: http://www.zoj.kz/populiarnie/doctor_nature/2091-placebo-lechenie-bez-lekarstv.html (дата звернення: 15.09.2019).
7. Копытин А.И. Основы арт-терапии. Санкт-Петербург, 1999. 254 с.

8. Кузьменко Т.М. Арттерапевтичні технології супроводу клієнтів психологічної служби вищого навчального закладу освіти. *Регіональні культурні мистецькі та освітні практики*: зб. матеріалів доп. учасн. V Міжнародної електронної наук.-практ. конф. Ніжин, 2018. 215 с.
9. Кузьменко Т.М. Інноваційний арттерапевтичний інструментарій для психоконсультування та психокорекції: навч. метод. посіб. Переяслав-Хмельницький : Вид-во «С.К.В», 2018. 126 с.
10. Кузьменко Т.М. Метафоричні асоціативні зображення як трендовий арттерапевтичний інструментарій психологічного супроводу клієнтів з проявами емоційної нестабільності. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*, 22-23 лютого 2019 р.: зб. матеріалів доп. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 2019. С. 24-28
11. Попова Г.В., Милорадова Н.Э. Алгоритмы применения метафорических ассоциативных карт в индивидуальном консультировании. *Актуальні напрямки сучасної практичної психології і психотерапії*: зб. матеріалів доп. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф. Харків: ХНУВС, 2013. С. 57–60.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М.М. Исениной. Москва, 1994. 416 с.
13. Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1975. Вып. 5. 213 с.
14. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации. Москва: Наука, 1996. 269 с.
15. Юнг К.-Г. Подход к бессознательному. Архетип и символ. Москва: Ренессанс, 1991. 65 с.
16. Beecher H. K. The powerful Placebo: веб-сайт. URL: [http://jgh.ca/uploads/Psychiatry/ Links/beecher.pdf](http://jgh.ca/uploads/Psychiatry/Links/beecher.pdf) (дата звернення: 15.09.2019).
17. Benedetti F. Placebo effects: understanding the mechanisms in health and disease. Oxford: Oxford University Press, 2008.
18. Benkert O. The necessity of placebo application in psychotropic drugs trials. *Pharmacopsychiatry*. 1990. P. 203–205.
19. Malchiodi C.A. Art and medicine. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. San Diego, CA, 1993 P. 66–69.
20. Malchiodi C.A. Art making as complementary medicine. Unpublished syllabus, *26th Annual Conference of the American Art Therapy Association*. San Diego, CA, 1995.

21. Shapiro A. A contribution to a history of the placebo effect. *Behavioral Science*. 1960. V. 5. №. 2. P. 109–135.
22. Shapiro A. The placebo effect in medical and psychological therapies. *Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis*. Wiley, 1978. P. 7–18.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МУЗИЧНОЇ АРТТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Я. О. Лисенко

Дніпропетровська музична
академія імені М. Глінки

Д. О. Маковський

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
e-mail: mart_ar@ukr.net

У статті висвітлено особливості розвитку комунікативних здібностей дітей підліткового віку. Подано основні характеристики визначення деструктивних змін у структурі комунікації підлітків. Сформульовано основні компоненти структури комунікативних здібностей підлітків. Проведене теоретичне дослідження доводить, що розвиток комунікативних здібностей підлітків – новий концептуальний орієнтир в освіті нового століття, що є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. А підлітковий вік – найбільш сприятливий період для комунікативного розвитку.

Визначено, що комунікативні здібності підлітків мають наступні особливості: формуються та удосконалюються в процесі їх спілкування й взаємодії; виявляють себе у комунікативних навичках та вміннях, особливо у швидкості та успішності набування суб'єктом відповідних навичок, умінь та знань; комунікативні здібності підлітків є передумовою готовності особистості до здійснення комунікативної діяльності.

Представлений комплекс діагностичних процедур для психологічного вивчення розвитку комунікативних умінь дітей підліткового віку. На основі попереднього теоретичного аналізу визначено, що комунікативні здібності мають у структурі психотехнічний, експресивний та інтерактивний компоненти.

Зазначено про необхідність застосування комплексної програми психологічної корекції деструктивного комунікативного потенціалу підлітків. Наголошено на необхідності використання широкого кола методів музичної арттерапії в роботі з даною категорією осіб, обґрунтовано, що саме музична арттерапія є ефективною у розвитку комунікативного потенціалу особистості, особливо у підлітковому віці.

Ключові слова: музична терапія, підлітковий вік, комунікативні здібності, арттерапія, структура комунікативного потенціалу, психотехнічний, експресивний та інтерактивний компоненти.

The features of development of communicative abilities of teenage children are covered in the article. The main characteristics of the definition of destructive changes in the structure of adolescent communication are presented. The main components of the structure of communicative abilities of adolescents are formulated. Conducted theoretical research proves that the development of communicative abilities of adolescents – a new conceptual benchmark in the education of the new century, which is a prerequisite for successful socialization of the younger generation. And adolescence is the most favorable period for communicative development.

It is determined that the communicative abilities of adolescents have the following features: formed and improved in the process of their communication and interaction; express themselves in communication skills and abilities, especially in the speed and success of the subject's acquisition of relevant skills, abilities and knowledge; adolescents' communicative abilities highlight the readiness of the individual to engage in communicative activities. The complex of diagnostic procedures for the psychological study of the development of communicative skills of teenage children is presented. Based on the previous theoretical analysis, it was determined that communicative abilities have psychotechnical, expressive and interactive components in the structure.

The necessity of application of the complex program of psychological correction of destructive communicative potential of teenagers is noted. The necessity to use a wide range of methods of music art therapy in working with this category of persons is emphasized, it is substantiated that music art therapy is the most effective in the development of the communicative potential of a person, especially in adolescence.

Key words: *music therapy, adolescence, communicative abilities, art therapy, structure of communicative potential, psychotechnical, expressive and interactive components.*

Питання про успішний розвиток підростаючого покоління та його адаптацію до умов життя продиктовано зростанням вимог до шкільної та позашкільної освіти, де особливого значення набуває формування в учнів навичок позитивної взаємодії з оточуючими, як основи їх гармонійного розвитку. На розвиток особистості впливають ряд факторів, найвагомішим з яких є спілкування. Комунікативні здібності залежать від багатьох факторів таких як: особистісні характеристики дитини, індивідуальні особливості, культурні та гендерні особливості. У зв'язку з цим зростає увага до

проблеми оптимізації міжособистісних стосунків і досягнення взаєморозуміння в процесі спілкування в підлітковому віці.

Підлітковий вік – це час, коли дитина прагне розширити й уточнити зміст свого «Я». Саме у підлітковому віці, як підкреслюються науковці, відбувається становлення статево-рольової ідентичності, яка є внутрішнім переживанням своєї статевої приналежності, набуттям гендерної ролі, своєрідною єдністю статевого самоусвідомлення і поведінки.

Проблема розвитку комунікативних здібностей особливо актуальною є в підлітковому віці, який є сенситивним періодом для формування комунікативного потенціалу, остаточного відшліфовування комунікативних здібностей, засвоєння зразків поведінки і соціальних ролей, набуття досвіду спілкування та комунікативної культури. Саме у підлітковому віці, у зв'язку з підвищеною чутливістю, тривожністю і відсутністю навичок спілкування у підлітків нерідко виникають комунікативні труднощі, такі як сором'язливість, грубість, напруженість і неприродність спілкування, нездатність самостійно встановити контакт, неадекватність вираження почуттів і таке інше.

Проблема комунікативних здібностей особистості не є новою для психологічної науки, її досліджували: А. Батаршев, В. Дранков, А. Кідрон, В. Казміренко, Л. Карамушка, Я. Коломінський, Л. Лукаш, Г. Міллер, К. Роджерс та інші.

Так, Г. Васильєв, К. Платонов, М. Форверг розуміють комунікативні здібності як здібності до побудови міжособистісних стосунків, які виявляються в навичках суб'єкта вступати в соціальні контакти. В. Гаркуша, П. Гончарук, С. Максименко, Р. Немов, вважають, що комунікативні здібності особи характеризуються вмінням легко й швидко встановлювати ділові й товариські контакти з людьми, прагненням до розширення сфери спілкування, до участі в суспільних і групових заходах тощо.

Достатньо вагомими виявились дослідження, які стосувались тактики і стратегії формування комунікативних навичок (О. Калягіна, Г. Камардіна, Д. Карнегі, С. Кові, В. Курбатов, Ю. Орлов, Б. Паригін, О. Смирнова, Е. Шостром) [6].

Щоб взаємодія була успішною, у особистості мають бути сформовані такі психологічні якості, як здатність до емпатії, саморефлексії, високий рівень комунікативного контролю тощо. Досить часто, саме дітям підліткового віку ці якості не притаманні, що найчастіше призводить до конфліктів і непорозумінь, у результаті яких страждають як особистісна сфера особистості, а так і найголовніше – фізичне і психологічне здоров'я самої особистості.

Таким чином, стає необхідною цілеспрямована робота з підлітками, які мають низький рівень розвитку комунікативних здібностей, що передбачає розвиток комунікативного потенціалу (формування розуміння інших людей, самопізнання внутрішніх станів, формування стійкої позитивної самооцінки, рефлексії, емпатії тощо) якій є необхідним для ефективної взаємодії, надання психологічної допомоги та підтримки.

Сьогодні, як ніколи, особливої актуальності набувають заходи зі створення нових ефективних методів корекції, розвитку, реабілітації та профілактики, нетрадиційних підходів, що підвищують резервні можливості організму дитини, допомагають їй у формуванні комунікативного потенціалу задля успішної самореалізації [13].

У перекладі з грецької термін «музикотерапія» означає «зцілення музикою». У контексті освіти ми розглядаємо це поняття не в буквальному клінічному значенні, а як ефективний засіб моделювання й корекції внутрішнього стану дитини, розкриття її природного комунікативного потенціалу [14].

Музикотерапія – один із засобів підвищення соціальної активності комунікативних здібностей особистості. Крім того, це засіб корекції функціонально-рухових, психогенних і соціальних відхилень, є активним джерелом оздоровлення емоційної та вольової сфери особистості.

Музикотерапія (музична терапія) – це процес між-особистісного спілкування, у якому кваліфікований музикотерапевт застосовує музику та всі сторони її впливу – фізичну, емоційну, інтелектуальну, соціальну, естетичну і духовну – з метою покращення чи збереження здоров'я дитини. За допомогою таких музичних практик, як вільна імпровізація, спів, композиція, слухання, обговорення музики чи рух під музику, музикотерапевт допомагає дитині у досягненні ряду терапевтичних цілей: активізувати пізнавальні процеси, моторику, емоційний розвиток, набути комунікативні навички тощо. Музикотерапія сприяє розвитку потенційних якостей особи та відновленню функцій організму шляхом досягнення вищого ступеня внутрішньої чи міжособистісної інтеграції й, відповідно, вищої якості життя [13].

Музичне мистецтво з самого початку слугувало засобом спілкування, воно було інструментом діалогу між індивідом і соціумом. Численні дані музикознавства говорять про те, що музична діяльність стародавньої людини була завжди пов'язана з досвідом соціального спілкування: в ході різноманітних ритуалів, свят,

церемоній музика служила узагальненим комунікативним сигналом – знаком, значення якого розшифровувалося в контексті даної культури. Соціальний сенс ситуації, в рамках якої музика звучала і отримувала певну інтерпретацію, обумовлювали значення музики. Вивчаючи онтогенетичні умови формування здібності до музичного сприйняття, психологи роблять висновок, що музичне спілкування завжди діалогічно і сприймається як частина ситуації, пов'язаної з життям дитини – це і гра, і заколисування, і ініціація підлітка при входженні його у доросле життя [9].

Ми поділяємо думку вчених про те, що зміст занять з музикотерапії полягає в єдності таких позицій, як збагачення досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності та збільшення багажу музичних вражень.

Метою статті є теоретичне та практичне дослідження особливостей комунікативних здібностей підлітків та обґрунтування програми розвитку комунікативних здібностей за допомогою музикотерапії.

На основі вивчення досліджень з проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків, нами було визначено досить варіативне смислове наповнення поняття «комунікативні здібності», що вивчається вченими як комплекс індивідуально-психологічних та психофізіологічних особливостей, що забезпечують здатність підлітка до активного й ефективного спілкування. Комунікативні здібності – полягають у здатності людини до встановлення контактів, спілкування, товариськості. Діти різного віку, культури, рівня психологічного розвитку, мають різний життєвий досвід, відрізняються один від одного по комунікативним здібностям. Багатство і розмаїтість життєвого досвіду школяра, зазвичай, корелює з розвиненістю комунікативних здібностей.

Проведене теоретичне дослідження доводить, що розвиток комунікативних здібностей підлітків – новий концептуальний орієнтир в освіті нового століття, що є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. А підлітковий вік – найбільш сприятливий період для комунікативного розвитку, адже у підлітків актуальною є потреба спілкування з однолітками, потреба самоствердження у комунікативній діяльності в референтній групі.

Констатовано, що комунікативні здібності мають суспільно-історичне походження. Аналіз психологічної літератури, дозволив виокремити наукові підходи до визначення цього феномену: суб'єктно-психологічний, у руслі якого комунікативні здібності розглядаються залежними від типу темпераменту людини;

соціально-психологічний, за яким комунікативні здібності відіграють провідну роль у спілкуванні та міжособистісних стосунках індивідів; діяльнісний, з позицій якого комунікативні здібності особистості формуються та повною мірою виявляються у процесі виконання суб'єктом діяльності; у психолінгвістичному підході під комунікативними здібностями розуміють мовну здібність; у психолого-педагогічному підході комунікативні здібності розглядаються як елемент структури педагогічних та організаторських здібностей; у гуманістичному підході розуміють комунікативні здібності як певні особистісні новоутворення, що дозволяють індивідові бути вільним [15].

Визначено, що комунікативні здібності підлітків мають наступні особливості: формуються та удосконалюються в процесі їх спілкування й взаємодії; виявляють себе у комунікативних навичках та вміннях, особливо у швидкості та успішності набування суб'єктом відповідних навичок, умінь та знань; комунікативні здібності підлітків висвітлюють готовність особистості до здійснення комунікативної діяльності.

Структуру комунікативних здібностей утворюють психотехнічний, експресивний та інтерактивний компоненти спілкування. При цьому психотехнічний компонент пов'язаний з комунікативною стороною спілкування, експресивний – з емпатійними функціями спілкування та інтерактивний – безпосередньо із взаємодією між учасниками спілкування. Дані компоненти є системою взаємопов'язаних і взаємозумовлених складових структури комунікативних здібностей. При цьому мають місце дві сторони комунікативної активності: зовнішня та внутрішня. Зовнішня сторона проявляється у поведінці та вчинках індивіда відносно інших людей, а внутрішня зумовлена мотивами, потребами, інтересами тощо.

Констатовано, що на розвиток комунікативних здібностей впливають такі фактори: індивідуальність кожного підлітка (будь-який індивідуум відрізняється від іншого своїми природними здібностями, вмінням здійснювати учбову й комунікативну діяльність, своїми особистісними характеристиками); стать; комунікативна спрямованість процесу навчання (вдосконалення граматично-лексичного аспекту мовлення через практичне користування мовою); спрямованість навчання (гуманістична чи директивна), що сприяє вихованню культурної, духовної особистості, здатної до саморозвитку, пізнання навколишнього світу і самопізнання; освітнє комунікативне середовище та його засади;

поетапність розвитку комунікативних здібностей; наявність чи відсутність комунікативної насиченості індивідуальної і групової діяльності підлітка, референтність носіїв комунікативної культури; володіння кожним підлітком інформацією про якісний рівень власних комунікативних здібностей [3].

Встановлено, що для розвитку комунікативних здібностей важливим є процес усвідомлення підлітком окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно-когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент) та рефлексія підлітком власних особистісних якостей, які розвиваються в процесі розвитку здібностей (особистісно-ціннісний компонент).

Визначено, психологічні умови, що забезпечують ефективний розвиток комунікативних навичок у підлітковому віці: 1) створення атмосфери прийняття, безпеки, довіри; 2) конструювання учасниками зони свого найближчого розвитку (визначення цілей, задач, інтересів); 3) формування уявлень про себе й про інших як про рівноправних суб'єктів спілкування; 4) активізація суб'єктивного досвіду підлітків через включення їх у кризові ситуації невизначеності; 5) проектування на навчальний контекст соціально важливих проблемних переживань з метою активізації навчальної діяльності підлітків.

Головною перешкодою розвитку комунікативних здібностей у підлітковому віці в умовах навчальної діяльності є домінування суб'єкт-об'єктних відносин у традиційній моделі навчання, а в системі розвивального навчання – абсолютизація пізнавальної потреби і недостатнє урахування інших особистісних потреб підлітка.

Проблема спілкування є однією з найважливіших сфер життєдіяльності у підлітковому віці. Спілкування підлітків перетворюється у самостійний вид діяльності, яка займає достатньо багато часу і виконує важливу життєву роль. Саме завдяки спілкуванню формується світогляд, ціннісні орієнтації, розвиваються емоційна сфера, взаємостосунки підлітків у різних сферах діяльності і особистість у цілому [6].

Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі музикотерапії довели, що існує магічний емоційний вплив музичного мистецтва на інтелектуальний, психологічний і фізіологічний стан людини та сприяє розвитку педагогічних здібностей (комунікативності, перцептивності, креативності, сугестивності, емоційної стабільності), вмінь керувати власним емоційно-психічним станом, здатності «бачити» внутрішній стан учнів і адекватно на них впливати [11].

Музика як вид мистецтва, така близька й необхідна людям, є універсальним засобом спілкування в різних культурних колах. Це специфічна мова, яка народжується з особових емоцій і задовольняє потребу в естетичних переживаннях. Музика надає велику свободу у прояві своїх емоцій, тому що володіє всією палітрою різноманітних виражальних засобів, що реалізуються через звуки, в яких переважають ті чи інші почуття [1].

Вивчаючи розробки науковців і враховуючи практичні надбання, вчені дійшли висновку, що музика і музична діяльність мають потужний вплив на внутрішній світ дитини, перетворюють його, формують якості, необхідні для подальшого успішного повноцінного життя.

Оскільки музичне мистецтво є носієм універсальних законів гармонії, воно може бути ефективно використане для зміцнення фізичного здоров'я, гармонізації емоційних станів і моделювання поведінки дитини, а також активізації її комунікативного потенціалу.

Розглядаючи музикування як гру, можна сміливо стверджувати, що воно відіграє велику роль у розвитку комунікативних навичок та побудові відносин між людьми. Музика знімає всі психологічні бар'єри спілкування. Різні види музикування стають улюбленим видом спільної діяльності дитини у музикальній арттерапії [1].

Наприклад, гра на музичних інструментах може застосовуватися в якості психотерапевтичного засобу в роботі з дітьми. Так вважають багато фахівців, і зокрема Р. Фріман. Вчений стверджує, що гра на музичних інструментах допускає інтеракцію [4]. Психотерапевт може грати на них разом з дитиною, тим самим забезпечуючи їй підтримку, задля її подальшої успішної комунікативної самореалізації.

Слід зазначити, що у психологічній літературі виділяють чотири основні напрями корекційного впливу музикотерапії: емоційна активізація у ході вербальної психотерапії, розвиток міжособистісного спілкування (комунікативних функцій та здібностей), регулюючий вплив на психовегетативні процеси, підвищення естетичних потреб. Серед психологічних механізмів лікувальної дії музики виділяють: катарсис, емоційну розрядку, регулювання емоційного стану, полегшення усвідомлення особистих переживань, конфронтацію з життєвими проблемами, підвищення соціальної активності, засвоєння нових засобів емоційної експресії, полегшення формування нових відношень та установок [4].

Відомо, що музикотерапія існує у двох основних формах: активній та рецептивній. Активна форма спрямована на музичну діяльність, рецептивна – на сприймання музики з корекційною метою [1].

Найчастіше використовують рецептивну музикотерапію, яка існує у трьох формах: комунікативній (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів і довіри), реактивній (спрямованій на досягнення катарсису) та регулятивній (сприяє зниженню нервово-психічної напруги).

Музичні тренінги широко використовуються і є ефективною формою проведення занять у сучасних умовах. Під час занять учасники тренінгової групи відкривають невідомі творчі здібності, навчаються навичкам саморегуляції, а також вирішують багато тілесних та психологічних проблем, які заважають спілкуванню та самовираженню.

Ефективність цих методів спостерігається у роботі з підлітками. Музика має великий вплив на спрямованість спілкування підлітків, відіграє домінуючу роль у стосунках між підлітками. Саме музика є невід'ємною частиною молодіжної субкультури, в межах якої здійснюється процес спілкування.

Слід відмітити, що у роботі з підлітками доцільно використовувати обидва варіанти музикотерапії: активну і рецептивну. Активна широко використовується з метою зміцнення групи і ефективності групової взаємодії. Рецептивну музикотерапію доцільно використовувати для вирішення конкретних завдань, наприклад, оптимізації спілкування членів групи, створення довірливої емпатійної атмосфери у групі, зниження емоційного дискомфорту [14].

Досліджено, що підлітки з інтрапсихічними конфліктами віддають перевагу тихій, спокійній плавній та мелодичній музиці. Вона сприяє зниженню тривожності, страху, підвищенню настрою, особливо на початкових етапах спілкування. Позитивний вплив музикотерапії проявляється також у посиленні активності підлітка, його емоційності. Активний вплив на підлітка з емоційними проблемами, особливо з проблемами у міжособистісному спілкуванні, має ритмічна музика [14].

Теоретичний аналіз практичних досліджень вчених показав, що під час занять, у процесі яких домінують емоційні творчі контакти, у замкнутих, аутичних дітей покращується комунікабельність, формуються навички спілкування, виникають неформальні зв'язки з однолітками. Сором'язливі підлітки

придбають впевненість у собі, підвищується їх самооцінка. Агресивні, егоцентричні діти учаться стримувати імпульсивні дії, рахуватися з інтересами оточуючих [13].

Отже, музикотерапія і музичні тренінги є ефективними і діючими формами у роботі з підлітками. Вони сприяють вирішенню багатьох психологічних проблем підліткового віку і є засобами формування гармонійної особистості підлітка.

Саме з метою перевірки ефективності використання музикальної арттерапії для розвитку комунікативного потенціалу підлітків, було проведено емпіричне дослідження, яке проводилося на базі ЗОШ I-III ступенів № 3, м. Переяслав-Хмельницького. Всього дослідженням було охоплено 24 учні підліткового віку.

Нами було проведено емпіричне дослідження за такими методиками: психотехнічний компонент структури комунікативних навичок досліджувався за допомогою методики «КОС» В. Синявського та Б. Федорішина. Методика експрес-діагностики емпатії І. Юсупова [7], була спрямована на визначення експресивного компоненту. Дослідження інтерактивного компоненту структури комунікативних навичок підлітків здійснювалося за допомогою методики діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні за В. Бойко [5]. Результати дослідження подані в табл. 1.

Таблиця 1

**Кількісні показники рівнів розвитку емпатійності підлітків за методикою
«Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова**

n = 24

Рівні емпатії підлітків	Розподіл підлітків	
	Абс.	%
Високий	3	12,5
Середній	9	37,5
Низький	12	50

Отже, за рівнями емпатії, згідно методики І. Юсупова, було отримано наступні результати: високий рівень емпатії було виявлено у 12,5% підлітків, що є свідченням про постійне, глибоке і точне розуміння іншої людини, уявне відтворення її переживань, відчуття їх як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною своїх проблем і ухвалення правильних рішень без жодного нав'язування своєї думки або своїх інтересів.

Середній рівень емпатії виявлено у 37,5%, що свідчить про не достатнє прагнення зрозуміти іншу людину, у міжособистісних взаєминах такі діти більш схильні оцінювати людей за вчинками, ніж

довіряти власним емоційним враженням. Їм властиві емоційні прояви, але в більшості вони знаходяться під самоконтролем. Низький рівень емпатії виявлено у 50% підлітків, що свідчить про сліпоту до відчуттів і думок інших.

Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні за В. Бойко дала змогу отримати наступні результати, що подані у табл.2.

Таблиця 2

Кількісні показники стратегій психологічного захисту в спілкуванні за методикою В. Бойко

n=24

Стратегії психологічного захисту в спілкуванні	Розподіл підлітків	
	абс.	%
1.Миролобство	5	20,8
2.Уникання	12	50
3.Агресія	7	29,1

За стратегією «миролюбство» отримали наступні результати, 20,8% підлітків з досліджуваної групи використовують цю стратегію психологічного захисту у спілкуванні. За стратегією «уникання» виявили такі показники, 50% підлітків користуються цією стратегією у спілкуванні. Уникання – психологічна стратегія захисту суб’єктивної реальності, заснована на економії інтелектуальних й емоційних ресурсів. За стратегією «агресивність» виявлено наступне – 29,1% підлітків застосовують у спілкуванні саме цю стратегію психологічного захисту.

Методика «Комунікативні та організаторські здібності» за В. Синявським та Б. Федоришиним дозволила отримати наступні кількісні характеристики рівнів прояву комунікативних та організаторських умінь [17].

Таблиця 3

Кількісні показники рівнів прояву комунікативних та організаторських умінь підлітків за методикою КОС (Федоришина-Синявського)

Рівні прояву комунікативних та організаторських умінь підлітків	Розподіл підлітків	
	абс	%
Дуже високий рівень	0	0
Високий рівень	5	20,8
Середній рівень	7	29,1
Рівень нижче середнього	8	33,3
Низький рівень	4	16,6

Високий рівень прояву комунікативних та організаторських умінь показали 20,8% підлітків з досліджуваної групи, що свідчить про їх вміння не розгубитися у новій обстановці, швидко знаходити друзів, постійно прагнути розширити коло свого спілкування, займатися суспільно корисною діяльністю, завжди виявляти ініціативу у спілкуванні, з задоволенням брати участь в організації масових заходів, здатність до прийняття самостійного рішення у важкій ситуації.

Середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей виявлено у 29,1% підлітків, які характеризуються прагненням до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, однак потенціал їх вмінь не відрізняється високою стійкістю. Рівень нижче середнього був виявлений у 33,3% з досліджуваних підлітків, що є свідченням того, що такі діти не прагнуть до спілкування, почувають себе скутими в новій компанії, колективі. Низький рівень прояву комунікативних та організаторських умінь властивий 16,6% підлітків. Такі діти скуті, не вміють чітко висловлювати свою позицію, мають низьку комунікаційну активність. Результати емпіричного дослідження показали, що майже половина підлітків мають суттєві проблеми у розвитку комунікативних здібностей та не розкривають свій комунікативний потенціал у повній мірі, що провокує негативні стани та деструктивні стратегії у поведінці.

Враховуючи особливості розвитку комунікативних здібностей дітей підліткового віку у досліджуваній групі, було розроблено, обґрунтовано та впроваджено у роботу з цими дітьми програму корекції та розвитку комунікативних здібностей підлітків за допомогою методу музичної арттерапії. Програма корекції включала в себе три блоки терапії по 6 занять кожний. На заняттях використовувалися вправи наступного характеру. Цикл занять «Пантоміма», який мав за мету сприяти психічній релаксації дітей та творчій, комунікативній стимуляції, розвивати творчу фантазію та уяву, рухові комунікативні здібності до самовираження, допомагати зняти психічне напруження під час невербальних комунікацій. Тести й пантоміма збагачують міміку обличчя, адже це гра, а не танець. З метою корекції ми використовували кілька варіантів пантоміми. По-перше, прості, короткі оповідання чи драматичні етюди. Дію оповідання доповнювала та оживляла музична імпровізація. Показували те, про що розповідали словами та передавали музикою. Спочатку пантоміму виконував один учасник, а потім до нього приєднувалася вся група підлітків [4]. По-друге, під лунавання

музики, підлітки придумували розповідь, виражаючи її в пантомімі. По-третє, розповідали про будь-який випадок, і підлітки мали це показати. У роботі використовувалися певні пантомімічні зображення: усі види комунікативної діяльності; веселий чи сумний випадок з життя; те, чого найбільше боялися підлітки у спілкуванні з оточуючими тощо [18].

Цикл вправ на рухову драматизацію під музику. Драматизація є синтезом музики, рухів, драматичного та мовленнєвого вираження. Використовувалися пісні, сюжет яких можна зобразити в рухових елементах. Наприклад, твір, що оспівував море або озеро, його ширину, глибину, колір, бурхливість або навпаки – спокій, а також музичні твори для рухового розслаблення і злиття з ритмом музики.

Наприклад, вправа «Відлуння», у якій кожен по черзі показував свій музичний танцювальний рух, а потім усі разом намагалися його найточніше відтворити [4].

Драматизацією під музику також був використана у блоці вправ задля розвитку емпатії та рефлексії. Наприклад, вправа «Сліпий-поводир». Вправа проводилася в парах. У кожній парі вибирався «сліпий» і «поводир». Інструкція «поводирам»: Звучить музика, «Ви ведете свого партнера за собою. Очі у нього закриті. Pozнайомте його з навколишнім світом», описуючи під музику все, що бачите навколо. «Поводир» вів «сліпого» за собою знайомив його з предметами навколишнього світу, дітьми, інтер'єром. Через десять хвилин учасники мінялися ролями. Після завершення вправи проводилося обговорення. Учасники розповідали, як вони себе почували в ролі «поводиря» і «сліпого», чи було їм зручно в цій ролі, чи довіряли вони своєму партнерові. Під музику відбувається підкріплення позитивних механізмів, вправи – емпатійного ставлення до іншої людини, довіра, спокій у комунікації, ситуація успіху у виконанні завдання [20].

Наступним блоком вправ музичної арттерапії, які ми використовували були вправи на вільну імпровізацію під музику задля розкриття особистісного комунікативного потенціалу кожної підлітка. Наприклад вправа-фантазія «Печера». Проводилася з закритими очима. Звучить музика-фон. Учні вводяться в медитативний стан (текст, його можна доповнювати, збагачувати): «Ви подорожуєте через ліс, гори. Зустрічаєте печеру. Там ви бачите двері зі своїм ім'ям. За дверима – ваш будинок. Ви переступаєте – що ви там бачите? Кого ви там бачите? Як ви себе там відчуваєте? Добре? Ні? ». Після цього підліток висловлює свої почуття до цього місця, людей. Додаткове завдання: Дітей просили відповісти на питання:

«Де (як) ви зобразите себе в цій фантазії?» Підліток зображує своє місце за допомогою тих же засобів (музикування, малюнок, ляльки тощо) Потім учні пояснюють, що вони зобразили, дають назву своєї імпровізації [4].

Наступний блок вправ був спрямований на вирішення внутрішніх та зовнішніх конфліктних ситуацій підлітків. Наприклад, вправа-метод «Створи маріонетку» (за Е. Блекуел) [4]. Підлітки обирали (з запропонованих) або самостійно створювали пальчикову ляльку-маріонетку (з рукавичок) Лялька, яка відображала настрій, ситуацію та почуття, які відчуває підліток у стані конфлікту, а потім потрібно було розповісти за допомогою іграшки про свій стан; підлітку пропонувалося заспівати від її імені пісеньку про себе: «Яку пісеньку могла б заспівати ця лялька?»; висловити за допомогою звуків різних інструментів і предметів настроїв ляльки, її характер: «Як ти думаєш, як звучить ця лялька? На який звук вона схожа? Який звук підходить?». Крім того, якщо підліток не міг знайти та проявити себе, то розповідь дитини ілюструвалася відповідною музикою або звуками [20].

До цього блоку також належать вправи такі як: «Ходить пісенька по колу», «Карусель», «Розмова за допомогою музичних інструментів» в тріо, квартетах, оркестрі. З метою отримання катарсису використовувалися вправи такі як: «Танці тварин» під музику Сен-Санса з сюїти «Карнавал тварин», кожен уривок якої носить цілком конкретну назву («Черпаха», «Слон», «Антилопа» тощо). Фінал сюїти звучав в швидкому темпі і сприяв бурхливій взаємодії дітей, розкріпаченню і руховому катарсису учасників [18].

Цикл вправ «Психомалюнків»: «Настрій у групі», «Я і група», «Група, яка перетворилася на тварин», «Чого я боюсь», «Щастя», «Життя триває!». «Парний малюнок». Учні не домовляючись, спільно малюють обстановку, в якій їм хотілося перебувати разом. До цього циклу належить вправа: «Суперечка квітів». Кожен учасник обирав собі колір, потім – партнера з відповідним для майбутньої роботи кольором. Підлітки проводили на загальному аркуші паперу свої кольорові лінії або зображували плями, точки і певні форми, імітуючи сварку, стратегії розвитку сварки та потім стратегію примирення, все це необхідно робити було під музику різного плану (настрій їй потрібно було зображувати у відповідній дії) [8].

Цикл вправ музичної арттерапії на подолання та конструктивне вирішення проблем у спілкування був спрямований на мобілізацію комунікативного потенціалу кожного підлітка, всі вправи відбувалися під відповідну музику, яка то була фоном, то супроводжувала

активність дітей, то виражала емоції. Так, наприклад, вправа «Проблема і її рішення». Один підліток малює на своїй половині аркуша проблему, інший на своїй половині – її вирішення. Слухання «Пори року» П. Чайковського. Після прослуховування частини твору звук приглушується, створюючи тільки емоційний фон розмови [4]. Інша вправа блоку «Небезпечна подорож». Один підліток малював шлях з перешкодами, інший – засоби їх подолання (робота в парах) [18].

Порівняння кількісних даних, отриманих на початку та після завершення формувального експерименту показало, що застосування нами корекційно-розвивальної програми призвело до позитивних змін в експериментальній групі підлітків, а також в розвитку всіх зазначених структурних компонентів у структурі міжособистісного спілкування підлітків завдяки активному та цілеспрямованому впливу на них прийомів музичної арттерапії.

Найвищі показники динамічних змін виявлено в розвитку позитивної комунікативної активності, що свідчить про становлення та збільшення рівня психолого-педагогічної культури підлітків, діалогічності та безконфлітності у спілкуванні з іншими, вироблення уміння взаємодіяти та співпрацювати з ними за конструктивним типом.

Щоб визначити формувальний вплив психологічної програми розвитку комунікативних здібностей підлітків, нами було зроблено порівняння результатів первинної діагностики з результатами повторної діагностики.

Так, за показниками експресивного компоненту при порівняльному аналізі отримали наступні результати. Дуже високі показники за рівнем розвитку емпатії зафіксовано у 8,3% (2) підлітків у порівнянні з відсутністю на констатуючому етапі даного рівня, що вказує на сформованість особистісно-значущих комунікативних здібностей, які проявилися у яскраво вираженому почутті емпатії, альтруїстичному ставленні; прагнення до співпраці з іншими.

Підвищився високий рівень розвитку емпатії у підлітків, він становив після формувального експерименту 33,3% (8) підлітків порівняно з 12,5% (3) у первинній діагностиці.

Значно знизилася кількість підлітків з низьким рівнем розвитку емпатії, після формувального впливу вона становила серед підлітків 16,6% (4) порівняно з констатуючим етапом 50%. Це свідчить про те, що після впровадження психологічної програми з розвитку комунікативних здібностей зменшилася кількість підлітків, які вирізняються нетерпимістю до оточуючих, черствістю до людських бід та зневажливим ставленням до людських патологій.

За інтерактивним компонентом структури комунікативних здібностей маємо наступні дані. Високі показники зафіксовано за стратегією «миролюбство» у 41,6% (10) у порівнянні з констатувальним етапом – 20,8% (5).

Знизилися показники за стратегією «агресія», даної стратегії психологічного захисту, вона виявилася лише у 12,5% (3) у порівнянні з констатувальним експериментом – 29,1% (7). Що є свідченням про те, що після застосування програми розвитку комунікативних здібностей більшість підлітків позбавилися негативних деструктивних сценаріїв поведінки у ситуації міжособистісної взаємодії.

Після порівняння показників за психотехнічним компонентом, ми отримали наступні результати. Дуже високий рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей є наявним після проведення формувального експерименту і становить 12,5% (3). Зросли показники високого рівня прояву комунікативних та організаторських здібностей, так серед підлітків він становить 37,5% (9) у порівнянні з 20,8% (5) на попередньому етапі дослідження. Суттєві показники позитивних змін зафіксовано за низьким рівнем відтак він становить 8,3% (2), у порівнянні з 16,6% (4) на етапі констатувального експерименту.

Констатовані у результаті емпіричного дослідження, позитивні зрушення показників за рівнями прояву комунікативних здібностей, свідчить про потребу підлітків у рефлексивному переосмисленні та адекватній переоцінці власних почуттів, можливостей та переконань стосовно взаємодії з оточуючими.

Виявлено, що розвиток комунікативних здібностей відбувається завдяки цілеспрямованому впливу на підлітка. Порівняння кількісних та якісних даних, отриманих на початку та після завершення формувального експерименту показало, що застосування психологічної програми музичної арттерапії призвело до позитивних змін у розвитку комунікативних здібностей дітей підліткового віку. Порівняно з результатами констатувального експерименту: більш ніж у два рази збільшилась кількість підлітків з високим рівнем прояву комунікативних здібностей й помітно знизилась кількість тих, хто має низький рівень прояву.

Проведене дослідження розвитку комунікативних здібностей дітей підліткового віку з використанням методу музикальної арттерапії не вичерпує всіх проблемних питань з даної теми, але дає можливість усвідомлення значущості комунікативної сфери у житті дитини, особливо підлітка. Розвиток комунікативних здібностей є

необхідною умовою формування сучасної всебічно розвинутої особистості з постійним прагненням до самовдосконалення, з активною життєвою позицією та прагненням до успішної взаємодії. Спираючись на експериментальні дослідження вивчення розвитку комунікативних здібностей можна відзначити, що внаслідок впровадження тренінгових арттерапевтичних занять позитивні зміни мали місце у всіх компонентах комунікативної компетентності, однак домінуючим був розвиток тих структурних елементів, які пов'язані з глибинними емоційними характеристиками спілкування (саме це виступило необхідною умовою, на фоні якої, і внаслідок якої, виникали усі інші ефекти).

Проведене дослідження дало можливість констатувати те, що комунікативні уміння є пріоритетними у структурі особистості підлітка, саме тому важливим постає питання активного розвитку комунікативних умінь та навичок дітей шляхом впровадження арттерапевтичного тренінгу з музикотерапії та інших видів корекції задля зниження рівня бар'єрів та труднощів спілкування, розкриття комунікативного потенціалу кожної дитини та підвищення рівня комунікативних здібностей, адже це є шлях у світ конструктивної взаємодії та постійного розвитку. Саме у підлітковому віці спілкування набуває великого значення, успішний підліток володіє розвинутими комунікативними здібностями, розвинутим комунікативним потенціалом, адже якщо цього спектру немає такі підлітки мають усі шанси потрапити до груп ризику, з агресивними, девіантними відхиленнями у поведінці. Саме тому важливим аспектом у гармонійному розвитку дітей підліткового віку є розкриття їх комунікативного потенціалу за допомогою музичної арттерапії.

Таким чином, музикотерапія є позитивним чинником становлення й розвитку гармонійної особистості дитини підліткового віку через вплив на: емоційно-почуттєву сферу; комунікативну сферу, інтелектуальні здібності, психічний і фізіологічний стан.

Література

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Т.А.Добровольская. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 248 с.
2. Божович Л.І. Етапи формування особистості в онтогенезі. *Питання психології*, № 4. 2004. с.14-23
3. Батаршев А.В. Психодіагностика здібностей до спілкування або як визначити організаторські та комунікативні якості особистості. М.: ВЛАДОС, 2000. 450 с.

4. Ворожцова О.А. Музыкальная арттерапия для детей. М. : 2004. 96 с.
5. Гельбак А. М. Особливості психодіагностики комунікативних навичок підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*. 2009. № 26 (50). Ч. 2. С.216-222.
6. Горянiна В.Д. Психологія спілкування: навчальний посiбник для студентiв ВНЗ. 4-е вид. М.: Видавничий центр «Академія», 2007. 320 с.
7. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.153-160
8. Драганчук В.М. Музична терапія: теорія та історія: навч. посiбник для студ. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. 225 с.
9. Колыбельная до рождения / Беседа О. Ганеевой с д. мед. наук, проф. М.Л. Лазаревым. *Ваше здоровье*. 4 мая 2000 г . №7. С. 23.
10. Лiдерс А.Г. Психологічний тренінг з підлітками. М.: Академія, 2001. С.45.
11. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М. : Генезис, 2000. 192 с.
12. Мухіна В.С. Вікова психологія. М.: Академія, 2000. 250 с.
13. Музыкаотерапия при заикании / З.Матейова, С.Машура. К.: 1984. 364 с.
14. Музыкаотерапия. Психотерапевтическая энциклопедия / под. ред. Б.Д. Карвасарского. СПб: «Питер», 2000. С.392 – 394
15. Пивоварчук Т. О. Структура комунікативних здібностей. *Пробл. сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. Вип. 17. С. 419–427.
16. Психологія сучасного підлітка / за ред. Д.І. Фельдштейна. М.: 1989 . 290 с.
17. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. М.: Бахрах, 2006. 550 с.
18. Чистякова М. И. Психогимнастика / под. ред. М. И. Буянова. М. : Просвещение, 1995. 160 с.
19. Шушарджан С.В. Музыкаотерапия и резервы человеческого организма. Москва: АОЗТ «Антидор», 1998. 363 с.
20. Щедролосева К.О. Музикотерапія та її лікувально-педагогічні можливості. К.: 2009. 400 с.

ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ АРТТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

М. П. Ляшко

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського, 30.
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 08401, Україна
e-mail: mart_ar@ukr.net

У статті емпірично вивчено, кількісно та якісно обґрунтовано результати дослідження. У процесі вивчення питання психологічних особливостей реалізації творчого потенціалу молодших школярів основна увага була сконцентрована на таких головних структурних компонентів його розвитку як: когнітивно-емоційний; мотиваційно-ціннісний; діяльнісно-процесуальний компонент структури розвитку творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що емпірично досліджено та проаналізовано особливості реалізації творчого потенціалу у молодшому шкільному віці; розроблено і апробовано психологічну програму розвитку творчих здібностей дітей за допомогою арттерапії, вивчено вплив музичної арттерапії на розкриття творчого потенціалу дітей. Емпіричне дослідження структурних одиниць творчого потенціалу молодших школярів здійснювалося у наступних аспектах: по-перше це безпосереднє вивчення соціально-психологічних та особистісних компонентів структури творчого потенціалу у молодшому шкільному віці; по-друге це вивчення чинників, особливо вплив прийомів музикальної арттерапії, що сприяють розвитку та реалізації творчого потенціалу; по-третє визначення рівнів креативності (високий, середній, низький) відповідно до чинників, що сприяє реалізації творчого потенціалу.

Основними умовами розвитку творчого потенціалу виступають критерії діагностування творчого потенціалу особистості дитини: 1) коефіцієнт розумового розвитку дитини; 2) розвинене творче (оригінальне) мислення; 3) висока академічна успішність; 4) високий рівень розвитку загальних здібностей (гнучкість мислення, продуктивність уваги, об'єм пам'яті тощо);

5) високий рівень розвитку спеціальних здібностей (до музики, іноземних мов, малювання, математики, поезії тощо);
6) комунікабельність дитини і її прагнення до лідерства;
7) підвищена мотивація і наполегливість. Важливим чинником виступає самооцінка. Діти з високою самооцінкою більше за інших схильні до реалізації свого творчого потенціалу.

Вивчення психологічних особливостей реалізації творчого потенціалу молодших школярів надзвичайно важливо у зв'язку з проблемою емоційно-особистісного розвитку дітей, до різноманітних видів діяльності, гнучкої зміни стилів поведінки, виходу із складних проблемних підготовленості ситуацій та реалізації найбільш ефективних адаптивних стратегій у житті.

Проблема впливу музичної арттерапії на розвиток творчого потенціалу молодших школярів становить великий інтерес для психологічної науки, особливо в експериментальному плані, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для розкриття унікальних особистісних здібностей кожної окремої дитини задля її гармонійного розвитку.

Ключові слова: креативність, творчий потенціал, когнітивно-емоційний компонент, музична арттерапія, катарсис, мотиваційно-ціннісний компонент; діяльнісно-процесуальний компонент, молодший шкільний вік, творче мислення, дія ритму, вокалотерапія, творчі дії, дивергентне мислення, продуктивність уваги, реалізація творчого потенціалу, творчі здібності.

The article empirically examines and quantitatively and qualitatively substantiates the research results. In the process of studying the question of psychological peculiarities of realizing the creative potential of younger students, the main attention was focused on such main structural components of its development as: cognitive-emotional; motivational value; activity-procedural component of structure of development of creative potential of children of primary school age.

The practical significance of the obtained results is that the peculiarities of creative potential realization at a young school age are empirically researched and analyzed; the psychological program of development of children's creative abilities with the help of art therapy was developed and tested, the influence of music art therapy on the disclosure of children's creative potential was studied.

Empirical study of the structural units of creative potential of younger students was carried out in the following aspects: first, it is a direct study of the socio-psychological and personal components of the

structure of creative potential in younger school age; second is the study of factors, especially the influence of techniques of music art therapy, which contribute to the development and realization of creative potential; third, determining the levels of creativity (high, medium, low) according to factors that contribute to the realization of creativity.

The main conditions for the development of creative potential are criteria for diagnosing the creative potential of the child's personality: 1) the coefficient of mental development of the child; 2) developed creative (original) thinking; 3) high academic performance; 4) high level of development of general abilities (flexibility of thinking, productivity of attention, amount of memory, etc.); 5) high level of development of special abilities (to music, foreign languages, drawing, mathematics, poetry, etc.); 6) communication of the child and his desire for leadership; 7) increased motivation and perseverance. Self-esteem is an important factor. Children with high self-esteem tend to reach their creativity more than others.

Studying the psychological features of realizing the creative potential of younger students is extremely important in connection with the problem of emotional and personal development of children, preparedness for various activities, flexible change of behavior styles, escape from difficult problem situations and the implementation of the most effective adaptive strategies in life.

The problem of the influence of music art therapy on the development of the creative potential of younger students is of great interest for psychological science, especially in experimental terms, since its development is extremely relevant and important for revealing the unique personal abilities of each individual child for its harmonious development.

Key words: *creativity, creative potential, cognitive-emotional component, musical art-therapy, catharsis, motivational-value component; activity-procedural component, younger school age, creative thinking, rhythm action, vocal therapy, creative actions, divergent thinking, attention performance, creative potential realization, creative abilities.*

Прискорений темп науково-технічного розвитку, перманентність і швидкість змін у всіх сферах людської діяльності, мозаїчність і візуалізація інформації – характерні ознаки сучасного соціокультурного простору. Загальні тенденції розвитку суспільства зумовлюють стимулювання людської діяльності у різних сферах, необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів – в першу чергу творчого потенціалу окремої людини.

Потреба суспільства у всебічній творчій активності людини зростає і вимагає формування діяльної, духовно багатой особистості, яка здатна творчо розв'язувати безліч різноманітних нагальних проблем, конструктивно працювати в динамічних умовах життя. Суспільство зацікавлено в творчих особистостях, від творчого потенціалу сьогodнішніх школярів, його розвитку, залежить майбутнє нашої країни та суспільства в цілому. Тому, однією з найбільш важливих проблем сучасного суспільства є формування духовно багатой, гармонійно розвинутої, творчо обдарованої особистості.

На сучасному етапі проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів набула особливої актуальності, оскільки гуманістична тенденція в освіті детермінує необхідність упровадження нових підходів до процесу навчання й виховання учнів початкової школи з максимальним використанням творчого потенціалу і чутливості молодшого шкільного віку. Саме в цьому аспекті на першій план виходить арттерапія як метод розвитку та корекції здібностей дитини.

Першими до розробки проблем креативності взяли американські психологи Дж. Гілфорд, П. Торренс, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, Ф. Баррон. Особливої актуальності набуває становлення творчої особистості у процесі навчальної діяльності. Цю проблему досліджують І. Волощук, Н. Волошина, І. Головка, А. Дусавицький, Б. Ільюк, В. Костюк, І. Матюша, Л. Момот, К. Нор, Л. Шелестова та ін.

Певний досвід розвитку музичної терапії накопичується і в Україні. О. Федій розглядає музикотерапію як один із перспективних методів, що визнаний як ключовий вид психолого-педагогічного, естетотерапевтичного впливу на особистість у контексті інтегративних методів відновлення, зміцнення та збереження фізичного й психічного благополуччя педагога й вихованця [13].

Використання арттерапевтичних прийомів на думку спеціалістів, таких як О. Деркач, Л. Лебедева, є необхідністю включення їх у освітній процес підростаючого покоління. Багато спеціалістів розглядають арт-терапію, як напрямок творчої діяльності з певним лікувальним та розвиваючим ефектом. Арттерапія покликана не виявляти психічні порушення або недоліки в особистості, а звернена до більш стійких сторін людини, та завдяки їй здійснюється відновлення цілісності людини, і сприяння самореалізації особистості.

Результати практичних досліджень свідчать, що розвиток творчих здібностей молодших школярів дійсно займає важливе місце

у всій системі навчально-виховного процесу, так як за ним стоїть не тільки розвиток естетичних якостей людини, але і всієї особистості в цілому: її духовних потреб, моральних ідеалів, особистих і суспільних уявлень, світогляду та напряду зв'язан з її успішною адаптацією у соціумі. Тому проблема психологічних особливостей реалізації творчого потенціалу у молодшому шкільному віці є досить актуальною та потрібною.

Метою статті є теоретично та емпірично вивчити проблему впливу музичної арттерапії на психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів.

Дослідження останніх років свідчать, що більшість науковців і провідних психологів довели, що творчий потенціал особистості охоплює кілька найважливіших компонентів: творчу діяльність; творчу самореалізацію; творчі здібності; творчі умови тощо. Однак, науковці русійними компонентами називали перші три, мотивуючи це тим, що вони безпосередньо мають вплив на центр творчого потенціалу [3]. Внутрішнім джерелом творчості є взаємодія якостей і властивостей особистості, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Зазначений феномен прийнято називати творчим потенціалом.

В. Моляко розглядає творчий потенціал як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому. Тобто, вчений вважає, що творча людина – потенційно здатна до творчості, інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку [16].

На думку А. Петрова, творчий потенціал – це динамічна структура, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються у творчій активності особистості і обумовлена креативністю. Творчий потенціал – одна з складних і актуальних проблем сучасної психологічної науки. У даний час вивченню особливостей творчого потенціалу присвячена велика кількість праць вчених та психологів.

Творчий потенціал у філософському плані розглядається як синтетична якість індивіда, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері діяльності, яка має суспільне значення. Його можна представити у вигляді сукупності перетворювально-предметних (навички, уміння, здібності), пізнавальних (інтелектуальні здібності), аксіологічних (ціннісні орієнтації), комунікативних (морально-психологічні якості), художніх (естетичні здібності) можливостей.

Д. Богоявленська, [1] основним показником творчого потенціалу вважає інтелектуальну активність. Є. Яковлева, [17] розуміє творчий потенціал як особистісну характеристику, але не як набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності.

У своєму дослідженні І. Волощук [3] констатує, що структурно-творчий потенціал особистості визначається основними формами прояву психіки людини, а саме: пізнавальними та емоційно-вольовими процесами, психічними станами, якостями тощо. Тобто це означає, що творчий потенціал індивіда має загальнолюдську природу.

Серед структурних компонентів творчого потенціалу особистості, мабуть, центральне місце належить якостям мислення. Дж. Гілфорд [8] твердить, що для творчості особливе значення мають такі параметри мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність і точність.

На таких же позиціях стоїть і Е. Торренс [16]. Цілком природно, що для продуктивної творчої діяльності необхідне добре розвинене логічне мислення, оскільки творчий процес розпочинається з формулювання проблемної ситуації; аналізу наявного, виявлення у ньому недосконалого, застарілого, висунення кінцевої мети, відкриття суперечності між даними ситуації та кінцевою метою. Не менш важливим у структурі творчого потенціалу індивіда є добре розвинене інтуїтивне мислення, оскільки нова ідея є результатом перетину двох незалежних рядів [8], стрибком думки, спрямованої на подолання психологічного бар'єру, що здійснюється на інтуїтивному рівні.

У психолого-педагогічних дослідженнях О. Попель, творчий потенціал особистості також розглядається як системна характеристика особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях [11].

Т. Браже і Ю. Кулюткін розглядають творчий потенціал особистості як сформоване почуття нового, відкритість усьому новому, як систему знань, переконань, на основі яких будується, регулюється діяльність людини; це – високий ступінь розвитку мислення, його гнучкість, нетерпимість та оригінальність, здатність швидко змінювати прийоми дії відповідно до нових умов діяльності суб'єктів [2].

На думку вченого П. Кравчука, творчий потенціал визначається, як системо-утворююча якість особистості, яка об'єднує

різнобічні властивості людини та виявляється за допомогою творчої сили, що визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей особистості до перетворення самої себе [4].

Як сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності, визначає творчий потенціал, дослідник В. Лихвар [13], і зазначає, що рушійною силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості.

Систематизація матеріалів досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних учених дала змогу визначити структурно-компонентний склад креативності учнів, які можуть бути оптимально розвинені в процесі навчання та цілеспрямованої діяльності: структура творчого потенціалу особистості складається з чотирьох блоків його компонентів, а саме когнітивно-емоційного, особистісно-креативного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-процесуального.

Серед основних структурних одиниць творчого потенціалу головне місце належить креативності та творчим здібностям. Креативність розглядається нами як здатність суб'єкта до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та прагнення подальшого набуття досвіду, здійснення творчої діяльності. При цьому під творчими здібностями розуміються такі, які визначають процес створення предметів духовної і матеріальної культури, виробництво нових ідей, відкриттів і винаходів.

Молодший шкільний вік є сприятливим для творчого розвитку дітей, їх здібностей до творчості, креативності. Саме в цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, помітно проявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність. Дитяча творчість ґрунтується на наслідуванні, яке служить важливим фактором розвитку дитини, зокрема її художніх здібностей.

Творчий потенціал учнів молодшого шкільного віку, характеризується як рівень внутрішньої готовності виконувати творчі дії і визначається як системний ефект взаємодії значної кількості певних, сприяючих творчості, якостей особистості, властивостей уяви, емоційних станів, особливостей волевиявлення, якостей загальної активності, спрямованості на творчість та спеціальних знань і навичок у цільовій проблемній області.

У дослідженні проблеми творчої самореалізації молодших школярів найбільш оптимальним є багатовимірний системний підхід, сутність якого полягає у поєднанні підходів, що дає можливість

одночасного вивчення всієї сукупності детермінант, умов, чинників, які супроводжують творчість молодших школярів, на рівні зв'язків поверхневих показників, на рівні глибинних факторних структур особистості. Спираючись на таку комплексну інформацію, він надає можливість виробити оптимальну стратегію управління розвитком цілісної особистості й сформулювати на методичному рівні шляхи реалізації її творчого потенціалу.

Найкраще творчій потенціал розкривається через імпровізацію, саме тому найдієвішим засобом у розкритті та розвитку творчого потенціалу дитини надається арттерапії, а особливо музикотерапії. Імпровізація – це спосіб отримання інформації з зовнішнього світу. Люди, які залюбки імпровізують, мають тенденцію бути більш креативними. Їхня креативність розкривається, як тільки вони перестають концентруватися на докладанні зусиль, розслабляються і позбавляються думок про майбутнє. Відчутна значна сконцентрованість на теперішньому покращує креативність [17].

Процес імпровізації для творчої людини стає лабораторією, де формуються нові гіпотези, які потім обробляються свідомістю. Імпровізація дає відповіді на запитання. К. Станіславський вважав, що імпровізація активізує несвідомі потенції художника, рятує розум від інертності, а експромти освіжають, дають життя й безпосередність нашій творчості [17]. Г. Товстоногов писав, що імпровізація – це політ фантазії, окриленість і натхнення. Імпровізація – це творча розкутість, це воля задуму й воля вираження. Імпровізація – серце й душа мистецтва. Імпровізація – це поезія творчості [2]. Як зазначає М. Епштейн, в імпровізації таємниця творчості розкривається найбільш інтимно й спонтанно, як самотворення особистості тут і тепер [9]. Імпровізація – ключ до постійного оновлення яке є необхідним для кожної особистості. Вона вимагає зміни мислення, особливого ставлення до свого тіла, до особистої історії, має на меті глибоку внутрішню роботу, вимагає розвитку особистості, індивідуальності [18].

Такі філософи, як Піфагор, Платон та Аристотель, вважали музику кращим лікувальним засобом, який стабілізує, узгоджує евритмію людини (евритмія – здібність людини знаходити правильний ритм в усіх проявах своєї життєдіяльності – співах, грі, танцях, мовленні, жестах, думках, вчинках, у народженні й смерті) [8]. Філософи створили вчення про мімесис – уявлення про внутрішній світ людини та способи впливу на нього за допомогою мистецтва. Саме в теорії мімесису представлена відома

Аристотилевська концепція катарсису – очищення душі слухача (глядача) у процесі сприймання ним творів мистецтва, у яких відображається світ людських характерів, що вражають своєю правдою та красою.

Такі науковці, як Д. Богоявленська Д. Немов Р. Петрушин В. Семеренський, розглядали можливості музикотерапії з точки зору психології [1; 19]. Значний внесок у напрямі музикотерапії зробили такі зарубіжні та відчизняні вчені, як О. Бреусенко-Кузнецова, Л. Брусиловський, М. Бурно, В. Велес, О. Вознесенька, О. Древіцька, Е. Крамер, О. Любарець, М. Наумбург, В. Райх, К. Рудестам, С. Скейфі, Н. Шевченко [19].

В. Ванслов підкреслює, що сукупність окремих видів мистецтв може розвивати всю повноту людських потенцій, зробити особистість дійсно багатогранною і різнобічною, допомогти їй удосконалити психіку і внутрішній світ [7].

Задля експериментального дослідження впливу музичної арттерапії на розкриття та розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку ми провели експериментальне дослідження означеного феномену. Експериментальною базою дослідження був спеціалізований навчально-виховний комплекс (СНВК) «Лісові дзвіночки» у м. Києві. У дослідженні брали участь учні молодшого шкільного віку другого класу. Загальна кількість досліджуваних становила 26 учнів.

З метою дослідження структурних одиниць творчого потенціалу у молодших школярів були використані наступні методики: методика «Тест креативності Вільямса (модифікований Е. Тунік)» для дослідження когнітивно-емоційного компоненту структури розвитку творчого потенціалу [7]; методика-опитувальник Дж. Рензуллі, адаптований Е. Тунік, для вивчення особистісно-креативного компоненту структури розвитку творчого потенціалу [14].

Методика «Тест креативності Вільямса (модифікований Е. Тунік)» спрямована на дослідження когнітивно-емоційного компоненту структури розвитку творчого потенціалу та визначення рівня дивергентного мислення у молодших школярів [14]. Дані дослідження подано в табл.1.

Після проведення дослідження було встановлено, що у досліджуваних переважає середній та низький рівень загальної креативності у 46,1% (12 учнів) та 34,6% (9 учнів) відповідно. Це свідчить про те, що загальний розвиток та реалізація творчого потенціалу у молодших школярів є не достатнім. На цьому фоні у

цих дітей є не достатньо сформованими адаптаційні стратегії поведінки та недостатній рівень розвитку компонентів дивергентного мислення.

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів дивергентного мислення молодших школярів за методикою «Тест креативності Вільямса (модифікований Е. Тунік)

n = 26

Рівні розвитку компонентів дивергентного мислення	Розподіл дітей	
	абс. к-сть	%
Високий	5	19,2 %
Середній	12	46,1%
Низький	9	34,6%

Високий рівень загальної креативності у дітей становить 19,2% (5 учнів). Це діти, які вдало долають усі труднощі та перешкоди як у навчанні, так і у міжособистій взаємодії, так як завдяки високому розвитку компонентів дивергентного мислення (оригінальність, гнучкість, швидкість, розробленість, високий розвиток словникового запасу), вони мають більшу варіативність стратегій у різноманітних ситуаціях навчання та життя в цілому, так як реалізують свій творчий потенціал.

З метою вивчення креативності молодших школярів була використана «Методика-опитувальник Дж. Рензулі» (адаптована Е. Тунік) [14]. Результати дослідження подані в табл.2.

Таблиця 2

Кількісні показники рівнів креативності молодших школярів за методикою «Опитувальник Дж. Рензулі» (адаптація Е. Тунік)

n = 26

Рівні креативності	Розподіл дітей	
	Абс.	%
Дуже високий	0	-
Високий	6	23,07%
Середній	10	38,4%
Низький	8	30,7%
Дуже низький	2	7,7 %

Ми виявили, що у 7,7% (2 осіб) учнів дуже низький рівень креативності. Це група дітей, що характеризується проблемним навчанням, видиме благополуччя дається їм невинновдано великою ціною і загрожує зривами особливо при різкому ускладненні

діяльності, у зв'язку з низькою варіативністю дій у ситуаціях які швидко змінюються.

У 30,7% учнів (8 осіб) низький рівень креативності. Низький рівень реалізації креативного потенціалу унеможливорює гармонійний розвиток особистості даних дітей, та спричиняє проблемне спілкування та навчання.

У 38,4% учнів (10 осіб) середній розвиток креативності. Дані учні схильні до різноманітності застосування адаптаційних стратегій та середнього рівня реалізації творчого потенціалу. У 23,07% учнів (6 осіб) високий рівень креативності. Це діти, які намагаються найкращим чином реалізувати себе, максимально відповідати своїм можливостям, виконати нові, незвичні для них види діяльності, застосувати нові способи діяльності. Відповідно своїх наявних чи уявних можливостей, мотивація цих учнів заснована на прагненні до ризику, до перевірки меж своїх можливостей.

Експериментальне виявлення та аналіз особливостей реалізації та розвитку творчого потенціалу молодших школярів, вказували на необхідність впровадження спеціальної корекційно-розвивальної роботи з метою оптимізації творчого особистісного розвитку дітей. Ми розробили та впровадили музичний арттерапевтичний тренінг з розвитку творчих здібностей молодших школярів. Адже саме спонтанність, вільна імпровізація – все те, що є пріоритетним у музичній терапії, є ефективним у розкритті творчих здібностей дитини.

Велика заслуга у визначенні спонтанності та креативності як психологічних механізмів розвитку художньої творчості належить Я. Морено. Він розглядає поняття спонтанності не тільки в контексті художньої творчості, але й як умову досягнення творчого стану як такого, що відповідає різній мірі активності на ситуацію різної міри новизни [5].

У працях А. Берсона і Л. Пірсона, на які часто посиляється Я. Морено, концепція спонтанності розглядається як екзистенційний феномен. Вона визначається як вільна, миттєва, первинна відповідь, котра не може бути зміненою. Спонтанне як таке – це похідне від «законів» природи, це «матриця» всього творчого. Гіпотеза Я. Морено полягає в тому, що локус особистості – це її спонтанність. Зі зникненням спонтанності особистість гине. З ростом спонтанності розвиваються особистісні якості. Якщо можливості спонтанності безмежні, безмежним є потенціал особистості. Одне є функцією іншого [17].

Саме на ці постулати, ми й спиралися у ході нашого дослідження, адже щоб розкрити творчість дитини необхідно вийти на провокування її спонтанності у розв'язанні завдань задля пробудження творчого потенціалу.

Запропонована програма є сценарій тренінгу ефективності реалізації творчого потенціалу, який буде корисний не тільки для дітей, але і для вихователів, педагогів, практичних психологів, які спеціалізуються на роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Програма включала чотири блоки по 3 заняття, тобто 12 занять, кожне з яких проходило 1 раз на тиждень протягом 2 годин. На протязі 8 тижнів.

Метою тренінгу є використання наукових і практичних методів музичальної арттерапії, форм; позитивної контактності; розвиток та активізація творчого потенціалу кожної дитини; сприяти формуванню комунікативних умінь; максимально – сприяти психічному й особистісному розвитку кожного учасника; допомогти розкрити свій життєтворчий потенціал; розвивати пізнавальні і творчі здібності учнів, навички спілкування сприяти розвитку творчої уяви, допитливості, сміливості та гнучкості мислення. Усвідомлення дітьми свого творчого потенціалу та креативності у собі; розвиток навичок та умінь керування творчим процесом, подолання бар'єрів та стереотипів, які обмежують творчий потенціал.

Спираючись на результати теоретичного дослідження та констатувального експерименту, які засвідчили, що провідними системоформувальними компонентами реалізації творчого потенціалу є певні знання, уміння, індивідуальний досвід дитини та позитивна мотивація дитини, варіативність, та врахування особистісних можливостей та інтересів, соціально-психологічний тренінг об'єднав чотири взаємопов'язані блоки тренінгових занять, що впливали на розвиток саме чотирьох складових компонентів структури творчого потенціалу молодшого школяра.

До блоку, які спрямовані на розвиток когнітивно-емоційного компоненту структури творчого потенціалу за допомогою прийомів музичної арттерапії, ввійшли наступні види вправ. Вправа «Сніжинка», «Стоп-кадр», та гра на музичних інструментах і ритмічна декламація [9]. Мета занять – реалізація відчуття ритму й розвиток творчих здібностей. Завдяки фізичній активності діти набували навичок спритності, гнучкості, відчуття координації, моторики. Розвивалося не тільки акустичне, ритмічне, моторне, тактильне та візуальне сприйняття, а й увага, фантазія,

підтримувалася психічна соматична стабільність. Гра на музичних інструментах і декламація доповнювала вокальну, музично-рухову та мовленнєву форму музикотерапії, які ми використовували на наших заняттях. Гра застосовується у вигляді: «тілесної гри», що полягає у відтворенні різних звуків (оплесків, ляскання, клацання тощо); найпростішої музичної гри-імпровізації за допомогою простих музичних інструментів і предметів побуту [5].

Використовувалися такі інструменти: дитячі барабани, тамтами, дерев'яні колотушки, пандейра, дзвіночки різної висоти звучання, тарілки, кастаньети, маракаси, тамбурини з тарілочками й трикутниками, металофон, кларнет, бубон, ксилофон, дерев'яні ложки, брязкальця, кубики, сопілка, флейта, ліра, домра. Гра на інструментах допомагає подолати комплекс неповноцінності. Методика передбачає ознайомлення з інструментами, зосередженість на тривалості звучання, силі, тембрі, частоті звуку. Здійснюються навчання правильних прийомів гри, словесного вираження почуттів, настрою, бажань, ритмічного «втягування» звуку, власне ритмічної гри [9].

Використовувалися вправи з поєднанням технік різних видів арттерапії, наприклад вправа «Сніжинка», яка мала на меті навчити усвідомлювати неповторність своєї особистості та поважати її індивідуальність, була поєднанням музичної арттерапії та техніки оригамі (кожному учаснику давався лист нещільною паперу і пропонується зробити з цього листа сніжинку, суворо виконуючи інструкцію вудучого, що не дивлячись при цьому на те, що і як виконує сусід. У результаті у кожного учасника в руках опиняється сніжинка, не схожа на форми інших сніжинок [9]. У чому найчастіше проявляється неповторність людської індивідуальності? Чому в тебе саме така сніжинка вийшла? Як ти реагуєш на несхожість своєї сніжинки з іншими?

Інший блок вправ, що був спрямований на розвиток творчого інтелекту дитини, за допомогою музики, використання техніки застосування знайомих предметів, по новому, інакше, під різну музику, яка настраює на певний лад, та дає можливість побачити знайому річ по іншому. Такі вправи як «Незвичайна мандрівка», «Монолог з музичним інструментом», сприяли розвитку уяви, почуттю гумору, гнучкості, оригінальності мислення [4].

Третій блок був скомпонований з трьох занять і включав завдання, які спрямовані на розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту структури творчого потенціалу. Сюди увійшли такі вправи: «Монолог з невідомим», «Неймовірні ситуації з

інструментами», «Малюнок під музику по колу» та т.п. У ході обговорення виконаних вправ учасники виділяли нестандартні ідеї, несподівані доповнення, а також говорять про вплив стереотипів на розвиток сюжету.

До складу четвертого блоку музичної терапії увійшли вправи на розвиток діяльнісно-процесуального компоненту структури творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку. До цього блоку увійшли вправи такі як «Дія жестів», «Незвичні функції музикальних звуків», «Нестандартні варіанти».

Наприклад, молодшим школярам дуже сподобалась вправа «Ваш світ у фарбах, формах і лініях», в якій дітям пропонувалося зобразити свій світ на папері, використовуючи для цього тільки лінії (прямі, криві, широкі і тонкі різних квітів) і форми, нічого конкретного. Музика – фон, підібраний відповідно до кожного моменту (заспокійливий, стабілізує або, навпаки, активізуючий) [5].

Вправа «Спонтанне малювання під музику», теж спрямована на активізацію творчого потенціалу та провокує його розкриття, адже дітям пропонується малювати все, що вони захочуть, поки звучить музика. Асоціації, народжені музикою, вільно відображаються ними на папері. Використовуються олівці, фарби, олівці. Музика – яскрава, емоційно насичена [5].

На наступному етапі здійснювався аналіз сформованості творчих здібностей молодших школярів, успішність реалізації їх творчого потенціалу. Така робота здійснювалася методом індивідуального аналізу наявного творчого потенціалу дітей та рівня розвитку його структурних компонентів. Програма розвитку особистості дитини здійснювалась шляхом впливу на структурні одиниці творчого потенціалу: креативність, дивергентне мислення, самостійність, тощо.

Розвиток творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку зумовлено цілеспрямованим розвитком особистісних показників прояву показників дивергентного мислення, підвищення рівнів креативності, збільшення рівнів та мотивації до творчої самореалізації. Ефективність формувальних впливів оцінювалась якісними та кількісними методами. Для оцінки результативності занять був організований поточний контроль за допомогою прийомів оперативної діагностики.

Порівняння кількісних даних, отриманих на початку та після завершення формувального експерименту показало, що застосування психологічної програми призвело до позитивних змін у структурі

творчого потенціалу учнів. Порівняно з результатами констатувального експерименту: більш ніж у два рази збільшилась кількість дітей з високим рівнем прояву реалізації творчого потенціалу й помітно знизилась кількість тих, хто має низький рівень прояву творчих здібностей.

Щоб визначити формувальний вплив психологічної програми розвитку творчого потенціалу молодших школярів, нами було зроблено порівняння результатів первинної діагностики з результатами повторної діагностики. Високі показники позитивних змін за емоційно-когнітивним компонентом структури творчого потенціалу зафіксовано за високим рівнем у 46,1% (12) дітей порівняно з констатуючим етапом 19,2% (5), що вказує на більш явний розвиток дивергентного мислення, який проявився в яскраво виражених характеристиках творчого мислення.

Значно знизилась кількість молодших школярів з низьким рівнем розвитку показників дивергентного мислення, після формувального впливу вона становила 15,38 (4) % порівняно з констатуючим етапом – 34,6% (9). Це свідчить про те, що після впровадження програми музичної арттерапії з розвитку творчого потенціалу зменшилась кількість молодших школярів, які мають низькі дані за показниками розвитку дивергентного мислення, низьку продуктивність та швидкість у виконанні роботи та завдань, їх вирішення не вирізняються оригінальністю та низькою розробленістю.

Після проведення формувального експерименту у показниках особистісно-креативного компоненту структури творчого потенціалу позитивні зміни виявлено у появі дуже високого рівня розвитку креативності та становить 11,5% (Зучнів), що є свідченням того, що ці діти удосконалили творчі здібності, підвищили рівень працездатності та самостійності у поведінці та думках.

Збільшилися показники високого рівня, що становлять 34,6% (9 дітей), у порівнянні з констатувальним експериментом 23,07% (6 дітей), та виявляється, насамперед, в реалізації нових оригінальних ідей, розкритті виразності образу і втіленні реалізованого задуму.

Значно знизилися показники за низьким рівнем розвитку креативності у молодших школярів. Так, у ході констатувального експерименту він становив 30,7% (8 дітей), а після формувального експерименту становить вже 15,38 % (4 учнів).

Позитивні зміни у рівнях креативності після проведення розвивальної програми з використанням прийомів музичної арттерапії, виявлено у зникненні дуже низького рівня креативності дітей молодшого шкільного віку.

У ході дослідження після формувального експерименту було констатовано наступне:

Оцінка ефективності впливу музичної арттерапії на розкриття творчого потенціалу молодших школярів, переконливо доводить цілісну єдність властивостей усіх структурних компонентів творчого потенціалу. Адже саме музична терапія робить можливим одночасний розвиток усіх компонентів креативних здібностей особистості.

Виявлено, що творча продуктивність дітей під час корекції за допомогою музичної арттерапії, і як наслідок реалізація ними свого творчого потенціалу є можливою у систематичній, комплексній, розвивальній роботі з ними, про це переконливо свідчать отримані нами данні у ході експерименту.

Значне підвищення висоого рівня прояву за компонентами структури творчого потенціалу та зниження низького рівня прояву означених показників, говорить про позитивний та корегуючий вплив музичної арттерапії на дітей молодшого шкільного віку.

Отримані результати дають змогу описати особистісні властивості, що є найбільш значущими для розвитку творчого потенціалу в досліджуваній групі. З отриманих результатів видно, що для молодших школярів до продуктивних характеристик мотиваційного блоку можливо віднести пізнавальні мотиви, мотиви досягнення, естетичні мотиви, які задовольняються саме завдяки використанню музики для корекції та розвитку здібностей дітей.

Серед когнітивних характеристик, які розвиваються під час використання ритму, вокалотерапії варто зазначити оригінальність як здатність до створення нових нестандартних ідей. Важливими характеристиками творчого потенціалу є здатність до швидкого пристосування в нових умовах, можливість швидкої переробки інформації, переключення на різні види діяльності (в нас це було поєднання багатьох технік арттерапії у вирішенні нестандартних завдань) – усі ці характеристики виражає показник лабільності.

Запропонована розвивальна програма музичної арттерапії виявилась ефективною, оскільки після її впровадження діти молодшого шкільного віку, продемонстрували вищі рівні сформованості компонентів структури творчого потенціалу у порівнянні з тим, який визначався у ході експериментального дослідження. Порівняння емпіричних якісних та кількісних показників свідчить про наявність позитивних змін у розвитку структурних компонентів особистості дітей, зокрема підвищення показників рівнів творчої самореалізації, гнучкості та самостійності

мислення, вираженість розмаїття інтересів, рост рівня креативності, мотивація та бажання бути успішним.

Саме тому, проведене нами дослідження, переконливо доводить необхідність постійного, цілеспрямованого розвитку, розкриття творчих здібностей та творчого потенціалу дитини молодшого шкільного віку з використанням засобів, прийомів арттерапії задля успішного всебічного її розвитку та реалізації власних здібностей у повному обсязі. Адже саме арттерапія апелює до внутрішніх, ресурсів дитини, тісно пов'язаних з її творчими можливостями. Відмінною рисою кожної людини є здатність і одночасно потреба у відображенні свого внутрішнього світу. Ця особливість дозволяє активно переробляти інформацію, яка надходить ззовні. В результаті в психіці індивідуума виробляються різні адаптивні механізми. Вони дозволяють дитині краще пристосовуватися до життя, бути більш успішною в постійно мінливому світі.

Література

1. Богоявленська Д.Б. Інтелектуальна активність як проблема творчості. Ростов-на-Дону, 2003. 173 с.
2. Брусиловський Л.С. Музикотерапия: руководство по психотерапии. М.: 2008. 235 с.
3. Варламова Є.П. Психологія творчої унікальності. М.: 2002. 256 с.
4. Вержіковська Л.Г. Творчий тренінг молодших школярів як фактор підготовки їх до суспільно-корисної праці. Психологія: науково-методичний збірник. К.: *Радянська школа*, 1986. Вип. 26. С. 86-93.
5. Ворожцова О. А. Музика та гра у дитячій психотерапії. Музикальна арттерапія для дітей. М.: 2004. 96 с
6. Вікова та педагогічна психологія / за ред О.В. Скрипченко, Л.В.Долинська. К.: 2010. 389 с.
7. Винокурова Н.К. Розвиток творчих здібностей учнів. М .: Освітній центр «Педагогічний пошук», 2009. 144 с.
8. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология . М.: 2003. 278 с.
9. Гаврілова Л. Терапія мистецтвом і музикотерапія в профілактиці та корекції емоційних станів дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. К.: 2009. 390 с.
10. Гуськова Е.А. Психологічні умови реалізації творчого опотенціалу в навчально-виховному процесі вузу: дис. ... канд. психол. наук. 13.00.01. М.: 2007. 212 с.
11. Дослідження проблем психології творчості/ Вид. ред. Я.А. Пономарьов. М.: Наука, 2003. 336 с.

12. Кравчук П.Ф. Формування творчого потенціалу особистості в системі вищої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 2002. 32 с.
13. Кулагіна І.Ю. Вікова психологія (Розвиток дитини від народження до 17 років) : навчальний посібник. 4-е вид. М.: Изд-во УРАО, 2008. 176 с.
14. Кульчицька О.І. Діагностика творчих здібностей дітей. К.: товариство «Знання» України, 2006. 67 с.
15. Львова І.В. Психологічні чинники розвитку креативності особистості: дис. ... канд. психол. наук. Новосибірськ, 2005. 203 с.
16. Моляко В.О. Здібності, творчість, Обдарованість: теорія, методика, результати. Ж.: 2010. 235 с.
17. Морено Дж. Театр спонтанности / пер. с англ., авт. вступ. ст. Б. И. Хасан. Красноярск: Фонд ментального здоров'я, 2009. 300 с.
18. Практикум з психодіагностики. Конкретні психодіагностичні методики. М.: Изд-во МГУ, 2009. 176 с.
19. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. 176с.
20. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії. *Мистецтво та освіта*. 2008. №2. С.9-12.
21. Психологія обдарованості дітей і підлітків / за ред. Н.С. Лейтес. М.: Изд. центр «Академія», 2006. 416 с.
22. Психологія творчості / за ред. Я.А. Пономарьова. М.: Наука, 2000. 224 с.
23. Роменець В.А. Психологія творчості. К.: Вища школа, 2001. 229 с.
24. Торшина К.А. Сучасні дослідження проблеми креативності в зарубіжній психології. *Питання психології*. 2008. № 4. С. 123-132.
25. Яковлєва Є.Л. Психологічні умови розвитку творчого потенціалу у дітей шкільного віку *Питання психології*. 2004. № 5. С. 37.

АРТТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПІДХІД В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗІ СТРАХОМ МАЙБУТНЬОГО В ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

Л. І. Магдисюк

Східноєвропейський
національний
університет
імені Лесі Українки,
проспект Волі, 13,
Україна
e-mail:
magdisyukl@ukr.net

О. М. Хлівна

Східноєвропейський
національний
університет
імені Лесі Українки,
проспект Волі, 13,
Україна

Т. І. Дучимінська

Східноєвропейський
національний
університет
імені Лесі Українки,
проспект Волі, 13,
Україна
e-mail:
magdisyukl@ukr.net

У статті розкрито сутність творчої особистості практичного психолога у роботі з особами похилого віку, завдання і функціональні можливості арттерапії, з'ясовано особливості її використання в умовах сучасних закладах освіти України, Акме-університетах. Увага зосереджена на арттерапії, яка допомагає людині повернутися до самовираження, самовідкриття, самостійного творення, дає незабутні враження і почуття, активізує внутрішній потенціал особистості. Теоретично обґрунтовано: арттерапевтична робота включає арттерапевтичні технології (анімаційна терапія, синтетична терапія, бібліотерапія, казкова терапія, кінотерапія, драматерапія, ігротерапія, музикотерапія, піскова терапія, ізотерапія), арттерапевтичні методи (лекції, доповіді, написання нарисів, суперечок). Доведено, що спонтанність і творчість є найважливішими складовими мистецьких технологій. Окреслено тенденції впровадження арттехнології казкотерапії як методу, в якому казкова форма застосовується для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. Охарактеризовано види казок та специфіку їх застосування у творчій самореалізації особистості.

Ключові слова: творчість, особистість, арттерапія, креативність, казкотерапія, види казок, творча діяльність, страх, майбутнє, похилий вік.

In the article was highlighted the essence of the creative personality of a practical psychologist in working with persons of late maturity; tasks

and functionality of art therapy and it was identified the peculiarities of its use in conditions of modern educational institutions in Ukraine, Acme-universities. The attention is focused on art therapy which helps a person to return to the self-expression, self-discovery, self-creation, gives unforgettable impressions and feelings, activates the inner potential of the individual. It was theoretically grounded: art-therapeutic work includes art-therapeutic technologies (animation therapy, synthesis therapy, bibliotherapy, fairy tale therapy, cinema therapy, drama therapy, game therapy, music therapy, sand therapy, isotherapy), art-therapeutic methods (lectures, reports, writing essays, disputes, conferences). It was proved that spontaneity, creativity and creativity are the most important components of the art technology. It was outlined trends in the introduction of art technology of fairy-tale therapy as a method in which a fairy-tale form is used for the integration of personality, the development of its creative abilities, and the improvement of interaction with the surrounding world. It was characterized the types of fairy tales, that are used in fairy tale therapy, with the respect to the specifics of their application in the creative self-realization of the personality.

Key words: art, personality, art therapy, creativity, fairy tale therapy, types of tales, creative activity, fear, future, old age.

Наше суспільство потребує творчих особистостей, що поєднують в собі високий професіоналізм із соціально-психологічними якостями гуманіста і патріота, здатного вирішувати науково-технічні і соціальні проблеми сучасності. Перед психологами постає важливе завдання створити оптимальні та рівноцінні умови для життя людини в різні вікові періоди. Завершення професійної діяльності і пов'язані з цим зміни якості життя неодмінно впливають на фізичне і психічне здоров'я осіб похилого віку, оскільки з'являється страх майбутнього, самотності, незворотних хвороб старості і пов'язаної з ними немічності, безпорадності, часто і раптово вони опиняються осторонь суспільного життя, переживають різкі зміни в соціальному статусі, що зумовлює необхідність в адаптації до нових умов життя.

Мета статті – аналіз арттерапевтичних технік психокорекційної роботи з подолання різноманітних страхів в осіб похилого віку.

Страх майбутнього (футурофобія) – це суб'єктивне відчуття людиною тривоги щодо подальших подій життя. Майбутнє викликає тривогу, його образ частіше негативний; минуле, навпаки, емоційно – сильно заряджене і бачиться більш позитивно. Страх майбутнього

далеко не завжди усвідомлюється: часто він проектується на інші аспекти життя людини – сімейні або професійні. В основі страху майбутнього лежить усвідомлення кінця свого існування і страх смерті, тобто причина індивідуально – особистісна. Екзистенційна психологія пов'язує страх майбутнього з базовим людським страхом смерті (танатофобія). Це побоювання найбільш тісно пов'язано з невідомістю [2, с. 85].

У період похилого віку «фокус уваги людини» зсувається від турбот про майбутнє до минулого досвіду. Відбувається психологічне старіння, поява почуття старості. При прогресивній лінії розвитку на попередніх стадіях людина може позитивно оцінити усе своє попереднє життя, із задоволенням підвести його підсумки як у професійній діяльності, суспільних відносинах, так і по лінії шлюбу і сім'ї. Розуміючи власне продовження в дітях і онуках, у тому, що вона змогла зробити як професіонал, особистість не боїться невідворотності смерті. Крім свого минулого необхідно сприяти досягненню его-інтеграції «життєвої залученості», брати участь у вихованні онуків, політичних подіях, оздоровчих фізкультурних програмах тощо [10].

Для осіб похилого віку характерні специфічні зміни в емоційній сфері: схильність до безпричинного смутку, сльозливості. У більшості літніх людей з'являється тенденція до ексцентричності, зменшенню чуйності, зануренню в себе і зниження здатності справлятися зі складними ситуаціями. Ослаблення емоційної сфери позбавляє нових вражень барвистості і яскравості, звідси – прив'язаність літніх людей до минулого, влада спогадів. Найважчим завданням цього періоду можна назвати здійснення внутрішньої роботи в системі життя – смерть. Старіння виступає механізмом, який пов'язує життя і смерті, літня людина відчуває присутність близької смерті, і переживання цієї присутності носить глибоко особистий характер, вносить свій вклад у відчуття самотності старих людей [15]. Емоційне життя літніх людей суттєво змінюється. Частіше у них виникають негативні переживання, які здебільшого пов'язані зі страхами, побоюваннями, почуттям провини. Хоча є частина осіб, які переживають радість, здивування, багато з них не втрачає почуття гумору, інтерес та допитливість.

Випередження – це передчасна старість, яке найчастіше пов'язане з кінцем поставлених і реалізованих життєвих цілей. Спостерігається відсутність у людини контакту зі своїм теперішнім, що супроводжується викривленням суб'єктивних одиниць виміру психологічного часу. Науковці виділяють гендерні відмінності: у

чоловіків такою одиницею стає кількість досягнень, а у жінок – дорослішання їхніх дітей. Таким чином, перспективи для чоловіків визначаються подальшими досягненнями, а для жінок – майбутнім їхніх дітей. Однак, коли продовження досягнень стає неможливим, а діти починають створювати власні сім'ї, будувати власне життя, у таких людей можлива повна втрата майбутнього. Натомість формується занурення у минуле, яке супроводжується глибокими переживаннями [10].

В. Моргун визначає низку внутрішніх і зовнішніх ознак старіння. До них належать:

- сухість та зморшки шкіри;
- посивіння та випадання волосся;
- зменшення м'язової маси та фізичної сили;
- зниження еластичності кровоносних судин;
- прогресування хронічних хвороб;
- психофізіологічне безсоння;
- погіршення дії імунної системи;
- температурний дисбаланс;
- демінералізація кісток, стискання хребта, сутулість постави [6].

Вищезгаданий автор визначає динаміку функціональних змін особистості в цей період:

1. Сенсорна функція зазнає таких змін:

- знижується гострота зору, змінюється структура сенсорних полів;
- погіршується слух: спочатку виникають труднощі у відчутті високих частот, потім середніх, пізніше низьких;
- смакова, нюхова та больова чутливість знижується, але не так помітно як зір та слух.

2. Погіршення психомоторних реакцій (рухових навичок) за умов недостатньої рухової активності, відсутності тренувань. Набуття нових рухових навичок стає важчим.

3. Зміни структури і функцій внутрішніх органів і систем організму:

- уповільнюється функціонування нервової системи;
- скелет втрачає свою гнучкість, стискається;
- відбувається поступова втрата еластичності шкіри і м'язів;
- відзначається тенденція до накопичення підшкірного жиру;
- кількість крові кожні десять років знижується на 10 % (кров, яка перекачується серцем), коронарні артерії звужуються;
- об'єм легень зменшується;

- статеві відмінності полягають у тому, що у жінок настає менопауза (відбуваються вікові клімактеричні зміни репродуктивної системи, інтенсивні емоційні реакції, з'являються зморшки на обличчі та шкірі, з'являються пігментні плями, волосся рідшає та сивіє, ламкими стають нігті, руйнуються зуби, підвищується чутливість до температурних коливань та до змін клімату);
- у чоловіків спостерігається подагра, виразка шлунку, зменшення рівня андрогенів, нервозність, невпевненість, пригніченість, втомлюваність [6].

Страх майбутнього часто провокують такі ситуації:

1) втрата близьких людей – розлука з рідними по причині їх смерті, переїзду, вступу в шлюб завжди болісно сприймається людьми похилого віку. Відчуття своєї самотності, непотрібності і марності для близьких провокують появу багатьох психологічних порушень: депресії, панічних атак, страхів, фобій, неврозів;

2) завершення професійної діяльності – вихід на пенсію більшість людей у даному віці розцінюють як показник своєї фізичної слабкості, професійної непридатності. Саме тому багато старших жінок і чоловіків прагнуть довгий час «залишатися в строю», щоб «формально» відстрочити час своєї старості. Професійна зайнятість, затребуваність людини в деяких випадках, дійсно, є заходом профілактики психологічних розладів;

3) порушення фізичного і психологічного здоров'я – поява страхів і фобій іноді може бути спровоковано фізичними або психологічними захворюваннями (стреси, соматичні хвороби);

4) соціальна ізоляція – самотність, ізоляція від зовнішнього світу, відсутність поруч уважного співрозмовника, людини, з якою можна просто поговорити, поділитися своїми проблемами можуть стати чинниками появи різних фобій [1, с. 354].

У забезпеченні гармонійного розвитку особистості у даному віці, найкраще допомагає спілкування. За допомогою комунікативного процесу людина може пізнати себе з іншої сторони, зрозуміти, що життя продовжується, врешті-решт знайти нові знайомства. Тому завданням психолога у роботі з даною віковою категорією осіб є вдосконалення міжособистісного спілкування та комунікативних навичок загалом [13].

Для дослідження страху майбутнього у осіб похилого віку нами був підібраний методичний інструментарій: «Опитувальник ієрархічної структури актуальних страхів особистості» Ю. Щербатих, Е. Івлева; «С–тест» В. Леви; «Незакінчені пропозиції»

Сакса – Сіднея. Вибірку становили особи похилого віку Ковельської центральної районної лікарні м. Ковеля Волинської області. Нами було обстежено 60 осіб віком 60-62 роки, серед яких було 33 жінок і 27 чоловіків, 25 осіб працюють у комерційних структурах, 7 – у бюджетних установах, 28 осіб на момент проведення дослідження були пенсіонерами.

Наступний етап нашого дослідження – використання методу лінійної кореляції (критерій Пірсона) для статистичної обробки результатів та встановлення кореляційних зв'язків. За результатами кореляційного аналізу, ми можемо говорити про те, що виявлено 60 статистично значущих взаємозв'язки. Розглянемо ці результати детальніше.

Статистично значущий взаємозв'язок виявлений між показниками:

– «страх висоти» та «страхи пов'язані зі статевими функціями» ($r = 0,4163$) – коефіцієнт середньої кореляції. Взаємозв'язок виявляється в тому, що чим більше досліджуваній хвилюватиметься про свої проблеми в статевому житті, тим сильніше він переживатиме страх висоти, і навпаки;

– «страх хвороби близьких» та «страх перед майбутнім» ($r = 0,4193$) – існує середній зв'язок прямої кореляції. Взаємозалежність проявляється в тому, що на скільки вище тягар хвороби близької людини, на стільки похмуріше змальовуватиме собі своє майбутнє респондент;

– «страх павуків» та «страх божевілля» ($r = 0,4027$) – такий показник вказує на середній кореляційний зв'язок між показниками шкал, що свідчить про те, що у разі зростання відчуття страху павуків у респондента, буде зростати й відчуття страху збожеволіти. Інтенсивність переживання страху, дискомфорт та панічні атаки можуть провокувати виникнення психологічних розладів;

– «страх перед публічними виступами» та «страх самогубства» ($r = 0,4202$) – існує середній кореляційний зв'язок. Такий показник свідчить про те, що чим менше людина хвилюється та переживає виступати перед публікою, тим рідше у неї виникатимуть думки про можливість здійснення самогубства;

– «страх перед негативними наслідками хвороби близьких» та «страх самогубства» ($r = 0,4245$) – існує середній кореляційний зв'язок між показниками. Це свідчить про те, що у людини, яку лякають негативні наслідки хвороби близьких, яка боїться можливих майбутніх подій, пов'язаних з доглядом хворих, відповідно й лякають думки про самогубство;

– «страх злочину» та «страх замкнутого простору» ($r = 0,4257$) – пряма кореляція середнього зв'язку. Взаємозв'язок між показниками виявляється в тому, що чим більше людина боїться стати жертвою будь-якого злочину, то вона буде більше боятися замкнутого простору та знаходитись наодинці у малих приміщеннях;

– «страх перед майбутнім» та «інтегральний показник страху» ($r = 0,4261$) – існує прямий кореляційний зв'язок, який виражається в тому, що при зростанні страху перед майбутнім, прямо пропорційно зростатиме й інтегральний показник страху (ІПС), тобто інтенсивність всіх страхів людини теж зросте;

– «страх старості» та «страх за серце» ($r = 0,4352$) – середній зв'язок прямої кореляції. Такий показник свідчить про те, що людина, яка боїться наближення старості (зовнішніх змін тіла та організму в цілому, зниження соціальних зв'язків тощо), буде боятися за роботу серцево-судинної системи;

– «страх перед негативними наслідками хвороби близьких» та «страхи, пов'язані зі статевими функціями» ($r = 0,4365$) – існує середній кореляційний зв'язок. Завдяки такому показнику можна говорити про те, що у досліджуваних, які відчують страх перед майбутніми подіями наслідків хвороби близьких людей, також виникає страх щодо статевих функцій організму. Якщо зростатиме один страх, то й підвищуватиметься інтенсивність відчуття іншого;

– «страх злочину» та «страх відповідальності» ($r = 0,4384$) – середній показник прямої кореляції. Це означає, що зі зростанням у людини страху стати жертвою якогось злочину, зростає переживання відповідальності. Тобто стан жертви злочину чи бути задіяним до злочинних дій, які викликають душевний та емоційний дискомфорт, утворюють нерозривний зв'язок зовнішніх та внутрішніх явищ, впливаючи на психологічний стан людини підвищенням у неї почуття відповідальності;

– «страх глибини» та «інтегральний показник страху» ($r = 0,4388$) – існує середній кореляційний зв'язок. Показник прямої кореляції свідчить про те, що зі зростанням переживання страху глибини, досліджуваний буде відчувати зростання всіх страхів, тобто інтегральний показник страху (ІПС) теж підвищиться;

– «страх перед негативними наслідками хвороби близьких» та «інтегральний показник страху» ($r = 0,4389$) – показник середнього зв'язку прямої кореляції. Таке значення коефіцієнта дає змогу побачити прямо пропорційність між страхом респондентів перед майбутніми подіями щодо догляду тяжкохворих близьких людей та інтегральним показником страху (ІПС) – якщо зростає один страх, то зростає переживання і всіх інших;

– «страх висоти» та «страх захворіти яким-небудь захворюванням» ($r = 0,4405$) – існує пряма кореляція між показниками. Такий показник свідчить про те, що у випадку зростання страху висоти, зросте відчуття страху перед захворюваннями і людина буде більше часу витрачати на те, щоб слідкувати за станом свого здоров'я;

– «страх бідності» та «страх глибини» ($r = 0,4414$) – середній зв'язок прямої кореляції. Такий показник дозволяє зробити висновки про те, що у разі зростання у людини страху залишитись без засобів для існування, підвищується відчуття страху глибини, тим більше вона боїться занурюватись у воду, навіть у спеціальному спорядженні;

– «страх смерті» та «інтегральний показник страху» ($r = 0,4492$) – існує пряма кореляція, яка показує, що у випадку почастішання виникнення автомобільних аварій з летальними наслідками, зростає відчуття страху смерті, тому буде зростати й показник інтегрального страху (ІПС);

– «страх замкнутого простору» та «страх висоти» ($r = 0,4556$) – це показник прямої кореляції, який свідчить про те, що у людини, коли виникають відчуття страху замкнутого простору, виникають відчуття страху висоти. Для того, щоб знизити неприємні переживання цих страхів, їй потрібно перебувати поруч з кимось, не наодинці;

– «страх замкнутого простору» та «страх глибини» ($r = 0,4739$) – існує пряма кореляція середнього зв'язку. За його допомогою ми бачимо, що збільшення переживання страху замкнутого простору та зростання страху знаходиться наодинці у малих приміщеннях у людини, призводить до збільшеного переживання страху глибини та зростання остраху занурюватись у воду, навіть у спеціальному спорядженні;

– «страх захворіти яким-небудь захворюванням» та «інтегральний показник страху» ($r = 0,4773$) – існує кореляційний зв'язок між показниками шкал, який свідчить про те, що загальний рівень інтегрального страху зростає поряд зі зростанням відчуття страху у людини захворіти яким-небудь захворюванням;

– «страх змін в особистому житті» та «страх висоти» ($r = 0,4814$) – такий коефіцієнт прямої кореляції свідчить про те, що у людини, яка боїться будь-яких змін в особистому житті, теж виникатиме переживання страху перебувати на значній висоті;

– «страх перед публічними виступами» та «страх агресії» ($r = 0,5041$) – існує середній зв'язок. Такий результат дає змогу

говорити про те, що у людей, які переживають страх бути в ролі оратора та інші негативні емоції від виступу, як наслідок свого невдоволеного стану бояться переживання агресивного збудження;

– «страх глибини» та «страхи, пов'язані зі статевими функціями» ($r = 0,512$) – існує середній зв'язок між показниками. На основі такого показника прямої кореляції можна побачити те, що людина, яка переживає страх глибини, боїться зануритись у воду чи зайти на більшу глибину водойми, також переживає й страхи, пов'язані зі статевими функціями організму;

– «страх самогубства» та «страх перед публічними виступами» ($r = 0,5121$) – показник прямої кореляції. Існує середній зв'язок між шкалами страхів: у людини, яка боїться публічних виступів, буде відбуватися реакція організму на переживання цього страху (прискорене серцебиття, виділення поту, спрага тощо), в критичній ситуації вона теж боїться вчинити самогубство;

– «страх війни» та «страх смерті» ($r = 0,5731$) – між показниками шкал існує середній зв'язок прямої кореляції. Взаємозв'язок проявляється в тому, що коли у респондента виникає страх війни, то підвищується емоційне напруження, зростає відчуття наближення небезпеки та незахищеності, відповідно й загостриться відчуття страху смертельної небезпеки та невідомості, що підтверджує екзистенційну природу цих страхів;

– «страх самогубства» та «страх агресії» ($r = 0,5429$) – існує середній зв'язок між шкалами. Такий показник свідчить про те, що у досліджуваного, у якого виникатимуть думки про можливість здійснення самогубства, з'являється відчуття страху перед агресивними діями інших людей.

– «страх хвороби близьких» та «інтегральний показник страху» ($r = 0,5559$) – між показниками шкал існує середній кореляційний зв'язок: якщо у респондента підвищується відчуття тривоги щодо самопочуття близьких людей, страх зростає щодо протікання їхньої хвороби, то й загальний інтегральний показник страху (ІПС) теж буде зростати;

– «страх висоти» та «ІПС» ($r = 0,5858$) – аналіз кількісних даних підтвердив про існування наближеного до високого прямого кореляційного зв'язку, який свідчить про те, що при збільшенні інтенсивності переживання страху висоти, остраху піднятих на значну відстань вгору, у такого досліджуваного зростатимуть загальні показники й інтегрального значення страху (ІПС);

– «страхи, пов'язані зі статевими функціями» та «страх перед публічними виступами» ($r = 0,6317$) – існує високого рівня зв'язок.

Такі показники свідчать про те, що у разі виникнення страху щодо статевих функцій організму, виникає страх стати перед публікою в ролі оратора;

– «страх за серце» та «страхи, пов'язані зі статевими функціями» ($r = -0,639$) – існує обернена кореляція, показник якої свідчить про те, що чим більше досліджувані переживають страх щодо роботи серцево-судинної системи, тим рідше у них з'являються страхи стосовно статевих функцій організму;

– «страх висоти» та «страх глибини» ($r = 0,7199$) – існує високий кореляційний зв'язок: чим інтенсивніше респонденти відчують страх висоти, тим сильніше вони відчуватимуть страх глибини. Також такий показник свідчить і про те, що люди, які не бояться неосвоєних щодо глибини водойм, також не бояться підніматись високо вгору та підкорювати нові вершини.

Завдяки підрахунку емпіричного значення критерію Пірсона ми змогли визначити ті сфери особистості, в яких найбільше проявлялися страхи: «страх хвороби близьких», «страх перед майбутнім», «страх висоти», «страхи пов'язані зі статевими функціями», «страх хвороби близьких», «страх перед публічними виступами», «страх самогубства», «страх війни», «страх смерті». Такі результати дослідження засвідчили необхідність проведення психокорекційної роботи з подолання та профілактики страхів в осіб похилого віку, наприклад, методами арттерапії, аутогенного тренування, дихальної гімнастики тощо.

У практичній психології активно використовується креативна терапія. Арттерапія, в основі якої лежать ідеї З. Фрейда та К. Юнга, – це не стільки лікування, скільки розвиток у людини властивої їй креативності, гармонізація та розвиток особистості, що допомагає при вирішенні проблем. Згідно з З. Фрейдом, внутрішнє «Я» людини виявляється у візуальній формі кожного разу, коли вона спонтанно щось малює чи ліпить, а образотворче мистецтво, маючи багато спільного з фантазіями і сновидіннями, виконує роль, що компенсує та знімає психічну напругу. К. Юнг наголошував на важливості використання персональних та універсальних символів. Центальною фігурою в арттерапевтичному процесі є не пацієнт як хвора людина, а особистість, яка прагне до саморозвитку й розширення діапазону своїх можливостей. Він уважав, що пацієнт, спираючись на «трансцендентні» властивості символів і власне творчий потенціал, здатен досягти самоцілення, і що символічні образи несуть у собі способи вирішення внутрішньопсихічних конфліктів [16].

У науково-педагогічному розумінні арттерапія розглядається як метод розвитку та зміни особистості, групи чи колективу за допомогою різних видів і форм мистецтва та творчості. Хоча творчі цілі й мають велике значення, перше місце в арттерапії все ж таки відводиться терапевтичним впливам.

Серед основних арттерапевтичних методик які впливають на емоційні переживання можна виокремити наступні: піскова терапія, кольоротерапія, музикотерапія, казкотерапія, танцювальна терапія, ароматерапія тощо. Арттерапевтичні методики універсальні і можуть застосовуватися до різних завдань, починаючи від розв'язання проблем соціальної та психологічної дезадаптації і закінчуючи розвитком людського потенціалу, підвищенням рівня психічного і духовного здоров'я. Вони також включають різні форми образотворчої діяльності з метою вираження психічного стану [3, с. 5].

Казкотерапія – це метод психологічної корекції особистості, відкриття тих знань, які живуть в душі і є в даний момент психотерапевтичними, також це процес пошуку сенсу, розшифровки знань про світ і системи взаємовідносин в ньому. Серед жанрів виокремлюють: притчі, байки, легенди, міфи, билини, казки, анекдоти та ін. Казкотерапія – це процес екологічної освіти і виховання дитини, терапія особливим казковим середовищем, в якому людина може реалізувати свою мрію. Цей метод дозволяє звільнитися від усіх негативних аспектів, побороти їх, а зміна розвитку подій у казці дозволить у реальності навчитися керувати страхами, тривогою, і просто краще зрозуміти свій внутрішній світ, знайти гармонію [9].

Діагностичні казки застосовуються на початковому етапі казкотерапії, оскільки дозволяють діагностувати, виявити певні властивості особистості, проблеми, рівень розвитку необхідних знань про навколишню дійсність, життєві цінності тощо. Психотерапевтичні казки можуть застосовуватися як на завершальному етапі казкотерапії, так і на будь-якому іншому. Тобто вони можуть бути використані замість коригувальних або діагностичних. Вони не дають конкретних готових відповідей на запитання, що хвилюють людину, а дозволяють їй самій знайти їх [9].

Головне завдання казок: через казкові події показати герою ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі його психологічної поведінки.

Алгоритм підбору (складання) терапевтичної казки:

- чітко визначте проблему, яку слід вирішити;

- підберіть можливі шляхи її подолання у реальному житті;
- втілюйте у характері головного героя казки (це може бути вже існуюча казка) ті риси, страхи, комплекси яких слід позбутися.

У процесі розгортання подій сюжету казки головний герой має позбутися своїх недоліків.

Казкотерапія має таку структуру: підготовча частина, зав'язка, основна частина, інтер'єр казкового світу.

Наведемо приклад з нашого досвіду роботи. Одному із клієнтів нашої вибірки була запропонована така казка:

Давним-давно, на далекому острові жили цар із царицею. І дуже вони журилися. І зараз розповім чому. Колись були вони молоді і мали двійко дітей – Іванка та Оленку. Тишилися ними і любили їх. Але на їхнє царство напало жорстоке військо і жителям загрожувала смертельна небезпека. Цар з царицею любили свій народ і не хотіли, щоб стільки людей загинуло. Ворог висунув умову, що не буде вбивати людей, якщо ті подарують їм своїх дітей. Цар із царицею журилися, але згодилися. Забрати свої дітей вони зможуть, якщо назбирають глечик чоловічих сліз та золотий гребінець. Довго прощалися батьки зі своїми кровинками, але нічого не вдієш. Забрав ірод малих із собою. Плакали государі, плакали і вирішили, що треба щось робити...

Інтерпретація: казка клієнта є незавершеною. У сюжеті не задіяні усі запропоновані персонажі. Клієнт розповів, що не бачить завершення казки, і не знає як її продовжити. Він також не ототожнює себе з будь-яким персонажем. Каже, що йому важко було складати казку і придумувати сюжет. Варто узагальнити, що в цій казці не проілюстровані партнерські стосунки. Швидше висвітлене бачення клієнтом своєї діяльності, руху вперед, вибудова майбутнього. Також проявляється певна внутрішня боротьба, яка домінує в усвідомленні себе як особистості. Складена казка не виявила страху майбутнього в даного респондента [9].

Піскова терапія визначається як певне спілкування із світом, із самим собою, спосіб зняття внутрішньої напруги, який на символічному рівні допомагає повірити в себе, у власні сили, і через гру із піском знайти нові шляхи для саморозвитку і самовдосконалення. Техніка роботи з піском дає змогу доторкнутися до свого глибинного «Я», відновити психічну цілісність, побудувати унікальний образ, розгорнути дивовижний ландшафт картини свого світу, своєї душі і отримати відповіді на хвилюючі запитання, пройти по шляху до найпотаємніших думок і почуттів. Багатофункціональність технологій піскової терапії дозволяє вирішувати

завдання діагностики та корекції емоційних переживань під впливом страху майбутнього у осіб пізньої зрілості. Картина, яка вибудовується на піску із застосуванням різноманітних мініатюрних фігурок, через символізм їх змісту, дозволяє мати справу із багатьма подіями в житті. Конфлікти, проблеми, переживання, страхи трансформуються у символічні образи, а нові моделі взаємодії з ними, забезпечують їх вирішення у реальному житті [4, с. 60].

Кольоротерапія. Варто звернути увагу на те, що вплив кольору на психіку людини може бути різним. Насамперед, це залежить від культурно-історичного контексту, форми, фактури, а також просторового розташування кольорової плями, зосередженості та багатьох інших факторів. Під час чисельних досліджень було доведено, що саме блакитний колір усуває видимі і невидимі страхи, вселяє почуття впевненості у своїх життєвих позиціях [17].

Музикотерапія – лікування за допомогою музики. Через музику може здійснюватися захисний механізм трансформації негативних почуттів болю, гніву, страху, агресії і їх вираження у соціально прийнятній формі в процесі творчості. Нині розроблені спеціальні музичні рецепти для різних захворювань і емоційних станів. Вони використовуються в індивідуальній та груповій психокорекції як фонове супроводження гіпнозу, в поєднанні з пластичними, ритмічними, танцювальними заняттями, співами [5, с. 10].

Танцювальна терапія – метод психотерапії, в якому поєднується рух тіла і вплив музики, що відволікає від страхів, сприяє розумінню мови свого тіла, вмінню коригувати почуття і емоції. Танцювально-рухова терапія має психологічну основу і спирається на вчення К. Юнга, який вважав, що тіло і душа взаємопов'язані настільки, що за властивостями тіла можна судити про стан душі і навпаки. Танець допомагає звільнитися від затискачів і висловити емоції, що накопичилися. Зняття м'язових блоків дозволяє енергії безперешкодно струмувати по тілу і дає приплив нових сил. На заняттях танцювальної терапії важливо не те як людина рухається, а те, що вона відчуває і відчуває [12, с. 10]. Саме за допомогою відповідних рухів, міміки, жестів, поз та музики людина здатна передати свій настрій, почуття, переживання, влучно розкрити цілісний музично-руховий образ. Усе це допомагає розвивати танцювальну творчість, під якою слід розуміти здібність людини до створення нових рухів, варіантів комбінування та ускладнення знайомих елементів, а також вміння самотійно імпровізувати в процесі музично-рухової діяльності, у відповідності

до особливостей музичного твору на основі доступних танцювальних та образних рухів. Психолог у своїй роботі, використовуючи танцювальну терапію, проводить діагностику особистості та корекційну роботу. Відомо, що заняття з хореографії прекрасно розвивають координацію рухів, формують гарну поставу і гарну ходу, виробляють впевненість у собі, що є завжди запорукою успіху. Танці розвивають музичальність і відчуття ритму [12].

Ароматерапія – це давній метод, яким досконало володіли наші предки, що знайшов «нове життя» і добре зарекомендував себе. Його можна використовувати додатково при малюванні страхів, прослуховуванні музики. Ароматерапія нормалізує психічний стан, покращує циркуляцію крові, врівноважує процеси, що протікають в організмі, сприяє опірності шкідливих дій навколишнього середовища [7, с. 31].

Анімаційна терапія являє собою сучасну технологію соціальної реабілітації з метою зміни поведінки, міжособистісних і колективних відносин. У процесі анімаційної терапії відбувається, з одного боку, «розблокування» громадських зв'язків і встановлення теплих, довірливих відносин, з іншого – навчання та оволодіння навиками позитивного мислення, естетики і поезії.

Кінематерапія – один з напрямків арттерапії. Фільм – це метафора, де можна побачити відображення певної життєвої ситуації. Щоб допомогти клієнтові, сюжет фільму має бути схожим із життєвою ситуацією, в яку потрапила людина, і запропонувати вихід з неї [16].

Мандалотерапія. Це арттерапевтичний метод, який допоможе клієнтові збагатити своє спілкування, зрозуміти себе. Мандала в перекладі із санскриту означає «коло» або «центр». Психоаналітик К. Юнг інтерпретував мандалу як зриму проекцію психічного, його прояв. Він з цікавістю вивчав мандали і сам малював їх; вважав, що мандала допомагає зрозуміти себе на емоційному рівні. Згідно Юнгу, чотири частини мандали відповідають чотирьом символам: цілісності, цілі, самості і силі, яка упорядковує хаос. На його думку, основним мотивом мандали є відчуття центру особистості, який дає людині життєві сили, допомагає стати такою, якою людина є насправді. К. Юнг вперше з психологічної точки зору досліджував символізм мандали, виявив в ній потужний терапевтичний інтегруючий засіб і використовував його в творах, створених його пацієнтами в процесі пошуків їх власної індивідуальності. Пізніше його ідеї отримали розвиток в працях американської дослідниці Дж. Келлог, що створила концепцію архетипічних стадій великого

кола мандали, на основі яких можна визначити стан психіки людини на даний момент часу, а також причину психічних труднощів і позбутися від них.

На думку психотерапевтів, створення мандали вводить клієнта в медитативний стан і допомагає бути сприйнятливим до імпульсів його внутрішнього світу, здійснювати внутрішні перетворення на шляху до самореалізації. До основних видів мандалотерапії вони відносять: медитація із застосуванням мандали, малювання мандали як один із варіантів арттерапії, розфарбовування готових мандал, аналіз сновидінь за допомогою мандалотерапії [16].

Малюнок її симетричний: зазвичай він є колом з вираженим центром. «Коли людина малює мандалу, вона малює свій внутрішній світ зараз, стан, самовизначення, себе сьогоднішню, поза соціумом, свою духовну сутність. Клієнт відповідає на екзистенціальні запитання: «Хто я? Де я? Звідки я? Куди я?». Коли отримано відповідь на перші два запитання, відбувається переоцінка ситуації. Це і дає найсильніший психотерапевтичний ефект [16].

Малювання сакральних кіл – мандал – це найдавніший метод індивідуальної терапії. Мандали можуть бути як двовимірними, зображеними на площині, так і об'ємними, рельєфними. Їх малюють на тканині, на піску, виконують кольоровими порошками і роблять з металу, каменю, дерева, також можуть вирізати навіть з масла. Мандали часто зображують на підлогах, стінах і стелях храмів.

При проведенні психодіагностики враховуються розміри кола, товщина з'єднувальних ліній, намальовані форми, символи і застосовувані кольори. Кольори, які використовуються ближче до краю кола, розповідають про те, чого прагне особа. При діагностиці мандали увагу, в першу чергу, слід звертати на її центр, а потім вже на символи, форми, знаки, лінії і колір.

Центр мандали символізує найважливіше в даний момент. Структурні і колірні особливості центру, а також його розмір відображують різні аспекти «Я». Центр – це те сокровенне, що дійсно важливе для особистості, це відображення глибинних почуттів і бажань людини. Якщо у центрі мандали чітко зображено коло, це свідчить про досконалість, єднання з Всесвітом, цілісність, завершеність, почуття захищеності, наповненість життя, гармонію, життєлюбність, владу, мудрість. Зірка, в якій зображено коло, характеризує сталість, впевненість, цілеспрямованість, потребу в лідерстві, містичне відчуття захисту, а також заступництво вищих сил, успішну взаємодію з матеріальним світом.

Колір в малюнку мандали. Особливе психологічне значення мають основні кольори в мандалі, тобто жовтий, червоний, синій, які завжди будуть присутні в малюнку у здорової людини. Тому при діагностиці надається велике значення кольору переважанню або відсутності його. Кольори в малюнку мандали можуть відображати всі переживання як минулого часу, так і теперішнього моменту. Саме тому мандали не слід розглядати як щось незмінне. Через якийсь час він може бути вже іншим, відображаючи психологічні зміни, що відбулися.

При інтерпретації мандали важливо пам'ятати, що кожен колір має як позитивне, так і негативне значення, в залежності від того контексту, в якому він застосовується та від загального тла малюнка. В першу чергу потрібно визначити, який колір розташований в центрі. Потім – який колір домінуючий. Ці кольори символізують найважливіше, найголовніше, найактуальніше. Рівний розподіл кольору означає, що енергія рівно розподілена між різними сферами життя.

Кольори, розташовані у верхній частині мандали, характеризують усвідомлені процеси. У нижній частині – вказують на те, що відбувається у несвідомому клієнта. Посередині – поріг між усвідомленим і неусвідомленим змістом. Ті області мандали, де колір використовується інтенсивно, є виразом сильної емоції, пов'язаної з цим кольором.

Таким чином, за результатами нашого дослідження техніка «Мандала» дала змогу розібратися респондентам у своїх переживаннях та відчуттях; зрозуміти глибинні причини страху майбутнього, виявити внутрішньо-особистісні протиріччя. Респонденти готові до нових звершень, до діяльності, проте невпевненість, надмірна раціональність та страх розчарувань не дають їм зробити перший крок. Це, в свою чергу, може породжувати згадану вище внутрішню напругу, депресивні прояви та інші стани. Причиною виникнення цих страхів міг бути як негативний минулий досвід, відсутність підтримки при певних починаннях, так і уже сформована низька самооцінка [16].

Таким чином, мандала – унікальний інструмент самопізнання та саморозвитку.

Колаж. На відміну від малюнка, колаж передбачає велику свободу автора у виконанні, наприклад, наклеєні картинки можуть виходити за край основи, клеїтися один на одного, складатися гармошкою, тощо. Якщо відсутні ножиці, картинку можна «витинати» руками, надавши їм потрібної форми. Головне в колажі –

не акуратність, а можливість виразити свої думки, ідеї, свій погляд і своє розуміння теми [3].

Гасло й герб є символами, які дають можливість людині в лаконічній формі відобразити життєву філософію і своє кредо. Це один із способів змусити людину замислитися, сформулювати, описати і подати іншим найголовніші ідеї своїх світоглядних позицій [3].

Артбукінг з кожним роком набуває усе більшої популярності, оскільки він інтегрує більшість технік та методів арттерапії. Це дає змогу не лише більш ефективно використовувати ресурси для надання та отримання певної допомоги або терапії, а й виходити за рамки можливого, також можливість кожній людині проявити себе, свій творчий потенціал. Головним критерієм данного арттерапевтичного методу є спонтанність та необмеженість у використанні й поєднанні матеріалів та технік.

Артбуки – це рукотворні книги, щоденники, оформлені ескізними блокноти, а ще колажі та малюнки, зібрані в один зошит або блокнот. Відмінністю артбука від звичайного щоденника є те, що в ньому разом зі звичними записами поєднуються малюнки, різноманітні пам'ятні предмети: фотокартки, квитки, вирізки з журналів, листочки з дерев та квіти, різноманітні обгортки – головне, щоб ці частинки аплікації викликали у свого власника емоції та почуття, створюючи певні образи [11].

Творчість у формі ведення звичайного щоденника або артбука доступна будь-кому, адже не потребує значних вмінь, дороговартісних витрат, спеціального місця та часу. Щоденник не лише дозволяє відверто викласти всі свої думки, переживання та стрес, а й проаналізувати події дня. Також, це може бути крок до початку ведення структурованого життя. Людям творчих професій, такий щоденник допоможе уникнути творчих криз. Створення артбуків, безумовно, має терапевтичний вплив на особистість людини. Такий вид арттерапії є важливою складовою у процесі самопізнання, допомагає тоді, коли важко дібрати слова, щоб висловити свої переживання та емоції.

Творчі щоденники створюються, як стверджують вчені, перш за все для заповнення душевного вакууму, аби дати волю емоціям. Більше того, щоденні замальовки, записи думок, актуальних цитат, колажі допомагають навести лад у думках, визначити першочергові цілі та пріоритети у житті. Таким чином, артбук – це творчий синтез важливих подій в житті, візуалізована візитка минулого, яка в будь-який момент може надати енергетичний імпульс від пережитих

спогадів, наповнити себе емоціями, які супроводжували людину в той чи інший момент.

Сучасний щоденник дає можливість доторкнутися до спогадів та отримати бажання рухатися вперед. Артбук – це структура. Часто, система організації життя дає збій, людині важливо мати орієнтири, що робити далі. Так, артбуки з різноманітним наповненням від життєвої ситуації дуже часто можуть відновити орієнтири. Артбук – це внутрішній діалог [11].

Метод незакінчених речень. Існує безліч його варіантів. У одному з них (А. Paune і А. Rohde) обстежуваному пропонується 66 незакінчених речень, які він повинен доповнити. Інструкція утримує вказівку про необхідність робити це як можна швидше, без обдумування, не пропускаючи жодного із запропонованих речень. За результатами аналізів і інтерпретацій отриманих даних можна зробити висновок про особливості ставлення обстежуваного до оточення, представників своєї чи протилежної статі, друзів, людей взагалі [17].

Даний метод допомагає виявити приховані людиною чи навіть не усвідомлювані нею переживання. Досить важливе значення має названа методика для побудови психотерапевтичної та психопрофілактичної роботи, а також для вирішення низки соціальних питань щодо адаптації осіб похилого віку у суспільстві. За допомогою методики «Незакінчених речень», запропонованої О. Коржовою, можна виявити конкретний зміст надій і тривог, пов'язаних з майбутнім. Як правило, здорові часто дають формально-умовні відповіді, що не відображають особистісних відношень. Клієнти іноді відмовляються закінчувати окремі фрази, затримуються з відповіддю, також спостерігаються міміко-вегетативні реакції, пов'язані з високою значущістю змісту фраз, які торкаються актуальних для хворих переживань [17].

Орієнтовний перелік «Незакінчених речень», що характеризують майбутнє.

Інструкція: Намагайтеся швидко закінчити кожне речення. Довго не роздумуйте, перша думка, яка прийшла Вам в голову, і є самою правильною.

Майбутнє здається мені _____

Скоро я почну _____

Моя мрія _____

Щоб бути щасливим _____

Я був (була) би щасливим(ою), як би вдалось _____

Я ніколи не мрію _____

Хотілось би через 20 років _____

Мої плани _____

Якби я був (була) сьогодні трохи старшим _____

Метод малюнка. Застосування малюнка може допомогти практичному психологу у діагностиці, збагативши комунікацію і соціальний репертуар особистості. Особливо цей метод є результативним у роботі з клієнтами, у яких часто виникають проблеми з самовираженням за допомогою слів. Самовираження за допомогою малюнка є більш символічним і менш специфічним, ніж слова. Під час малювання активізуються спогади і фантазії, пов'язані з неусвідомленими смислами. Клієнт може вести комунікацію не напругу, не усвідомлюючи, що намальований ним будинок в дійсності не є місцем, де він живе. Такий захист від безпосередньої конфронтації з емоційно насиченою інформацією викликає при вираженні почуттів менше хвилювання, зменшуючи вірогідність появи захисної позиції [17].

Малюнок є прекрасною методикою оцінки психофізичного стану клієнта і шансом для вираження його проблем і конфліктів. Особистість з сильним захисним характером здебільшого відображає відсутність спонтанності в малюнках. Депресію пов'язують з такими рисами малюнка, як уникання кольорів, багато пустого простору, різноманітні обмеження, дезорганізація, незавершеність, відсутність смислу і виконання при найменшій затраті зусиль. Малюнок – це форма, в якій проявляють себе страхи, бажання і фантазії. Він також допомагає отримати контроль над фрустраціями та імпульсами, які проявляються в процесі розвитку комунікативних здібностей.

Малюнок не забирає багато часу, найчастіше доповнює такі проєктивні методики, як тест Роршаха і ТАТ. Зв'язок між малюнком і лікуванням може вказувати на просування терапевтичного впливу, а також пояснювати динаміку особистості, оголоючи приховані конфлікти. Малюнок також має здатність полегшувати у клієнтів ідентифікацію мотивів, які повторюються в їх поведінці, і звертати увагу на проблеми.

Також малюнок здатний викликати катарсис: агресивні та ворожі почуття перетворюються у більш прийнятні способи самовираження. Дорослі, які погано контролюють свої спалахи емоцій, можуть завдяки цьому відкрити для себе альтернативні стратегії, які не помічали раніше.

При інтерпретації малюнків практичному психологу слід звертати увагу на використання кольорів, якщо вони складають елемент малюнка. Малюнок цінний також тим, що ініціюється і контролюється самим клієнтом, чим зміцнює його Его. Завершена робота над малюнком, як і сам процес, дає клієнтам почуття розвитку і

досягнення мети, являючись умовою особистого задоволення і переконання у власній значущості [17].

Таким чином, наше дослідження виявило необхідність проведення психокорекційної роботи з подолання та профілактики страхів у осіб похилого віку за допомогою арттерапії. Також показало, що художня творчість дозволяє проявити почуття, емоції, потреби, стани та трансформувати переживання страхів. Феномен страху розглядається, як емоційний стан, який виникає в ситуаціях загрози фізичному чи соціальному існуванню людини і спрямований на джерело реальної чи уявної небезпеки. Страх майбутнього актуалізується, як результат впливу стресогенних чинників, включаючи суб'єктивно позитивних для особистості подій. Людина внутрішньо готова прийняти свій вік, проаналізувати попередні роки життя, відкрити інтерес до нового спілкування, занять, які будуть приносити успіхи і радість. Арттерапевтична робота включає арттерапевтичні технології (анімаційна терапія, синтетична терапія, бібліотерапія, казкова терапія, кінотерапія, драматерапія, ігротерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, піскова терапія, ізотерапія), арттерапевтичні методи (лекції, доповіді, написання нарисів, суперечок). Саме творчий практичний психолог у роботі з такою категорією клієнтів за допомогою методів арттерапії зможе допомогти зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил в умовах сучасних закладах освіти України, Акме-університетах.

Література

1. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М.: 1973. 354 с.
2. Бреслав Г. Психологія емоцій. М.: Сенс; Видавничий центр «Академія», 2004. 85 с.
3. Вознесенська О. Особливості арттерапії як методу. *Психолог. Шкільний світ*. 2005. № 39. С. 5 – 8.
4. Галіцина Л. Корекція страхів: цикл занять методами арт- терапії. *Психолог*. 2015. № 17/18. С. 60 – 68.
5. Горбова С.А. Музикотерапія. Досвід чи інновація? 2012. № 12. С. 10 – 13.
6. Дзюба Т.М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. Київ: Слово, 2013. 264 с.
7. Дмитрієва Л. Арт – терапія в роботі практичного психолога. 2014. № 8. С. 31 – 41.
8. Еріксон Е. Основи вікової психології /пер. з англ. 2 – е вид., перероб. і доп. СПб.: Ленат, АСТ Фонд «Університетська книга», 1996. 592 с.

9. Замелюк М.І., Магдисюк Л.І., Ольхова Н.В. Арттерапія як засіб творчої самореалізація особистості. *Психологія: реальність і перспективи*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 10. С. 50 – 57.
10. Засекіна Л.В., Магдисюк Н.В. Психологічна готовність особистості до виходу на пенсію: монографія. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2018. 290 с.
11. Кеті Джонсон. Артбук. Ваша життя в словах и картинках. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 150 с.
12. Крыжко Г.Ю. Танцевальная терапия в работе практического психолога. *Усе для роботи*. 2014. № 9. С. 10 – 15.
13. Магдисюк Л.І. Діагностика психологічної готовності до виходу на пенсію осіб пізньої зрілості. *Наука і освіта*. 2016. № 2-3. С.144-149. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-2-3-26>
14. Магдисюк Л.І., Збишко А.Р. Психологічні особливості емоційних переживань під впливом страху майбутнього у осіб пізньої зрілості. *Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii*. (30.01.2019) Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour». 2019. S.115 – 119.
15. Магдисюк Л.І. Якість життя особистості в період виходу на пенсію. *Психологія: реальність і перспективи*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2016. Вип. 8. С. 131 – 136.
16. Мушкевич М.І., Чагарна С.Є. Основи психотерапії: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 420 с.
17. Федоренко Р.П., Хлівна О.М., Дучимінська Т.І., Магдисюк Л.І., Борцевич С.В. Психологічна допомога в клініці: навчально-методичний посібник. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 224 с.

КОРЕКЦІЯ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ АРТТЕРАПІЇ

Т. В. Мартинюк

ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського, 30.
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 08401, Україна
e-mail: mart_ar@ukr.net

А. К. Мартинюк

ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
вул. Сухомлинського, 30.
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 08401, Україна
e-mail: mart_ar@ukr.net

У статті висвітлено особливості прояву агресивних тенденцій сучасних підлітків. Подано основні характеристики визначення агресивності. Сформульовано основні форми даних тенденцій у поведінці, що ґрунтуються на переважанні симптомів підвищеного рівня особистісної тривожності, гіперактивності-імпульсивності, наявності невротоподібних станів, низького рівня самооцінки, ознак ворожості та агресивності у поведінці або комбінації обох груп.

Представлено комплекс діагностичних процедур для психологічного вивчення показників та форм агресії у підлітків, визначення психологічних чинників агресії у дітей підліткового віку. Виявлені ознаки прояву агресивних тенденцій у поведінці. Зазначено про необхідність застосування комплексної програми психологічної корекції психологічних чинників агресивної поведінки підлітків. Наголошено на необхідності використання широкого кола методів музичної арттерапії в роботі з даною категорією осіб. Саме музикотерапія є одними з найефективніших методів арттерапії в роботі з агресивними дітьми та дітьми підліткового віку. Агресивною є така деструктивна поведінка особистості, детермінантою якої є як спотворений процес соціалізації, так і внутрішні індивідуальні особливості особистості, які викликають в неї негативні емоційні реакції, та запускають механізм засвоєння негативних патернів поведінки та процес прийняття рішень (деструктивних).

Встановлено, що психологічними чинниками агресивної поведінки є такі чинники, які безпосередньо стосуються мотиваційної, когнітивної, емоційної і вольової сфери особистості,

та запускають різноманітні психологічні механізми в залежності від фактору впливу. Констатовано, що даними механізмами є наступні: механізми наслідування агресивної поведінки (родина, школа, група підлітків); патологічні аспекти розвитку темпераменту дітей підліткового віку (тривожність, циклоїдність, демонстративність), механізми впливу патологічних аспектів характеру; механізми інтеріоризації цінностей, стратегій деструктивної поведінки; механізми афективного реагування (особливості протікання криз підліткового віку); механізми негативного підкріплення деструктивної поведінки; механізми активного покарання.

Констатовано, що задля корекції агресивних тенденцій у поведінці підлітків успішним та дієвим є метод музичної арттерапії, адже саме цей метод за рахунок використання прийомів, спрямованих на моделювання позитивного емоційного стану, катарсис, вихід з психотравмуючої ситуації шляхом сприймання музики, є найбільш ефективним у вирішенні деструктивних станів сучасних підлітків, таких як тривожність, репресивність, ворожість, страхи, гнів за допомогою впливу на психіку та організм в цілому ритмом та звуком.

Встановлено, що заняття з використанням елементів активної музичної терапії у дітей знижує рівень агресії, гіперактивності, вони стають більш контактними, можуть зосереджуватися на позитивних стратегіях реагування. Сеанси музичного впливу дозволяють поліпшити пам'ять, зарядити дітей позитивними емоціями, використовуючи різні прийоми музикотерапії.

Проблема психологічних чинників агресивної поведінки підлітків та корекція їх за допомогою музичної арттерапії становить великий інтерес для психологічної науки, особливо в експериментальному плані, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаною з успішною адаптацією дитини у різноманітних ситуаціях та попередженням виникнення в неї негативних проявів у поведінці.

Ключові слова: агресивність, деструктивний потенціал особистості, агресивна поведінка, підлітковий вік, психологічні чинники агресивної поведінки, детермінанти агресивної поведінки, музична арттерапія, катарсис, ритм, імпровізація, афективне реагування, корекція.

The article highlights the features of manifestation of aggressive tendencies of modern teenagers. The basic characteristics of determination of aggressiveness are presented. The basic forms of these tendencies in behavior are formulated, based on the prevalence of symptoms of increased levels of personal anxiety, hyperactivity-impulsivity, presence of neurodegenerative conditions, low level of self-esteem, signs of hostility and aggressiveness in behavior or a combination of both groups.

The complex of diagnostic procedures for psychological study of indicators and forms of aggression in adolescents is presented, determination of psychological factors of aggression in adolescent children. Signs of manifestation of aggressive tendencies in behavior are revealed. The necessity of application of the complex program of psychological correction of psychological factors of aggressive behavior of teenagers is noted. It is emphasized the need to use a wide range of methods of music art therapy in dealing with this category of persons. Music therapy itself is one of the most effective methods of art therapy in dealing with aggressive and adolescent children. Aggressive is such a destructive behavior of the individual, the determinant of which is a distorted process of socialization, as well as internal individual characteristics of the individual, which cause her negative emotional reactions, and trigger the mechanism of assimilation of negative patterns of behavior and decision-making process (destructive).

It is established that psychological factors of aggressive behavior are those factors that directly relate to the motivational, cognitive, emotional and volitional sphere of the individual, and trigger various psychological mechanisms depending on the factor of influence. These mechanisms are as follows: mechanisms of imitation of aggressive behavior (family, school, adolescent group); pathological aspects of adolescent temperament development (anxiety, cycloidy, demonstrative), mechanisms of influence of pathological aspects of character; mechanisms of internalization of values, strategies of destructive behavior; mechanisms of affective response (especially the course of adolescent crises); mechanisms of negative reinforcement of destructive behavior; mechanisms of active punishment.

It is stated that for the correction of aggressive tendencies in adolescent behavior, the method of musical art therapy is successful and effective, because this method is the most effective in solving music by using techniques aimed at modeling a positive emotional state, catharsis, exiting a psycho-traumatic situation by perceiving music. states of modern adolescents, such as anxiety, repression, hostility, fears, anger through the influence on the psyche and body as a whole rhythm and sound.

It has been found that training with the use of elements of active music therapy in children reduces the level of aggression, hyperactivity, they become more contact, can focus on positive response strategies. Sessions of musical influence allow to improve memory, to charge children with positive emotions, using various methods of music therapy.

The problem of psychological factors of adolescent aggressive behavior and correction of it with music art therapy is of great interest for psychological science, especially in experimental terms, since its development is extremely relevant and important for solving a number of educational practice issues, in particular, related to successful adaptation the child in various situations and preventing her from developing negative behaviors.

Key words: *aggressiveness, destructive personality potential, aggressive behavior, adolescence, psychological factors of aggressive behavior, determinants of aggressive behavior, musical art therapy, catharsis, rhythm, improvisation, affective response, correction.*

Розвиток сучасного суспільства характеризується змінами у соціальній, економічній, політичній, інформаційній галузях країни, що сприяє збільшенню кількості відхилень в особистісному розвитку та поведінці дітей. Особливе занепокоєння викликають різноманітні прояви агресивної поведінки підлітків, які стали поширеним явищем. Історія людства довела, що агресія є невід'ємною частиною життя особистості та суспільства. Більш того, агресія наділена могутньою силою, що притягує та здатна заражати маси. Напружена, нестійка соціальна ситуація, яка склалася в даний час в Україні, зумовлює ріст відхилень в особистісному розвитку і поведінці неповнолітніх. Серед них особливу увагу і тривогу викликають не лише прогресуюча відчуженість, а й підвищена агресивність. На фоні зменшення рівня дрібних злочинів, скоєних неповнолітніми, зростає рівень «важких» і «особливо важких», істотним моментом яких є прояви агресії. Причини такого зростання агресивної злочинності неповнолітніх, є досить складний, поліфакторний феномен.

На сучасному етапі розвитку української держави, в умовах соціально-економічної, політичної та духовної кризи, у процесі руйнування звичних стереотипів життєдіяльності, збільшення впливу агресивно насиченої інформації, війни на сході України знижується резистентність особистості до деструктивних впливів, що призводить до втрати ціннісних орієнтацій, які спрямовують розбудову життєвого сценарію й вибір стратегій особистісної конструктивної поведінки. Саме у підлітковому віці особистість гостро відчуває потребу у виборі власної

життєстверджуючої позиції, але не володіючи конструктивними засобами її відстоювання, проявляється це в агресивній поведінці.

Сучасний підліток живе в світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації, адже він розвивається у світі невизначеності і протиріч. Це пов'язано: по-перше, з темпом і ритмом техніко-технологічного розвитку, який висуває до людей нові вимоги; по-друге, з насиченим характером інформації, що глибинно впливає на підлітка, у якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції; по-третє, з політичною нестабільністю, екологічними і економічними кризами, що вразили наше суспільство; по-четверте, це війна в якій живе країна останні роки. Все це викликає у дітей відчуття безнадійності і роздратування.

Агресія є однією з найважливіших характеристик дій і вчинків, що визначають взаємини між людьми, а також ефективність індивідуального особистісного розвитку[6]. Саме агресивна поведінка призводить до виникнення конфліктів у взаєминах між людьми і неконструктивним способом їх розв'язання. Агресивність в певних межах необхідна кожному, а коли цей рівень перевищує норму, в такому випадку потрібно звернутися до психолога, адже високий рівень агресивності може негативно впливати не лише на оточення підлітка, але й на самого підлітка. Тому високий рівень агресивності потребує психокорекційної роботи з підлітком [1].

Аналіз психологічної літератури дозволив зробити висновок, про те що проблемі чинників агресивної поведінки підлітків велику увагу приділяли такі науковці, як І. Єрмаков, О. Зюбіна, Л. Сохань, М. Рижков, Е. Павлютенків, В. Крижко, Т. Титаренко, М. Степаненко, О. Дьяченко, Б. Рей, Г. Халаш, О. Безпалько [14].

Збільшення агресивних тенденцій та проявів серед дітей підліткового віку вимагає від педагогів, психологів застосування дієвих заходів з корекції деструктивних відхилень у поведінці дітей та розвитку конструктивних типів вирішення конфліктних ситуацій. На данному етапі становлення та розвитку альтернативних, інтегрованих засобів подолання негативних станів суттєве значення набуває метод арттерапії. У корекції агресивних тенденцій серед підлітків ефективним методом арттерапії є використання музичної терапії [18].

На сьогодні науковці стверджують, що музика впливає на людину на трьох рівнях: фізіологічному, психологічному й духовному. На фізіологічному рівні суб'єкт відчуває об'єктивні зміни в організмі – виділення ендорфінів, гормонів насолоди (по шкірі «бігають мурашки»); зміна настрою, народження емоції – це

результат впливу на психологічному рівні; а на духовному – музика пробуджує творчі сили, відчувається одкровення [3].

Музика вже давно стала своєрідним постійним інформаційно-екологічним фактором, роль якого все більше зростає; що музична терапія, будучи складовою частиною психолого-педагогічних і психотерапевтичних методик, сприяє збереженню психічного здоров'я й попередженню емоційних розладів; а також основною метою є «подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження, виховання навичок адекватної групової поведінки та соціалізації особистості в суспільстві» [1, 2].

Не викликають сумніву твердження науковців, що музика має великі можливості в наданні терапевтичного впливу на людину, знятті емоційних стресів, регулюванні психічного стану в цілому, гармонізації емоційно-інтелектуального розвитку особистості, її вольових проявів. Людством накопичено достатній досвід позитивного впливу на організм людини, сучасні дослідження торкаються розробок і апробацій різних музично-терапевтичних методик (В. Празнова, І. Кудрявцев, Т. Колошина, В. Петрушин та ін.), проте ця галузь досить обмежено висвітлена й досліджена в педагогіці. Ми приєднуємося до тверджень М. Рудзик, Ю. Шевченко та ін., які наголошують на тому, що музикотерапія найбільше отримала застосування як один із напрямів арттерапії, як один із засобів у психології та медицині [7].

Мета статті – здійснити теоретичне та емпіричне дослідження проблеми особливостей корекції прояву психологічних чинників агресивної поведінки сучасних підлітків засобами музичної арттерапії.

Отже, актуальність та практична й наукова значущість даної теми, пояснюється тим, що агресивна поведінка набуває стрімкого поширення серед підлітків, здійснюючи істотний деструктивний вплив на особистість дитини. І таким чином, вивчення потребує проблема корекції агресивної поведінки та чинників її формування, для попередження та подолання цього явища. Різноманітність форм виявлення агресії призводить до того, що сьогодні у науці немає її однозначного трактування. Однак більшість авторів вважають, що агресія – це форма поведінки, яка спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди живій істоті, а агресивність – тенденція особистості до деструктивних дій, яка набувається у процесі розвитку її в суспільстві.

Представники соціальної психології вважають, що агресія зумовлюється зовнішніми причинами, мотивами завдати шкоду іншому[6]. Найбільш поширеною з них є фрустраційна теорія, запропонована Дж. Доллардом та ін. Агресивна поведінка розглядається не як еволюційний, а як ситуативний процес. Згідно даної теорії, агресія завжди є наслідком фрустрації, а фрустрація завжди тягне за собою агресію, тобто, в індивіда, який зазнав фрустрації, виникає мотивація до агресії [12].

Значні уточнення до фрустраційної теорії з проблеми агресії та особливостей її прояву вніс Л. Берковіц. Його теорія отримала назву когнітивного неоасоціанізму. Л. Берковіц стверджував, що фрустрація – це один з багатьох стимулів, які провокують агресивні реакції, але не призводять до агресивної поведінки, формуючи лише готовність до агресивних дій. Це можливо тільки тоді, коли є посилення агресії – зовнішні стимули навколишнього середовища [1].

У «теорії переносу збудження», вся концепція ґрунтується на припущенні, що фізіологічне збудження, чим би воно не було викликане, не зникає миттєво, а лише поступово згасає. Автор цієї теорії, Д. Зільман стверджував, що теорії агресії як потреби є занадто слабкими і невизначеними для широкого застосування [6].

А. Басс визначив агресію як поведінку, що викликає роздратування і завдає шкоду іншим організмам. Дослідник не включив у визначення агресії такий важливий елемент, як мотив, так як, агресією є цілеспрямована дія, направлена на досягнення мети, що суперечить традиціям класичного біхевіоризму [14]. Вчені-біхевіористи вважали, що агресивна поведінка більшою мірою залежить від стимулів, бо саме вони визначають виникнення й інтенсивність агресивних реакцій. Завдання науковців, вважав А. Басс, визначити, які види стимулів які викликають агресивну поведінку [25].

У теоріях соціального научіння агресія розглядається як соціальне явище, як форма поведінки, що засвоюється в процесі соціалізації. А. Бандура вважає, що ворожі зразки поведінки засвоюються переважно із трьох джерел: сім'ї, що є частиною соціальної системи; субкультури; символічного моделювання, що охоплює засоби масової інформації, особливо телебачення, розвиток якого значно розширив коло моделей наслідування для підростаючого покоління [14].

К. Додж та колеги виявили, що для надто агресивних дітей характерна схильність до ворожо-упереджених атрибуцій. Тобто,

діти, схильні до насильницьких дій, частіше інтерпретують неоднозначні дії як ворожі і погрожуючі, у порівнянні з менш агресивними однолітками. Вони часто вбачають агресію та насилля там, де насправді нічого подібного не відбувається [12].

Психолог К. Бютнер, спостерігаючи за агресивною поведінкою дітей в сім'ї і групі однолітків, також розглядає агресивну поведінку як адаптивну властивість індивіда, що дає змогу позбавитись фрустрації, страху та тривоги [1].

У теорії біологічної обумовленості агресії, А. Стор розглядає агресію як біологічно обумовлену, вроджену форму поведінки, яка в людському світі набула найбільш деструктивного характеру. Основою для розповсюдження ідеї про вирішальну роль біологічних факторів стало відкриття Y-хромосоми [6].

До теорій багатофакторної обумовленості агресії можна віднести теорію, яка пов'язує агресивну поведінку зі схильністю до певного типу темпераменту та з процесом навчання агресії. Дослідження агресивних осіб дозволило встановити, що їм властиві слабкий антистресовий захист, неадекватна агресивність, імпульсивність, низький самоконтроль [12].

В останній час більшість представників західної психології та частина вітчизняних психологів пропонують розглядати агресію лише як один із можливих виходів із фруструючої ситуації. Такий підхід можна вважати більш доцільним. Разом з тим, ціла низка дослідників залишаються прихильниками теорії соціального навчання, згідно якої, агресивна поведінка засвоюється в процесі соціалізації. Найсучасніша точка зору на походження агресивної поведінки пов'язана з когнітивною теорією навчання [1]. Український психолог С. Русова розглядала агресивну поведінку дитини як один із проявів інстинкту боротьби, що сам по собі є позитивним фактором, але за певних обставин може набути і негативного спрямування. У своєму здоровому, нормальному розвитку цей інстинкт є міцне знаряддя, щоб перемогти й індивідуальні, й громадські перешкоди у житті [4].

Психолог С. Гончаренко вважає, що агресивність дітей є наслідком негативного ставлення до них, прогалинами у вихованні, зокрема, нівелювання потреб дітей, браку чуйності й поваги, надмірної суворості, зловживання покараннями, що призводять до агресивної поведінки як способу протесту та привернення уваги до себе [13]. Зовнішнім виявом агресії є агресивна поведінка, яка розглядається в даному дослідженні як специфічна усвідомлена або неусвідомлена вчинкова активність, що характеризується

демонстрацією переваги сили та її застосуванням до інших (на себе) і варіюється за мірою інтенсивності та формою прояву [6].

Вольовий і емоційний компоненти тісно взаємопов'язані з рівнем самоконтролю над емоційними проявами та поведінки. На думку автора, пізнавальний компонент тісно пов'язаний зі способом сприйняття ситуації, її розумінням, оцінкою загрози, від чого залежатиме і виникнення агресивного стану і сили прояву агресії та застосування засобів агресії [1]. Доведено, що стрижньовим патерном агресивної поведінки підлітків є власне асоціальний компонент, що полягає в дистанціюванні від суспільних стандартів поведінки. Агресивні тенденції у даному випадку будуть реалізовані в основному в психотравмуючих ситуаціях, де виникає висока ймовірність емоційної напруги.

У сприятливих ситуаціях ці тенденції є такими, що компенсуються настановленням на соціальну кооперацію й агресія може бути реалізована в соціально бажаних формах активності. Тому для вирішення проблеми превентивних заходів, корекції агресивності та її проявів необхідним є створення умов для психологічної реабілітації і розвитку делінквентних підлітків. Е. Печерська стверджує, що правильно впливаючи навіть на якусь одну сферу дитини, можна покращити і вдосконалити роботу всього організму [7].

Проведення «музикотерапевтичних» занять – не що інше, як спроба створення умов для чіткої і злагодженої роботи дитячого організму. Музикотерапія – це психотерапевтичний метод, що використовує музику в якості терапевтичного засобу [21]. Для підлітків, які проявляють тривожність, занепокоєння, відчують страхи, напругу проводиться просте слухання музики.

Особливості при застосуванні музикотерапії, як засобу гармонізації емоційного стану підлітка, полягає в обговоренні емоційного стану до прослуховування музичних творів та після. Як показують дослідження, в більшості випадків підлітки здивовані зміною емоційного стану після прослуховування музики. Загалом, використання класичних творів не тільки відображається на емоційному стані підлітка, але й на його поведінці. В представленому методі використовуються твори Ф. Шуберта, Ф. Шопена, К. Дебюссі, Л. Бетховена, І. Баха, С. Прокоф'єва, В. Моцарта та інших [7].

На думку Л. Виготського, болісні неприємні афекти при музичній терапії піддаються деякій розрядці, знищенню, перетворюються в свою протилежність [3]. У даний час підвищена дратівливість і агресивність властиві багатьом дітям, незалежно від

віку соціального становища, родини. Адекватний вираз гніву й роздратування викликає труднощі у багатьох дітей, особливо у тих, хто переніс психічну травму або втрату. Такі діти схильні до одного з двох типів реагування: або роздратування або агресія починають «прориватися» в більшості їхніх вчинків, або ці емоції приховуються за «фасадом» депресії, відчуженості та низькою самооцінкою.

Відомий дитячий психотерапевт В. Оклендер вважає, що дитина повинна усвідомлювати свій гнів, це є першим кроком на шляху набуття нею упевненості і психічної цілістності; вона повина подолати в собі звичку в страху ховати роздратування і гнів або вихлюпувати їх в опосередкованому вигляді, оскільки це може травмувати саму дитину та призводить до її емоційного відчуження від оточуючих [17].

Відреагування роздратування і гніву в безпечних умовах ігрової терапії може допомогти дитині «дізнатися» про ці почуття, звільнитися від них і освоїти більш ефективні способи їх вираження. Музика і звуковидобування полегшують звільнення почуттів, сприяють емоційній експресії [7]. Своєрідність музики полягає в тому, що вона відображає життя людини наче в дзеркалі людських емоцій, розкриваючи багатогранну емоційну реакцію людини на навколишню її дійсність, на ті чи інші події, вчинки, на явища природи та соціальне буття. Вплив музики в корекційному плані має позитивне значення. Експериментальні дослідження свідчать, що музика, впливаючи на пристрасті людини, може прискорити чи уповільнити пульс. Музика, спів можуть втамовувати біль. відволікати, схилити до сну, надавати естетичне задоволення, нормалізувати дихання та кровообіг, знімати втому та повертати бадьорість.

На сьогоднішній день музичну терапію визначають як напрям медицини, у методологічній основі якого лежить використання музичного мистецтва з лікувально-профілактичною метою [3]. Серед психологічних механізмів лікувального впливу музики виділяють такі (за В. Зав'яловою): катарсис (емоційне очищення, емоційна розрядка); засвоєння нових засобів емоційної експресії; підвищення соціальної активності [21].

У класифікації сучасних методів музикотерапії за критерієм переважної лікувальної дії зазначається [7, 8]: методи, спрямовані на відреагування, а також емоційну активацію; тренінгові методи, які застосовуються у контексті поведінкової терапії; релаксаційні і регулятивні методи; комунікативні методи; творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації [23]. За

представленою класифікацією можна зробити висновок, що ці методи можуть стати важливими орієнтирами психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей.

Активна музикотерапія досягається через власну музичну діяльність педагога та дітей, через відтворення музичного художнього образу, фантазування підлітка після його сприйняття, спільну імпрровізацію мелодії голосом і музичними інструментами (для цього підійдуть шумові інструменти, за допомогою яких діти можуть виразити свої почуття, які викликані музикою, а також мовою інструментальних звуків відтворити діалогове спілкування); одним із варіантів може бути хорове виконання твору, що створить атмосферу довіри між дітьми. Рецептивна музикотерапія – припускає процес сприйняття музики з терапевтичним ефектом, існує в трьох формах: комунікативної – спільне прослуховування музики, що спрямовано на підтримку взаємодій, взаєморозуміння; реактивне – спрямоване на досягнення дітьми катарсису; регулятивне – сприяє зниженню нервово-психологічної напруги [23].

Основний спосіб впливу в музичній терапії – це ритм. Музика здатна викликати досить сильні емоції, тому багатьох батьків хвилює питання чи не шкідливі подібні переживання для гіперактивної дитини? У кожної людини існує власний ритм, сеанси активної музичної терапії дають можливість виходу цього ритму і його енергії. Сеанси активної музичної терапії дозволяють контролювати емоційний стан, даючи вихід енергії [3].

Музичні здобутки викликають у підлітків певне ставлення до соціальних явищ. Через їхній зміст вони пізнають життя й працю свого народу, знайомляться з персонажами вітчизняної історії, поняттям Батьківщина, музика сприяє вихованню почуття патріотизму. У процесі спілкування з музикою потрібне підпорядкування інтересам колективу, погодженість дій, виховуються почуття дружби й товариства, такі властивості особистості, як самовладання, витримка, дисциплінованість, розвиваються чуйність й ініціатива.

Спів поліпшує вимову, розвиває координацію голосу й слуху, зміцнює голосовий апарат, є своєрідним видом дихальної гімнастики. Музика впливає не тільки на слуховий аналізатор, але й на загальний стан усього організму, підсилює, послабляє стан кровообігу завдяки реакціям, пов'язаним зі зміною подиху [7].

Нами було організоване та проведене емпіричне дослідження, яке проводилось на базі гімназії № 39 ім. Богдана Хмельницького м. Києва. Дослідженням було охоплено 28 респондентів: учнів 9-го класу.

З метою дослідження психологічних чинників агресії дітей підліткового віку були використані наступні методики: методика А.Басса та А. Дарки (адаптація О. Осницького), задля вивчення показників та форм агресії у підлітків [16], визначення психологічних чинників агресії у дітей підліткового віку за методикою експрес-діагностики невроту К. Хека і Х. Хесса [16].

Ми виявили кількісні показники схильності підлітків до невротоподібних станів, що подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількісні показники визначення рівню невротоподібних станів за методикою експрес-діагностики невроту К. Хека і Х. Хесса

n= 28

Рівень невротоподібного стану	Розподіл підлітків	
	Абс.	%
Низький	9	32,1
Середній	11	39,2
Високий	8	28,6

За даною методикою, виявлено, що у підлітків переважає невпевненість у собі, швидка зміна настрою – майже у 39,2% дітей, виявлено середній рівень невротоподібних станів; часте переважання гнітючого стану респондентів, побоювання та страхи без причин, високий рівень невротизації виявлено у 28,6% підлітків, та лише у 32,1% виявлено низький рівень невротоподібних станів.

Невротизм – це тривожно-фобічні розлади, при яких домінує тривога пов'язана з зовнішньою ситуацією. Невротизм також хворобливі форми реакцій нервової системи на ситуації, які травмують психіку, тому їх ще називають психогенними патологічними реакціями, які виявляються у надмірному хвилюванні, гострих конфліктах, можливих поганих звичках та схильностях до агресії та аутоагресії.

За даними виявлення невротичних станів – високі показники свідчать про схильності підлітків до негативізму відносно навколишнього світу. Середній рівень вказує на наявність невпевненості у собі у багатьох підлітків, швидку зміну настрою.

Виявлення рівня та форм агресії проводилося за методикою А. Басса та А. Дарки (адаптація О. Осницького) [16]. Результати дослідження подано у табл.2.

**Кількісні показники рівнів прояву агресії та ворожості
за методикою А. Басса та А. Дарки (адаптація О. Осницького)**

n=28

Рівні агресії та ворожості	Розподіл підлітків	
	абс	%
Високий рівень агресії	11	39,2
Високий рівень ворожості	10	35,7
Середній рівень агресії	10	35,7
Середній рівень ворожості	12	42,8
Низький рівень агресії	7	25
Низький рівень ворожості	6	21,4

У результаті дослідження, ми виявили, що високий рівень агресії виявлено у 39,2% (11) підлітків. Такі підлітки проявляють високий рівень роздратування, тобто вони схильні до збудження, готовності виявити грубість, запальність у будь який час в ситуації яка їх дратує. Високий рівень ворожості виявлено у 35,7% (10) з підлітків, що є свідченням високого рівня наявності та прояву в них форми непрямої агресії.

Середній рівень агресивності за даними дослідження виявлено у 35,7% (10) у підлітків, що виявляється у середньому рівні прояву роздратування. Середній рівень ворожості виявлено у 42,8% (12) у підлітків.

За даними дослідження низький рівень агресії виявлено у 25% (7) серед підлітків. Вираження негативних почуттів у вигляді вербальної агресії (крик, погрози) їм не властиві. Низький рівень ворожості виявлено у 21,4% (6) у підлітків. Даний рівень є свідченням того, що ці підлітки у стосунках з оточуючими, проявляють доброзичливість, почуття довіри є привелейним у відносинах з людьми.

Після проведення дослідження було встановлено, що у досліджуваних переважає середній та високий рівень загальної агресії та ворожості. Так високий рівень агресії та високий рівень ворожості виявлено у – 39,2% та 35% відповідно.

Після констатувального експерименту, нами була проведена формувальна робота, яка спрямовувалась на осмислення, аналіз та переосмислення підлітками свого емпіричного досвіду, пов'язаного із негативними переживаннями, аутоагресивними тенденціями та агресивними проявами у поведінці; настановлення підліткам щодо

значущості формування конструктивного виходу з кризових переживань та конфліктних ситуацій у житті, як запоруки гармонійного розвитку їх особистості та взаємозв'язків; успіху її в соціально-педагогічній діяльності (школа, референтні групи); розв'язання та рефлексію різних психотропуючих ситуацій, виявлення обмежень власної свідомості (стереотипів), культивування рефлексивних здібностей у підлітків та можливостей їх самовдосконалення. У результаті – оформлення на цій основі нової системи ціннісно-сміслових передумов формування конструктивного ставлення до кризових та конфліктних ситуацій та станів.

Основним засобом корекційної роботи став соціально-психологічний тренінг «Корекція агресивних проявів у поведінці підлітків та формування конструктивної життєвої позиції засобами музичної ар-терапії». Соціально-психологічний тренінг включав 12 занять, кожне з яких тривало по 90 хвилин і проводилося один раз на тиждень у межах запланованих виховних годин. Це зумовлено, тим, що робота за програмою корекції агресивної поведінки вимагає довгострокових зусиль. Поодинокі заходи менш ефективні, ніж систематичні. Окремий тематичний день не несе в собі особливого сенсу, якщо він не включений в контекст більш тривалої роботи. Тому викладання даного курсу має бути досить протяжним у часі. Багато питань тренінгу емоційно заряджені або стосуються особистісно значущих цінностей, тому на їх усвідомлення і переробку необхідно час. Крім того, підлітки знаходяться на різних стадіях свого особистісного розвитку, і тому деяких з них потрібно більш тривалий час для осмислення отриманих знань і зміни своєї поведінки.

Метою тренінгу є використання наукових і практичних методів, форм, засобів розвитку ефективних поведінкових стереотипів розв'язання проблематичної, конфліктної ситуації; просоціальної мотивації, потреби в самовдосконаленні; позитивної контактності; набуття стресостійкості та моральної рефлексії.

Спираючись на результати констатувального експерименту, які засвідчили, що провідними системоформувальними компонентами агресивної поведінки є відсутність ціннісного ставлення до інших людей, негативне самоставлення до себе, низька мотивація до конструктивного життя, а також наявність негативних деструктивних способів реагування на стрес, соціально-психологічний тренінг об'єднав взаємопов'язані блоки тренінгових занять, що впливали на корекцію та формування саме емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів.

У склад першого блоку програмивійшло шість занять, метою яких стала корекція емоційно-мотиваційної сфери особистості задля формування у підлітків мотивації розвитку своєї особистості через усвідомлення своїх внутрішніх переживань і причин їх виникнення, з подальшим їх конструктивним емоційним відреагуванням, вправи на подолання стресу, озброєння навичками релаксації за допомогою музики. Усвідомлення своєї поведінки як неефективного «виходу» з критичної ситуації існування (вироблення ціннісного ставлення підлітків до себе, до інших). З цією метою були підготовлені вправи на зразок: «Що таке добре, що таке погано?», «Напиши про мене», «Музична розповідь» (усі розповіді супроводжуються музикою, в якій простежується і дзюрчання струмочка, і виття вітру, і звуки тварин). Під час таких занять ведучий грав роль оповідача, а учасники – героїв сюжету. Мотиви сюжету обиралися з урахуванням психічного й соматичного стану учасників, характеру їх невротичних бар'єрів, психічної напруженості [7]. Можна використовувати й такий варіант оповідання, коли учасники придумують закінчення розповіді на основі своїх уявлень, фантазій, зіставлення з власним досвідом, «Гра з лялькою Бібабо» (сприяє вираженню внутрішнього стану дитини та характеру її взаємин із батьками, рідними, друзями та соціальним оточенням). Цей метод використовують у роботі з дітьми до 15 років. Ляльок і лялькових персонажів обирають залежно від роду діяльності батьків [7].

У процесі гри відкриваються глибинні (часто приховані) почуття. За характером гри можна визначити характер впливу соціального оточення на дитину, вихід агресії, афектів, почуття неповноцінності й невизнання, особливо якщо це стосується жертви морального, фізичного або сексуального насильства. Під час гри нейтралізуються внутрішні конфлікти, вона стає катарсисом на ґрунті емоцій.

Наступна вправа, «Небезпечна подорож», завдяки цій вправі, підлітки вчилися долати перешкоди під музичним супроводом, ця форма музикотерапії навчає самостійності, незалежності від оточення, адекватної поведінки в пристосуванні до цього оточення. Музика створює відповідний фон і гармонійний вплив, що пробуджує активність, упевненість у собі, сприяє розслабленню та психічній врівноваженості, а також гармонізації, стабілізації, позитивній самореалізації. Вправа «Музика рятує», під музику А. Вівальді «Симфонія сі-мінор» усі стоять у колі, тримаючись за руки. Із заплющеними очима намагаються погойдуватися в такт музики і злитися з нею. Вправа «Будинок щасливого майбутнього»

(зادля формування позитивних цінностей майбутнього.) Підліткам пропонувалося під музику намалювати багатоповерховий будинок (не менше 7-10 поверхів). Подумати про своє майбутнє, загадавши який-небудь вік. І на кожному поверсі свого «Будинку майбутнього» розташувати в порядку значущості для себе різні цінності (сім'я, робота, стосунки, гроші, здоров'я і т.д. Після виконання вправи учні могли поділитися один з одним результатами своєї роботи, поговорити про відмінності в системі цінностей (музика як позитивне підкріплення планування майбутнього).

Суттєве значення для корекції агресивних поведінкових проявів підлітків мають вправи на релаксацію та вміння заспокоюватися у кризових ситуаціях. З цією метою ми застосовували дихальні вправи з музичним супроводом. Правильне дихання має вирішальне значення для тренування вольових якостей, загальної релаксації. Розслаблювальні музичні стимули приносять полегшення, відчуття гармонії, врівноваженості, характер людини стає м'якшим і пластичнішим [17].

Перелік дихальних вправ: Лежачи на спині, робити вдихи та видихи в ритмі музичного супроводу. Сидячи, робити вдихи та видихи в ритмі музичного супроводу. Фаза видиху: вимовляння звука «А» (виражає почуття полегшення); вимовляння звука «О» (виражає почуття подиву); вимовляння звука «У» (виражає почуття подиву); вимовляння звука «І» (виражає почуття радості); вимовляння звука «Е» (виражає внутрішню рівновагу). Лежачи на спині, у ритмі музики робити глибокі вдихи й видихи з вимовлянням звука «А». Стоячи у вільних позах, робити вдих і видих із руховим вивільненням. Стоячи у вільній позі, слід тренувати вдих і видих з одночасним розслабленням. Лежачи на спині, поклавши ліву руку на живіт, праву – на груди, тренують черевне і грудне дихання. Вдих – підйом черевної стінки, видих – опускання [7].

До другого блоку корекційної програми увійшли шість занять, метою яких стали корекція поведінкових змістово-когнітивних компонентів особистості, задля придбання підлітками навичок використання активних поведінкових стратегій при переживанні-подолання життєвих труднощів, без застосування агресивних компонентів, корекція агресивних поведінкових проявів. З цією метою були використані такі вправи як «Вихід з кризи» (навчити підлітків розробляти алгоритм виходу з кризи та проблемної ситуації, що супроводжується музичним позитивним підкріпленням); «Намалюй проблему» (під музику малювали проблеми та вирішували їх), вправа «Ігри тварин» (визначити стиль поведінки у

конфліктній ситуації та відпрацювання станів, що він викликає, підлітки під музичний супровід поводитися як різні тварини у конфлікті, потім вчилися іншій стратегії конструктивного виходу, відповідали на питання: «Коли ви потрапляєте в конфлікт, ви хитрі, як лисиця, боязкі, як миша, чи нападаєте як тигр?». Як можна було б успішно вирішити конфлікт?), вправа «Притулок» (викликати у підлітків стан внутрішнього спокою і комфорту за допомогою музики); вправа «Внутрішнє кіно» (відбувалося ознайомлення підлітків з однієї з технік психологічної роботи з проблемами – деперсоналізацією тобто спогляданням за власними проблемами у якості спостерігача, що допомагає знайти адекватне рішення) [7].

Вправи для роботи з гнівом, допомагають дитині краще побачити свій стан зі сторони, через музичні звуки відчувати руйнівну силу негативних емоцій на організм. У вправі «Випусти пар», підліткам пропонувалося вдарити зі всієї сили у барабан, у гонг, в металеві тарілки, а також в інші голосні предмети – металеву бочку, тазок, підвішаний лист заліза. Дитина вдаряла стільки раз, скільки хотіла. Вона повина була відчувати, що заспокоїлася, що почуття гніву, і роздратування виходять з її тіла через пальці рук, а потім через музичний інструмент або предмет.

У таких техніках, які ми застосовували за методикою «Розбий вежу» Ш. Сейкса, дітям пропонувалося відредагувати свій гнів і роздратування через руйнування паперової вежі. Метафори є вельми успішним інструментом в процесі роботи над дитячим гнівом. Процес руйнування ілюструється відповідною музикою або комплексами звуків: барабан, металеві тарілки, гонг, різні предмети, за допомогою яких можна видавати гучні звуки.

Для усвідомлення підлітком різної градації почуття гніву й роздратування пропонувалося пограти в гру «Хто сильніше кине». Дитина, кидає в діжку або в гонг мішечок, наповнений бобами або горіхами. Мішечок кидали з різною силою. Ведучий на рівних бере участь в грі разом з підлітком. Дорослий весь час звертає увагу дитини на взаємозалежність сили, частоти кидка і гучності звуку – чим сильніше гнів, тим голосніше і неприємніше звук [7].

Цікавим було застосування вправи «Творимо історію» з шарфом за методикою С. Харві. Дана техніка була створена для роботи саме з імпульсивними, агресивними дітьми. Для цього використовується великий шматок красивої, напівпрозорої тканини типу шифону (приблизно 2,5 x 3 м). Ведучий розповідає історію (про життя дитини, про неї, про деструктивні події з життя), дитина має зображувати емоції та рухатися, у ритмі шарфу. Спеціально підібрана

по інтенсивності, ритму і тембру музика допомагає дитині впорядкувати рух. Крім того, музика допоможе зупинити час, посилити ефект неохайного шарфа. Це може бути спеціальний музичний сигнал-карта: гучний акорд, звук певного музичного інструменту, уповільнення ритму, поступове затихання. Музика з розміреним, чітким ритмом, не швидше, ніж 60 ударів у хвилину, допоможе дитині сконцентрувати увагу на осмисленні та позитивному вирішенні проблеми. Ведучий домагається поступової синхронізації рухів дитини зі змістом розповіді [17].

Музична арттерапія застосована у тренінгу на кожному етапі роботи з проблемою, допомогала підліткам краще осмислити свій деструктивний стан. Наприклад, в ході ігрової «Техніки розфарбовування фігур хлопців і дівчаток» Б. Тернер [7], дитині пропонувалося розфарбувати фігурку, щоб побачити, як вона себе почуває. Після малювання під музику, ми переходили до розмови про негативні почуття у конфліктних та кризових ситуаціях, обговоривши з дитиною, що це за почуття, коли вони виникають, що дитина відчуває, коли вони з'являються і як до них можна по іншому ставитися. Підібрані під кожен алгоритм дій, музичні уривки відповідного характеру дають дитині додаткове емоційно-позитивне підкріплення у ситуації стресу та забезпечують її навиками конструктивних стратегій подолання його.

Таким чином, розвиток важливих системоформуючих показників життєстверджуючої позиції та навиків конструктивного подолання кризових станів та ситуацій забезпечується активним і цілеспрямованим упровадженням корекційної програми. Ефективність її апробації реалізується на необхідності оволодіння підлітками прийомами, засобами конструктивного подолання стресу та аутоагресивних тенденцій у процесі занять, що дозволить їм сформувати життєву позицію, яка є необхідною для виховання в собі ціннісного ставлення до дійсності, свого життя, розв'язувати нові задачі й удосконалювати свою діяльність; долати труднощі, успішно контактувати та взаємодіяти з оточуючими.

Вправи на вільну імпровізацію на музичних інструментах також мали значний вплив, під час корекції агресивних тенденцій у поведінці дитини, адже вони дають можливість звільнитися від негативних почуттів та закріпити конструктивні шляхи подолання деструктивізму у внутрішніх та зовнішніх станах дитини. Так, вправа «Імпровізація на ударних інструментах» (ударні інструменти привертають особливу увагу дітей, так як з них можна видобувати звуки, навіть якщо немає особливих навичок) [7]. Дітям

пропонувалося бити в барабан, якщо їм сумно, весело і т.п. Як варіант можна запропонувати пробарабанити те почуття, яке дитина сама хоче відтворити або відчуває в даний момент, а ведучий і інші діти повинні відгадати, що вона хоче донести.

Отже, формування антиагресивної поведінки підлітків зумовлено цілеспрямованим розвитком особистісних показників емоційно-ціннісного, мотиваційного, конативного та соціально-когнітивного компонентів завдяки прийомам музичної арттерапії. Розвиток ціннісного ставлення до життя, до себе та до інших є провідним системотвірним чинником емоційно-ціннісної сфери особистості й детермінується розвитком чуйності, щирості, толерантності, емпатії та альтруїстичної позиції до власних та проблем інших людей.

Психологічна готовність до конструктивних поведінкових реакцій на психотравмуючі фактори забезпечувалася розвитком особистісних показників, що виступають провідними системотвірними чинниками емоційно-мотиваційної сфери підлітків завдяки впливу музики. Ефективність формувальних впливів оцінювалася якісними та кількісними методами. Для оцінки результативності занять був організований поточний контроль за допомогою прийомів оперативної діагностики та ігрових технік.

Порівняння кількісних даних, отриманих на початку та після завершення формувального експерименту в експериментальній групі, показало, що застосування корекційно-розвивальної програми з використання прийомів музичної арттерапії призвело до позитивних змін в експериментальній групі в корекції всіх структурних компонентів агресивних проявів у поведінці підлітків.

Так за шкалою неврозоподібних станів підлітків, як головних психологічних чинників агресивних проявів у поведінці, пріоритетним стало зниження показників високого рівня 28,6% до 7,1%, що є свідченням ефективності корекційного впливу, підлітки озброїлися навичками саморелаксації та умінням спокійно переносити дію негативних факторів, стан тривоги та занепокоєння вони навчилися долати. За шкалами низького рівня відбулися зміни у протилежному напрямі, а саме виросла кількість дітей з низьким рівнем неврозоподібних станів, з 32,1 % до 39,2% після формувального експерименту, що говорить про суттєве зниження у підлітків психічної напруги, обумовленої негативним психологічним статусом.

За шкалами агресії та ворожості після проведення корекції за допомогою музичної арттерапії, ми виявили наступні показники

позитивних змін. Так, знизився високий рівень агресії та ворожості, з 39,2% до 14,2%, та з 35,7% до 7,1% відповідно, що зумовлене зниженням рівня агресивних проявів з боку підлітків, у зв'язку з набуттям навичок самоконтролю та підвищення впевненості у собі. Також ми отримали показники позитивних змін після формувально експерименту за показниками низького рівня агресії та ворожості, якій виріс з 25% та 21,4% до 39,2% та 35,7% відповідно.

Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту дозволяє зробити висновок про значне зниження в експериментальній групі рівнів структурних компонентів агресивної поведінки серед досліджуваних підлітків.

Отже, реалізація корекційної програми з впровадженням музичної арттерапії, дозволила в цілому розв'язати завдання формувального експерименту. Це проявилось як у зниженні кількісних і якісних показників агресивних тенденцій підлітків, так і в підвищенні рівня позитивної самосвідомості, впевненості у собі, сформованості ставлення до себе та до інших як до цінності, навичок цінування своєї і чужої індивідуальності; набуття знань про ефективні способи поведінки у кризових ситуаціях та конструктивне вирішення проблем та конфліктних ситуацій.

Співставлення реально отриманих результатів з очікуваними показує, що формувальний ефект корекційної арттерапевтичної програми носить досить суттєвий характер та разом з тим, не у всіх підлітків відбулися якісні та кількісні зміни навіть у спеціально створених умовах. Причиною тому є необхідність цілеспрямованої систематичної роботи з профілактики та корекції агресивних поведінкових проявів серед підлітків, а не одноразового формувального впливу на особистість дитини.

Дефекти соціалізації на стадії підліткового віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості. Це проявляється, зокрема, у виникненні негативних психологічних новоутворень, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потребах. Кінцевим результатом є схильність до девіантної поведінки, пошук відповідних ситуацій і появі агресивних проявів. Кризові стани і високий ризик агресивності підлітків є наслідком патологічного протікання вікової кризи, яка проявляється в емоційних, когнітивних і особових порушеннях. Саме вікова криза призводить до виникнення кризового стану, яке характеризується інтенсивними негативними емоціями: почуттям невизначеності, занепокоєнням, тривогою аж до дезорганізації, фіксацією на психотравмуючій ситуації, переживаннями власної безпорадності,

неспроможності, самотності, безнадійності, песимістичною оцінкою власної особи, актуальної ситуації і життєвої перспективи, вираженими утрудненнями в плануванні майбутнього. Деструктивний вихід з вікової кризи, який проявляється у поведінкових девіаціях, може привести до агресивної поведінки.

Запропонована корекційна програма виявилась ефективною, оскільки після її впровадження підлітки, продемонстрували суттєве зниження рівнів агресивних проявів поведінки та аутоагресивних тенденцій, завдяки вищим рівням сформованості глобального самоставлення та набуття алгоритму конструктивного реагування на стресогенні фактори.

Наш експеримент доводить, що одним з необхідних структурних компонентів у боротьбі з агресивною поведінкою підлітків є вплив музичної арттерапії на особистість, як ефективного набору прийомів конструктивного подолання невротоподібних станів, збільшення адаптаційного потенціалу особистості, завдяки мобілізації ресурсних можливостей особистості, навичкам релаксації, позитивного підкріплення та озброєння навичками конструктивних стратегій у кризових життєвих ситуаціях.

Література

1. Бандура А. Підліткова агресія. М. : Квітень Прес, Видавництво Ексом-Пресс, 2009. 512 с.
2. Барабанова Н. Формування у підлітків навичок спілкування, адекватного типу поведінки у конфлікті та зниження агресивності. *Психолог.* 2005. №36 (180). С. 17-24.
3. Блаво Рушель. Зцілення музикою. Питер, 2003. 300 с.
4. Брусилівський Л.С. Керівництво по психотерапії. Ташкент: Медицина, 2009. 325 с.
5. Бурлачук Л.Ф. Словарь-довідник по психологічній діагностиці. Київ: «Наукова думка», 2009. 199 с.
6. Берон Р. Агресія. СПб.: Пітер, 2001. 352 с.
7. Ворожцова О.А. Музика та гра. Музикальна арттерапія для дітей. М.: 2004. 96 с.
8. Вікова і педагогічна психологія: навч. посібник для студ. пед. вузів / М.В. Гамезо, Е.А Петрова, Л.М. Орлова. М. : Педагогічне товариство Росії, 2003. 512 с.
9. Крутецкий В.А., Лукін Н.С. Психологія підлітка. М. : Просвещение, 2005. 314 с.
10. Кулагіна І.Ю. Вікова психологія. Розвиток дитини від народження до 17 років: навч. посібник. М. : «Прогрес», 1992. 184 с.

11. Кедьюсон Х., Шефер Ч. Практикум по ігровій психотерапії. С-Пб.: 2001. 63 с.
12. Лоренц К. Агресія. М.: Видавничий центр «Прогрес», 1994. 272 с.
13. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии. *Вопросы психологии*. 2007. №6. 25 с.
14. Можгинский Ю.Б. Агресія підлітків: емоційний та кризовий механізм. СПб.: Прайм-Евразна, 1999. 246 с.
15. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочество: підручник для пед. вузів. 4-е изд. М.: Видавничий центр «Академія», 2009. 456 с.
16. Немов Р.С. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Психология, кн.3. Психодиагностика. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 631 с.
17. Oklender W. Windows to Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents. Moab, Utah: Real People Press, 2008. 450 p.
18. Психологія сучасного підлітка / за ред. Д.І. Фельдштейна. М.: Видавничий центр «Прогрес», 2007. 315 с.
19. Психологічні тести / за ред. А.А. Кареліна: у 2т. Т.2: Для практичних психологів, соціологів. М.: ВЛАДОС, 2001. 2007. 318 с.
20. Психология человеческой агрессивности. Хрестоматия. / сост. К.В. Сельин. Минск, 2009. 342 с.
21. Петрушин В.І. Музична психотерапія. М.: Владос, 2000. 430 с.
22. Реан А. Психологія підлітка. М.: Видавництво: Прайм-Евразна, 2000. 314 с.
23. Рудестам Кьел. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1993. 450 с.
24. Семенюк Л.М. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків. М.: Флінта, 2006. 96 с.
25. Шляхтина О.И. Взаимосвязь агрессивности с личностными особенностями и социальным статусом. *Ананьевские чтения тезисы научно-практической конференции*. СПб.: 2007. 234 с.

ПРОЕКТИВНА САМОАКЦЕПТАЦІЯ ОСТРАКІЗОВАНОЇ ДИТИНИ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

В.В. Назаревич

Рівненського державного
гуманітарного університету

м. Рівне, Україна

e-mail: nazarevich.art@gmail.com

У статті автор робить спробу визначити особливості явища проективної сомоакцептації в системі освітнього середовища та визначити самоакцептацію як активність особистості в процесі адаптації до нового освітнього середовища, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного Я-соціального та прийняття його на рівні екзистенційної суб'єктності адаптації. Особлива увага приділяється впливу негативної форми прояву поняття на пізнавальну, емоційну та вольову форми прояву рівня адаптації.

Стаття присвячена важливості проективного прийняття деструктивного впливу середовища в процесі адаптації, розкриттю психологічних потенціалів, які забезпечують конструктивну самоакцептацію. Схарактеризовано структуру самоакцептації, як синтезу основних потенціалів: пізнавального, ціннісного, естетичного, творчого й комунікативного.

Висвітленні перспективи застосування проективної методики «Горицки +». Вказано, на особливості діагностики остракізаторських схильностей індивіда за допомогою проективної колоди.

Зроблено висновки в системі використання проективної методики «Горицки +» як психологічного інструментарію, її ефективності в розумінні самоакцептованих образів, створення діалогу з дитиною та вивчення характеру її дефіцитів і потреб в системі прийняття освітнього простору. Водночас методика може бути хорошим проективним інструментарієм для вивчення рівня адаптації дитини до школи та розкриття первинних проявів остракізації на етапі адаптації.

Подальший розгляд даної проблеми бачимо в більш розгорнутому вивченні основних критеріїв самоакцептованих проявів остракізованої особистості, що виникають при загрози приналежності, неоднозначності, невизначеності ситуацій і відмови в стосунках.

Ключові слова: проективні методи, остракізована дитина, самоакцептація, освітнє середовище, адаптація, дезадаптація.

In the article, the author makes an attempt to determine the features of the phenomenon of projective self-acceptance in the educational environment's system and to define self-acceptance as the personal activity in the process of adaptation to a new educational environment aimed at understanding the object of self-social and accepting it at the level of existential subjectivity of adaptation. The author paid a particular attention to the influence on the negative form of manifestation, and made a study of the concept on the cognitive, emotional and volitional forms of manifestation of the level of adaptation.

The article is devoted to the importance of the projective adoption of the destructive influence of the environment in the process of adaptation, the disclosure of psychological potentials that provide constructive self-acceptance. The structure of self-acceptance is indicated as a synthesis of the main potentials: cognitive, value, aesthetic, creative and communicative.

The prospects of using the projective methodology «Pots +» are highlighted. It is indicated that the diagnostic features of ostracized inclinations of an individual using a projective deck.

Conclusions are drawn in the system of using the projective methodology “Pots +” as a psychological toolkit, its effectiveness in understanding self-accepted images, creating a dialogue with a child, and studying the nature of his deficits and needs in the educational system. At the same time, the technique can be a good projective tool for studying the level of adaptation of a child to school and disclosing the primary manifestations of ostracization at the stage of adaptation.

We see a further examination of this problem in a more detailed study of the main criteria for self-accepted manifestations of an ostracized person arising from the threat of belonging, ambiguity, ambiguity of situations and failure in relationships.

Key words: *projective methods, stricken child, self-acceptance, educational environment, adaptation, maladaptation.*

Відчуження особистості при входженні її в освітянській простір є стійким явищем у соціальній сфері життя. Остракізм або соціальне відчуження призводять до руйнівних результатів як на індивідуальному, так і на соціальному добробуті в довгостроковій перспективі.

У сучасній вітчизняній психології простежується тенденція до впорядкування класифікації, таксономізації та розмежування споріднених понять, адже їхня заміна, підміна, синонімічне вживання вносять іноді плутанину у визначення точних і детальних

феноменів. Найчастіше спостерігається конкретизація й розмежування таких понять: образ Я, Я-концепція, зміст «Я», схема тіла, «Я-образ», самоакцептація та ін. Зокрема, часто існує синонімічне використання якраз терміну «самоакцептація» (самоприйняття, прийняття себе, самосприйняття) або навіть його підміна.

Науковцями обговорюється проблема індивідуальних відхилень від реакцій, передбачених соціальною та культурною практикою, з особливою увагою до неадекватності статистичного підходу і вирішення таких питань. Оскільки стандартизовані тести оцінюють індивідуумів з точки зору їх соціалізації і, як вони приходять до використання культурної моделі віри, дії і мови – існує необхідність розроблення інструментарію для дослідження приватного світу індивідуума: смислів, значень, моделей і почуттів. Забезпечення простору, вільного від культури, в якому особистість може спроектувати свої особисті способи реагування, можливе за допомогою використання проєктивних методів.

Незважаючи на багатолітню зацікавленість науковцями проблемою соціальної ізоляції, особистісної адаптації та самосприйняття і великою кількістю наукових публікацій, невирішеною залишається проблема практичного вивчення даного явища, і використання та створення наукового інструментарію.

Враховуючи вище зазначене, метою статті є визначення особливостей явища проєктивної самоакцептації в системі освітнього середовища та визначити самоакцептацію як активність особистості в процесі адаптації до нового освітнього середовища, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного Я-соціального та прийняття його на рівні екзистенційної суб'єктності адаптації засобами проєкції.

Виходячи із зазначеної мети повідомлення, нами були висунуті такі завдання:

1. Сформувати уявлення про самоакцептацію в остракізованому освітньому середовищі.
2. Провести аналіз проєктивного прийняття деструктивного впливу середовища в процесі адаптації.
3. Розкриття психологічних потенціалів, які забезпечують конструктивну самоакцептацію.
4. Висвітлити перспективи застосування проєктивної методики «Горщики +».

Самоакцептація – процес проживання стану адаптації (звикання до нових соціальних умов) або якості особистості, когнітивної інтерпретації самого себе (формування оціночної

структури себе, як суб'єкта освітянського простору). Дж. Келлі характеризує самоакцептацію – як створення персональних сценаріїв у взаємодії з самооцінкою, самопізнанням і Я – образом особистості.

Дж. Брунер пропонує наступний алгоритм самоакцептації індивіда:

- зіткнення з власними незнайомими проявами, особа відкрита для різних інформаційних сигналів і хоче дізнатися більше;
- намагання зібрати більше інформації про особливості подібних реакцій. Поступово ми стикаємося з деякими знайомими підказками, для більш детальної класифікації того, що сприймається;
- третій етап характеризується приглушенням отримуваних сигналів, які стають менш відкритими і вибірковими. Активно ігноруються сигнали, які порушують первісне сприйняття себе, що забезпечують послідовну картину формування Я-образу.

Підтвердження правильності категоризації аспектів соціальної адаптації забезпечить умови профілактики остракізації в освітньому середовищі. Остракізм – це соціальне виключення з групової приналежності або з соціального контексту. Остракізаторами виступають домінуючі, схильні до жаги влади особистості або індивіди з недовірою до статусних особливостей учасників процесу соціальної взаємодії.

Поняття самоакцептації забезпечує розуміння глибинних структур процесу остракізації в освітньому просторі. Так дитина, яка проходить адаптацію деструктивно та низькофункціонально (не виконуючи навчальні вимоги), здобуває внаслідок соціального вигнання деформовані ознаки самоакцептації, що стає стійким психологічним утворенням, набуваючи спроектованих групою негативних ознак на неї через остракізацію середовищем.

Концептуальні підходи, в вивчені зазначеної проблеми потребували звуження полісемантизму тлумачень головної дефініції проєктивної самоакцептації остракізованої дитини до освітнього середовища, надання їй окремого дослідницького статусу та функціональності. У межах цієї роботи відбувається спроба визначити самоакцептацію як активність особистості в процесі адаптації до нового освітнього середовища, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного Я-соціального та прийняття його на рівні екзистенційної суб'єктності адаптації. Емоційно-ціннісне ставлення до себе остракізованої дитини, сформоване на підставі результатів самосприймання через проєкції групи, тобто самопізнання й самовизнання як особливих процесів адаптації, може впливати на

пізнавальну, емоційну та вольову форми прояву рівня адаптації. До пізнавальної форми належать: самовідчуття, самоспостереження, уявлення про себе, самоаналіз, самокритика та інші деструктивні ознаки образу «Я-учень» в процесі адаптації. Дитина в такому випадку набуває остракізованої самоакцептації.

До емоційної форми належать: самопочуття, самолюбство, гордість, скромність, почуття власної гідності, відповідальності, які також страждають під впливом соціального вигнання чи ігнорування як найбільш поширених форм остракізації в соціальному просторі освітнього середовища.

До вольової форми – самоконтроль, самовладання, стриманість, самодисциплінованість, які в спостереженнях проявляються у формі невротичного самообмеження та безініціативності або постійного бажання до захисту чи боротьби (див. рис. 1.).

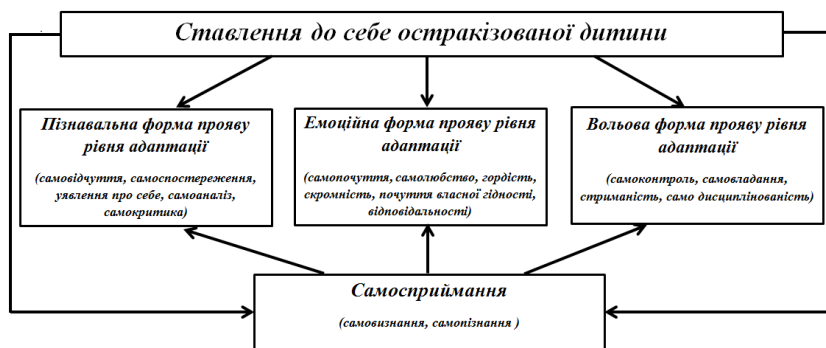


Рис. 1. Усвідомлення об'єктом власного соціального Я на рівні екзистенційної суб'єктивності адаптації

Проективне прийняття деструктивного впливу середовища в процесі адаптації показників, усіх трьох форм, забезпечує формування остракізованої самоакцептації особистості. У структурному плані феномен самоакцептації можна традиційно визначити як єдність когнітивного, емоційного й регулятивного компонентів.

Когнітивний – прийняття будь-яких своїх якостей одночасно з уявленням про них з погляду того, якими вони повинні бути. Емоційний – сума осмислених й емоційно схвалених оцінок і самооцінок. Регулятивний – поведінкові акти бажання діяти в потрібному напрямі, саморегулятивність[3; 4]. У нормативному толерантному освітньому просторі, за якого відсутні форми проявів

остракізму (соціальне ігнорування та знуцання, булінг, психологічний тиск), а натомість існує прийняття індивідуальності, адаптація проходить легко та сприяє повноцінному розвитку особистості. Психологу важливо забезпечити адаптаційний процес, у якому відсутні ознаки остракізованого сприйняття іншого. Аналізуючи адаптацію як включення особистості в нове та незвичне для неї середовище, важливораховувати системні показники даного процесу.

Уявлення про адаптацію належить вченню К. Бернара про сталість внутрішнього середовища та його важливість для процесів життєдіяльності. Саме завдяки підтримці такої сталості жива система набуває відносної незалежності від зовнішніх впливів, адаптуючись до навколишнього середовища. Основні положення концепції К. Бернара розвинув У. Кеннон [3], якому, зокрема, належить авторство введення в науковий обіг терміну «гомеостаз», збереження якого досягається завдяки процесу адаптації під час взаємодії організму та середовища. У. Кеннон розглядав гомеостаз і як внутрішній стан, і як відношення в системі «організм – середовище». Згідно із сформульованим ним положенням гомеостазу всі процеси, що відбуваються в організмі, спрямовані на збереження стану рівноваги у відповідь на негативний вплив середовища. Зв'язок між процесом адаптації та гомеостазом також простежувався у працях Р. Ешбі [3].

Спираючись на вчення про адаптацію, як процес досягнення гомеостазу, варто зазначити ефективність саме проєктивних методів під час супроводу дитини в новому навчальному середовищі. Оскільки її когнітивні та ментальні функції достатньо напружені, продуктивним виступає експресивно спонтанний їх вияв на рівні прояву асоціацій як складових трансляції психологічних ознак адаптації.

Грунтуючись на положенні гомеостазу, Ф. Березін зазначав, що процес адаптації реалізується щоразу, як тільки в системі «організм – середовище» виникають значущі зміни: відбувається забезпечення формування нового гомеостатичного стану, який дає змогу досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій [2]. Зокрема, аналіз змін проявляється у символі, що дитина продукує власною уявою в малюнках чи відповідях, забезпечуючи фахівця розумінням проходження власної адаптаційної історії дитини.

В. Розов серед найбільш вагомих концепцій, які мають певне відношення до проблеми адаптації та її механізмів, виокремив

чотири, що набули найбільш широкого визнання [7]: гомеостазу, стресу, психосоматичних реакцій ЦНС та функціональної системи організму П. Анохіна [1]. Саме ці базові основи досить часто стають важливим підґрунтям розуміння проявів та процесів адаптації дитини в новому навчальному середовищі.

Системне визначення адаптації на основі узагальнення запропонував М. Корольчук: «*Адаптація*— це активна системна відповідь функцій організму, що спрямована на підтримку гомеостазу та створення адекватної врегульованої програми, відповіді з мінімальними реакціями на умови, що постійно змінюються, умови діяльності, в основі якої лежать 5 основних компонентів: енергетичний, сенсорний, операційний, ефекторний та активаційний» [4]. Таке розуміння адаптації є цікавим для здійснення аналізу факторів, що ідентифікують символ, який дитина транслює в малюнках чи відповідях.

С. Максименко визначав *психічну адаптацію* як процес взаємодії особистості з середовищем, за якого вона повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб [5; 6]. Автор підкреслює системний характер психічної адаптації і вказує, що вона може бути представлена як результат діяльності цілісної системи, яка керується самостійно. Беручи це твердження за основу, варто зазначити, що адаптація дитини до навчального середовища – це складний багаторівневий процес, який перенапружує увесь системний функціонал психіки дитини. Досить часто спеціалісту складно зрозуміти, які саме структури психіки не витримують навантаження адаптаційного періоду, і на допомогу приходять проективні стимули, що забезпечують толерантний аналіз процесу адаптації.

Процеси адаптації охоплюють всі рівні життєдіяльності, від молекулярного до психологічної регуляції діяльності в соціальному плані, поєднуючи важливі категорії психофізіологічного розвитку та психоемоційної готовності до прийняття нових умов освітнього простору. Системний психологічний контроль показників адаптаційного процесу дитини в освітньому просторі забезпечує своєчасне реагування на системні зміни, що провокують стійкі ознаки дезадаптації до навчального середовища. Адаптація як розкриття психологічних потенціалів забезпечує конструктивну самоакцептацію. Структуру самоакцептації можна розглядати як синтез основних потенціалів: пізнавального, ціннісного, естетичного, творчого й комунікативного.

Пізнавальний потенціал забезпечує загальне пізнання себе й визначається не лише обсягом і якістю інформації про зовнішній світ, а й складною аналітично-синтетичною діяльністю механізмів власного усвідомлення, насамперед самосприйманням. У ньому зібрано квінтесенцію знань про соціальний і природний світ, що заломлена крізь призму самопізнання та реалізована в стабільній Я-концепції, сприятливому образі Я й адекватній самооцінці. Виважена й об'єктивна за суттю дія такого потенціалу забезпечує фундаментальні основи самоакцептації особистості, даючи змогу розвитку і прояву решти потенціалів.

Ціннісний потенціал характерний набутою в процесі соціалізації системою цінностей і визначає можливість самоприйняття особистості як самоцінності, що «переплавлена» з віддзеркалених, переосмислених і усвідомлених суспільних цінностей та ідеалів. Це прийняття себе з відфільтрованим спектром чужих оцінок і власних самооцінок.

Естетичний потенціал самоакцептації показує рівень і міру задоволення собою як унікальною біосоціальною істотою. Це задоволення своєю зовнішністю (обличчя, фігура, зачіска, вбрання), статевими й соціальними ролями. У ньому сконденсовані смаки, що безпосередньо впливають на тонкість і широту естетичного самоприйняття. Творчий потенціал полягає в умінні «виліпити» вартісний, гідний для самоприйняття образ свого зовнішнього та внутрішнього ества, причому особистість приймає себе як творця і як продукт самотворіння. Цей потенціал не заперечує і зовнішньої репрезентативної творчості.

Комунікативний потенціал передбачає прийняття себе не лише як автора монологу, а й активного суб'єкта діалогу чи полілогу (див. рис. 2.).



Рис. 2. Структура самоакцептації як синтез основних потенціалів

Освітня дезадаптація як негативна самоакцептація – уповільнене й ускладнене пристосування дитини до умов навчання, здебільшого спричинене низьким рівнем її зрілості до обраного дорослими освітнього простору. І як наслідок, вимагає психологічної експертизи відповідності простору до рівня психоемоційної зрілості дитини з метою максимально ефективного включення її до соціальних процесів.

Зазвичай проблема дезадаптації дитини до освітнього простору тісно корелює з низьким ступенем зрілості. Утім, не варто ігнорувати й іншої, не менш важливої причини – неготовності батьків до сепарації дитини в соціальний простір однолітків. У цій статті зроблена спроба забезпечити психологів необхідним розумінням та методологічним матеріалом для аналізу зазначеної проблеми в практиці освітнього закладу з метою ефективної профілактики шкільної дезадаптації та надання якісних психологічних послуг в разі потреби мінімізації симптомів. Глибина розуміння цього явища залежить і поєднує низку детермінант, на які варто звернути увагу на етапі аналізу причинно-наслідкових факторів проявів соціальної дезадаптації у дитини та батьків.

Успішна адаптація і, як наслідок, конструктивна самоакцептація стає можливою при врахуванні індивідуальних та середовищних чинників, які здатні запобігти проявам остракізації особистості. Доцільно розглянути основу моніторингу цих чинників на етапі адаптації.

Виникнення остракізації дитини в наслідок дезадаптації можна пояснити дією цілої низки зовнішніх та внутрішніх чинників:

Сепараційні детермінанти:

- небажання батьків включення дитини до освітнього простору;
- упереджене ставлення до персоналу та закладу;
- страх за дитину;
- підвищені показники тривожної поведінки;
- постійне оцінювання рівня педагогічного персоналу, осуд;
- негативне налаштування дитини;
- деструктивні емоційні прояви щодо працівників та закладу;
- гіперопіка та гіперконтроль.

Зовнішні детермінанти:

- невідповідність закладу віку та розвитку дитини;
- невідповідність умов навчання дитини психофізіологічним особливостям;
- негативне ставлення до дитини інших суб'єктів освітнього простору;

- упереджене ставлення колективу до дитини;
- недосконала методика навчання дитини;
- невідповідність врахування індивідуальних характеристик дитини;
- ігнорування труднощів або різних форм протестної поведінки дитини в середовищі;
- відсутність контролю батьків за навчанням дитини;
- завищенні статусні вимоги батьків до дитини;
- неврахування конституційних особливостей дитини.

Внутрішні детермінанти:

- психологічна неготовність дитини до включення в освітнє середовище;
- негативна мотивація батьків до навчального закладу та процесу навчання;
- негативна мотивація дитини до освітнього простору;
- низький рівень інтелектуальної готовності;
- низький рівень емоційного інтелекту дитини;
- низький рівень соціального інтелекту дитини;
- несформована воляова готовність дитини до прийняття умов освітнього простору навчання;
- недостатній рівень соціальної готовності до оволодіння новими вимогами.

Для успішної корекції проблеми початкової дезадаптації необхідно зважати на її симптоматику (ознаки).

Ознаки дезадаптації:

- труднощі в навчанні та дотриманні ритму закладу;
- стійка неуспішність або відсутність позитивної динаміки розвитку;
- порушення взаємин з однолітками, батьками, педагогами;
- небажання відвідувати заклад;
- соматичні прояви (головний біль, порушення сну, апетиту, біль у животі);
- пригнічений настрій, підвищена втомлюваність, глибокий спад працездатності наприкінці дня, тижня;
- підвищена тривожність, плаксивість, невміння будувати взаємини з дорослими, дітьми;
- відставання у навчанні;
- емоційні порушення;
- прояви дефіциту уваги, неготовність до тривалого спілкування.

Наведені показники дають можливість комплексно діагностувати наявність та причини дезадаптаційних механізмів у

дитини. Своєчасний та системний контроль цих чинників створює умови контролю та забезпечує швидке реагування на остракізовані прояви соціальної дезадаптації.

Дитина, змінюючи умови, ритми та форми життєдіяльності під час адаптації до нового середовища, потребує чіткого, але досить лояльного контролю за цими процесами. Для цього корисною є проєктивна діагностика за допомогою картинок та малюнків, де дитина, неусвідомлено та без зайвого напруження, керуючись лише уявою, інформує про свій внутрішній стан.

Нове навчальне середовище включає багатфакторність суб'єктів адаптації і тимчасові характеристики адаптаційних явищ, що відповідають різним рівням організму. Якщо сенсорні системи організму (як інформаційні канали) досить швидко адаптуються до змін (наприклад, очі адаптуються до світла здебільшого протягом 50-60 секунд), що відбулися, то у вищих психологічних сферах ці явища проходять незрівнянно довше.

Теоретично вивчаючи механізм дії остракізму та деструктивного проходження процесу самоакцептації було висунуто питання, про можливість дослідження актуальних потреб дитини в процесі шкільної адаптації. Для цього запропонована методика «Горщики +», яка виступає як поліфункціональний інструмент для дослідження актуальних потреб дитини в процесі підготовки до шкільного навчання та процесів адаптації до освітнього простору. Опрацювання даної методики в процесі адаптації дитини до освітнього простору надає фахівцю можливість зрозуміти зміст того символу, що підказує уява дитини, як візуального елемента успішного входження в навчальний простір та допомагає визначити рівень успішної адаптації дитини до умов шкільного навчання в освітньому середовищі.

Використання цього інструменту є корисним для розуміння самоакцептованих образів, створення діалогу з дитиною та вивчення характеру її дефіцитів і потреб в системі прийняття освітнього простору. Водночас методика може бути хорошим проєктивним інструментарієм для вивчення рівня адаптації дитини до школи та розкриття первинних проявів остракізації на цьому етапі.

Алгоритм реалізації. З метою вивчення динаміки шкільної адаптації рекомендовано проводити методику три рази з певним інтервалом:

– за два місяці до школи (отримані результати нададуть можливість скорегувати дезадаптаційні ознаки). У такий спосіб можна отримати інформацію про переадаптаційний період і провести роботу з профілактичною метою;

– через два місяці після початку навчання (отримані результати забезпечать психолога інформацією про особливості проходження першого етапу адаптації – фази напруги). Цей етап пов'язаний з початком систематичного навчання і бурхливою психологічною реакцією, значним напруженням практично всіх систем організму. Така «фізіологічна буря» триває досить довго (від 10 днів до 2-3 тижнів).

– через 4 місяці після початку навчання. Це третій етап адаптації – період відносно стійкого пристосування (компенсаторна фаза). Організм знаходить найбільш оптимальні варіанти реагування на навантаження, що вимагають меншого напруження всіх систем, у випадках якщо адаптація пройшла успішно. Про це сигналізуватимуть конструктивні й позитивні символи, які дитина уявляє в зображеннях горщиків. Такий алгоритм можна використовувати також під час здійснення аналізу адаптації дитини до п'ятого класу. Перед тим як запропонувати дитині методик, потрібно вилучити фактори, що насамперед можуть вплинути на психологічний процес звикання до нового навчального простору й освітніх вимог. До них традиційно належать природно-біологічні:

- соматична ослабленість дитини;
- нейродинамічні розлади, пов'язані з психомоторною загальмованістю, емоційною нестійкістю (гіпердинамічний синдром, рухове розгальмування);
- функціональні дефекти периферійних органів мовлення, що призводять до порушення розвитку шкільних навичок, необхідних для оволодіння усною і письмовою мовою.

До соціально-психологічних причин шкільної дезадаптації відносять:

- соціально-сімейну педагогічну занедбаність дитини, неповноцінний розвиток на попередніх етапах, супроводжуваний порушеннями формування окремих психічних функцій і пізнавальних процесів, недоліками підготовки дитини до школи;
- психічні депривації (сенсорну, соціальну, материнську та ін.);
- особистісні якості дитини, сформовані до школи: егоцентризм, аутичний розвиток, агресивні тенденції та ін.;
- неадекватні стратегії педагогічної взаємодії в навчанні.

Інструкція до методики. Запропонуйте дитині вісім базових зображень горщиків з діагностичної групи й під кожним покладіть аркуш паперу для малювання символу (мал. 1).

Забезпечте можливість дитині зобразити на аркуші паперу те, що заховано в горщику й точно допоможе добре вчитись і радіти

навчанню в школі. Для дитини варто більш відповідно пояснити інструкцію, наприклад: «Знайди в кожному горщику те, що тобі допоможе в школі...»



Мал.1.Зображення в методиці «Горщики +»

Якщо дитина не дуже любить малювати, то можна розповісти історію або казку. Сюжет для казки може бути таким: «Одного разу одному хлопчику (дівчинці) настав час іти до школи. І він знайшов 8 чарівних горщиків, у яких було щось, що допомогло йому легко й радісно вчитися. Розкажи, що знайшов хлопчик в горщиках і як це йому допомогло».

Крім того, якщо запропонувати дитині іншу метафору, можна дізнатися про негативні чинники адаптації. Наприклад: «Одного разу одному хлопчику (дівчинці) настав час іти до школи. І він знайшов 8 чарівних горщиків, у яких було щось, що заважало йому легко й радісно вчитися. Розкажи, що знайшов хлопчик в горщиках і як він це виправив» (див. рис. 3.).

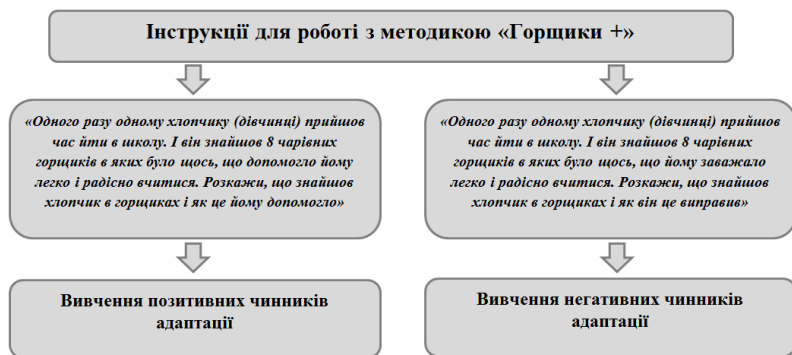


Рис. 3. Мотиви для роботи з методикою «Горщики +»

Психологу варто в зручному для дитині темпі сформувати уявлення про образи та поступово розгортати метафору. Якщо дитині 8 зображень забагато, що цілком зрозуміло враховуючи її вік,

психологу варто запропонувати зображення та супроводжувати процес спрощеною інструкцією.

Наприклад, «Одного разу одному хлопчику (дівчинці) настав час іти до школи. І він знайшов чарівні горщики, в яких було щось, що заважало йому легко й радісно вчитися. Розкажи, що знайшов хлопчик в горщиках і як це йому допомогло». Дитина самостійно обирає горщики та їх кількість для пошуку образу та його розкриття. Так вона може обрати лише декілька з малюнків або взагалі зупинитись на одному зображенні для розгляду метафори й створення розповіді про горщик та його наповнення.

Важливими умовами є повільне формування довірливих та відкритих взаємин з дитиною, що забезпечить спонтанне формування метафори, яка пов'язана із освітніми процесами. Включення дитини має бути творчим та радісним процесом, якій мінімізує захисні механізми.

Розглянемо приблизний алгоритм включення дитини в метафору:

1. Запропонувати дитині поглянути на зображення та в вільному для неї темпі вивчити їхні особливості.
2. Запропонувати мотив для розкриття метафори (один із двох варіантів, які наводилися вище).
3. Уважно вислухати розповідь дитини, допомагаючи стимульними запитаннями розкривати та поглиблювати розповідь.
4. Уважно фіксувати та концентруватися на логіці викладу дитиною розповіді.
5. Запропонувати продовження розповіді в будь-якій зручній для дитини формі самовираження. Наприклад, намалювати те, що є в горщику.
6. Спробувати інтегрувати отриману інформацію в реальні події життя дитини. Здійснити це можна, наприклад, питанням: «Цьому хлопчику (дівчинці) допомогло гарно та радісно вчитися (...), а що може допомогти тобі?».
7. Завершити процес на позитивних установках та намірах, які варто інтегрувати в шкільне життя дитини.

Наведений план – лише приблизний формат роботи, який, безумовно, може змінюватись відповідно до розповіді дитини.

Інтерпретація методики. Часто в роботі зустрічаються символи, які розкривають потреби дитини в школі, основні з них – мотиваційні, інструментальні та стильові. Перші стосуються інтересів, тих цілей і завдань, які вона ставить перед собою, її основних потреб і мотивів поведінки.

Інструментальні риси включають бажані індивідом засоби досягнення відповідних цілей, задоволення актуальних потреб, а стильові пов'язані з темпераментом, характером, способом поведінки, манерами (див. рис. 4.).



Рис. 4. Інтерпретація символів у роботі з методикою «Горицки +»

Часто символ дитини на малюнках має функціональне значення, наприклад, дитина малює парту, що може наштовхнути на запитання, чи подобається їй місце і її парту в класі (часто це може бути констатацією або позначенням психологічної незадоволеної потреби чи зоною напруження).

Символ, обраний дитиною, несе пряме значення – нехай вона розповість, як це може допомогти. Якщо ж значення символу недостатньо однозначно зрозуміле, можна провести більш детальний аналіз – дізнатися, з чим це пов'язано, хто його дав, як він там опинився і т.д.

У такий спосіб пропонуємо дитині розкрити символ як категорію власного розуміння. Приблизний перелік запитань наступний:

1. На що тобі схожий цей горщик з того, що ти знаєш чи бачив? (питання зв'язку з реальністю).
2. Що він тобі нагадує? (питання зв'язку з реальністю).
3. Якщо б в ньому було щось, щоб тобі допомогло?
4. Що могло б бути всередині, щоб тобі було легше навчатися в школі?

Можна запропонувати запитання, що розкривають характер самої адаптації, якщо вони певним чином пов'язані з символом. Орієнтовний список запитань, що допоможуть розкрити зв'язок

символу з процесом адаптації дитини до школи виглядає наступним чином:

- Як це допоможе тобі спілкуватись з однолітками і дорослими?
- Як це допоможе орієнтуватись не тільки в знайомому, а й в незнайомому просторі?
- Як це допоможе тобі зрозуміти, що можна, а що ні? (здатність керувати своєю поведінкою, знання межі дозволеного – нерідко діти експериментують, перевіряючи, чи не можна розширити ці межі). Це запитання не для дітей цього віку.
- Як це допоможе тобі бути першим, хорошим, кращим? (чітко позначено прагнення бути хорошим, першим, дуже засмучується при невдачі).
- Як це тобі допоможе зрозуміти, в якому настрої дорослий? (тонко реагують на зміну ставлення, настрою дорослих).
- Як це допоможе тобі зрозуміти завдання до уроку? (діти шестирічного віку здатні сприймати інструкцію, виконувати за нею завдання, але навіть якщо мета поставлена з чітким завданням до дій, вони все одно потребують спеціально організованої допомоги).
- Як це допоможе тобі зібратись вранці в школу? (вони можуть планувати свою діяльність, а не діяти хаотично, методом проб та помилок, однак алгоритм складної послідовності дій самостійно сформувати ще не можуть).
- Як це допоможе тобі уважно слухати вчителя на уроці? (здатні зосереджено, без відволікання працювати за інструкцією 10-15 хвилин, потім їм потрібен невеликий відпочинок або зміна виду діяльності).
- Як це допоможе тобі зрозуміти, що ти зробив урок математики – добре? (вони здатні оцінити якість своєї роботи загалом, при цьому орієнтовані на позитивну оцінку й потребують її).
- Як це допоможе тобі виправити помилки в зошиті, якщо ти їх побачиш? (здатні самостійно виправити помилки та вносити корекцію по ходу діяльності).
- Як це допоможе тобі весело грати з однокласниками? (здатні усвідомлювати своє становище в системі відносин з дорослими і однолітками, прагнуть до втілення вимог дорослих, досягнень в тих видах діяльності, які вони виконують).
- Як це допоможе тобі краще робити урок читання? (самооцінка в різних видах діяльності може істотно відрізнятись).
- Як це допоможе тобі запитати щось важливе у вчителя? (не здатні до адекватної самооцінки; вона значною мірою залежить від оцінки дорослих – педагога, вихователів, батьків).

- Як це допоможе тобі захотіти робити щось нове? (інтерес до нових видів діяльності).
- Як це допоможе тобі стати схожим на ...? (інтерес до світу дорослих, прагнення бути схожим на них).

Розкриті питання забезпечують можливість розуміння процесу адаптації та його психологічних особливостей.

Це лише приблизний список запитань, що може використовувати для аналізу причин проявів дезадаптації, якщо такі будуть присутні на малюнках. У висновку можна запропонувати зобразити всі названі дитиною предмети, спроможні допомогти їй себе поряд з ними.

Важливо проводити моніторинг та систему відстеження психологом динамічних змін в процесі адаптації дитини до освітнього середовища з метою запобігання ostracization на початкових етапах соціальної взаємодії з однолітками. У перспективі варто більш детально розкрити проєктивні метафори, що допоможуть психологу відслідкувати психологічні ознаки ostracization та її деструктивних проявів.

Теоретичний аналіз аспектів проєктивної самоакцептації ostracized дитини до освітнього середовища дозволив обґрунтувати поняття «самоакцептації», яке використовується для позначення когнітивного опису самого себе, формування оціночної структури себе, як суб'єкта освітнянського простору. Самоакцептація характеризується створенням персональних сценаріїв у взаємодії з самооцінкою, самопізнанням і Я-образом особистості.

Аналізуючи теоретичні відомості, що висвітлюють дану проблему досліджено:

Ostracism – це соціальне виключення з групової приналежності або з соціального контексту. Ostracizers виступають домінуючі, схильні до жаги влади особистості. Або індивіди з недовірою до статусних особливостей учасників процесу.

На основі узагальнення стану розроблення проблеми показано, що емоційно-ціннісне ставлення до себе ostracized дитини, сформоване на підставі результатів самосприймання через проєкції групи, тобто самопізнання й самовизнання як особливих процесів адаптації, може впливати на пізнавальну, емоційну та вольову форми прояву рівня адаптації.

Підтверджено важливість пізнавальної форми самовідчуття, самоспостереження, уявлення про себе, самоаналізу, самокритики та інших деструктивних ознак образу «Я-учень» в процесі адаптації. Дитина в такому випадку набуває ostracized самоакцептації.

Аналіз теоретичних знань про перебіг процесів адаптації в сучасному просторі освіти та їхпроективне прийняття деструктивного впливу середовища в процесі адаптації показників, усіх трьох форм (пізнавальної, емоційної, вольової), забезпечив розуміння механізмів формування остракізованої самоакцептації особистості.

Освітня дезадаптація як негативна самоакцептація – уповільнене й ускладнене пристосування дитини до умов навчання, здебільшого спричинене низьким рівнем її зрілості до обраного дорослими освітнього простору. І як наслідок, негативна самоакцептація, вимагає психологічної експертизи відповідності освітнього простору щодо рівня психоемоційної зрілості дитини з метою максимально ефективного включення її до соціальних процесів.

Запропонована проективна методика «Горщики +» спрямована на дослідження актуальних потреб дитини в процесі шкільної адаптації. Використання проективного методу виступає як поліфункціональний інструмент для дослідження актуальних потреб дитини в процесі підготовки до шкільного навчання і надає можливість зрозуміти зміст того символу, що підказує уява дитини, як візуального елемента успішного входження в навчальний простір та допомагає визначити рівень успішної адаптації дитини до умов шкільного навчання в освітньому середовищі.

Використання методики «Горщики+» єкорисним для розуміння самоакцептованих образів, створення діалогу з дитиною та вивчення характеру її дефіцитів і потреб в системі прийняття освітнього простору. Водночас, методика може бути хорошим проективним інструментарієм для вивчення рівня адаптації дитини до школи та розкриття первинних проявів остракізації на етапі адаптації.

Запропонована методика є практичним додатком до загальної комплексної системи адаптації й не вичерпує всіх діагностичних можливостей розуміння адаптації за допомогою символічної системи дитини. Вона є зручним інструментом для практичної роботи.

Успішна адаптація і, як наслідок, конструктивна самоакцептація стає можливою при врахуванні індивідуальних та середовищних чинників, які здатні запобігти проявам остракізації особистості, тому перспективним напрямком досліджень вбачаємо розгляд основи моніторингу цих чинників на етапі адаптації.

Визначення особливостей явища проективної самоакцептації в системі освітнього середовища та визначити самоакцептацію як активність особистості в процесі адаптації до нового особистісного процесу, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного

Я-соціального та прийняття його на рівні екзистенційної суб'єктності адаптації засобами проекції забезпечує можливість подальшого розгляду даної проблеми в більш розгорнутому вивченні основних критеріїв самоакцептованих проявів остракізованої особистості, що виникають при загрозі приналежності, неоднозначності, невизначеності ситуацій і відмови в стосунках. І вивченні та апробації нових методів для виявлення негативних самоакцептованих тенденцій при проходженні шкільної адаптації.

Література

1. Анохин П. К. Очерки по психофизиологии функциональных систем. Москва: Медицина, 1975. 447 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Львів: Наука, 1988. 270 с.
3. Гошовська Д. Самоакцептація та моральна самооцінка сучасних підлітків. Київ: Освіта регіону. 2010. С. 188–191.
4. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
5. Кокун О. М. Психофізіологія : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
6. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2003. 400 с.
7. Лазуренко С. І. Розвиток психомоторних якостей студентів технічних ВНЗ: монографія. Київ: ДП Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. 195 с.
8. Лазуренко С. І. Психофізіологія установок в регуляції моторики людини: монографія. Київ: Університет «Україна», 2011. 406 с.
9. Розов В. И. Психологический анализ адаптивности в экстремальных условиях: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 1993. 21 с.
10. Kolodziej A. Poziom samoakceptacji a spostrzeganie postawro dzicielskich. Psychologia Wychowawcza, 1974, p 220–225.
11. Roe A., Siegelman M. A parent-child relations questionnaire. Child Development, 1964. p 355–369.

АРТТЕРАПІЯ ТА АРТПЕДАГОГІКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОГРЕСИВНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СТУДЕНТАМ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

С. С. Печенізька (Губарєва)

Київський національний
університет культури і мистецтв,
вулиця Євгена Коновальця, 36,
м. Київ, 01601, Україна
e-mail: lana7sun@gmail.com

Актуальність теми зумовлена пошуком нових технологій та інструментів психолого-педагогічної діяльності у сфері методики викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах України, з метою досягнення більшої продуктивності й результативності у роботі зі студентами засобами арттерапії.

Ключові слова: арттерапія, артпедагогіка, арттехнології, методи арттерапії, функції арттерапії, психолого-педагогічна діяльність, методика викладання англійської мови у ВНЗ.

The relevance of the topic is observed due to the search for new technologies and tools of psychological and pedagogical activity in the field of teaching foreign languages in higher educational establishments of Ukraine in order to achieve greater productivity and effectiveness in the work with students by means of art therapy.

Key words: art therapy, art pedagogy, art technologies, method soft art therapy, functions of art therapy, psychological-pedagogical activity, methodology of teaching English in high schools.

Якщо концептуальною парадигмою у сфері освіти України сьогодні є підготовка школою та вищими навчальними закладами всебічно розвинених, конкурентоспроможних, висококваліфікованих фахівців-мультифункціоналів, то стає зрозумілим зростаючий інтерес до нових технологій і методів у викладанні іноземних мов, що здатні відповідати соціальним запитам та особливостям сучасного покоління.

Серед таких методів і арттерапія як «ефективний екологічний інструмент» (І. Олійник), що здійснює «безпечний, позитивний вплив на психічне та соціальне здоров'я особистості за допомогою мистецтва» [11, с. 208–209].

Питання зцілення мистецтвом, шляхи активізації внутрішніх ресурсів та потенціалу особистості за допомогою арттерапії досліджували у своїх роботах О. Ващенко, Н. Вернікова, О. Вознесенська, Н. Ещенко, О. Любарец, Н. Полякова, І. Садова, В. Саранцева, О. Тараріна, А. Чуприков, Т. Яценко та ін. Використання арттерапевтичних методів у професійній діяльності психологів, соціальних працівників, корекційних педагогів аналізували С. Андрейчин, М. Докторович, Л. Злочевська, А. Капська, М. Киселева, З. Ленів, М. Лукашевич, І. Мигович, Л. Тюття, Є. Холостова, В. Шахрай та ін. [11, с. 208].

Та якщо арттерапія останнім часом набула широкої популярності у таких галузях, як психологія та соціальна робота, то у методиці викладання іноземних мов цей метод на теперішній момент більше вивчався у ракурсі роботи з молодшими школярами та підлітками, а на заняттях зі студентами у вищих навчальних закладах ще не був достатньо апробованим чи висвітленим у вітчизняних фахових джерелах, що обумовлює актуальність теми для дослідження.

Метою даної статті є узагальнення науково-теоретичних та практичних поглядів щодо арттерапії як методу для з'ясування можливих шляхів її використання на заняттях англійської мови зі студентами ВНЗ, задля підвищення їхньої мотивації та допомоги з покращенням успіхів у навчанні.

Арттерапія (лат. *ars* – мистецтво, грец. *therapeia* – лікування) – лікування (зцілення), терапія мистецтвом – вважається одним з найбільш м'яких, але ефективних методів, що використовують в своїй роботі психологи, психотерапевти, соціальні працівники та корекційні педагоги [11, с. 209]. Першим хто застосував цей термін вважається британський лікар та художник А. Хілл, який, працюючи з туберкульозними хворими у санаторіях як арт-педагог, зазначив у своїх роботах, що заняття творчістю допомагають хворим легше і швидше одужувати, відволікаючи пацієнтів від їхніх проблем і переживань [1].

За Л. Лебедєвою, еволюція поняття «арттерапія» відображає процеси відокремлення трьох самостійних напрямків: медичного, соціального, педагогічного, які об'єднує застосування художньої творчої діяльності в якості лікувального, відволікаючого або гармонізуючого фактора. Так, спочатку словосполученням «арттерапія» позначали різні методи використання всіх видів мистецтва і творчої діяльності, які мали терапевтичні цілі з яких поступово склалися такі різновиди: «терапія відволікаючими

враженнями, терапія зайнятістю (з метою навчання хворих і відволікання їх від переживань, пов'язаних з хворобою), трудова терапія (терапія трудовою діяльністю) і соціальна або індустріальна реабілітація (трудотерапія на основі виробничої діяльності осіб, що проходять лікування та реабілітацію) [10].

Арт-терапію іноді розглядали як окремий випадок трудової терапії, якщо основним змістом роботи учасників були ремесла чи інші види художньої творчості, хоча сучасні арттерапевти цієї думки не поділяють. Поступово зазначені вище сфери застосування художньої діяльності і творчості в роботі з людьми, що мають проблеми зі здоров'ям, утворили так званий соціальний напрям, який розвивався професіоналами в області прикладного мистецтва, що не мали спеціальної медичної чи психологічної підготовки: «Займаючись візуальним мистецтвом, люди реалізують свою здатність до оригінальної дії і творчості (С. Скейфі)» [10]. Інший – медичний або психотерапевтичний напрям арттерапії, навпаки, побудовано на тісному психотерапевтичному контакті і, безсумнівно, він передбачає ґрунтовні професійні знання відповідних галузей медицини та психоаналізу. В даний час різні його форми широко використовуються в дитячій психотерапії та спеціальній (корекційній) педагогіці [10].

За І. Олійник, арттерапія – це метод психокорекції, що використовується як засіб гармонізації та розвитку особистості через заняття художньою творчістю, орієнтуючись на внутрішній потенціал особистості за допомогою художніх прийомів і творчості та акцентуючись на природному виявленні емоцій, почуттів, настроїв [11, с. 209].

Вважається, що «творчий потенціал закладений у кожній особистості на різній глибині підсвідомості й перенести його у свідомість можливо лише спираючись на особистісну індивідуальність» [2].

Оскільки арттерапія є міждисциплінарним явищем, яке виникло на межі мистецтва і науки, увібравши медичні, педагогічні, культурологічні, соціологічні, психологічні аспекти тощо, то має різні тлумачення відповідно до представлених галузей.

Таким чином, арттерапія – це і: «1) динамічна взаємодія між особистістю, продуктом її образотворчої діяльності та арттерапевтом у так званому «фасилітуючому» просторі з метою реалізації найважливіших функцій (психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвиваючої, виховної, реабілітаційної тощо), 2) терапевтична процедура особистості, 3) інноваційна здоров'я-зберігаюча технологія» [11, с. 209].

Особливий інтерес з огляду на обрану тему даного дослідження представляє «педагогічний напрям арттерапії, який не пов'язаний буквально з лікуванням захворювання, а має на увазі «соціальне лікування» особистості, зміну стереотипів її поведінки засобами художньої творчості» [8, с. 28], тобто педагогічний напрям арттерапії, який пов'язаний зі зміцненням психічного здоров'я особистості, проте виконує більшою мірою профілактичні та корекційні функції.

У сучасній психолого-педагогічній літературі арттерапія розглядається як «інструмент прогресивної психолого-педагогічної допомоги, що сприяє формуванню здорової та творчої особистості, а також реалізації на практиці таких функцій, як діагностична, прогностична, організаційно-комунікативна, психокорекційна, соціально-педагогічної підтримки, психотерапевтична, реабілітаційна, аніматорська, фасилітативна» [11, с. 209].

Методи арттерапії є універсальними, оскільки можуть бути адаптованими до вирішення проблем різного характеру, віку та категорій, починаючи від вирішення питань соціальної чи психологічної дезадаптації та закінчуючи розвитком внутрішніх ресурсів, потенціалу особистості: «Арттерапевтичні техніки допомагають розвинути творчі та комунікативні здібності, навички соціальної підтримки та взаємодовіри; підвищити самооцінку та рівень самоусвідомлення, емоційний потенціал; сформувати вміння вирішувати внутрішні протиріччя, проявляти емоції, вирішувати конфліктні ситуації, знімати відчуття напруги» [11, с. 209–210]. Психотерапевт, педагог чи соціальний працівник виконує тут роль посередника та помічника, що вимагає достатнього рівня володіння арт-технологіями для їх ефективного застосування, потребуючи глибокого знання всіх основних функцій цього методу.

За І. Олійник, ключові методи арттерапії, що можуть бути використаними у процесі соціально-педагогічної діяльності на різних етапах, можна стисло відобразити наступним чином, див. табл.1 [11, с. 210–212].

Таблиця 1

Методи арттерапії	Визначення процесу	Основні функції
1	2	3
<i>Ізотерапія</i>	відображення і моделювання у свідомості оточуючої та соціальної дійсності	вираження своїх думок та почуттів для кращого пізнання себе; звільнення від негативних переживань; дослідження емоцій, ідей, явищ, подій; розвиток навичок міжособистісної взаємодії; формування адекватної самооцінки та впевненості у собі
<i>Мандалотерапія</i>	підсвідоме створення символу власної особистості	стимулювання глибинних джерел енергії; здійснення процесів саморегуляції; встановлення зв'язку із самим собою, внутрішньої гармонізації
<i>Казкотерапія</i>	використання казкової форми для інтеграції особистості (метафора як носій інформації); інтенсивний емоційний резонанс	активізація творчого потенціалу; розширення свідомості; цілісне сприйняття світу і людських взаємовідносин; удосконалення способів взаємодії з оточуючим світом
<i>Музикотерапія</i>	контрольований процес використання звуків та музики – діяльність, яка спрямована на відтворення, фантазування чи імпровізацію (за допомогою людського голосу, музичних інструментів чи прослуховування спеціально підібраних музичних творів); переживання катарсису	розвиток емпатійних здібностей; розвиток комунікативних та творчих можливостей; підвищення самооцінки на основі самоактуалізації; сприяння реагуванню почуттів; підвищення соціальної активності; полегшення формування нових взаємовідносин і установок
<i>Танцювальна терапія</i>	психотерапевтичне використання танцю і рухів як процесуальної дії, що сприяє інтеграції емоційного та фізичного стану особистості; підвищення рухової активності	поглиблення усвідомлення власного тіла та можливостей його використання; покращення фізичного та емоційного стану; посилення почуття власної гідності; створення умов для творчої взаємодії; соціотерапевтичне спілкування; експресивність танцю дозволяє вивільнити почуття та зняти психічне напруження
<i>Ігрова терапія</i>	психокорекційне використання гри, що здійснює вплив на розвиток особистості	полегшення емоційного стану; зняття стану тривожності; усвідомлення і прийняття своєї «внутрішньої дитини»; розвиток почуття самоцінності; розвиток творчого потенціалу; корекція і профілактика поведінкових проблем; розвиток здібності до емоційної саморегуляції; відновлення довіри до світу
<i>Пісочна терапія</i>	психокорекція, відпрацювання психотравмуючих ситуацій на символічному рівні	гармонізація внутрішнього світу; сублімація негативного емоційного досвіду у процесі творчого самовираження; розв'язання особистісних проблем через роботу з образами особистої та колективної підсвідомості; самоцілення через самодетермінацію

Методи арттерапії	Визначення процесу	Основні функції
1	2	3
<i>Фототерапія</i>	терапевтичний вплив, заснований на застосуванні фотографій або слайдів для вирішення психолого-педагогічних проблем; відображення емоційного стану особистості при самостійній зйомці або при коментуванні готових фото; фотопроекція як спосіб зрозуміти власний спосіб сприйняття оточуючої реальності	експресивно-катарсична функція; стимулююча функція; звільнення особистості від помилкових для неї конструктів і створення більш органічної системи як відбиття реальності; рефреймінг – сприйняття особистості себе по-новому завдяки перенесенню в запропоновані умови; розвиток й гармонізація особистості
<i>Метафоричні асоціативні карти</i>	швидке наочне отримання необхідного обсягу інформації для діагностики проблем і якісної роботи з клієнтом через діалог між зовнішнім і внутрішнім світом (свідоме / підсвідоме), що надає реконструкцію психотравмуючих подій	створення атмосфери безпеки та довіри; моделювання процесів минулого та майбутнього (активізація власного пошуку можливих шляхів виходу з кризових ситуацій); звернення до проблеми клієнта через метафору, уникаючи тим самим додаткового дискомфорту та травматизації; вербалізація проблемної ситуації (проговорення та усвідомлення почуттів і переживань); самоаналіз та саморозвиток; запуск внутрішніх механізмів самозцілення; подолання страхів, стресу; формування позитивного мислення

Педагогічна арттерапія відокремлюється поступово, перетворюючись на такий напрям арттерапії як артпедагогіка, хоча питання розгляду цих понять як окремих до сих пір лишається дискусійним, породжуючи плутанину в термінології: «Аналіз змісту публікацій дозволяє зробити висновок про те, що одного розуміння суті арт-педагогіки та арттерапії в психолого-педагогічній теорії так і не склалося» [12], тож у фаховій літературі можуть траплятися аналогові термінологічні визначення: «арттерапевтична педагогіка» (Л. Аметова-Давидовська), «психопедагогіка мистецтва» (В. Анісімов), «арт-педагогічна технологія» (Е. Федорінова), «арт-педагогічний підхід» (О. Булатова) [12].

Л. Лебедева, аналізуючи можливості використання методу арттерапії у педагогіці задля поєднання психотерапевтичного ефекту з педагогічним, підкреслює, що хоча при використанні арттерапії учасникам пропонуються різноманітні заняття художньо-прикладного характеру (малювання, різьблення по дереву, карбування, ліплення, випалювання, виготовлення мозаїки, вітражів, всіляких виробів з хутра, тканин, природного матеріалу), втім при цьому спеціальна підготовка, таланти виконавців чи художня

цінність робіт не такі значущі, як сам процес творчості та особливості внутрішнього світу людини – на арттерапевтичних заняттях важливий спонтанний характер творчої діяльності (на відміну від процесу навчання образотворчому мистецтву): «Як з'ясувалося у ході експериментального дослідження, чим менше вчитель втручається в художню діяльність дітей, тим вищим є терапевтичний ефект, швидше встановлюються відносини емпатії та взаємної довіри. Творчість, як відомо, сама по собі має цілющу силу» [8, с. 27–28].

Арттерапевтичні техніки в педагогіці, за Л. Лебедевою, орієнтовані на емоційну підтримку, досягнення бажаних змін в психологічному самовідчутті і виробленні гуманних моделей поведінки з урахуванням реальностей навколишнього світу. Про інтерес до даного психотерапевтичного напрямку свідчать публікації у пресі, конференції, семінари, тренінги, зокрема створення «Арттерапевтичної асоціації» (кер. О. Копитін, Санкт-Петербург), товариства арттерапевтів та арт-педагогів «Метаморфоза» (кер. І. Медведєва, Т. Шишова, Москва). Однак у зв'язку з широкою популяризацією методу виникає і небезпечна тенденція його спотворення, а також некоректного використання термінології, що, як відомо, може дискредитувати навіть ефективні інновації [9]: «Інтеграція даного психотерапевтичного напрямку з психологією і педагогікою, на думку багатьох вчених, дозволить створити таку гуманістичну методологію, яка б гармонійно поєднувала досягнення науки і досвід мистецтва, інтелектуальну і емоційну сфери людської діяльності» [8, с. 33–34].

Л. Лебедева також розрізняє поняття «арттерапевт» і «арт-педагог», пропонуючи вживати останній тільки в контексті художньої освіти та виховання [8, с. 28]. Згідно з дослідженнями О. Копитіна, за кордоном помітно зросла роль арттерапевтів у сфері освіти. Вони працюють в спеціалізованих і загальноосвітніх школах, частіше з дітьми, що мають певні емоційні та поведінкові порушення, а також проблеми у навчанні. У ряді країн арттерапія визнана в якості самостійної спеціальності. Підготовка дипломованих фахівців будується відповідно до особливих програм, що відповідають всім вимогам вищої і післядипломної освіти, а їх діяльність в охороні здоров'я, педагогічній та соціальній сфері регулюється державою [4]. У зв'язку з тим, що у нас поки що немає офіційного статусу «арттерапевт», ці функції виконують психологи, психотерапевти та педагоги, які опанували ефективну техніку арттерапії.

«Система організації навчання та занять, зокрема, може бути травматичним чинником для здоров'я студентів, що може привести до зниження їх успішності, погіршення дисципліни, стану тривожності. Все це вказує на необхідність у формуванні особливого середовища, в якому би враховувалися труднощі учнів у навчанні і пропонувалася кваліфікована підтримка» [3]. Прогресивні викладачі завжди прагнуть вводити в навчальний процес різні технології, які дозволяють зробити навчання цікавим та змістовним. Однією з таких ефективних технологій якраз і може стати використання різних арт-технологій у викладанні, зокрема іноземних мов. Основу арт-технологій, що застосовуються в педагогіці і психології, становлять прийоми арттерапії, суть яких полягає у «застосуванні різноманітних технік різних видів мистецтв в навчально-виховному процесі як засіб творчої самореалізації і спосіб особистісного розвитку майбутніх фахівців» [7].

У даний час використовуються і близькі за значенням термінологічні назви: «терапія творчістю», «арттерапевтичні технології», «арт-психологія», «креативна терапія», «терапія творчим самовираженням» [5].

Використання на заняттях з іноземної мови пісень, римувань, віршів дозволяє учням/ студентам оволодіти лексикою і граматичними структурами без особливих зусиль. Включення пісень формує лінгвістичну компетенцію учнів, розвиває навички вимови. Зміст текстів пісень і віршів розширює активний запас слів учнів. Включення арт-технологій може бути корисним в процесі навчання іноземної мови і для студентів немовних вузів. Даний підхід дозволяє викладачеві підвищити мотивацію учнів, і як наслідок поліпшити їх успішність. Практика показує, що студенти успішніше засвоюють матеріал на занятті в тому випадку, коли вони зацікавлені. Використання арт-технологій в навчанні іноземної мови сприяє розвитку фантазії, уяви, інтуїції, творчогомислення, що позитивно позначається на емоційному стані учнів [3]. Слід зазначити, що арттехнології підходять для роботи з учнями різних здібностей, так само як і для груп з їх змішаним рівнем, що дозволяє кожному студенту проявляти себе та бути оціненим індивідуально.

«Використання арт-технологій в цілісному освітньому процесі ВНЗ сприяє створенню сприятливого соціально-психологічного мікроклімату; зниженню напруженості; підвищенню стресостійкості у суб'єктів педагогічного процесу; формуванню екопсихологічної культури особистості. Отже, технології інноваційної педагогічної діяльності формують професійні якості фахівця, є своєрідним

полігоном, на якому студенти можуть відпрацювати професійні навички в умовах, наближених до реальних» [7].

«Грунтовний аналіз психолого-педагогічних досліджень (Л. Виготський, О. Ізотова, О. Нікіфорова) довів, що цей метод сприяє підвищенню рівня самооцінки, зниженню тривожності, учить позбавлятися негативних емоцій і є дуже ефективним методом діагностики, психокорекції та реабілітації» [11, с. 209]. Якщо «сучасна арттерапія використовує багатий досвід культурного надбання з характерними для нього формами художньої експресії та цілювальної практики, пов'язаної з творчістю та спілкуванням» [4], то може відігравати значну роль на заняттях з іноземної мови, зокрема, у знятті комунікативних бар'єрів, розкритті творчого потенціалу учнів/студентів та підвищенні їхньої мотивації до процесу навчання.

Отже, арттерапія здійснює значний вплив на психофізіологічний стан особистості, допомагаючи розкривати творчий потенціал та долати глибинні переживання людей будь-якої вікової категорії, стимулюючи власні внутрішні механізми гармонізації, самоцілення, самовдосконалення й самореалізації особистості, сприяючи налагодженню контактів з оточуючим світом, в тому числі вдосконалюючи і комунікативні навички, зокрема, знімаючи можливі психологічні бар'єри у використанні іноземної мови як засобу спілкування, що є необхідною умовою для опанування будь-якої іноземної мови, тож цей метод, який не має жодних обмежень щодо застосування, окрім персональної відповідальності самого фасилітатора всього процесу, є досить ефективною технологією, яку варто вивчати більш детально та активніше використовувати у педагогічному процесі, в тому числі і при викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах України.

Література

1. Докторович М., Рурик Г., Хозраткулова І. Арттерапія в діяльності психолога та соціального педагога. Київ : ред. загально-пед. газ., 2014. 96 с.
2. Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Академический проект: Культура, 2005. 304 с.
3. Кириллова А. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка. Гуманитарные научные исследования: Казанский Государственный Университет Культуры и Искусств. 2013. № 12. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5398> (дата обращения: 21.10.2019).

4. Копытин А. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 256 с.
5. Копытин А. Системная арт-терапия. С-Пб.: Питер, 2001. 224с.
6. Копытин А. Социальная и клиническая арт-терапия. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика*: электрон. науч. журн. 2013. № 2(2).
7. Кунгурова И., Кутявина Е., Ткаченко К. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам в вузе». *Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова, Российская Федерация*, 2013. URL: http://confcontact.com/2013_06_07/25_Kungyrova_Kutyavina_Tkachenko.html (дата обращения: 19.10.2019).
8. Лебедева Л. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*. 2000. № 9. С. 27–34.
9. Лебедева Л. Педагогические аспекты арт-терапии. *Дидакт*. 2000. № 1. С. 42–50.
10. Лебедева Л. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
11. Олійник І. Арттерапія як одна з інноваційних психолого-педагогічних технологій у професійній діяльності соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 61. С.208-213.
12. Сергеева Н. Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий: ученые записки Заб ГУ. 2016. Т. 11 (№ 2). С. 69–75.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У КОПІНГУ

Т.А.Ткачук

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди»,
вулиця Сухомлинського 30,
м. Переяслав, 08401, Україна
e-mail: taisiya07@ukr.net

У статті розкривається проблема застосування технік арттерапії, як засобу розвитку копінг-поведінки особистості. Розглядаються теоретичні та методичні засади її використання для формування та розвитку конструктивного копінгу.

Наголошено, що у процесі аналізу та пошуку засобів розв'язання стресових ситуацій арттерапія посідає одну з провідних ролей оскільки допомагає привести людину в стан душевної рівноваги через звернення до внутрішнього «Я».

Застосування технік арттерапії, як засобу розвитку копінгу відкриває можливості для розв'язання низки важливих завдань шляхом розкриття і трансформації особистісних функцій, властивостей, здібностей, актуалізації конструктивного потенціалу людини.

Автор презентує психорозвиваючий потенціал арт-терапевтичних технік, які можуть допомогти психологам у роботі з клієнтами у процесі аналізу стресових ситуацій, реакцій кожного учасника на них та у виборі конструктивних копінг-стратегій й копінг-ресурсів.

Ключові слова: копінг-поведінка, копінг-стратегії, копінг-ресурси, техніки арттерапії.

The article reveals the problem of using art-therapy techniques as a means of developing personality coping behavior. The theoretical and methodological foundations of its use for forming and developing constructive coping are considered.

It is emphasized that in the process of analyzing and finding the means of stress management, art therapy plays one of the leading roles because it helps to bring a person into a state of mental equilibrium by appealing to the inner self.

The use of art therapy techniques as a means of developing coping opens opportunities for solving a number of important tasks through the

disclosure and transformation of personal functions, properties, abilities, actualization of human constructive potential.

The author presents the psycho-developing potential of art-therapeutic techniques that can assist psychologists in working with clients in the analysis of stressful situations, the reactions of each participant to them, and in the choice of constructive coping strategies and coping resources.

Key words: *coping behavior, coping strategies, coping resources, art therapy techniques.*

Проблема подолання особистістю стресових і кризових ситуацій досліджується вченими в різних галузях знання: біології, медицині, психофізіології, психології, – і в даний час залишається однією з найбільш актуальних в науці. Стійкий інтерес до даної проблематики обумовлений посиленням негативного впливу природних, екологічних, соціальних та інших несприятливих умов на особистість. В умовах інтенсивних соціальних трансформацій, в пошуку шляхів виходу з конфліктних ситуацій людям потрібні креативність і досвід внутрішньої гармонізації. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення психологічних способів подолання стресу (копінгу) як фактора успішної адаптації людини в сучасному світі (Л.Анциферова, Ф.Березін, В.Бодров та ін.).

Здатність мистецтва до ефективного впливу на особистісне зростання індивіда з метою корекції стресових станів лежить в основі такого напрямку корекційної психології як арттерапія. Його ефективність ґрунтується на розумінні людини як особистості, яка з певних причин обмежена в можливості вирішення своїх проблем. Творчість є стимулом для розширення міжособистісних відносин, залучення до життя соціуму.

До арттерапії належать в першу чергу візуальні види творчості – малювання, ліплення, створення ляльок, пісочна терапія тощо, до невізуальних – бібліотерапія, казкотерапія, танці, музикотерапія та ін. Коли людина створює певний арт-продукт, вона виражає себе і тим самим вже відчуває полегшення, тому що може «виговоритися» у такий спосіб, виплеснути свої почуття засобами малюнку, казки, танцю та ін. Крім того, при такому опосередкованому вираженні почуттів легше обійти цензуру свідомості.

Копінг-поведінка розглядається як когнітивні та поведінкові зусилля, які постійно змінюються та застосовуються людиною для того, щоб упоратися зі специфічними внутрішніми та/або зовнішніми вимогами, що надзвичайно напружують або перевищують ресурси

людини. Вона тісно пов'язана з проблемою стресу, наслідки впливу якого за умови техногенних, природних аварій й катастроф, соціальних і професійних конфліктів, у ході виконання складних, відповідальних і небезпечних завдань трудової діяльності призводять не лише до погіршення функціонального стану, але й до зміни особистісного статусу, розвитку психосоматичних та інших захворювань. Істотний внесок у становлення даної проблеми зробили дослідження таких психічних станів, як емоційний стрес, психічна (нервово-психічна) напруга, стомлюваність (перевтома) та ін. [2, 4].

Поняття «coping» у перекладі з англійської мови означає опановувати, долати (від англ. «to cope»), російські дослідники інтерпретують його як «совладание» або «совладающее поведение», а у роботах німецьких учених дане поняття визначається засобом синоніма «bewaltigung». Аналогами дефініції «копінг» у літературі виступають: «система регуляції стресу» (В. Бодров), деякі складові «субсиндрому стресу» (Л. Китаєв-Смик), «патерни розв'язання проблемних і несприятливих життєвих ситуацій» (Л. Дика), «життєві стратегії» (К. Абульханова-Славська), «типи переживань» (Ф. Василюк), «техніки існування або реакції на проблемні моменти життя» (Л. Анциферова).

У статті надалі будуть використовуватися в якості робочих термінів «психологічне подолання», «копінг», «копінг-поведінка» як ідентичні.

У широкому розумінні психологічне подолання включає всі види взаємодії суб'єкта з складними життєвими ситуаціями – спроби опанувати її, пом'якшити негативний вплив, звикнути чи ухилитися від її вимог. Додаткові умови – як зовнішні, що характеризують саму задачу, так і внутрішні, що являють собою психологічні характеристики суб'єкта загострюють зміст психологічного подолання, відрізняючи його від простого пристосування. Психологічне подолання спрямоване, в першу чергу, на адаптацію людини до вимог ситуації, дозволяючи їй оволодіти нею, послабити чи пом'якшити ці вимоги, зробити спробу уникнути чи звикнути до них і в такий спосіб погасити її стресовий вплив [10].

Термін, який обговорюється, успішно існує на «перехресті» двох виражених тенденцій сучасної психології особистості, що очевидно і пояснює його велику поширеність. По-перше, це перенесення уваги з суб'єкта на цілісну ситуацію, в якій він діє. По-друге, це підхід, орієнтований не на загальне і постійне в особистості, а на особливе і мінливе, притаманне конкретній людині у певних умовах.

Проте, підкреслимо наступні дві обставини. По-перше, копінг поєднує у собі два акценти: акцент на ситуації, в якій діє суб'єкт, і акцент на особистісних особливостях, які в ній проявляються. По-друге, яким би не було широким поняття психологічного подолання, воно неминуче апелює до процесу адаптації як до своєї фінітної функції: психологічне призначення копіngu полягає у забезпеченні адаптації людини до вимог ситуації. Саме через це виражена актуалізація соціально-психологічного інтересу до проблеми психологічного подолання сьогодні далеко не випадкова.

Виокремлюють дві основні функції копінга. Перша сфокусована на проблемі і спрямована на руйнування стресового зв'язку особистості та середовища. Друга сфокусована на емоціях і спрямована на керування емоційним дистресом. Завжди при подоланні стресової ситуації мають місце обидві зазначені функції [9].

Стрес може переживатися емоційно, когнітивно, поведінково, але, як правило, існують багаточисельні і неповторні комбінації всіх трьох компонентів. Саме через це, при оцінці копінга необхідно враховувати обидві його функції. Оцінка індивідом стресової ситуації визначає пропорційне представництво кожної функції. Поведінка, яка має на меті усунути або зменшити інтенсивність впливу стресора, змінити зв'язок стресу з власне фізичним або соціальним середовищем розглядається як активна копінг-поведінка. Пасивна копінг-поведінка являє собою інтрапсихічні форми подолання стресу, призначені для зниження емоційного збудження раніше, ніж зміниться ситуація [12].

Недивлячись на відмінності у трактовці і розумінні механізмів і специфіки копінг-поведінки закордонними авторами, найбільш визнаним у зарубіжній літературі є її визначення, запропоноване Р. Лазарус і С. Фолкман, згідно якого, психологічне подолання життєвих труднощів – це комплекс когнітивних і афективних дій, вчинків людини, які виникають як реакція на певну проблему, що викликає стурбованість.

Автор розглядає *копінг-поведінку як індивідуальний спосіб подолання особистістю стресової ситуації у відповідності з її значущістю у житті та наявністю особистісно-середовищних ресурсів, що визначають поведінку людини.*

Ефективність копіngu. Одним з аспектів вивчення подолання стресу є визначення підходів до оцінки міри його ефективності. Нині розвиваються дві загальні моделі: одна з них – «модель результату» – спрямована на оцінку впливу копіngu на його результати (на

працездатність або результативність діяльності). Основна суть цієї моделі полягає у тому, що якість подолання стресу оцінюється за її впливом на результат, який має певне значення для життя та діяльності людини. Друга – «модель гарної відповідності» – альтернативний підхід до оцінки подолання стресу, який полягає у тому, що найбільше значення надається самому процесу подолання, а не його результату. Головною ідеєю цього підходу є врахування відповідності стратегії подолання стресу реальним вимогам та обмеженням ситуації. Згідно цієї ідеї, ефективність подолання стресу залежить як від відповідності між особливостями реальної ситуації та її оцінки людиною, так і від відповідності між оцінкою ситуації та стратегією подолання стресу [13].

Дж. Кохен і Р. Лазарус, узагальнивши дані багатьох досліджень, виділили п'ять основних *завдань копінга*:

- мінімізація негативного впливу обставин, підвищення та відновлення психічних і фізичних ресурсів (одужання);
- терпіння, пристосування або регулювання, зміна життєвих ситуацій;
- підтримання позитивного «образу Я», впевненості у своїх силах;
- підтримка емоційної рівноваги;
- підтримання, збереження тісних взаємозв'язів з іншими людьми.

Успішність подолання залежить від перерахованих завдань. Копінг-поведінка оцінюється як успішна, якщо вона: а) усуває фізіологічні та зменшує психологічні прояви напруги; 2) дає особистості можливість відновити достресову активність 3) оберігає індивіда від психічного виснаження, іншими словами – попереджає дистрес [12-13].

Ефективність копінга дослідники пов'язують також з тривалістю позитивних наслідків. Виокремлюють два види наслідків подолання стресової ситуації: короточасні ефекти (їх вимірюють за фізіологічними та афективними показниками) та тривалі ефекти (здійснюють вплив на психологічне благополуччя).

Залишається відкритим питання про ефективність емоційно-фокусованого копінга – тривалість його дії, контексту та суб'єкту. Відомо, що відновлення емоційного балансу з допомогою пасивних стратегій використовується більш інтенсивно, якщо джерело стресу незрозуміле і у людини немає знань, умінь або реальних можливостей зменшити його. У таких випадках більш продуктивним є емоційно-фокусований копінг. Використання проблемно-фокусованого копінга у ситуаціях, які погано піддаються контролю є малопродуктивним, оскільки виснажуються енергетичні ресурси.

Він є найбільш ефективним у випадках можливого контролю над критичними життєвими подіями.

Неоднозначно оцінюються і емоційно-експресивні форми копінг-поведінки. Низка дослідників дійшли висновку, що емоції відіграють важливу роль посередника (медіатора), який опосередковує ставлення «особистість – хвороба». Вираз почуттів прийнято вважати достатньо ефективним способом подолання стресу. Виняток складає лише відкритий прояв агресивності в силу своєї асоціальної спрямованості [12]. Але і стримування гніву, як показують дані психосоматичних досліджень, являє собою фактор ризику порушення психологічного благополуччя людини. К.Накано вдалося показати, що самозвинувачення і емоційне перетлумачення ситуації виступають корелятами психологічної та психосоматичної симптоматики, а пошук соціальної підтримки і розв'язання проблем, навпаки, істотно знижують рівень тривожності особистості [9].

Критерії ефективності подолання можуть бути пов'язані з психічним благополуччям суб'єкта і визначаються зниженням рівня його невротизації, яка виражається у ситуативній зміні депресії, тривожності, психосоматичної симптоматики і дратівливості [11].

Таким чином, процеси психологічного подолання або копіngu – це засоби, за допомогою яких особистість здійснює контроль над загрозливими ситуаціями. Критеріями їх ефективності є: психічне благополуччя, тривалість позитивних наслідків, зниження рівня невротизації та вразливості до стресів. Ефективність копінг-поведінки визначається також специфікою ситуації у конкретному випадку. Інструментальні, проблемно-фокусовані стратегії психологічного подолання ефективні у тому випадку, якщо ситуація контролюється суб'єктом, а емоційні доречні, коли ситуація не залежить від волі людини.

Копінг-стратегії. У результаті теоретичних і експериментальних досліджень було встановлено, що у процесі подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі наявного у неї особистісного досвіду і психологічних резервів (особистісні ресурси або копінг-ресурси). Саме через це ***копінг-поведінку почали розглядати як результат взаємодії копінг-ресурсів та копінг-стратегій.***

Копінг-стратегії – це актуальні відповіді особистості на загрозу, яка виникла, засіб управління стресором. Дане поняття об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які використовуються індивідом, щоб впоратися з проблемами повсякденного життя. Тобто, це все те, що робить людина аби опанувати стрес.

У теорії копінг-поведінки традиційно виокремлюють базисні копінг-стратегії «розв'язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникання».

Копінг-ресурси – це характеристики особистості і соціального середовища, які полегшують або роблять можливою успішну адаптацію до життєвих стресорів, тобто це все те, що індивід застосовує для подолання стресу. До них належать особистісні структури, які допомагають людині впоратися із загрозливими обставинами, полегшують або роблять можливою адаптацію до життєвих стресів, сприяють розвитку засобів їх подолання та підвищують стресостійкість.

Загалом, в літературі найчастіше згадуються наступні види копінг-ресурсів: фізичні (здоров'я, витривалість і т.д.), психологічні (переконання, оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, внутрішній локус контролю, мораль, оптимізм (та оптимістичний пояснювальний вплив) і такі властивості особистості, як стійкість, витривалість, які роблять людину міцною. Крім цього, до них належать соціальні ресурси (індивідуальні соціальні зв'язки та інші соціально-підтримуючі системи). Тому копінг-ресурси поділяють на 2 види: особистісні і ресурси середовища.

До особистісних копінг-ресурсів належать: когнітивна сфера, яка дозволяє оцінювати вплив оточуючого середовища; вміння спілкуватися з оточуючими, соціальна компетентність; прагнення бути разом з людьми (афіліація), вміння співпереживати оточуючим, проживати разом з ними якийсь відрізок їх життя, накопичуючи при цьому свій власний емпатійний досвід (емпатія); ставлення людини до життя, смерті, любові, самотності, віри та її духовність; вміння контролювати своє життя, брати на себе відповідальність за нього (інтернальний локус контролю); уявлення людини про себе (Я-концепція); ціннісно-мотиваційна структура особистості, а також її психологічні особливості, які забезпечують їй стресостійкість.

Ресурси соціального середовища також у великій мірі визначають поведінку людини у процесі подолання кризових ситуацій. До них належить соціально-підтримуюча мережа, тобто, оточення, в якому живе людина (суспільство, сім'я).

Копінг-ресурс не завжди відіграє своє підсилюючу роль, іноді він може залишатися у потенційному стані. Іншими словами, буде той чи інший ресурс використовуватися залежить від людини та певних обставин. Встановлено, що копінг-ресурси допомагають за умови стресу низького та середнього рівнів, а за умови високого рівня стресу вони можуть «змітатися». Крім того, на думку низки

авторів, спроможність людини до розв'язання проблем, які перед нею виникли, залежать від міри неочікуваності їх виникнення (походження проблеми), а також наявності та адекватності психологічної установки на подолання конкретної проблеми. Знання та врахування цих чинників визначають вибір стратегій подолання, дозволяє передбачити «ціну» копіngu, тобто наскільки внутрішні і зовнішні ресурси будуть виснажені/збережені при спробах людини впоратися із складною життєвою ситуацією.

Отже, когнітивні копінг-ресурси мислення, пам'ять, увага та особистісно-середовищні, до яких належать емпатія, афіліація, сенситивність до відчуження, комунікабельність, емоційна стійкість, впевненість у собі, локус контролю та Я-концепція є потенціями, які визначають вибір особистістю копінг-стратегій «розв'язання проблем, «пошук соціальної підтримки», «уникання», засобами яких вона має змогу змінити стресову ситуацію або адаптуватися до її вимог.

У процесі розв'язання стресових ситуацій (копіngu) арттерапія посідає одну з провідних ролей. Вона допомагає привести людину в стан душевної рівноваги і розслабитися простим способом – через звернення до внутрішнього «Я».

Терапевтичний ефект арттерапії складається з двох простих речей: залучення і дистанціювання. Творча діяльність дозволяє людині «випасти з реальності», залучаючись до процесу малювання. Це сприяє виходу з ситуації стресу. Крім того, «випадаючи» людина отримує найпростішу можливість самодистанціюватися. Відбувається релаксація в результаті відходу від складної життєвої ситуації. Нарешті, терапевтичний ефект проявляється в арт-продуктах та інших формах творчого самовираження і є ефективним засобом допомоги у процесі розв'язання складних життєвих ситуацій.

Функція арттерапії полягає не в тому, щоб виявляти психічні недоліки або порушення (В. Беккер-Глош), а в тому, щоб актуалізувати внутрішній потенціал людини. Вона здатна підтримувати аутентичність та відновлення гармонії особистості, прагне виявити її творчі здібності. Суб'єкт проектує, виражає свої неусвідомлювані чи приховані потреби, комплекси, витіснені переживання, мотиви, позитивні властивості – усе те, що не набрало ще форми думок та дозволяє психологу отримати доступ до передсвідомого, іноді – до несвідомого клієнта.

Терапія мистецтвом є посередником у спілкуванні клієнта й терапевта на символічному рівні. Образи художньої творчості

відображають усі види підсвідомих процесів, зокрема страхи, мрії, конфлікти, спогади. Отже, арттерапія сприяє самовираженню, розширенню суб'єктивного досвіду людини, самопізнанню, внутрішній інтеграції особистості (різних компонентів і аспектів), допомагає інтеграції із зовнішньою реальністю (етнічна, культурна, соціальна) [1, 8].

Арттерапія поєднує використання в психологічній практиці візуальних мистецтв: малюнка, колажу, фотографій, ліплення, останніми роками поширилися танцювальна терапія, казкотерапія тощо.

Виділяють два основні механізми психологічного впливу, які характерні для методу арттерапії. Перший механізм полягає в тому, що мистецтво дає змогу в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травматичну ситуацію і знайти її вирішення шляхом переструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта. Другий механізм пов'язаний із природою естетичної реакції, що дає змогу змінити дію афекту «від болісного до такого, який приносить насолоду». На думку Е. Келіш, зображувальні засоби можуть бути використані в психодіагностиці, консультуванні і психотерапії з різними типами клієнтів, у поєднанні з різними лікувальними підходами, на різних стадіях психотерапії, особливо в складних випадках, зокрема, із клієнтами, які не здатні або не схильні до вербального спілкування [5].

Як зазначають науковці, арттерапевтичні техніки дають можливість відносно безболісно приєднатися до глибинного психологічного матеріалу, стимулюючи опрацювання несвідомих переживань, забезпечуючи захищеність і знижуючи опір змінам [1, 3, 5, 6].

Чимало дослідників вважають методи арттерапії дієвими в психологічному консультуванні. Зокрема, наводяться такі переваги: створення творчого продукту відкриває підсвідомість і допомагає людям висловлювати приховані конфлікти, привносячи у свідомість думки і почуття, які були до цього заховані (Liebmann). Малюнок, світлина, казка виконують роль метафори для конфліктів, емоцій, ситуацій, що описуються клієнтами (Ulak & Cummings); допомагають людям у представленні себе або своїх труднощів у конкретній, об'єктивній манері (Rubin); виступають у ролі містка між клієнтом і консультантом, особливо коли обговорюються питання, які бентежать або важкі для промовляння, як-от насилля в сім'ї або сексуальне насилля (Brooke, Liebmann, Trowbridge).

Методи і прийоми арттерапії в психотерапевтичному контакті набувають каталізуючого значення, що полегшує взаємодію із клієнтом. Певна інформація може бути засвоєна свідомістю лише завдяки її передачі за посередництвом образів. Закордонні науковці визначають аргументи на користь ефективності використання образів у консультуванні: вони дозволяють виражати почуття, викликають різноманітні емоційні реакції і слугують психологічним змінам. Символічні образи стосуються як свідомого, так і несвідомого рівнів психічної діяльності, допомагають у розкритті проблемного психологічного матеріалу та подоланні захистів; техніки спонтанної та спрямованої уяви забезпечують психологічні зміни навіть за відсутності інтерпретацій.

Процес формування і створення візуальних образів стимулює поживлення спогадів і фантазій, адже людина часто не усвідомлює, який психологічний зміст у них розкривається. Для консультативної роботи важливе положення, що інформація, яка трансформується крізь призму образів, не піддається цензурі свідомості. Водночас образи стосуються минулого і реального досвіду, а також дозволяють виражати уявлення про майбутнє: нові ситуації можуть бути змодельовані і програні в образній формі до того, як вони знайдуть своє вираження в реальній поведінці і будуть осмислені. Отже, арттерапевтичні засоби забезпечують доступ до переживань у випадках, коли їх неможливо вербалізувати, наприклад, через перенесену психічну травму. Все вищевикладене дає змогу резюмувати про домінуючу роль арттерапевтичних засобів у процесі консультативної та терапевтичної роботи із клієнтами, що потерпають від стресів.

Техніки для роботи зі стресом можна розбити на дві групи:

1. Ресурсні техніки, в процесі яких клієнт висловлює себе творчо і розслабляється.

2. Техніки по роботі з негативними емоціями, в процесі яких негатив матеріалізується на папері, в пластиліні, глині, а потім йде робота по трансформації їх в конструктивне русло.

Нижче автором запропоновано окремі арттерапевтичні техніки, які можуть допомогти психологам у роботі з клієнтами у процесі аналізу стресових ситуацій, реакцій кожного учасника на них та у виборі конструктивних копінг-стратегій й копінг-ресурсів.

Вправа «Мої основні стресори»

Мета: аналіз стрес-факторів.

Членам групи пропонується замислитися над тим, що найбільш турбує кожного з них у повсякденному житті: ситуації,

події, минуле, майбутнє, оточення тощо. Кожен учасник групи повинен заповнити таблицю (кількість рядків у ній довільна й залежить від кількості ідентифікованих стресорів) (таблиця 1).

Таблиця 1.

Аналіз стресорів

Стресор-фактори	Інтенсивність (сила впливу)	Контроль (чи можливий)	Локалізація у часі	Частота повторення
-----------------	-----------------------------	------------------------	--------------------	--------------------

У кожній колонці потрібно позначити основні стресор-фактори – ті, що найчастіше турбують і створюють психологічні проблеми. У другій колонці потрібно оцінити інтенсивність (силу впливу) кожного з них за 10-бальною шкалою (10 балів – це надзвичайна подія, 1 бал – подія, що спричиняє мінімальний стрес). У третій колонці слід визначити, які з вказаних стресорів учасники можуть контролювати, а які з них є невідконтрольними? Ступінь можливого впливу на ситуацію також потрібно визначити за 10-бальною шкалою (10 балів – повністю контрольований, 1 бал – зовсім неконтрольований). У четвертій колонці потрібно вказати, де в часовому просторі локалізовані стресори – у минулому (якщо турбують думки про минуле), в майбутньому (якщо особа турбується про те, що може статися) або теперішньому? Відповідно в цій колонці потрібно поставити позначки: минулий, майбутній або теперішній. У п'ятій колонці оцінюється частота появи даного стресора у житті кожного учасника тренінгу. Що це? Рідкісна подія, яка надовго вибиває з колії, або ж сімейні сварки, що регулярно «отруюють» життя. Потрібно оцінити частоту також за 10-бальною шкалою, де 1 бал – дуже рідкісна подія, 10 балів – подія, що регулярно повторюється. Після цього пропонується групова дискусія з нижчевикладених запитань.

1. З чим можуть бути пов'язані індивідуальні відмінності в реагуванні на стрес?
2. Чому у людей може виникати стрес при роздумах про майбутні події, які ще не наступили і, можливо, не наступлять.
3. Чи доцільно перейматися надто довго подіями, які відійшли у минуле?
4. Як впливає можливість контролю над ситуацією на характер розвитку стресу?

Дискусія

«Позитивні й негативні сторони складних життєвих ситуацій»

Мета: усвідомлення негативних наслідків перебування людини у складній життєвій ситуації та можливостей розкриття у ній особистісних ресурсів.

Ведучий об'єднує учасників у 2 підгрупи. Перша група у процесі групового обговорення повинна виявити й записати на папері негативні наслідки складних життєвих ситуацій, а інша – позитивні (чому ми навчаємося, долаючи складні ситуації, що ми можемо дізнатись про себе і свої ресурси тощо). Час на обговорення – 5 хвилин. Після того, як групи виконають це завдання, ведучий пропонує влаштувати дискусію, під час якої відповіді-аргументи груп озвучуються по черзі. Виграє та команда, у якої більше аргументів. Ведучий підводить підсумки дискусії.

Вправа «Види складних життєвих ситуацій»

Мета: сприяти усвідомленню учасниками змісту та психологічних особливостей переживання людиною складних життєвих ситуацій.

Учасникам пропонується об'єднатися у 4 групи. Перед кожною групою ставляться такі завдання:

- придумати на кожний вид складної життєвої ситуації конкретний приклад;
- уявити можливі шляхи розв'язання цих ситуацій;
- скласти список особистісних якостей, які заважатимуть ефективному подоланню кожної з цих ситуацій;
- скласти список якостей людини, які сприятимуть ефективному подоланню життєвих труднощів;
- віднести озвучені якості особистості до когнітивного, емоційного або поведінкового компонентів Я-концепції уявної особистості.

Після виконання поставлених завдань учасникам пропонується озвучити їх вирішення для інших груп. Відбувається обговорення результатів виконання вправи.

Вправа «Значущість стресової ситуації»

Мета: сприяти усвідомленню учасниками суб'єктивності в оцінюванні стресогенності та рівня складності життєвих ситуацій.

Обладнання: картки з ситуаціями.

Ведучий заздалегідь готує картки, на яких намальовані складні життєві ситуації (звільнення з роботи, отримання дитиною двійки, неочікувана звістка про зраду чоловіка/дружини тощо). У повній тиші й не показуючи карток іншим, учасники повинні вишикуватись

в шеренгу. Кожен займає те місце, яке на його думку, відповідає силі дії ситуації на людину, що намальована на картці. Таким чином, першою у шерензі повинна «стати» найскладніша для людини стресова ситуація. Після того, як всі учасники знайдуть своє місце, тренер просить обмінятися інформацією й проранжувавши ситуації спільно, знову вишукуватись в шеренгу.

Обговорення: Група обговорює те, з чим пов'язана зміна порядку учасників, чому одну й ту ж саму ситуацію одні учасники відносять до більш складних, а інші – до зовсім нетравмуючих.

Приклади карток: 1) звільнення з роботи; 2) конфлікт з близькою людиною; 3) хвороба; 4) неприємності у сім'ї; 5) раптова поламка автомобіля; 6) «корка» на дорозі; 7) догана від начальника; 8) неочікувана грошова допомога; 9) втрата гаманця; 10) двійка за чверть у сина; 11) звістка про зраду чоловіка /дружини; 12) виступ на міжнародній конференції.

Ізотерапія як варіант арттерапії завжди «звертається» до почуттів, відображених в образах, тому малювання дозволяє висловити, відреагувати й усвідомити різні емоційні стани, у тому числі викликані дією стрес-факторів. На думку закордонних дослідників Н. Landgarten, G. Furth, малюнок сприяє подоланню витіснення, прориву змісту пригнічених комплексів і супутнім їм негативним емоціям. Це особливо важливо для дітей, які не вміють або не можуть висловитися, до того ж намалювати фантазії легше, ніж про них розповісти. Фантазії, що зображені на папері, прискорюють і полегшують вербалізацію переживань

Вправа-проективний малюнок «Я у складній життєвій ситуації»

Мета: допомогти учасникам усвідомити й вербалізувати власні уявлення про складні життєві ситуації та визначити своє ставлення до них.

Обладнання: акрилові фарби (воскова крейда), папір.

Інструкція: «Намалюйте, будь-ласка, малюнок «Я у складній життєвій ситуації». Він може бути виконаний у будь-якій формі – реалістичний, абстрактний, символічний, художній тощо. Велике значення має ступінь вашої відвертості, тобто бажання зобразити власні думки, почуття, образи, що виникли у вас відразу після того, як було озвучене завдання. Цей малюнок зможе стати тим ключем, що протягом усіх занять дозволить вам усвідомлювати труднощі, знаходити ресурси, виробляти конструктивні стратегії подолання складних життєвих ситуацій. Якщо ви не хочете показувати свій малюнок іншим – ви маєте таке право».

Після закінчення малювання, на яке дається 5 хвилин, ведучий ставить учасникам запитання, над якими вони повинні поміркувати. Після кожного запитання ведучий дає учасникам 15-40 секунд для внесення змін й доповнень у малюнок. Запитання, які може поставити ведучий.

1. Чи використаний у вашому малюнку колір? Подивіться, які кольори переважають у малюнку. Що це для вас означає?
2. Де ви зобразили себе? Помітьте літерою «Я» на малюнку.
3. Як ви зобразили складну життєву ситуацію? У вигляді живої істоти, абстрактної фігури чи конкретної людини?
4. Подивіться, скільки місця на малюнку займає ваше зображення, а скільки – складна життєва ситуація. Чому?
5. При зображенні себе і складної життєвої ситуації чи використовували ви схожі кольори? Які?
6. Подумки поділіть аркуш навпіл горизонтальною й вертикальною лініями. Де ваша фігура?
7. Чи є на малюнку бар'єр між вами і складною життєвою ситуацією? Якщо ви відчули необхідність, намалюйте щось, що може захистити вас від складної життєвої ситуації.
8. Чи є у вас ґрунт під ногами? Ви на щось спираєтесь чи «зависли» у повітрі? А на кого ви можете спиратися у житті? Якщо такі люди є у вашому житті – можете домалювати їх.
9. Які власні сильні сторони у взаємодії зі складною життєвою ситуацією ви могли б відмітити? Спробуйте знайти не менше 3 позицій, де ви відчуваєте впевнено. Які особистісні якості допомагають вам досягти мети?
10. Що хотілося б вам змінити, в якій спосіб хотілося б покращити свій стан у складній життєвій ситуації? Які особистісні якості перешкоджають цьому?
11. Які ресурси подолання стресу ви бачите у своєму малюнку, а можливо, хочете домалювати їх?

Обговорення. Кожен бажаючий може висловити свої почуття та думки, що виникали у нього в процесі малювання. Розказуючи про те, що заважає або допомагає діяти в стресових ситуаціях можна апелювати до особистого досвіду, озвучити свої спостереження за поведінкою людей, які вміють успішно долати складні життєві ситуації.

У кінці обговорення можна запропонувати учасникам сформулювати декілька основних позицій, відповідно до яких вони хотіли б щось змінити у своїх реакціях на складні життєві ситуації.

Вправа «Діагностика настрою»

Психолог пропонує підібрати той колір, який найбільше підходить до настрою учасника у даний момент, і той колір, який не підходить. Кожний з учасників повинен описати, чому він обрав той або інший колір.

Вправа «Намалюй свій настрій»

Мета: абстрагування від оточуючої дійсності, інтуїтивне відчуття свого настрою.

Тренер пропонує намалювати три свої найбільш типові емоційні стани. Після цього кожен з учасників передає сусіду свій малюнок з метою почути інтерпретацію зображеного. Власник малюнка доповнює опис сусіда або сам розказує, що означає намальоване.

Вправа «Мій настрій»

Кожен учасник на папірці повинен намалювати свій настрій, після чого поділитися власними емоціями та думками з цього приводу.

Вправа «Фіксування думок»

Необхідно знайти спокійне місце, де вам ніхто не заважатиме виконувати вправи. Приготуйте папір і олівець. Сядьте зручно, стежте за своїм диханням. Вдих... Видих...

Закрийте очі і зверніть увагу на думку, що прийшла до вас. Назвіть її як небудь, відкрийте очі і запишіть якомога коротше. Потім проженіть цю думку, закрийте очі і знову зосередьтеся на диханні, поки не спливе наступна думка чи образ. Запишіть. І так далі. Не зупиняйтеся на жодній думці. Виконуйте вправу протягом тридцяти хвилин.

Після цього прочитайте свої записи й проаналізуйте їх. Скільки відсотків у них присвячено сенсорним відчуттям (промінь світла, телефонний дзвоник, запах їжі тощо); скільки – тілесним (дихання, відчуття в ногах); скільки – власне думкам. Проаналізуйте ці ваші думки, які виникли спонтанно. Зверніть увагу, скільки серед них думок-планів на майбутнє. Скільки тривожних думок? Чи є думки-фантазії про неіснуючі, але бажані ситуації, відносини, події? Чи є серед них порівняння, що викликають заздрість чи образу? І найголовніше: чи не було таких думок, що «брали верх» над вами, тобто заважали виконувати вправу, вимагали тривалих міркувань. Саме ці думки і мають над вами силу. Необхідно навчитися їх усвідомлювати.

Вправа «П'ять добрих слів»

Обладнання: аркуші паперу, різнокольорова воскова крейда (акрилові фарби), кисточка.

Учасники об'єднуються у підгрупи по п'ять осіб, розташовуються на стільцях по колах. Вони отримують вільний доступ до приладдя для письма та малювання. Ведучий пропонує кожному учаснику обвести свою долоню на аркуші паперу й позначити на малюнку своє ім'я. Далі аркуші передаються сусідові праворуч, натомість учасник одержує малюнок від сусіда ліворуч. В одному з «пальців» отриманого малюнку позначається якась приваблива риса власника «долоні» (наприклад, «ти дуже добрий», «ти завжди заступаєшся за слабких»). Вправа триває, доки заповнена записами «долоня» не повернеться до власника.

Обговорення: Які почуття виникли, коли вам повернули вашу «долоньку»? Чи всі чесноти, які писали, вам відомі?

Техніка «Клубок ліній»

Матеріали: чистий аркуш, пензлик, фарби або кольорова воскова крейда.

Завдання: згадуючи неприємну, стресову ситуацію, яка викликає у Вас негативні емоції, почніть водити пензликом з фарбою / крейдою по аркушу паперу, створюючи хаотичні лінії. Продовжуйте малювати лінії до тих пір, поки не відчуєте емоційне полегшення (це може зайняти у Вас від декількох хвилин до півгодини). У результаті у Вас на аркуші утворюється клубок з ліній, в які у Вас трансформується енергія Ваших негативних емоцій. Таким чином, Ваші емоції і переживання буквально перемістяться з Вашого внутрішнього світу (Вашої підсвідомості і свідомості) – до зовнішнього, а саме на листок паперу. Ця психотехніка дозволить Вам своєчасно опрацювати свої негативні емоції і не дати їм можливість вкоренитися в Вашій душі. Після виконання завдання з листком, на якому зображений клубок ліній, учасник може зробити що побажає (залишити як є, викинути, спалити, зім'яти або трансформувати).

«Я-концепція» – це більш-менш усвідомлена і стійка система уявлень індивіда про самого себе, що включає фізичні, емоційні, когнітивні, соціальні та поведінкові характеристики. Вона відображає як вікові, так і індивідуальні особливості, включена у безліч зв'язків і відносин з іншими феноменами розвитку індивіда, кожен з яких вносить свій внесок в її формування та, разом з тим, корегує і спрямовує її безпосередньою взаємодією.

Я-концепція особистості бере участь у процесах копіngu та великою мірою обумовлює його ефективність. Її характеристики співвідносяться з базовими копінг-стратегіями і взаємно впливають один на одного: використання копінг-стратегії розв'язання проблем і пошуку соціальної підтримки призводить до формування позитивної Я-концепції. Домінуюче використання копінг-стратегії уникання провокує формування негативної Я-концепції. Нижче автором пропонуються вправи та арттехніки, що мають на меті розвиток самоінтересу, саморозуміння, аутосимпатії, самоприйняття, інтегрального позитивного самоставлення, самооцінки, впевненості у собі як складових Я-концепції що великою мірою впливають на ефективність копіngu.

З огляду на вищевказане нижче пропонуються вправи та психотехніки, спрямовані на розвиток Я-концепції та її компонентів як провідного копінг-ресурсу у процесі опанування стресу. На початку занять учасникам повідомляється про Я-концепцію та самооцінку, особливості їх формування, детермінанти розвитку та роль у міжособистісних стосунках.

Розвиток позитивної та стійкої Я-концепції

Вправа «Хто я?»

Мета: сприяти усвідомленню учасниками ставлення до себе, розвинути їх самоінтерес, саморозуміння, допомогти побачити своє Я у його різноманітності та динаміці, мотивувати до самодослідження.

Обладнання: 10 карток формату А 6 для кожного учасника.

На запитання «Хто я?» можна відповісти по-різному. Наприклад, коли міліціонер бажає встановити вашу особу, він просить вас показати ваш паспорт або посвідчення водія, де вказані ім'я, дата народження, адреса тощо.

Якщо, наприклад, ви йдете на співбесіду до майбутнього роботодавця, вам слід показати інші документи: атестат, диплом або інший документ, який свідчить про ваші академічні досягнення. Якщо ж ви плануєте потоваришувати з кимось, то скоріш за все його не дуже будуть зацікавити ваш паспорт або атестат, проте його зацікавлять такі сторони вашої особистості, які не зафіксовані у жодному документі. Можливо він захоче знати яку музику ви слухаєте, яким видом спорту ви займаєтесь, який у вас характер і що він як друг може очікувати від вас. Час від часу ми і самі, можливо, намагаємось зрозуміти, хто ми і чого бажаємо, ставлячи при цьому часто непрості запитання: «Чи бажаємо ми підкорити цей світ? Чи бажаємо самовираження? Чи бажаємо виокремлюватися або жити

так, як живуть мільйони інших людей?» Ви бачите, що різні люди із вашого оточення цікавляться принципово різними сторонами вашої особистості.

Щоб було зрозуміліше, я пропоную десяти членам групи по черзі задавати мені запитання «Хто ти?». Кожний раз я буду говорити перше, що прийде мені в голову. Хто хоче першим поставити мені це запитання?

А тепер нехай кожен візьме 10 карток і напише на всіх картках запитання «Хто я?» Тут же напишіть відповідь на нього, спираючись на свої внутрішні почуття. Нехай відповідь прийде сама по собі.

А тепер спробуйте усвідомити, що ви вважаєте у собі найменш привабливим або наявністю яких психологічних особливостей вас засмучує, з огляду на що ви часто навіть не бажаєте їх помічати у собі. На цю частину роботи у вас 2 хвилини.

А зараз покладіть на стіл картки з вашими відповідями та розкладіть їх в ієрархічному порядку: зверху нехай будуть відповіді, які найбільш важливі для вас, а знизу – ті, які ви вважаєте поверхневими...(1 хв.).

Тепер знайдіть, будь-ласка, партнера, якому ви довіряєте та чий відповіді на запитання «Хто я?» ви хотіли б знати... Знайдіть собі затишне місце у кімнаті. Подивіться на свою першу відповідь та опишіть сильні сторони цієї характеристики... Які в неї недоліки? Наприклад, так: «Я розумна людина». Перевага цієї риси у тому, що вона дозволяє вам вирішувати поставлені перед вами задачі, самостійно працювати та навчатись. Але є у цієї риси і недоліки. Може бути, що ви більшою мірою покладаетесь на розум та недооцінюєте значення почуттів, можливо оточуючі звальюють на вас найважчу роботу, якщо ви такий розумний, і ви змушені працювати набагато більше, ніж вам хотілося б. А можливо ви відчуваєте, що ваш інтелект викликає у оточуючих заздрість і відштовхує їх від вас тощо. Пошукайте переваги і слабкі сторони вашої першої, самої важливої характеристики. Ви маєте на це 1 хвилину.

Зараз скажіть один одному, що написано на вашій першій картці і які сильні і слабкі сторони цієї риси ви змогли знайти (2 хв.).

Відкладіть картку в сторону. Ви повинні це зробити, щоб краще зрозуміти, яким було б ваше життя, якби ви не мали цієї риси. У нашому прикладі про розум, можливо, можна сказати: «У мене було б менше логічних здібностей, але можливо, це компенсувалось би більш розвинутими творчими здібностями, фантазією, інтуїцією». Або: «Можливо, я б менш розраховував на свій розум та більше довіряв би своїм почуттям; можливо, мені було б легше спілкуватися

з людьми». Замисліться на мить, якими б були ваші сильні сторони і які слабкі, якщо б вам довелося жити без важливої для вас риси. У вас є 1 хвилина...

Тепер розкажіть один одному про результати ваших роздумів (2 хв.).

Аналогічним шляхом проаналізуйте всі ваші відповіді. Коли закінчите, покладіть перед собою всі ваші картки та подумайте, чи не стали ви тепер інакше дивитись на яку-небудь сторону вашої особистості... Візьміть аркуш паперу і олівець й напишіть, що у цьому завданні було для вас важливим і що нового ви дізнались. На це у вас є 5 хвилин.

Обговорення: Чи сподобалась мені ця вправа? Яка частина завдання була для мене найважчою? Які б із своїх особистих рис я хотів би підкреслити та розвинути? Які б риси я хотів би пом'якшити? Чому виходить так, що в процесі життя всі властивості та якості нашої особистості розвиваються нерівномірно? Чи дізнався я щось нове про себе або про свого партнера? Що мене здивувало? Як я себе зараз почуваю? Що ще я б хотів додати?

Вправа «Силует моїх сильних сторін»

Мета: формування аутосимпатії, самоприйняття та інтегрального позитивного самоставлення.

Обладнання: ватман для кожного учасника і кольорова воскова крейда (фарби).

Інструкція тренера: «Сьогодні вам потрібно з'ясувати для себе, що ви вмієте робити добре, які сильні якості та здібності маєте. Спочатку намалюйте контур вашого тіла великого розміру, потім – обличчя, після чого символічно позначте груди та серце. А зараз подумайте про те, що ви можете зробити завдяки різним частинам вашого тіла, які здібності, уміння та риси характеру зафіксовані в них. Оберіть крейду відповідного кольору та перерахуйте всі свої здібності та сильні сторони. Наприклад, на ногах ви можете розмістити написи, які до них відносяться: «Я можу швидко бігати», або на правій ступні: «Я можу пробити чудовий одинадцяти-метровий». На серці ви можете написати: «Я захищаю слабких». На це завдання вам дається 5 хвилин.

Тепер візьміть крейду іншого кольору та перерахуйте на відповідних частинах тіла ті здібності та сильні сторони, які ви бажаєте придбати найближчим часом. Наприклад, на серці можете написати: «Я хотів би навчитись не злитись так сильно, коли мене хтось критикує», на голові: «Я хочу навчитись гарно запам'ятовувати нові слова, які вивчаємо на уроках іноземної мови» тощо. У вас на це є 3 хвилини.

Тепер знайдіть собі партнера, з яким ви хотіли б обговорити свої малюнки. На обговорення вам дається 5 хвилин.

Після цього учасники повертаються у велике коло, а тренер пропонує добровольцям показати свої малюнки і, якщо це можливо, повісити їх на стіну.

Обговорення. Чи сподобалась мені вправа? Чи легко мені було відшукати свої сильні сторони? В якій частині тіла міститься найбільша кількість моїх сильних сторін? З якою частиною тіла пов'язана велика кількість моїх бажань? Якою рисою свого характеру я можу пишатися у даний момент? Яку здатність я хотів би більш за все розвинути? Що я можу зробити щоб реалізувати свої бажання, навчитись чомусь? Що ще я хотів би додати?

Вправа «Дерево моїх успіхів»

Мета: корекція та розвиток самооцінки, впевненості у собі, аутосимпатії, самоінтересу та поваги до себе.

Обладнання: папір, папірці для запису, кольорова воскова крейда (фарби).

Інструкція тренера: «Я хочу запропонувати вам поміркувати про те, які особливості вашої особистості (здібності, позитивні якості, властивості, риси характеру) у вас є і чого вони допомагають вам досягти у житті.

Отже, перерахуйте на листку паперу всі ті особистісні особливості, які допомагають вам реалізовуватися в житті, наприклад, мужність і витривалість; комунікативні здібності (вміння слухати, переконувати, впливати на інших); фізичні якості (сила, спритність тощо); інтелектуальні здібності (знання арифметики чи креативність). Складіть список усіх ваших особистісних характеристик, сильних рис вашої особистості, які можна віднести до цих категорій. У вас є 3 хв.

Тепер згадайте про успіхи, яких ви досягли завдяки вашим здібностям й іншим притаманним вам якостям й властивостям. Ви можете подумати про свій реферат по біології чи про значок рятувальника на воді, або про те, як ви були обрані старостою класу тощо. Складіть якомога більший список своїх успіхів. На це ви маєте 2 хв.

А зараз намалюйте дерево з корінням, стовбуром і кроною. Коріння буде символізувати сильні сторони вашої особистості: здібності, якості, властивості, риси характеру тощо. Якщо щось з перерахованого сильно розвинуте, намалюйте велике коріння, якщо ні – маленьке. На кожному із корінців напишіть назву відповідних здібностей, якостей, властивостей, рис характеру тощо. Нехай все

коріння вашої кореневої системи сходиться в основі стовбура, на вершині якого їх спільність утворює крону, символізуючи успіхи у вашому житті. Кожному успіху повинна відповідати одна гілка. Серйозним успіхам повинні відповідати товсті гілки, а дрібнішим – тонкі гілочки чи суки. На кожній гілці напишіть про успіх, який вона символізує. На це у вас є 3 хв.

Закінчуйте малювати і повертайтеся в коло. Покладіть ваші малюнки на підлогу перед собою.

Пройдіть по колу і подивіться малюнки інших. Зверніть увагу як несхожі малюнки один на одного...(2 хв.)

Зараз разом з вами я хочу підвести підсумки нашої вправи. Це буде відбуватися наступним чином. Учасник, який хоче презентувати своє дерево групі, повинен покласти свій малюнок без пояснень на середину кола. Інші учасники спонтанно повинні висловити свої перші враження щодо загального вигляду дерева, його розміру, коліру, співвідношення коріння і крони тощо. Потім доброволець повинен пояснити що він зобразив на своєму малюнку».

Обговорення. Чи сподобалась вам вправа? Наскільки ви задоволені своїм деревом? Як відреагувала група на ваше дерево? Про які свої сильні сторони ви забули? З ким ви розмовляєте про свої сильні сторони і успіхи? Що ще ви можете зробити, щоб усвідомити риси свого характеру і здібності ?

Вправа «Моя темна сторона у смайликах»

Мета: корекція заниженого рівня самоприйняття, розвиток інтересу до себе.

Обладнання: різнокольорова воскова крейда (акрилові фарби), папір.

Тренер пропонує учасникам записати всі особистісні особливості людей (якості, властивості, риси характеру, поведінку), яких учасники «не переносять» або до яких відчувають відразу. Після цього потрібно намалювати смайлики, які ілюструють ці особливості. Їх необхідно розмістити в центрі малюнку.

Потім учасникам пропонується уважно подивитися на свою роботу, подумати над намальованими типажамі і дати відповіді на наступні запитання. Чому ці люди настільки мені не подобаються? Чому я завжди прагну їх уникати? Яким буде моє життя якщо я буду наслідувати їх риси характеру, поведінку, стиль стосунків з оточуючими та інші особистісні особливості?

Той, хто розмістив в центрі, наприклад, бездушного забіяку може запитати себе: а як я сам «виганяю» свою агресію? Чи достатньо я її виражаю? За яких обставин мені бракує агресії? Яка

форма вираження агресії для мене є неприйнятною? Чи спроможний я прийти в лют, якщо хтось атакує мене чи веде себе занадто настирливо? Чи можу я трансформувати цю негативну якість в щось позитивне?

Учасникам пропонується опрацювати кожен смайлик окремо та стисло записати результати.

Після цього учасники об'єднуються у групи по чотири особи, демонструють свої малюнки та розповідають про те, що вони за допомогою них дізналися.

Учасники повертаються у велике коло, демонструють один одному колажі та висловлюють перше враження про них.

Обговорення: Чи сподобалась мені вправа? Що я не зрозумів? Чи непокоїть мене щось? Як я можу об'єднати протиріччя частин мого Я, щоб здобути право бути собою, не завдаючи шкоди іншим? Як я почуваюся зараз? Що я хотів би додати?

Вправа «Автопортрет»

Мета: надати змогу учасникам проаналізувати Я-концепцію як особистісний ресурс.

Обладнання: кожен учасник повинен мати один лист паперу для малювання А3 та олівці.

Інструкція тренера: «Сутність нашої особистості дуже добре відображається на нашому обличчі. Можна з повною впевненістю стверджувати, що воно є нашою візитною карткою: адже саме обличчя зображене на документах, що засвідчують нашу особистість.

Сьогодні я хочу запропонувати вам спробувати по-новому подивитися на себе. Спокійно виберіть декілька олівців, якими вам хотілося б малювати (намагайтесь по можливості не вибирати кольори навмисно, а дозвольте їм самим «обрати» вас). Візьміть лист паперу. Помалюйте олівцями і переконайтесь в тому, що взяли потрібні.

Тепер оберіть для себе місце, де вас не будуть відволікати інші.

Закрийте очі та сконцентруйтеся на своєму тілі та на своїх відчуттях... Відчуйте ваше тіло...

А тепер нехай перед вашими очима постане образ, який виражає ваше внутрішнє Я: хто ви, чого хочете досягти в житті... Цей образ може бути абстрактним, а може бути цілком конкретним, добре знайомим; в усякому разі, уявіть себе таким, яким ви є насправді... Зачекайте, поки образ стане зримим (2-3 хв.)

Через декілька хвилин тренер пропонує відкрити очі й намалювати у загальних рисах цей образ на листі паперу олівцями,

котрі вони обрали і звертається до присутніх «Коли ви почнете малювати, можливо, ви зрозумієте що вам потрібні олівці інших кольорів. У такому разі ви можете їх замінити або взяти ті, яких вам бракує. У процесі малювання намагайтесь концентруватися на ваших діях та почуттях. Не думайте про результат, просто сконцентруйтеся на рухах руки і на тому, як фарби кладуться на папір. Нехай кожна лінія йде так, як їй того хочеться...

А зараз відкрийте очі та намалюйте на папері той образ, який ви собі уявили. У вас є на це 5 хвилин.

Тепер об'єднайтесь в групи по чотири особи. Я хочу, щоб ви по черзі зосередилися на кожному образі, а його автор повинен описати свій «витвір мистецтва» протягом трьох хвилин, розповідаючи від першої особи. Наприклад: «Я складаюся із м'яких, акуратних сірих ліній. У мене вузькі темно-сині очі, дугоподібні брови плавно завершуються у самих куточках очей» і т.д. (10 хв.).

А тепер протягом 5 хвилин поспілкуйтеся про те, що ви усвідомили під час малювання та ідентифікації з образом...

Покладіть малюнки на підлогу і у вас є 5 хвилин на те, щоб роздивитись малюнки інших членів групи. Давайте зберемося разом та підведемо підсумки».

Обговорення. Чи сподобалась мені вправа? Чи дізнався я про себе щось нове? Чи допоміг мені малюнок краще зрозуміти себе? Якщо я намалював себе реалістично, чи не оминув я що-небудь важливе? Як я міг би назвати свій образ? Як мій образ відповідає моєму буденному розумінню себе? Що ще я хотів би додати?

Вправа «Часом я балую себе»

Мета: розвиток самооцінки, самоінтересу, аутосимпатії, самоставлення, самоприйняття.

Обладнання: папір, ручки, стікери, ватман.

Інструкція тренера: «Уся інформація, яку ви будете писати, носить конфіденційний характер. Тому бажано бути щирими, не заглядати в аркуші інших і не запитувати їх про те, що вони написали».

Учасникам пропонується пригадати і скласти список тих справ, які вони виконують з метою отримання задоволення та покращення свого душевного здоров'я. Коли списки будуть готові, учасники повинні зазначити, як часто вони роблять те, що написали на своїх аркушах. Після цього учасникам надається можливість висловити свою думку з приводу того, наскільки важливо іноді зробити що-небудь приємне собі.

Далі група розбивається на трійки, які отримують картки з рекомендаціями, складеними Мадэлін Берклі-Ален. Їм пропонується ознайомитися з ними і відзначити в них ті пункти, які прийнятні для них, але які вони виконують рідко або не виконували раніше взагалі та доповнити цей список своїми однією-двома оригінальними ідеями.

Ці оригінальні способи отримання задоволення від життя учасники записують на стікерах, закріплюють на великий, заздалегідь заготовлений аркуш ватману.

Обговорення. Учасники висловлюються у вільній формі про те, які способи отримання задоволення їм найбільше сподобалися і які вони могли б спробувати реалізувати в майбутньому.

Дев'ять порад М. Берклі-Ален.

1. Збільшіть на півгодини свою обідню перерву.
2. Зробіть собі невеликий подарунок.
3. Дозвольте собі побути деякий час на самоті.
4. Знайдіть час із задоволенням зайнятися своєю улюбленою справою.
5. Дозвольте собі півдня провести за «нічогонеробленням».
6. Займіться тим, чим ви давно хотіли зайнятися, але на що ніколи не вистачало часу.
7. У вихідний дозвольте собі довше поспати.
8. Похваліться перед друзями або родичами своїми досягненнями.
9. Витратьте деяку суму грошей із своїх заощаджень і купіть собі якусь дрібничку.

Вправа «Тємна автобіографія»

Мета: розвиток самоінтересу, самоприйняття, саморозуміння та толерантного ставлення інших.

Обладнання: аркуш паперу, різнокольорова воскова крейда (фарби).

Інструкція тренера: «Я хочу запропонувати вправу, яка дасть вам можливість проаналізувати історію власного життя. Кожен з нас – унікальна особистість і саме тому я пропоную вам написати свою автобіографію. Для цього у вас є 20 хвилин. Проте пам'ятайте, що ви не повинні нікому розповідати про те, що написали, підписувати ваші папірці також не потрібно.

Почніть із свого народження і згадайте всі важливі події та обставини, які сприяли формуванню тієї унікальної особистості, якою ви є сьогодні. Після завершення написання всі автобіографії будуть по черзі прочитані вголос, а ви спробуєте визначити авторство кожної. У кінці вашої автобіографії допишіть в якості післямови

підказку, яка допоможе нам визначити автора, не спираючись на текст самої автобіографії. У разі, якщо вас ніхто не «впізнає», – буде прочитана підказка. Отже, починайте писати свою автобіографію.

Час, відведений для написання вичерпано. Будь ласка, дайте мені ваші записи. Я буду по черзі зачитувати автобіографії, а у вас є можливість висловлювати ваші спонтанні враження, почуття та асоціації. Ви можете сказати що вам сподобалося та що вас зацікавило».

Після обговорення кожної автобіографії ви матимете можливість висловити свої припущення щодо авторства. Обов'язково коротко обґрунтуйте їх. Якщо ви здогадались, автор повинен підтвердити.

Обговорення: Чи сподобалась мені вправа? Як чергуються радісні та печальні моменти в моїй автобіографії? Які події допомогли мені пізнати життя? Які спогади обтяжливі для мене? Яка назва підійшла б до моєї автобіографії? Як я себе почував, коли за написаною мною біографією мене впізнали? Як я відреагував на коментарі до своєї автобіографії? На кого з групи я дивлюсь тепер по іншому? Чи дізнався я щось нове? Яка атмосфера в групі в даний момент? Як я себе відчуваю? Що я хотів би додати?

Висновок. Таким чином, «психологічне подолання» (копінг) – це складний, багатоплановий і багаторівневий процес опанування стресу, що реалізується за допомогою великої кількості способів та стратегій, вибір яких визначається суб'єктивним значенням кризової ситуації для особистості та наявними психологічними ресурсами для її подолання. Його основними задачами є розв'язання проблеми або її емоційне переживання, корекція самооцінки або регулювання взаємовідносин з людьми. Психологічне значення копінг-поведінки полягає в ефективній адаптації людини до вимог ситуації, дозволяючи їй оволодіти нею, послабити або пом'якшити ці вимоги, а її роль – забезпечення і підтримання благополуччя людини, фізичного і психічного здоров'я та задоволеності соціальними стосунками. Доведено, що адаптивними копінг-стратегіям можна оволодіти, тобто можливе цілеспрямоване формування та розвиток навичок ефективної копінг-поведінки з метою збереження психічного та фізичного здоров'я особистості.

У процесі подолання стресу особистість використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі наявного у неї особистісного досвіду (особистісні ресурси або копінг-ресурси), тому копінг-поведінка розглядається як результат взаємодії копінг-стратегій і копінг-ресурсів.

Копінг-стратегії – це способи подолання стрес-діючого чинника, які виникають як відповідь особистості на наявну загрозу, сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових стратегій особистості, суть яких полягає в адаптації до життєвих подій та стресових ситуацій. При цьому домінування гнучких, адекватних і конструктивних стратегій психологічного подолання сприяє особистісному зростанню і самореалізації внутрішнього потенціалу людини, а застосування пасивних і неконструктивних стратегій підсилює невротизацію особистості та призводить до хвороб. До базисних копінг-стратегій відносять стратегії «розв’язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникання». Для подолання стресу можлива реалізація особистістю найбільш типових або декількох копінг-стратегій. Успішність використання будь-якої стратегії в одній конкретній стресогенній ситуації не гарантує її ефективності в інших, оскільки остання залежить не лише від реальної ситуації, але і від її когнітивної оцінки суб’єктом.

Копінг-ресурси – відносно стабільні характеристики людини та середовища, які сприяють розвитку способів подолання стресу. До основних їх видів відносять: особистісні – емпатію, афіліацію, сензитивність до відчуження, екстраверсію/інтроверсію, нейротизм, оптимізм/песимізм, ціннісно-мотиваційну сферу, локус контролю, Я-концепцію, а також індивідуально-психологічні особливості людини, які забезпечують її стресостійкість. До ресурсів соціального середовища відносять: оточення, в якому живе людина, її вміння знаходити, приймати та надавати соціальну підтримку, а також психологічні особливості особистості, які забезпечують стресостійкість.

Результатом ефективного подолання стресів є психічне благополуччя, зниження рівня невротизації, вразливості до стресів та тривалість позитивних наслідків. Для подолання стресу можлива реалізація особистістю найбільш типових або декількох копінг-стратегій. Успішність використання будь-якої стратегії в одній конкретній стресогенній ситуації не гарантує її ефективності в інших, оскільки остання залежить не лише від реальної ситуації, але і від її когнітивної оцінки суб’єктом.

Ефективним щодо розвитку ефективної копінг-поведінки особистості є використання методів арттерапії, спрямованої на розвиток навичок адаптивного реагування на стресогенні впливи, формування вмінь емоційного самоконтролю в проблемній ситуації, більшу індивідуалізацію поведінки, усунення поведінкових стереотипів і звичних шаблонів дій, розвиток особистісно-

середовищних копінг-ресурсів та стимулювання вибору адаптивних копінг-стратегій.

Література

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. Копытина. Москва : Когито-Центр, 2006. 336 с.
2. Виноградова Л.В. Проблема совладающих стратегий в современных исследованиях. *Журнал практикующего психолога*. 1999. Вып. 5. С. 7–16.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Путь к волшебству. Теория и практика арттерапии. Санкт-Петербург : Златоуст, 2005. 165 с.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: монография. Кострома: КГУ им.Н. Некрасова – студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
5. Келиш Эбби. Арт-терапия: неортодоксальный, альтернативный или комплиментарный подход к психотерапии. URL: <http://www.arttherapy.ru/publication/content/25.htm>.
6. Кисилева М. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 142 с.
7. Кокоренко В. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. Санкт-Петербург : Лань, 2005. 156 с.
8. Копытин А. Арт-терапия. Определение. URL: <http://webcommunity.ru/941.htm>. 8. Case Caroline, Dalley Tessa. Handbook of Art Therapy, Tavistock. Routledge, New York, 1992. URL: <http://www.questia.com/read.htm>.
9. Лазарус Р. Теория стресса и психосоматические исследования. Эмоциональный стресс. М.: Медицина, 1970. С. 178 – 209.
10. Ткачук Т.А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації: монографія. Ірпінь: Нац.ун-т ДПС України, 2011. 286 с.
11. Ялтонский В.М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: дис. ... докт. мед. наук. СПб. 1995. 396 с.
12. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *J.of Personality and Social Psychlogy*. 1984. Vol. 46.
13. Lazarus R.S. Fifty years of research and theory of R.S. Lazarus (An analyses of historical and perennial issues). New York, 1998.

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СИНДРОМУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ МЕТОДАМИ АРТТЕРАПІЇ

М. В. Федоренко

Національний педагогічний
університет
імені М. П. Драгоманова,
факультет спеціальної та
інклюзивної освіти,
вул. Тургенівська 8/14, м. Київ,
01054, Україна
e-mail: mv_fedorenko@i.ua

У статті висвітлено особливості синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей з розумовою відсталістю. Подано основні характеристики визначення СДУГ у дітей за класифікаціями МКХ-10 і DSM-IV. Сформульовано основні клінічні форми даного розладу згідно DSM-IV, що ґрунтуються на переважанні симптомів неувважності, гіперактивності-імпульсивності або комбінації обох груп.

Представлений комплекс діагностичних процедур для психологічного вивчення синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей. Виявлені ознаки прояву СДУГ, урахування яких дозволяє виділити три типи синдрому дітей з розумовою відсталістю: емоційно-нестійкий, імпульсивний та астенічний.

Зазначено про необхідність застосування комплексної програми психологічної корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Наголошено на необхідності використання широкого кола методів арттерапії в роботі з даною категорією осіб. Ізотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія є одними з найефективніших методів арттерапії в роботі з гіперактивними дітьми. Подано особливості та можливості застосування пісочної терапії та роботи з водою з розумово відсталими дітьми зі СДУГ.

Ключові слова: синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, розумова відсталість, дошкільний вік, арттерапія, ізотерапія, музикотерапія, казкотерапія, пісочна терапія.

The article elucidate the features of attention deficit hyperactivity disorder in children with mental retardation. In the article are given the basic characteristics of definition of ADHD in children by the classifications of ICD-10 and DSM-IV. The basic clinical forms of this disorder according to DSM-IV are formulated, which are based on the predominance of symptoms of inattention, hyperactivity-impulsivity, or a combination of both groups.

Presented complex of diagnostic procedures for its psychological study. Determined features of manifestation of attention deficit hyperactivity disorder, which allows to identify three types of ADHD in mentally retarded children: emotionally unstable, impulsive and asthenic.

The necessity of application of the complex program of psychological correction of attention deficit hyperactivity disorder in children of preschool age with mental retardation is indicated. Emphasize of using a wide range of methods of art therapy in work with this category of people. Isotherapy, music therapy, dance therapy, fairy-tale therapy are some of the most effective methods of art therapy in working with hyperactive children. The features and possibilities of using sand therapy and water treatment with mentally retarded children from ADHD are presented. In addition to direct work with children by methods of art therapy and elements of psychotherapy, it is necessary to carry out psychological support of the family.

Key words: *attention deficit hyperactivity disorder syndrome, mental retardation, preschool age, art therapy, isotherapy, music therapy, fairy-tale therapy, sand therapy.*

У даний час використання різноманітних засобів арттерапії в процесі психологічної корекції порушень психофізичного розвитку набуває все більшого значення. Це пов'язано, перш за все, з тим, що дані засоби надають величезні можливості для самовираження та самореалізації дитини в продуктах творчості – малюнках, аплікаціях, іграшках, розповідях, мандалах тощо. Такі роботи допомагають виявити та висловити емоційне ставлення дитини до оточуючого світу, полегшують процес комунікації та встановлення адекватних взаємовідносин з оточуючими людьми.

Проблема відхилень у розвитку та поведінці дитини набуває все більшої актуальності в сучасній спеціальній психології. У дослідженнях, присвячених епідеміології синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, відзначається широкий діапазон показників розповсюдженості цього порушення в дитячій популяції – від 2 до 20 % (у деяких випадках до 47 %). Серед дітей із розумовою

відсталістю синдром констатується у 34-37 % (Л. Бадалян, Н. Заваденко, Т. Успенська, Є. Іванов, О. Політика, О. Плахотіна, R. Barkley, R. Brawn). Такий діапазон епідеміології відображає наявність різних методологічних підходів до дослідження синдрому гіперактивності.

Проблема діагностики та корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю широко представлена в науковій і популярній літературі країн Західної Європи, США, але недостатньо – в Україні, хоча в аспекті формування соціально-нормативної поведінки розумово відсталої дитини вітчизняна спеціальна психологія та корекційна педагогіка має визнані пріоритети, які представлені в роботах О. Гришко, І. Єременко, Н. Коломінського, О. Северова, В. Синьова.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) – один з найбільш поширених психоневрологічних розладів у дітей. Він є найчастішою причиною порушень поведінки і труднощів навчання в дошкільному та молодшому шкільному віці, проблем у взаєминах з однолітками та дорослими.

Основними проявами синдрому є: порушення уваги (дефіцит уваги), гіперактивність та імпульсивність. Ознаки гіперактивності можуть знижуватися в міру дорослішання дитини, проте порушення уваги, відволікання і імпульсивність, частіше за все, залишаються у неї на довгі роки, що може призвести до неврозів, соціальної дезадаптації.

За сучасними класифікаціями МКХ-10 і DSM-IV синдром дефіциту уваги з гіперактивністю характеризується:

- віковими особливостями, що не відповідають нормі та свідчать про недостатність адаптаційних можливостей дитини;
- порушенням уваги;
- гіперактивністю та імпульсивністю;
- розвитком перших симптомів у віці до 7 років;
- постійним збереженням симптомів протягом як мінімум шести місяців в такому ступені вираженості, який свідчить про слабку адаптованість дитини;
- недостатньою адаптацією в різноманітних ситуаціях та навколишньому середовищі (дім, дитячий садок, школа, гуртки), не дивлячись на відповідність рівня інтелектуального розвитку нормальним віковим показникам.

Для встановлення синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дитини, необхідно спостерігати наявність шести або більше симптомів неуважності та гіперактивності/імпульсивності, які

зберігаються у дитини протягом хоча б шести місяців і виражені настільки, що свідчить про недостатню адаптацію та невідповідність нормальним віковим характеристиками розвитку.

Хоча в Керівництві DSM симптоми гіперактивності та імпульсивності розглядаються окремо, у дітей з гіперактивністю проявляється і імпульсивність. Тому ці симптоми розглядаються разом – як єдина поведінкова характеристика [5].

Для встановлення діагнозу СДУГ обов'язково має бути проведена комплексна діагностика, яка включає в себе медичне та психолого-педагогічне обстеження.

Спеціалісти проводять оцінку стану дитини, наявність відхилень у розвитку, порушень сприймання та мовлення, а також слуху та зору. У складних випадках проводиться спеціальне неврологічне обстеження.

Міжнародна класифікація хвороб (МКХ) та Діагностичне статистичне керівництво по психічним розладам (DSM) виділяють основні критерії постановки діагнозу синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, а також клінічні форми даного розладу. У класифікації DSM виділено три підтипи, що ґрунтуються на переважанні симптомів неухважності, гіперактивності-імпульсивності або комбінації обох груп:

- з переважанням дефіциту уваги (ADHD-PI): 6 і більше симптомів дефіциту уваги; менше 6 симптомів гіперактивності/імпульсивності;
- з переважанням гіперактивності/імпульсивності (ADHD-HI): менше 6 симптомів дефіциту уваги; 6 і більше симптомів гіперактивності/імпульсивності – зустрічається досить рідко;
- змішана форма (ADHD-C): 6 і більше симптомів дефіциту уваги; 6 і більше симптомів гіперактивності/імпульсивності – форма розладу, що найбільш часто зустрічається [5, 6, 8].

Питання вирішення проблем поведінки дітей з розумовою відсталістю особливо гостро постає перед психологами та педагогами спеціальних загальноосвітніх дошкільних і шкільних навчальних закладів.

Патологічні порушення поведінки завжди виникають генералізовано, тобто проявляються в усіх сферах життя дитини. Патологічні порушення поведінки не можуть проявлятися в дошкільному навчальному закладі, а вдома або під час прогулянок бути повністю відсутніми.

За даними зарубіжних авторів (D. Pearson, D. Lachar, K. Loveland, C. Santos, L. Faria) розумово відсталі діти з синдромом

дефіциту уваги з гіперактивністю характеризуються деструктивною поведінкою, що поєднує в собі такі ознаки як: гіперактивність, злочинна поведінка, негативні внутрішньосімейні відносини, високий рівень депресії, слабкі соціальні навички, порушення адаптації.

Метою нашого дослідження було створення програми психологічної діагностики, яка включала в себе комплекс діагностичних процедур для виявлення синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей дошкільного віку за провідними симптомами та тяжкістю патології.

У дослідженні взяло участь 143 дитини дошкільного віку з легкою розумовою відсталістю. Вік обстежуваних складав 5–7 років (старший дошкільний вік). Експериментальною базою стали Дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) №569 (Київ), Спеціальний навчально-виховний комплекс «Мрія» Деснянського району м.Києва, Спеціальна школа-інтернат № 26 для дітей з вадами у розумовому розвитку (Київ), Центр медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги Національної дитячої спеціалізованої лікарні «ОХМАТДИТ» Міністерства охорони здоров'я України (Київ), Комунальний заклад Львівської обласної ради «Підгірцівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст.» (Львівська обл.).

Діагностичні критерії синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, визначені Американською психіатричною асоціацією, стосуються окремо дефіциту уваги, з одного боку та імпульсивності, гіперактивності, з іншого. Для розумово відсталих дітей не є коректним повне застосування даних критеріїв. Ці критерії потребують обов'язкової адаптації відповідно до первинного дефекту (розумова відсталість), а також віку дитини. Спираючись на критерії класифікацій МКХ-10 та DSV-IV і на особливості поведінкових та емоційних порушень у розумово відсталих дітей ми обмежили кількість ознак, узагальнили, скоригували їх таким чином, щоб вони відповідали проявам поведінкових порушень, а саме синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей дошкільного віку.

У процесі емпіричного дослідження нами були виділені наступні ознаки прояву СДУГ, визначення яких дозволить стверджувати про наявність відповідного порушення у розумово відсталій дитині:

- виникнення перших симптомів у віці до 7 років (до вступу в школу);
- недостатня адаптація в різноманітних ситуаціях та навколишньому середовищі (дім, дитячий садок, школа);

- постійне збереження симптомів протягом 6 місяців та більше;
- гіперактивність, імпульсивність, порушення уваги – як провідні симптоми порушення;
- наявність 3 або більше симптомів неуважності, 3 або більше симптомів гіперактивності/імпульсивності.

При встановленні діагнозу «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» розумово відсталим дітям, у першу чергу, необхідно орієнтуватися на критерії гіперактивності та імпульсивності, адже порушення уваги (відволікання, нестійкість, низька продуктивність) властиві всім дітям з розумовою відсталістю. Проте у розумово відсталих дітей зі СДУГ порушення уваги проявляються більшою мірою, ніж у розумово відсталих дітей без цього синдрому, тому критеріями порушення уваги також не можна повністю нехтувати (М. Аман, Б. Бенсон, Д. Вольф, Е. Меш) [6].

Відповідно до особливостей поведінки розумово відсталих дітей, а також враховуючи складності діагностування СДУГ, наше дослідження включало: збір анамнестичних даних; спостереження за дітьми з метою виявлення симптомів даного синдрому; психодіагностику дітей, у яких спостерігаються прояви гіперактивності, опитування батьків та вихователів.

Для розумово відсталих дітей у процесі діагностики порушень поведінки, зокрема синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, надзвичайно інформативним є метод спостереження, а також проєктивні методи дослідження. У нашому дослідженні метод спостереження визначений одним із провідних, оскільки він дає можливість отримати велику кількість інформації (вербальної, невербальної), дозволяє виявляти прояви синдрому у розумово відсталих дітей в умовах, що є звичними для них. Метод спостереження також покладений в основу всіх діагностичних опитувальників для батьків та вихователів.

У процесі емпіричного психологічного дослідження нами було виділено групу дітей з проявами гіперактивності, імпульсивності, неуважності. По відношенню до них було зроблено припущення про наявність синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. Інша частина дітей не виявляла ознак гіперактивності, імпульсивності, тому було зроблено припущення про відсутність у них синдрому гіперактивності. З метою підтвердження або спростування наших припущень, було вирішено провести опитування батьків, вихователів за допомогою діагностичних шкал DSM-IV; модифікованих опитувальників Т. Ахенбаха та Вандербільта та психодіагностику усіх дітей. Також батькам розумово відсталих дітей, які брали участь у

дослідженні, був запропонований опитувальник батьківського ставлення А. Варги, В. Століна.

Психологічна діагностика з розумово відсталими дітьми зі СДУГ проводилася з метою виявлення основних типів даного розладу. Психодіагностика включала дослідження концентрації та стійкості уваги – тест «Коректурна проба» (Б. Бурдон; дитячий варіант), а також застосування проєктивних методів. Враховуючи коморбідність розладу та віковий період, що обмежений дошкільним віком, нами застосовано графічну методику «Кактус» (М. Панфілова), Кольоровий тест Люшера.

Серед усієї вибірки розумово відсталих дітей дошкільного віку, які брали участь у емпіричному дослідженні (143 дитини), на початковому етапі дослідження, базуючись на результатах методу спостереження та аналізу клініко-анамнестичних даних, було виділено 106 дітей (74,1 %), які мали яскраві прояви в емоційній та поведінковій сферах. Стосовно даної групи дітей нами було сформульовано гіпотезу про наявність синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю.

У процесі проведення емпіричного дослідження у цих дітей спостерігався підвищений фон настрою. Деяким дітям був характерний прояв афективної в'язкості емоційних реакцій у поєднанні зі схильністю до застрягання, насамперед, на негативних переживаннях. Основною особливістю емоційного реагування була емоційна збудливість високого рівня інтенсивності.

Спираючись на критерії постановки діагнозу «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю», що були нами адаптовані та розроблені відповідно до особливостей розумово відсталих дітей дошкільного віку, а також результати опитування батьків, вихователів, психологів нами було встановлено наступне:

1. 25,9 % (37) дітей з самого початку не мали проявів гіперактивності, імпульсивності та інших емоційних та поведінкових порушень, проте для підтвердження чи спростування наших здогадок, проводилися спостереження та опитування батьків за допомогою опитувальників Т. Ахенбаха, Вандербільт, а також на основі критеріїв Діагностичного статистичного керівництва по психічним розладам IV перегляду, тесту-опитувальника батьківського ставлення А. Варги, В. Століна.

2. Для 36,4 % (52) розумово відсталих дітей була підтверджена гіпотеза про наявність СДУГ. Такі діти протягом більше ніж 6 місяців характеризувалися підвищеною імпульсивністю, гіперактивністю. Ці симптоми були присутні в

кількості більше ніж 6 із загального переліку, що дозволяє говорити про наявність синдрому. Спостерігалася недостатня адаптація в різноманітних ситуаціях та навколишньому середовищі.

3. 16,8 % (24) дітей мали негативний вплив внутрішньосімейних факторів, що, в свою чергу, призвело до негативних поведінкових проявів у таких дітей, а також дозволило припустити у них наявність синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. Проте протягом 6 та більше місяців критерії не фіксувалися, прояви були ситуативними, а результати опитувальника батьківського ставлення А. Варги, В. Століна дозволили зробити висновок про причини негативних емоційних та поведінкових проявів: конфліктні ситуації вдома, негативні стрес-фактори, несприятлива соціально-економічна атмосфера в сім'ї тощо.

4. У 14,6 % (21) розумово відсталих дітей порушення в поведінці та афективній сфері були викликані соматичними захворюваннями, такими як: нейродерміт, метеопатичний синдром Пирогова, бронхіальна астма, хвороби органів травлення та серцево-судинної системи. Відповідна інформація була отримана з анамнестичних даних про дітей. Існують різні варіанти ставлення до хвороби, що визначаються особистісними особливостями хворого. Саме в астенодепресивному варіанті ставлення до хвороби спостерігаються емоційна нестійкість, мала витривалість стосовно подразників, ослаблення прагнень до діяльності, відчуття пригніченості, тривожності. Дані ознаки зовні нагадують картину СДУГ, проте результати опитувальників та спостереження не підтвердили це.

5. У 6,3 % (9) розумово відсталих дітей за результатами проведення спостереження та психодіагностики найближчого оточення не було підтверджено синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, проте нам не вдалося встановити етіологію поведінкових та емоційних проявів цих дітей, які зовні, ситуативно, нагадували симптоми СДУГ, проте не були підтверджені результатами методик.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю – комплексне порушення, що визначає неможливість його діагностувати лише однією пробою, тобто не існує універсального методу, який би напевно продемонстрував або спростував наявність синдрому гіперактивності.

Надзвичайно важливим є дотримання діагностичних критеріїв. Необхідність їх застосування гарантує ретельність діагностичного процесу, допомагає уникнути помилок.

У процесі психодіагностики підхід до кожної дитини був суто індивідуальним та адекватним, фіксувалися будь-які відхилення в поведінці дитини: розгальмованість, нетерплячість, роздратованість тощо.

Спираючись на результати експериментального дослідження, які були отримані за допомогою клініко-анамнестичного аналізу, біографічного інтерв'ю з батьками розумово відсталих дітей, спостереження, напівструктурованого клінічного інтерв'ю з батьками та вихователями на основі критеріїв DSM-IV, опитувальників Т. Ахенбаха та Вандербільт, опитувальника батьківського ставлення А. Варги, В. Століна, методики «Коректурна проба», проективного тесту «Кактус», кольорового тесту Люшера в групі розумово відсталих дітей, яким було підтверджено СДУГ (52 дитини), відповідно до симптомів, що переважали, було виділено три підтипи синдрому у розумово відсталих дітей.

Перший підтип – синдром дефіциту уваги з гіперактивністю емоційно нестійкого типу. У таких розумово відсталих дітей спостерігаються розлади емоційно-вольової сфери. Вони проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості, невмотивованих коливаннях емоцій. Для дітей цієї групи властиві порушення настрою, емоційного контакту з оточуючими. Даний тип синдрому було встановлено у 34,6 % (18) розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Другий підтип – синдром дефіциту уваги з гіперактивністю імпульсивного типу. Дана група розладу характеризується вираженням неспокою з великою кількістю зайвих рухів, непосидючістю, балакучістю, імпульсивністю. Даний тип синдрому найбільше поширений серед розумово відсталих дошкільників і складає 42,3 % (22) від усієї кількості дітей з даним розладом.

Третій підтип – синдром дефіциту уваги з гіперактивністю астенічного типу характеризується значними порушеннями уваги, підвищеною стомлюваністю, повільністю, труднощами в засвоєнні навичок. Такі діти, навіть маючи певний запас знань, не здатні раціонально його використовувати. Діти даної групи адаптуються до нових умов гірше, ніж діти попередніх груп. Це найменше представлена група серед розумово відсталих дітей з синдромом. За результатами психодіагностики до даного типу порушення відноситься 23,1 % (12) дошкільників.

За ступенем тяжкості даного розладу для кожного типу синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю було виділено форми: легка (симптоми виражені мінімально, порушення в соціальному

житті майже не виявляються), середня (симптоми виражені недостатньо інтенсивно, спостерігаються труднощі в оволодінні навичками, соціальному житті, комунікації; можуть коригуватися), тяжка (усі симптоми яскраво виражені, значні труднощі в навчанні та соціальному житті). Узагальнені результати відповідно до типу та форми прояву синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл розумово відсталих дітей відповідно до типу та форми синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (%/кількість)

Типи Форми	СДУГ емоційно нестійкого типу	СДУГ імпульсивного типу	СДУГ астенічного типу
легка	13,4/7	9,6/5	3,8/2
середня	15,4/8	21,2/11	11,5/6
тяжка	5,8/3	11,5/6	7,8/4

Легкі форми синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю характеризуються наступним симптомами:

- мають місце патологічні рівні розладів уваги, рухової активності, вольового контролю над мисленням, поведінкою та потягами;
- симптоми розладу спостерігаються при широкому спектрі різноманітних ситуацій, які, як правило, не пов'язані з групою первинної підтримки дітей;
- симптоми розладу не супроводжуються важкими порушеннями поведінки, які унеможлилювали б адаптацію дитини у дошкільних закладах освіти і суттєво порушували б функціонування родини (не виконуються критерії розладів поведінки F91);
- симптоми розладу можуть бути усунені за допомогою психосоціальних і корекційно-педагогічних втручань.

Для СДУГ середньої тяжкості властиві наступні симптоми:

- патологічні рівні розладів уваги, рухової активності, вольового контролю над мисленням, поведінкою та потягами, що спостерігаються при широкому спектрі різноманітних ситуацій, які, в тому числі, стосуються групи первинної підтримки дітей;
- симптоми розладу супроводжуються значними порушеннями соціалізації дитини в родині, у дошкільних закладах освіти (виконуються критерії розладів поведінки F91);
- відсутні коморбідні специфічні розлади письма, читання та мовлення;

- за допомогою психосоціальних і корекційно-педагогічних втручань не завжди може бути усунено порушення соціалізації, що унеможливорює адаптацію дитини у дошкільних та, в подальшому, шкільних закладах освіти.

Тяжкі форми синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю мають встановлюються за наявності наступних симптомів:

- мають місце патологічні рівні імпульсивності, гіперактивності та дефіциту уваги, що спостерігаються більше ніж в одному середовищі протягом більше 5-6 місяців;
- симптоми розладу супроводжуються тяжкими порушеннями соціалізації у родині, у дошкільних закладах освіти, неуспішністю у різних видах діяльності;
- наявні діагностичні критерії коморбідних поведінкових та тривожно-фобічних/афективних розладів;
- спостерігаються значні коморбідні специфічні розлади навичок письма, читання та мовлення;
- відмічається неефективність соціальної терапії у дітей дошкільного віку протягом 5 місяців, у дітей шкільного віку – протягом 3 місяців.

Для планування подальшої психологічної корекції проявів синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей дошкільного віку, ми вважаємо за необхідне враховувати Клінічні протоколи надання медичної допомоги дітям з гіперкінетичними розладами та розладами загального розвитку Міністерства охорони здоров'я України, які створені на базі європейських та американських рекомендацій. Вони були адаптовані нами відповідно з урахуванням психологічних особливостей даної категорії дітей.

Визначення типів та форм синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей дошкільного віку дозволяє адекватно та ефективно розробити психокорекційну програму, активно залучаючи до надання психологічної допомоги засоби арттерапії. Адже відповідно до кожного типу порушення, симптомів, що переважають, будуть різнитися методи та прийоми психокорекційної допомоги.

Конфліктні ситуації вдома призводять до поведінкових та емоційних розладів, депресивних станів розумово відсталих дошкільників. Зокрема, діти зі СДУГ набагато гірше адаптуються в нових обставинах, більш вразливі до дії негативних стрес-факторів. Необхідною вимогою ефективної допомоги дітям є робота з батьками. Рекомендації, яких вони мають дотримуватися під час

психокорекції їх дитини, а також протягом усього життя, мають бути сформовані відповідно до типу синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю.

Отже, для того, щоб сприяти гармонійному розвитку особистості розумово відсталі дитини, покращити її емоційний стан, знизити рівень тривожності, згладити негативний вплив інтелектуальних порушень і синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю на процес соціалізації дітей, необхідно проводити корекційну роботу, спрямовану на покращення взаємин з оточуючими, створення довірливих відносин, відчуття підтримки з боку близьких людей і почуття захищеності.

У процесі психологічної допомоги дітям з порушеннями емоційної та поведінкової сфер необхідно враховувати складну структуру їх дефекту. Надзвичайно важливу роль відіграє визначення первинного, вторинного, а також третинних дефектів – усвідомлення ієрархії порушень. Також важливим є розуміння характеру біологічних та соціальних чинників, що впливають на виникнення відповідних станів та їх розвиток.

Психологічна корекція та виховання гіперактивної дитини має проводитися комплексно, за участю багатьох фахівців: невролога, психолога, педагога (вихователя) та ін. Але навіть у цьому випадку допомога не буде ефективною без залучення батьків.

Комплексна програма допомоги розумово відсталим дітям з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю має включати: просвітницькі бесіди з дитиною, батьками, вихователями (вчителями); навчання батьків і вихователів (вчителів) поведінковим програмам; розширення кола спілкування дитини через відвідування різних гуртків і секцій; медикаментозна терапія; аутогенне тренування.

Серед методів корекційної допомоги значну роль відводиться ігротерапії. У розумово відсталіх дітей виявляються істотні відхилення, розвиток ігрової діяльності протікає уповільнено, залишаючись одним із провідних видів діяльності навіть протягом молодшого шкільного віку.

Є. Кузьміна підкреслює [2], що гра має велике корекційне значення у розвитку емоційної сфери. Вона зазначає, що в процесі гри діти з розумовою відсталістю висловлюють свої почуття, найбільш повно задовольняють свої потреби, вступають в контакт зі своїми однолітками, вчаться спільній колективній діяльності, а також у них формуються позитивні якості особистості, розвиваються пізнавальні здібності, виникає інтерес до навчання. Ігрова діяльність

викликає такий емоційний стан, при якому активізуються та мобілізуються їх можливості, здібності актуалізувати соціальний досвід, нейтралізуються негативні емоційні переживання. У грі вони роблять те, що поза грою їм здається нецікавим і важким.

Фахівці в галузі спеціальної психології в своїх дослідженнях відзначають, що при підборі ігор необхідно визначити природу та структуру дефекту, особистісні особливості дитини, позитивні сторони та потенційні можливості. Тому необхідною умовою є те, щоб усі ігри, що застосовуються в структурі психологічної корекції, були доступними для дітей з розумовою відсталістю, а також знаходилися в їх «зоні найближчого розвитку».

Важливою для нашого дослідження є робота М. Чистякової, в якій пропонуються ігрові вправи для розвитку емоційної сфери, враховуючи вікові особливості дитини. Автор зазначає, що завдяки ігровим методикам з залученням роботи м'язів обличчя й тіла забезпечується активна розрядка емоцій. М. Чистякова рекомендує залучати до виконання вправ віршований текст, музичне оформлення, казкових героїв, різні життєві ситуації [10].

З метою корекції емоційних станів широко застосовується музикотерапія. Надзвичайно цікавим та інформативним на цю тему є дослідження М. Лазарева [3]. Автор зазначає, що для того, щоб діти зі зниженим інтелектом навчилися відчувати та адекватно реагувати на емоційні переживання, втілені в музичних творах, необхідно використовувати ігрові ситуації. Елементи гри вводяться за допомогою різних музичних інструментів: маракасів, бубнів тощо. Саме живе звучання завжди створює на заняттях позитивну емоційну атмосферу.

На думку О. Леонтьєва [4], малювання відіграє важливу роль у формуванні позитивних емоцій розумово відсталих дітей, оскільки саме воно як форма діяльності включає в себе залучення багатьох пізнавальних процесів та активізує глибинні сторони особистості. Вивченням позитивного впливу малювання на центральну нервову систему займалися А. Гройсман, І. Райков, які вказували на психокорекційний вплив живопису на людину, особливо, за її активної участі в образотворчій діяльності [1].

Образотворча діяльність має велике значення в плані корекції негативних поведінкових та емоційних станів. Малювання – це творчий акт, що дозволяє дітям відчувати радість звершень, бути самим собою, вільно висловлювати свої почуття і переживання. Корекційна робота з розвитку емоційної сфери розумово відсталих дітей у процесі образотворчої діяльності повинна бути систематичною й

цілеспрямованою. Вона повинна сприяти розвитку позитивних емоцій та подоланню страхів, тривожності й депресивності.

У роботі з розумово відсталими дітьми творчі види діяльності залишаються одними з основних методів психологічної корекції. Вони не потребують усвідомлення та розумових зусиль, а сприяють розкриттю вмінь та особистісних особливостей таких дітей. При корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю музикотерапія, ізотерапія, казкотерапія, ігротерапія дозволяють найактивніше залучити дитину в процес, зацікавити її, зосередити увагу на більш тривалий час.

Психологічна допомога розумово відсталим дітям дошкільного віку з синдромом дефіциту уваги з гіперактивності здійснювалася за допомогою авторської психокорекційної програми, яка представляє собою комплекс корекційних психолого-педагогічних технологій, спрямованих як на роботу з дитиною зі СДУГ, так і на роботу з батьками, вихователями та всіма зацікавленими особами. Підібрані психокорекційні технології спрямовані на всі сфери особистості з метою цілісного, всебічного розвитку розумово відсталих дітей, оскільки синдром дефіциту уваги з гіперактивністю є складним порушенням та зачіпає всі сфери людського життя.

Мета психокорекційної програми полягала у формуванні соціально-адаптивної поведінки, навчанні навичкам саморегуляції розумово відсталих дошкільників з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю.

Основні завдання програми психологічної корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей дошкільного віку полягали у:

- навчанні дитини релаксації, управлінню власними емоціями;
- створенні позитивної мотивації, ситуацій успіху;
- корекції негативних форм поведінки;
- навчанні комунікативних навичок та збагаченні досвіду спілкування, розвиток навичок міжособистісної взаємодії.

Психологічна корекція синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей здійснювалася в трьох формах: індивідуальна, парна, групова. Діти з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю не мають багато друзів, вони легко піддаються стресам, що призводить до виникнення у них відчуття ізольованості, приреченості тощо. Тому для таких дітей досить складно переходити від індивідуальної до групової форми роботи. У процесі роботи діти вчилися знаходити та розвивати свої сильні якості.

Заняття з розумово відсталими дітьми дошкільного віку, які мають синдром дефіциту уваги з гіперактивністю та на цьому фоні інші коморбідні розлади, проводилися два рази на тиждень спочатку в індивідуальній формі – 20–25 занять, в парах – 12–16 занять, в груповій формі – 25–30 занять. За необхідністю (прояви рухової активності, надмірна імпульсивність, підвищена тривожність, агресивність) кількість занять, що проводилися з дитиною на тиждень, збільшувалася. За віком групи були укомплектовані дітьми старшого дошкільного віку від 5 до 7 років та кількістю по 4–6 дітей. Цикл занять психологічної корекції був розрахований на 7–8 місяців, при тяжкій формі. Для дітей з синдромом гіперактивності імпульсивного типу була збільшена кількість занять. Відповідно до симптомів порушення та інтелектуального дефекту, індивідуальне заняття тривало від 15 до 20 хвилин, парні заняття – 25–30 хвилин, групові – до 40 хвилин. Під час усіх занять обов'язково чергувалися рухливі вправи та релаксація, а також організовувалися тайм-аути.

Важливим етапом психологічної корекції проявів СДУГ було застосування арттерапії з метою гармонізації розвитку особистості через розвиток здібностей, самовираження та самопізнання. Розширення можливостей самовираження та самопізнання в мистецтві, в порівнянні з грою, пов'язане з його продуктивним характером – створенням нових естетичних продуктів, що об'єднують в собі почуття, переживання й здібності дитини, полегшують її процес комунікації з оточуючими людьми.

Під час корекційного впливу були застосовані такі види арттерапії (в залежності від характеру творчої діяльності та кінцевого продукту): ізотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія та ін.

Застосування методів арттерапії у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми сприяє ефективному емоційному реагуванню, полегшує процес комунікації для замкнутих, сором'язливих або слабо орієнтованих на однолітків дітей: розвиває довільність і здатність до саморегуляції, усвідомлення дитиною своїх почуттів, переживань і емоційних станів. Арттерапія сприяла формуванню позитивної Я-концепції та підвищенню впевненості в собі за рахунок соціального значення кінцевого продукту її творчої діяльності.

Для психокорекції поведінкових та емоційних порушень розумово відсталих дітей дошкільного віку арттерапія є провідним методом корекційної роботи. За її допомоги дитина може вивільнити надмірну активність, імпульсивність, знизити рівень тривожності,

розвинути почуття самоконтролю над емоціями, навчитися різним способам адекватної комунікації в колективі, а різноманітність та яскравість прийомів та технік дозволяє розумово відсталій дитині краще концентрувати увагу на виконанні завдання.

У процесі психокорекції застосовувався метод ізотерапії: робота з піском, водою, м'якими матеріалами (пластилін, глина). Це допомагало розумово відсталій дитині зі СДУГ зняти напругу, проте терапія з водою та піском у дослідженні використовувалися лише індивідуально з урахуванням особистісних якостей дитини, віку, особливостей її первинного діагнозу та коморбідних розладів, адже такі матеріали можуть викликати й протилежні прояви – підвищену рухову активність, агресивність, тривожність тощо.

Для розумово відсталих дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю в психологічній корекції були використані також такі прийоми психотерапії, як аутогенні тренування, тілесно-орієнтована терапія тощо.

З метою підсилення результату поведінкової терапії було використано аутогенне тренування, що включало серію релаксаційних вправ. М'язове розслаблення, що досягалося при аутогенному тренуванні, впливало на функції центральної та периферійної нервової системи, стимулювало резервні можливості кори головного мозку, підвищувало рівень довільної регуляції різних систем організму, знижувало психологічний дискомфорт в незнайомих ситуаціях, допомагало успішніше справлятися з різними завданнями.

Як різновид аутогенного тренування релаксаційний тренінг проводився під час індивідуальної та групової психологічної роботи, в спортзалах або в звичайному приміщенні дитячої групи. Як тільки діти навчалися розслаблятися під керівництвом психолога, вони починали це робити самостійно, що впливало на їх самоконтроль та самооцінку.

На основі виділених, на діагностичному етапі дослідження, типів синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей були складені індивідуальні корекційні програми, підібрані методи впливу на них з урахуванням домінуючих симптомів.

Враховуючи типи синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю розумово відсталих дітей, виділені в ході психологічної діагностики на основі провідного симптомокомплексу (емоційно нестійкий, астенічний, імпульсивний), програма психологічної корекції відповідала особливостям кожного з них.

Для розумово відсталих дітей дошкільного віку з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю астенічного типу результативнішими є релаксаційні вправи та арттерапевтичні техніки, оскільки діти даного типу характеризуються значними порушеннями уваги, в порівнянні з розумово відсталими дітьми імпульсивного та емоційно нестійкого типу, підвищеною стомлюваністю, повільністю, труднощами в опануванні новими навичками.

У корекційній роботі з дітьми з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю імпульсивного типу переважали рухливі ігри, вправи на вивільнення гніву та агресії, а також психогімнастичні вправи. Обов'язковим аспектом роботи з розумово відсталими дітьми гіперактивно-імпульсивного типу є застосування релаксаційних, дихальних вправ, а також вправ на розвиток дрібної моторики, адже таким дітям властиві руховий неспокій, велика кількість зайвих рухів як ногами, так і руками, непосидючість, балакучість, імпульсивність, агресивні прояви.

У структурі особистості розумово відсталих дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю емоційно нестійкого типу, окрім підвищеної активності, переважають емоційна збудливість, невмотивовані коливання настрою, порушення емоційного контакту з оточуючими. У роботі з такими дітьми акцент робився на вправи, що допомагають розуміти та виражати різноманітні емоції, також психом'язові тренування, рухливі та релаксаційні вправи.

Під час індивідуальних, парних, групових занять виникали певні труднощі: дитина вставала з місця під час занять, часто відволікалася, просила задіяти вихователя чи психолога закладу. Тому організовуючи роботу з дітьми з синдромом гіперактивності ми не змушували дитину займатися більше, ніж вона може, тому в деяких випадках тривалість заняття скорочувалася. Під час занять усувалися до мінімуму відволікаючі фактори, заняття були експресивними, театральними, адже таке емоційне забарвлення заняття допомагає дитині сконцентрувати увагу.

Розумово відсталу дитину з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю необхідно частіше заохочувати, тому була введена система жетонів. Вона полягала в тому, що за успіхи у виконанні завдання та поведінці дитині видавався жетон. За певний проміжок часу можна було обміняти їх на винагороду (не матеріальну). Це було право йти на прогулянку в першій парі; роздавати дітям іграшки, альбоми, олівці; допомагати вихователю та ін. За можливості зухвала поведінка дитини ігнорувалася, що й радилося робити вихователям в подальшому. Пропонувалося перед тим, як реагувати на

неприємний вчинок дитини, зупинитися на декілька секунд, зробити дихальну вправу, заспокоїтися, спробувати усвідомити причини такого вчинку гіперактивної дитини. Під час психологічної корекції, як парної, так і групової, ми намагалися бути поруч з дітьми постійно, поки вони виконували яке-небудь завдання.

Важливою складовою психологічної корекції розумово відсталих дітей зі СДУГ є робота з найближчим оточенням дитини: родиною та педагогічними працівниками дошкільного навчального закладу. На етапі корекційної роботи ми ознайомлювали батьків та вихователів з загальними правилами виховання дитини з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, навчали способам керувати поведінкою дитини в домашніх умовах, що також сприяє підкріпленню результатів корекційної роботи психолога. Наголошувалося на прийнятті дитини, створенні позитивної моделі ставлення до неї, що засновано на любові, повазі, вірі в її можливості та успіхи. Батькам рекомендувалося дотримуватися єдиної системи вимог; дії матері, батька, бабусь та дідусів мають бути узгоджені; обов'язковим було дотримання дозування навантажень; попереднє планування та структурування часу тощо.

Таким чином, проведена нами психологічна корекція проявів синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у розумово відсталих дітей дошкільного віку охопила всі складові зазначеної програми. Позитивні зміни в поведінці та емоційній сфері дітей були відзначені вихователями та батьками. Дотримання батьками та вихователями розроблених рекомендацій по організації діяльності гіперактивної дитини в подальшому корегує результати психокорекційної роботи. За умови комплексної роботи психолога, батьків та вихователів можна розраховувати на значне покращення стану дитини. Рекомендації є чітким механізмом психопрофілактичної та психокорекційної роботи і саме їх виконання дозволяє уникнути проявів синдрому у дітей групи ризику, а також нівелює ускладнення у дітей, що мають даний розлад або уникнути повторних рецидивів. Але, щоб говорити про ефективність застосованої програми необхідно підтвердити це повторним психодіагностичним процесом.

Література

1. Гройсман А.Л. Медицинская психология : монографія. М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. 452 с.
2. Кузьмина Е.С. Развитие эмоционально-волевой сферы умственно отсталых младших школьников. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. М. : МГПИ, 1987. С. 104–108.

3. Лазарев М. Л. Влияние психологических факторов на физическое здоровье детей :
4. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Московская медицинская академия им. И. М. Сеченова. М., 1997. 197 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Мысль, 1965. 365 с.
6. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М. : Генезис, 2000. 192 с.
7. Мэш Эрик, Вольф Дэвид Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. М. : АСТ ; СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 511 с.
8. Федоренко М. В., Руденко Л. М. Мультимодальна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. праць. вип. VII. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори. 2006, 2016. С. 282-293.
9. Федоренко М. В. Психодіагностика та психокорекція синдрому гіперактивності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю : автореферат дис.. канд. психол. наук : 19.00.0. К.: 2015. 20 с.
10. Федоренко М. В. Методологические подходы к коррекции синдрома гиперактивности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. *Psihologie pedagogie specială asistentă socială*. Nr 1 (38). Кишинев, 2015. С. 47-57.
11. Чистякова М. И. Психогимнастика / под. ред. М. И. Буянова. М. : Просвещение, 1995. 160 с.
12. Kasyan-Fedorenko M. V. Comprehensive Psychological Correction of Hyperactivity Syndrome of Mentally Retarded Preschoolers. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Vol. 2, No. 2, 2015. pp. 100–107.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Монографія
за загальною редакцією
професора Т. А. Ткачук, доцента Н. О. Бочаріної

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF THE PERSON BY MEANS OF ART THERAPY

Monograph
the generale ditorship
of Professor T.A.Tkachuk and Associate Professor N.O. Bocharina

Формат 60X84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Наклад 100. Зам. №200. Ум. друк. арк. 17,5.

Виготівник: ФОП Домбровська Я. М.,

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 6366 від 22.08.2018 р.

08055, Київська обл., Макарівецький р-он, с. Вільне,
вул. Чапаса, 16а, e-mail: devis519@ukr.net