

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

На правах рукопису

НАКОНЕЧНА ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.013.42-051:159.9.072:7/8-053.6](043.3)

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Міщик Людмила Іванівна,
доктор педагогічних наук,
професор

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ	13
1.1 Концептуальні підходи до проблеми професійної підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.....	13
1.2 Арт-терапія як наукова проблема у вітчизняній та зарубіжній літературі.....	29
1.3 Дефініція і структура феномена готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками	56
Висновки до першого розділу	80
РОЗДІЛ 2 РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ.....	83
2.1 Діагностика готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.....	83
2.2 Модель процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.....	103
2.3 Методика формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками....	132
2.4 Експериментальна перевірка сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.....	158
Висновки до другого розділу	170
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	178
ДОДАТКИ.....	212

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

А – 1-й експерт.

В – 2-й експерт з числа викладачів.

ВНЗ – вищий навчальний заклад.

ЕГ – експериментальна група.

ГВАТ – готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

КГ – контрольна група.

НВЗ – навчально-виховний заклад.

ОЗ – об'єктивне значення.

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень.

С – 3-й експерт, супервізор.

ХЕІ – художньо-естетична інформація.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне суспільство характеризується низкою соціальних чинників, що негативно впливають на особистість підлітка. У процесі особистісного становлення ця вікова категорія є однією з найуразливіших. Занепокоєння викликає тенденція до зростання кількості підлітків з девіантною поведінкою (за даними Державної судової адміністрації України у 2013 році на загальну кількість засуджених припадає 4,8 % підлітків; за соціологічними опитуваннями, проведеними у 2015 році Українським науково-дослідним інститутом соціальної судової психіатрії та наркології, 76% підлітків мають досвід вживання слабоалкогольних напоїв). У Законах України „Про освіту”, „Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” наголошено на необхідності здійснення соціально-педагогічної роботи з метою створення сприятливих умов для соціалізації особистості.

Пріоритетна роль у процесі попередження негативних явищ серед підлітків шляхом створення необхідних умов для їх успішної соціалізації належить соціальному педагогові. Виконуючи професійні ролі педагога і психолога, посередника між особистістю і соціумом, координатора, який регулює впливи педагогів, батьків, учнівського колективу, соціуму на особистість підлітка, захисника його інтересів у всіх сферах життєдіяльності, соціальний педагог покликаний актуалізувати внутрішні ресурси підлітків, забезпечити їх входження в соціальне середовище з метою ефективної соціалізації особистості, здатної до самовиховання і самореалізації. Така різноплановість виконуваних соціальним педагогом ролей свідчить про те, що йому у професійній діяльності необхідно послуговуватись новими технологіями.

На модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах інноваційного розвитку наголошується і в Національній доповіді „Новий курс: реформи в Україні 2010 – 2015” (2010), Національній стратегії розвитку

освіти в Україні на період до 2021 року (2012), Законі України „Про вищу освіту” (2014). Водночас у Національній рамці кваліфікацій, освітньо-кваліфікаційній характеристиці напряму підготовки „Соціальна педагогіка” наголошено на необхідності формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання терапевтичних технологій, однією із яких є арт-терапія. Ця технологія має характеристики, які вказують на доцільність її застосування в роботі з підлітками: зміцнює культурну ідентичність особистості, сприяє подоланню мовного бар’єру; дає можливість на символічному рівні експериментувати з різними почуттями, досліджувати і виражати їх у соціально прийнятній формі; розвиває почуття внутрішнього контролю; підвищує адаптаційні можливості людини тощо. Саме тому питання готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками набуває актуальності.

Фундаментальною основою наукової роботи стали дослідження, в яких:

- визначено керівні положення професійної підготовки спеціалістів із поглядів нової філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), неперервності освіти (О. Абдулліна, А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Сластьонін), тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти (О. Глузман, В. Луговий, В. Майборода);

- розроблено системи професійної підготовки майбутніх педагогів Л. Бірюк, О. Деркач, В. Зінченко, О. Семенов, Н. Хмель;

- здійснено аналіз поняття „готовність” з позицій: особистісного рівня (І. Лотова, А. Ляшенко, С. Рубінштейн), особистісно-діяльнісного рівня (Н. Амінов, Е. Зеєр); психологічних аспектів досліджуваного поняття (Г. Балл, М. Дяченко, Л. Кандибович);

- розроблено основні питання підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності, зокрема: теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти

(Л. Міщик); концептуальні підходи до підготовки соціальних педагогів (І. Зверева); професійна підготовка фахівців до соціально-педагогічної діяльності в умовах університетської освіти (С. Харченко);

– схарактеризовано питання формування готовності майбутніх соціальних педагогів до різних видів професійної діяльності: застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності (Г. Алексєєва); профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю (Л. Горбань); роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець); взаємодії з девіантними підлітками (М. Малькова); надання клієнтам соціально-економічних послуг (А. Приходько);

– обґрунтовано специфіку використання арт-терапії в роботі з підлітками: арт-терапія в роботі психолога з агресивною енергією підлітків (Н. Заболотна), використання арт-терапії у формуванні ідентичності підлітка (М. Мауро), самоідентифікація та оцінка образу „Я” в малюнках делінквентних підлітків (Р. Сільвер та Д. Еллісон);

– досліджено окремі аспекти формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання терапевтичних технологій, зокрема: особливості застосування арт-терапії у професійному самовизначенні майбутніх фахівців (К. Єгорушкіна), використання художньо-естетичної інформації в підготовці соціального педагога до професійного спілкування (Г. Локарева), особливості підготовки соціальних педагогів до застосування казкотерапії в професійній діяльності (О. Філь).

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел та вивчення практичних розробок викладачів вищих навчальних закладів України засвідчують відсутність спеціальних досліджень, в яких було б обґрунтовано поняття „арт-терапії” в соціально-педагогічному контексті, модель, організаційно-педагогічні умови та методику формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Актуальність обраної до вирішення проблеми посилюється наявними в сучасній системі професійної освіти суперечностями між:

– потребою суспільства у компетентних соціальних педагогах, здатних використовувати арт-терапію у своїй професійній діяльності, та реальним станом сформованості готовності до такого виду діяльності;

– обґрунтованими в наукових дослідженнях загальнотеоретичними положеннями про ефективність застосування арт-терапії в роботі з підлітками й недостатньою теоретичною розробленістю питання використання цієї технології в роботі соціального педагога;

– потенційними можливостями міждисциплінарної інтеграції у змісті теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками та відсутністю такого підходу на практиці.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня розробленість у вітчизняній професійній педагогіці, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **„Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складовою частиною комплексної наукової теми кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка „Підготовка студентів до реалізації інноваційних технологій у процесі соціально-педагогічної і навчально-виховної діяльності”, а також держбюджетної теми „Технологія соціально-педагогічного супроводу обдарованої молоді у вищому навчальному закладі” (номер державної реєстрації 0111U001349).

Тему дисертації затверджено рішенням ученої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 6 від 08 лютого 2013 року) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 26 березня 2013 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до

використання арт-терапії в роботі з підлітками й експериментальній перевірці її ефективності.

Відповідно до мети було окреслено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

2. Виявити стан сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

3. Розробити модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

4. Обґрунтувати методика формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками та розробити її навчально-методичний супровід.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки соціальних педагогів.

Предмет дослідження – методика формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Для досягнення окресленої мети дослідження і розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів**: *теоретичні*: аналіз та узагальнення педагогічної, соціально-педагогічної, психологічної та навчально-методичної літератури для визначення ступеня розробки досліджуваної наукової проблеми; порівняння з метою уточнення ключових понять дослідження; систематизація з метою обґрунтування організаційно-педагогічних умов процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками; моделювання, що дало змогу розробити модель формування готовності до такого виду діяльності; *емпіричні*: методи збирання емпіричного матеріалу

(спостереження, анкетування, тестування), метод самооцінювання та експертного оцінювання – для визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний), що дозволив обґрунтувати й впровадити в освітній процес методiku формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками та перевірити її ефективність; *математичної статистики*: методи оброблення даних з метою виявлення змін у сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками; кількісного та якісного аналізу досліджуваних даних.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше*:

- визначено поняття „готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками”, критерії, показники та рівні її сформованості;

- розроблено модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, що охоплює нормативно-цільовий, змістовий та результативно-оцінний компоненти; навчально-методичне забезпечення формування зазначеного виду готовності;

- обґрунтовано методiku формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками на основі комплексного, особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного та аксіологічного підходів;

уточнено:

- визначення поняття „арт-терапія” в соціально-педагогічному контексті;

удосконалено:

– методики діагностування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками;

подальшого розвитку набули:

– науково-педагогічні положення про організацію професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання терапевтичних технологій у професійній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів обґрунтовано та апробовано методику формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, яка передбачала розробку та впровадження в освітній процес: навчально-практичного тренінгу-марафону „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога”, спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”, методичних рекомендацій „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога”, завдань до виробничої практики (на місці роботи соціального педагога) (4 курс), методичних рекомендацій щодо організації роботи арт-терапевтичної динамічної групи.

Напрацьовані матеріали можуть бути використані для подальшого розроблення нових дисциплін, підручників та навчально-методичних посібників із використання різних терапевтичних технологій у соціально-педагогічній діяльності, у процесі підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери, а також стануть у нагоді студентам спеціальності „Соціальна педагогіка”, викладачам, соціальним педагогам/працівникам та психологам.

Результати дослідження *впроваджено* у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1376 від 14.05.2015 р.), Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 12 від 30.04.2015 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/12 від 12.05.2015 р.),

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 656-33/03 від 19.05.2015 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дисертації були оприлюднені автором на науково-практичних конференціях різного рівня:

– *міжнародних* – „Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень” (Київ, 2013), „Простір арт-терапії: досвід становлення” (Київ, 2013), „Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук” (Одеса, 2014), „Актуальні проблеми соціального включення в Європейський освітній простір” (Глухів, 2014), „Актуальные вопросы развития экономики и профессионального образования в современном обществе” (Екатеринбург, 2015), „Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні” (Львів, 2015), „Європейський досвід освіти і соціальної інклюзії дітей / людей із синдромом Дауна та аутизму” (Глухів, 2015);

– *всеукраїнських* – „П’яті сіверянські соціально-психологічні читання” (Чернігів, 2014);

– *регіональних* – звітна науково-практична конференція викладачів та аспірантів „Інтеграція науки і освіти на засадах компетентнісного підходу” (Глухів, 2013), звітна науково-практична конференція викладачів „Традиції та іноватика у підготовці педагогічних кадрів” (Глухів, 2014), „Громадське і військово-патріотичне виховання молоді” (Глухів, 2014), звітна науково-практична і навчально-методична конференція викладачів та аспірантів „Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців: компетентнісно зорієнтований підхід” (Глухів, 2015);

– *семінарах* – міжвузівський науково-практичний семінар „Інклюзивна освіта: уроки і здобутки” (Харків, 2015).

Матеріали дисертації доповідалися та обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Публікації. Основні наукові положення і результати дослідження викладено в 13 працях автора: 5 статей у наукових фахових виданнях України, з них 2 статті у журналах, зареєстрованих у науково-метричній базі Index Copernicus; 1 стаття в інших наукових виданнях України, 6 публікацій у збірниках матеріалів конференцій, з них 1 закордонна, 1 методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, 18 додатків на 94 сторінках та списку використаних джерел (335 позицій, із них 6 іноземною мовою). Загальний обсяг роботи становить 303 сторінок, із них основного тексту – 175 сторінок. Дисертація містить 7 таблиць і 11 рисунків на 20 сторінках.

**РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ
В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ**

**1.1 Концептуальні підходи до проблеми професійної підготовки
соціальних педагогів у вищому навчальному закладі**

Одним із пріоритетних напрямів розвитку соціально-педагогічної науки та практики в період її становлення в сучасних умовах розвитку нашої держави є підготовка дипломованих спеціалістів – соціальних педагогів і працівників. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах повинна відповідати вимогам сучасних соціально-економічних змін.

Підготовку спеціалістів у галузі соціальної педагогіки у вищих навчальних закладах України як актуальну науково-практичну проблему окреслено Стратегією реформування освіти в Україні, де визначено державну політику в галузі освіти. Головне завдання вищої освіти, згідно з цим документом, полягає в гарантуванні фундаментальної наукової, професійної та практичної підготовки майбутніх спеціалістів, а також надання можливостей громадянам здобути освітньо-кваліфікаційні рівні, що відповідають їхнім інтересам та здібностям [265]. У нашій державі питання підготовки фахівців соціальної сфери відображено в наступних Законах України „Про вищу освіту” [104], Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) [82].

Професійна діяльність фахівців із соціальної та соціально-педагогічної діяльності з підлітками регламентована такими законодавчими документами: Законом України „Про охорону дитинства” [106], Законом України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” [108], Законом України „Про середню освіту” [107], Законом України „Про забезпечення організаційно-правових

умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” [105], листом Міністерства освіти і науки України від 02.08.2001 р. „Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів”.

Специфічними особливостями підготовки спеціаліста, фахова діяльність якого полягає у наданні допомоги особистості, є те, що окрім необхідних теоретичних знань та практичних умінь роботи з клієнтами цей професіонал має також гарно розуміти себе, особисті слабкі сторони та власний ресурсний потенціал. І разом із тим притримуватися конкретної системи цінностей, морально-етичних та світоглядних переконань та мати стійку мотивацію до виконання професійних обов’язків.

Варто зазначити, що в умовах сучасної підготовки майбутніх соціальних педагогів актуальності набуває проблема збільшення кількості професійного інструментарію майбутніх спеціалістів, з чого випливає наявність потреби використовувати в навчанні нові інноваційні форми, методи та технології практичної роботи. Однією із таких технологій соціально-педагогічної допомоги є арт-терапія.

З огляду специфіки дисертаційної роботи, вважаємо за необхідне зупинитися більш детально на аналізі наукових праць, присвячених проблемам підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Концептуально питання фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів / працівників в Україні розглянуто вітчизняними науковцями за такими напрямками: управління якістю соціальної освіти (А. Капська) [126]; педагогічна, психологічна та управлінська сторона фахової підготовки соціального педагога (Л. Міщик) [184]; професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Карпенко) [131]; підготовка соціального педагога до соціально-правового захисту особистості (І. Ковчина) [134]; процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук) [219]; дидактичні основи

підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності (С. Харченко) [299].

Нині обсяг теоретико-методичних надбань у сфері соціальної педагогіки досяг такого рівня, що слугує поштовхом до створення низки фундаментальних наукових праць [125; 185; 210; 299], які дають можливість підняти на вищу сходинку підготовку майбутніх соціальних педагогів у вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ). Публікується різноманітна науково-методична, нормативна література, що відображає сучасний рівень наукових досліджень [67; 205; 255; 274].

Значна кількість науковців основну увагу в дослідженнях приділяє процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до різних видів фахової діяльності. Наприклад, питання фахової підготовки майбутніх спеціалістів із соціальної педагогіки до різних видів діяльності та до взаємодії з різними категоріями населення розкриваються в працях І. Зверевої [109; 110; 111], Ю. Мацкевич [179], С. Пашенко [207] ін.; дослідження особливостей здійснення соціально-педагогічної діяльності в установах різного типу висвітлює І. Зверева [109; 110; 111]; загальні засади організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів – А. Капська [126; 128], Л. Міщик [184; 187], В. Поліщук [219], В. Сидоров [245], Є. Холостова [302] ін.; професійно важливі особистісні якості майбутніх соціальних педагогів досліджують М. Галагузова [66], В. Гриньова [77], М. Мудрик [190; 191], В. Сластьонін [249] та ін.; дидактичні основи фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів – С. Харченко [299]; нетрадиційні форми та методи підготовки майбутніх спеціалістів у соціально-педагогічній галузі – О. Витвар [57]; теоретичні та методичні аспекти використання художньо-естетичної інформації у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів – Г. Локарева [166; 167; 168], підготовку майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності – О. Філь [288].

Окремо варто виділити, що провідним чинником визначення стратегії сучасної соціально-педагогічної діяльності мають стати гуманістичні парадигми:

- *особистісно-орієнтована* (І. Бех [34], О. Пехота [212], С. Подмазін [218], В. Рибалка [233], О. Савченко [238], С. Сисоєва [246], І. Якиманська [321]), згідно з якою суб'єктивний досвід особистості є важливою першоосновою її особистісного розвитку і вимагає від освітніх технологій подання навчального матеріалу таким чином, щоб він поєднував досвід та розуміння; відповідно, це вимагає орієнтувати навчальний матеріал на активізацію особистісного досвіду, забезпечення емоційно-рефлексивного ставлення студентів до власного досвіду, який повинен збагачуватися в процесі навчання;
- *культурологічна* (Б. Брилін [46], І. Зязюн [118], Г. Локарева [167], О. Рудницька [237], Г. Тарасенко [269]), пов'язана з модернізацією освіти шляхом формування професійно-культурних і загальнокультурних її складових, адже соціальний педагог виконує свої професійні обов'язки в полікультурному середовищі;
- *ціннісна* (Г. Васякович [51], О. Вишневський [58], О. Сухомлинська [267]), орієнтована на гармонійне поєднання теоретичної і практичної складових науки; відповідно соціальний педагог у контексті ціннісної парадигми освіти повинен мати ціннісне ставлення до клієнта; з позиції науковців, результатом навчання повинна стати базова культура майбутнього фахівця з орієнтацією не стільки на предметні знання, скільки на формування досвіду у взаємозв'язку цінностей, мислення, почуттів і творчості, тобто вища школа повинна орієнтуватися на розвиток особистісного досвіду майбутнього соціального педагога шляхом сходження від його індивідуального досвіду до духовно-практичного досвіду людства;
- *компетентнісна* (А. Андрущенко [12], Н. Бібік [36], В. Болотов [39], О. Пометун [223]), виходячи з якої зміст освіти полягає у формуванні

досвіду розв'язання життєвих проблем, виконанні ключових функцій спеціалістом, у пізнанні та поясненні явищ дійсності або взаємовідносин людей у процесі виконання своїх соціальних ролей; таким чином, компетентність соціального педагога слід розглядати як єдність когнітивно-аналітичного, предметно-практичного та особистісного досвіду.

А. Капська, розглядаючи проблему навчання студентів, зазначила, відмінність вищої школи від середньої, яка полягає, насамперед, у наявності рівня теоретичного осмислення дійсності та наукового узагальнення. Також значущим є зауваження авторки про те, що професійний рівень викладача має суттєвий вплив не тільки на навчальний процес студента, а й на його майбутню практичну діяльність [126].

Окремо варто виділити наукові здобутки Л. Міщик, яка розробила актуальні питання теорії і практики соціальної педагогіки, визначила її статус як науки й практично спрямованої навчальної дисципліни. На думку дослідниці, соціальна педагогіка як наука має узагальнювати результати й положення, що стосуються закономірностей, логіки, взаємозв'язку, структурно-функціональних відношень усіх складових процесу соціалізації. Автор наголошує на тому факті, що головна мета цієї науки – інтеграція знань про соціальну природу особистості. Головним завданням соціальної педагогіки як практичної дисципліни Л. Міщик убачає у створенні технологій, що сприяють позитивній соціалізації особистості.

Відповідно до положень дослідниці, в основі фахової підготовки майбутнього спеціаліста соціальної сфери лежить системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи. З позицій *системного підходу* педагогічна освіта має бути спрямована на активізацію головних структурних складових елементів особистості соціального педагога в їхній єдності; завданням *особистісно-орієнтованого підходу* є моделювання структури соціально-педагогічної діяльності в процесі навчання й виховання майбутніх соціальних педагогів; головною ідеєю *індивідуально-творчого підходу* є

спрямування сучасної педагогічної освіти на особистісний рівень студента, забезпечення виявлення й формування в студентів творчої індивідуальності [187]. Концепція процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів визначається автором як індивідуально орієнтована. Л. Міщик пояснює це тим, що ефективність фахової підготовки буде можлива лише тоді, коли вона буде спрямована на особистісний потенціал студентів [184, с. 21 – 27].

Л. Міщик також виокремлює принципи формування особистості соціального педагога: єдність соціально-морального, загальнокультурного й професійного розвитку особистості майбутнього соціального педагога в умовах гуманітаризації педагогічної освіти, урахування новітніх технологій розвитку й функціонування соціуму, практична спрямованість педагогічної освіти, динамічність, варіативність у змісті, формах і методах підготовки соціального педагога відповідно до вимог, що висуваються суспільством, демократизація педагогічної освіти, розвиток ініціативності, творчого підходу учасників педагогічного процесу [187].

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу дійти висновку, що основна концептуальна ідея професійної підготовки соціальних педагогів, розроблена Л. Міщик, ґрунтується на трьох моделях: теоретичній, нормативній, проектувальній. Їх сукупність складає теоретичне підґрунтя підготовки соціального педагога.

Підсумовуючи наведений матеріал, зазначимо, що дослідниця розробила концепцію й модель професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах України, обґрунтувала складові системи, технології її реалізації, метод комплексної підготовки соціальних педагогів; визначила основні організаційно-методичні й змістовно-процесуальні особливості системи підготовки.

У системному дослідженні щодо питань підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності С. Харченко [299] зосереджує увагу на тому, що педагогічна система, у межах якої здійснюється навчання студентів – це цілеспрямований педагогічний процес організації й стимулювання

активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння професійно-педагогічними знаннями, уміннями й навичками, розвитку творчих здібностей і формування професійно значущих якостей особистості майбутнього спеціаліста.

Науковець доводить, що головна ціль педагогічної системи процесу підготовки майбутнього фахівця до соціально-педагогічної діяльності – це вироблення в ньому спрямованості й установки на роботу в соціальній сфері; оволодіння системою соціально-педагогічних знань, що віддзеркалюють головні складові діяльності спеціалістів із соціальної роботи; формування соціально-педагогічних умінь та значущих у фаховій діяльності якостей – демократизму, соціальної активності та емпатії [299].

Автор стверджує, що характер вузівської підготовки майбутнього спеціаліста має ґрунтуватися на переконаннях про те, що саме школа повинна спрямовувати процес соціалізації особистості дитини в річище конкретних педагогічних технологій і цілеспрямовано його коригувати, тобто в змісті навчання соціальних педагогів і соціальних працівників слід виходити з реальної соціальної й педагогічної дійсності. Здійснюючи порівняльно-зіставний аналіз загальнодидактичних вимог до змісту освіти з позиції професійно-педагогічної освіти, дослідник виділяє й дає специфічну якісну інтерпретацію найважливіших вимог до змісту соціально-педагогічної підготовки студентів. Також виділяються організаційні форми, активні методи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, усе це відображено у складі п'ятих навчальних блоків (чотири блоки спільної навчальної діяльності, що йдуть один за одним, і п'ятий блок – самостійна робота студентів, яка здійснюється паралельно).

Безсумнівно, що С. Харченко розглядає зміст і процес навчання студентів як педагогічну систему. Розроблені педагогічні принципи, вимоги, концептуальні ідеї й технологія „блочного навчання” забезпечують перенесення акценту з предметно-дисциплінарного знання на становлення узагальнених характеристик і особистості фахівця в цілому, що суттєво

підвищує ефективність підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності. Аналізоване дослідження за ступенем свого наукового узагальнення прийнятне для вивчення проблем підготовки фахівців соціальної сфери в цілому, зокрема й для завдань, які стосуються проблеми формування професійної готовності майбутнього соціального педагога до використання арт-терапії в роботі з підлітками [299].

У свою чергу, В. Поліщук обґрунтувала модель особистості соціального педагога. Також вона виокремила основні складові частини структури особистості майбутнього соціального педагога, до яких віднесено: мотиваційну, ціннісну, професійно-особистісну, гностичну, нормативно-правову, технологічну і функціонально-рольову. Загалом потрібно зазначити, що професійну підготовку фахівців соціальної сфери в умовах неперервної освіти автор розглядає як системне, багатовимірне явище, що характеризується своєю цілісністю та неперервністю. Дослідниця доводить, що така підготовка охоплює такі підсистеми: допрофесійну підготовку (актуалізація професійного самовизначення, допрофесійне навчання, професійний відбір), різнорівневе професійно-педагогічне навчання у ВНЗ (освітньо-кваліфікаційні рівні – молодший спеціаліст, бакалавр, магістр), післядипломну освіту (підвищення кваліфікації, самоосвіта, підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, перекваліфікація, оволодіння додатковими спеціалізаціями). Система фахової підготовки спеціалістів соціальної сфери містить єдність, взаємозумовленість, неперервність та послідовність функціонування системотвірних (ціннісний, змістовий, функціональний, технологічний, професійно-особистісний, нормативно-правовий, діяльнісний, діагностично-корекційний) і структурних (допрофесійний, різнорівневий професійний і післядипломний) складових частин. Ці компоненти вважаються необхідною умовою професійно-особистісного формування спеціаліста, доповнюють та поглиблюють професійну підготовку, забезпечують можливість навчання протягом життя, допомагають перейти

фахівцеві на інший, вищий рівень професійної компетентності, варіативності й можливості інтенсифікації цих переходів.

Автор обґрунтувала доцільність багатоваріантних підходів щодо майбутнього розвитку післядипломної освіти спеціалістів соціальної сфери. Ця освіта має включати використання програм різноманітних за своїми рівнями, тривалістю, напрямками, формами реалізації. У роботі доведено результативність запровадження в практику вищих навчальних закладів технологій особистісно-професійного становлення майбутнього спеціаліста. До них дослідниця відносить: інформаційні технології, технології контекстного навчання, педагогічної комунікації, кредитно-модульного навчання, технології, основою яких є використання особистого досвіду студентів. Також автор наголошує на необхідності оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів фахової підготовки та залучення майбутніх спеціалістів до процесу практичної та науково-дослідної соціально-педагогічної діяльності. В. Поліщук також розробила модель системи неперервної освіти майбутніх фахівців [220].

Розглянувши наведений матеріал, можна зробити висновок про те, що існує низка суперечностей у системі підготовки спеціалістів соціальної сфери. Першою такою суперечністю є невідповідність між суспільними вимогами до професіоналізму соціальних педагогів, що постійно зростають, та реальним рівнем його сформованості. Наприклад, В. Поліщук вказує на те, що в умовах „постійної трансформації соціальних послуг, розвитку соціальної інфраструктури недоцільно готувати майбутніх фахівців до виконання лише певних ролей та функцій” [219, с. 283]. Ми погоджуємося з думкою автора і вважаємо, що сучасна професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів має відповідати актуальним потребам суспільства та бути спрямованою на підготовку спеціалістів, які займаються самовдосконаленням та саморозвитком.

Інша суперечність, на нашу думку, полягає в тому, що з одного боку, практикуючі соціальні педагоги визнають наявність функціональних

можливостей терапевтичних технологій роботи, а з другого – простежується відсутність готовності фахівців до їх реалізації. Варто зазначити, що на сучасному етапі свого становлення соціально-педагогічна практика може використовувати широкий набір інноваційних терапевтичних форм, методів і технологій професійної допомоги клієнтам. До них, зокрема, відносяться арт-терапія: музикотерапія, драмотерапія, казкотерапія, ізотерапія, бібліотерапія, танцювальна терапія тощо. На сьогодні у процесі професійної діяльності фахівці мають самостійно оволодівати ними. В. Поліщук пояснює цю ситуацію тим, що „в Україні розвиток професійної соціально-педагогічної діяльності випередив підготовку відповідних кадрів” [219, с. 128]. Таким чином, з метою вирішення цієї суперечності зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів потребує оновлення та удосконалення.

Третя, на нашу думку, суперечність полягає в наявності потреби фахової підготовки соціальних педагогів до застосування арт-терапії у практичній діяльності поряд із відсутністю моделі цього процесу та нерозробленістю науково-методичного забезпечення цієї підготовки. Необхідно звернути увагу на те, що відповідно сучасним суспільним запитам професійна діяльність фахівця в галузі соціальної педагогіки має бути спрямована як на забезпечення необхідної допомоги клієнту залежно від його потреб, так і на розвиток його власних ресурсів. Адже, навчившись їх використовувати, клієнт із часом зможе самостійно вирішувати власні проблеми. Однією з найкращих технологій розвитку ресурсного потенціалу особистості ми вважаємо арт-терапію.

У Великому тлумачному словнику української мови, поняття „ресурс” визначається як „засіб, можливість, якими можна скористатися в разі необхідності” [54, с. 1216]. Таким чином, під поняттям „ресурс особистості” ми розуміємо певні якості, риси характеру та можливості особистості, які вона не використовує або недостатньо використовує у процесі власної життєдіяльності, але які можуть бути використані для більш ефективного виходу із проблемних ситуацій тощо. У рамках дослідження ми також

використовуємо категорію „ресурсний потенціал”. М. Портнова трактує потенціал особистості як „кількісну та якісну підсумкову характеристику наявності та використання всіх видів ресурсів, якими володіє особистість у процесі досягнення цілей у конкретних соціально-економічних структурах та в конкретно-історичних умовах” [226, с. 6]. Зважаючи на це, поняття „ресурсний потенціал” ми розкриваємо як наявність різноманітних ресурсів, які має особистість, наприклад: певних якостей, рис характеру та можливостей, які особистість може не усвідомлювати і відповідно внаслідок цього не використовувати. Отже, мобілізація ресурсного потенціалу особистості, на нашу думку, полягає в активізації та розвитку індивідуальних ресурсів людини з метою покращення якості життя, виходу з певних кризових ситуацій тощо. Варто також зазначити, що спеціалісти в галузі соціальної педагогіки мають вміти помічати і задіяти ресурсний потенціал не лише клієнта, а і свій власний. На сучасному етапі свого розвитку система підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні недостатньою мірою сконцентровує увагу на формуванні такого роду умінь, що значно обмежує функціональний потенціал майбутніх фахівців.

Ми вважаємо, що подолання цієї суперечності можливе за умови розробки науково-методичного забезпечення відповідної підготовки та створення певних організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Узагальнюючи зазначене, слід зауважити, що вирішення поданих вище суперечностей потребує оновлення та вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на основі фундаментальних наукових підходів. З огляду на це, ми розглянули три підходи, що застосовуються в сучасній соціально-педагогічній науці щодо підготовки соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності: особистісно-орієнтований, інформаційний та системний. Особистісно-орієнтований підхід (І. Бех [32–34], Л. Міщик [184; 185], С. Пащенко [202] ін.) до процесу

підготовки майбутніх соціальних педагогів спрямований на всебічний розвиток майбутнього фахівця, на поєднання процесів виховання й навчання студента на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Цей підхід ґрунтується на таких принципах, як принцип співпраці та партнерства, гуманізації й індивідуалізації відносин викладача і студента, залучення студента до творчої діяльності. В основі особистісно-орієнтованого навчання та виховання лежить принцип індивідуального підходу до особистості студента. Сутність цього принципу полягає у створенні необхідних умов для всебічного та гармонійного розвитку особистості, для виявлення рівня її пізнавальної активності, творчої обдарованості, можливостей і здібностей, що потребують подальшого розвитку. Формування особистості майбутнього спеціаліста в умовах ВНЗ характерне тим, що розвиток професійно важливих якостей особистості відбувається паралельно із загальним навчанням та розвитком. У цьому процесі необхідно звертати увагу на сформовану індивідуальність кожного студента. Саме тому навчально-виховний вплив у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками має враховувати індивідуальність кожного студента, а також їхні інтереси, здібності, професійні уподобання та рівень розвитку.

Проблемою визначення та класифікації особистісно значущих якостей, необхідних соціальному педагогові, займалися А. Галагузов [66], В. Гриньова [77], І. Зверєва [109; 110; 111], Г. Локарева [167; 168], Л. Міщик [184; 185], Р. Овчарова [200], В. Поліщук [219]. У контексті дослідження цінною є думка В. Поліщук, яка наголошувала на особливому значенні розвитку особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів, і зазначала, що „професійно-важливі якості й властивості особистості мають розглядатися в системі як компоненти, що доповнюють один одного, мають синергетичний ефект і забезпечують успішність виконання професійних функцій соціального педагога”[219, с. 53].

Учені А. Галагузов, М. Галагузова виокремлюють чотири групи особистісних якостей соціального педагога: гуманістичні якості, серед яких доброта, альтруїзм; психологічні характеристики, до яких відносяться високий рівень протікання психічних процесів, стійкість психічних станів, високий рівень емоційних та вольових характеристик; психоаналітичні якості, до яких входять самоконтроль, самооцінювання; психолого-педагогічні якості – комунікабельність, емпатичність, красномовність [66, с. 10]. Р. Овчарова, у свою чергу, до основних особистісних якостей соціального педагога зараховує емпатію, доброзичливість, делікатність, аутентичність, відкритість, конкретність, безпосередність, комунікабельність [200, с. 17]. В. Гриньова та К. Яресько також розділяють особистісні якості соціального педагога на чотири групи. До першої групи науковці відносять якості, що стосуються психічних процесів (сприйняття, пам'ять), станів (апатія, втома) та емоційно-вольових характеристик (стриманість, наполегливість, послідовність). До другої групи належать індивідуально-психологічні якості (врівноваженість, спостережливість, толерантність), третю групу становлять екстравертивні якості (повага до людини, доброзичливість, комунікативність, емпатійність), четверту – рефлексивні якості (самоконтроль, самооцінка, самокритичність) та стресостійкі якості (фізична тренуваність, самонавіювання, уміння переключатися та керувати своїми емоціями) [77].

На визначній ролі професійно важливих якостей у діяльності фахівців із соціальної педагогіки наголошувала також Л. Іванова, яка виокремлює три групи цінностей-якостей, що мають гуманістичний характер. До першої групи дослідниця зараховує якості, зумовлені гуманістичними цінностями діяльності соціального педагога (гуманність, життєлюбство, оптимізм, толерантність, справедливість, совість, почуття обов'язку, відповідальність, чесність, милосердя тощо). До другої автор відносить якості, які характеризують комунікативну сторону роботи фахівця (комунікабельність, альтруїзм, чуйність, емпатійність тощо). І до третьої групи належать якості,

що характеризують ціннісне ставлення спеціаліста до самого себе (самоцінність, адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоповага, скромність, почуття гідності, вимогливість до себе тощо) [119].

Різні типи класифікацій лише доповнюють одна одну залежно від конкретної сфери діяльності соціального педагога. У межах нашого дослідження особистісними професійно важливими якостями майбутнього соціального педагога є ті, які допоможуть фахівцю ефективно використовувати арт-терапію у своїй професійній діяльності, зокрема в роботі з підлітками, як для допомоги клієнтам, так і для самодопомоги та саморозвитку.

Далі детальніше зупинимось на поглядах інформаційного підходу щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів. З позицій цього підходу розглядає проблему підготовки фахівців соціальної педагогіки Г. Локарева. За словами дослідниці, „інформаційні підходи до різних сфер суспільної життєдіяльності в цей час знаходяться на новому витку актуальності” [167, с. 82]. Автор виділяє чотири головних напрями підготовки соціальних педагогів до професійного спілкування в межах інформаційного підходу: інформаційне забезпечення змісту підготовки, що є основою цього процесу; інформаційні потоки у професійному спілкуванні, що характеризують процес безпосереднього спілкування в рамках соціально-педагогічної діяльності; інформаційні засоби навчання, до яких науковець зараховує, паралельно із традиційними (підручники, посібники тощо), такі засоби одержання інформації, як комп’ютерна техніка, аудіо- та відеозаписи тощо; художньо-естетична інформація, яка є актуальною як у навчальному, так і у виховному процесах формування професійного спілкування майбутнього фахівця [167, с. 82].

З огляду на тему дослідження заслуговує на увагу думка Г. Локаревої про те, що різноманітні види художньо-естетичної інформації можуть виступати важливим засобом професійної підготовки майбутнього спеціаліста на всіх його рівнях. Так, у дидактичному процесі художньо-

естетична інформація може використовуватись як навчальний засіб, засіб управління навчальною діяльністю та емоційним станом студента, засіб професійної діяльності та формування професійно важливих умінь та якостей відповідно до розробленого матрикулу. З погляду виховного процесу в підготовці майбутніх фахівців із соціальної педагогіки різні види художньо-естетичної інформації можуть використовуватись як засіб загальнокультурного та художньо-естетичного розвитку особистості майбутнього спеціаліста [167, с. 87].

У контексті системного підходу, активний розвиток якого спостерігається в останні десятиліття, процес фахової підготовки соціальних педагогів розглядає С. Харченко. На думку автора, необхідними ознаками педагогічної системи є наявність системної якості, компонентів, структури, мети і функцій. Система підготовки майбутніх спеціалістів із соціальної педагогіки має складатися з таких структурних компонентів, як навчальна мета, зміст освіти, організаційні форми та методи навчання. За словами дослідника, системний підхід знайшов своє відображення більшою мірою у шкільній педагогіці, на противагу педагогіці вищої школи, хоча й „визнається вихідною теоретичною умовою наукової організації навчального процесу у вузі” [299, с. 17]. Основною ідеєю підготовки майбутніх соціальних педагогів у межах системного підходу є ідея про те, що підготовка до соціально-педагогічної діяльності визначається не тільки як процес, а й як педагогічна система, яка породжує цей процес. Дослідник наголошує на важливості розуміння професійної підготовки майбутніх фахівців як цілісного системного навчально-розвивального процесу, елементами якого, за В. Беспальком, є: учні, цілі виховання, зміст виховання, власне навчання та виховання, учитель, організаційні форми навчальної діяльності [31].

У цілях забезпечення результативності функціонування педагогічної системи необхідно дотримуватися певних принципів. На думку Т. Ільїної, до них належать: ефективність системи прямо пропорційно залежить від її цілісності; система буде більш ефективною за умови добре забезпеченої

систематизованості; на ефективність системи впливає її зв'язок із навколишнім середовищем; система з метою ефективності функціонування має бути оптимізована, тобто організаційні форми повинні відповідати меті, для досягнення якої ця система створена [121].

У межах системного підходу, „що передбачає інтеграцію знань і вмінь, здійснення взаємозв'язку між навчальними дисциплінами як за структурними, так і за функціональними компонентами” [219, с. 201], також розглядає процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів В. Поліщук. Дослідниця виокремлює головні суперечності, що характеризують зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів на сучасному етапі та зауважує, що їх подолання „можливе за умови створення цілісної системи професійної підготовки суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, яка має неперервний процес” [219, с. 130]. У дослідженні авторка розробила цілісну модель системи безперервної професійної підготовки соціальних педагогів, що має такі складові: допрофесійна підготовка, різнорівнева підготовка у вищих навчальних закладах та післядипломна освіта.

Зважаючи на суперечливість різних поглядів щодо проблеми підготовки фахівців соціальної сфери, вважаємо за доцільне поєднання цих підходів для більш ефективного результату в процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Отже, аналіз теоретичних основ щодо підготовки соціальних педагогів у ВНЗ дає змогу стверджувати, що професійна підготовка майбутнього соціального педагога відбувається переважно завдяки створенню умов, що сприяють трансформації навчально-пізнавальної діяльності в пізнавально-професійну (у реальних умовах професійної діяльності, у різних соціумах і з різними категоріями клієнтів).

Таким чином, з метою визначення теоретичних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з

підлітками нами проаналізовано дослідження провідних науковців щодо професійної підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі. У результаті чого було виявлено концептуальні підходи до підготовки майбутніх фахівців, а саме: особистісно-орієнтований, інформаційний та системний. Одночасно аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив відсутність розвідок, спрямованих на вивчення формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Вважаємо, що в процесі такої підготовки ефективним буде поєднання вищезазначених підходів.

Виходячи з цього подальший науковий пошук спрямовано на визначення особливостей та змісту використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками.

1.2 Арт-терапія як наукова проблема у вітчизняній та зарубіжній літературі

У різні часи арт-терапія була об'єктом дослідження психотерапевтів, лікарів та психологів. На сьогодні у психолого-педагогічній і соціально-педагогічній науці та практиці спостерігається посилення інтересу до теоретичного дослідження та практичного застосування арт-терапії. З метою визначення сутності та специфіки арт-терапії як способу впливу на особистість, необхідно розглянути дефінітивний ряд таких понять: „терапія”, „мистецтво”, „творчість”, „арт-терапія”, „соціально-педагогічна технологія” та охарактеризувати поняття арт-терапії з позицій соціально-педагогічної науки.

Варто зазначити, що використання арт-терапії у професійній діяльності соціального педагога може викликати досить логічні сумніви щодо складової цієї категорії – „терапія”. Зокрема, постає питання, чи має достатню кваліфікацію фахівець із соціальної педагогіки проводити терапію. А також чи не обмежує поняття „терапія” зміст і функціональне наповнення арт-

терапії, адже в її рамках спеціаліст може проводити не лише терапію, а й діагностику, корекцію, реабілітацію, розвиток особистості тощо. Потрібно звернути увагу на те, що дискусія з приводу поняття „терапія” не нова і велася фахівцями в галузі психотерапії щодо можливостей її використання поза медичною сферою. Так, Б. Карвасарський [129] виокремлює чотири моделі реалізації психотерапії: медична (психотерапія як метод лікування, що діє на стан і функціонування організму у сфері психічних і соматичних функцій), психологічна (психотерапія як метод, що вводить у дію процес наuczіння), соціологічна (психотерапія як метод маніпулювання, що носить характер інструменту і служить задачам суспільного контролю) та філософська (психотерапія як комплекс явищ, що відбуваються у ході взаємодії між людьми) [130, с. 8].

Для уточнення поняття „терапія” у рамках нашої роботи ми звернулися до довідкової літератури. Варто зазначити, що ця категорія має багато значень. Проте, незважаючи на це, більшість лексикографічних джерел усе ж тлумачить його з погляду використання в медицині в значенні лікування: „терапія – це лікування внутрішніх хвороб лікарськими засобами або фізичними методами (без хірургічного втручання)” [253, с. 83]. Водночас у словнику із соціальної педагогіки наведено таке визначення цього поняття: „терапія – (від грец. *therapeia* – турбота, догляд лікування) систематичні процес і діяльність, які покликані виправити,вилікувати або послабити якусь хворобу, недієздатність або проблему” [251, с. 306].

Передусім необхідно зауважити, що у психологічному словнику наведено велику кількість видів терапії. У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу визначення первинної терапії, створеної А. Яновим. Незважаючи на суперечливість трактування, вона користується широкою популярністю. „Основою первинної терапії є положення про те, що в результаті незадоволення базових потреб – біогенних і тих, що пов’язані із взаєминами, – накопичується „первинний біль”, що втілюється у фізичному і психічному напруженнях. Для зняття напруження необхідно в

терапевтичному процесі знову змусити людину пережити події віддаленого минулого, що поклали початок первинного болю. Саме в них полягає причина основних розладів. Реагуючи на ці події криками, словами і рухами тіла, людина звільняється від важких переживань” [308, с. 533].

Варто розглянути також психоаналітичну терапію, адже згідно з Е. Фроммом, „... у сучасному психоаналізі в його єдності й різноманітті практикуються два основні принципи терапії.

Перша концепція – головним завданням психоаналітичного лікування є пристосування клієнта, яке розуміється як здатність людини діяти так, як діє більшість людей цієї культури, і приймати соціально схвалювані зразки поведінки як критерії душевного здоров'я. Ця терапія орієнтована тільки на соціальне пристосування і може знизити страждання невротика до середнього рівня.

Друга концепція – психоаналіз трактується як лікування душі, метою терапії є оптимальний розвиток особистісних здібностей і реалізація індивідуальності. Вона орієнтується на зцілення душі та знаходження душевного здоров'я, яке невіддільне від основної людської проблеми – досягнення цілей життя: моральності, цілісності й здатності любити” [308, с. 533].

Таким чином, ми можемо спостерігати багато спільного між основними принципами терапії та головними завданнями соціально-педагогічної діяльності: звільнення від важких переживань, допомога особистості в процесі соціальної адаптації та розвитку гармонійно розвиненої особистості.

Зазначимо, що в історико-етимологічному словнику П. Черних, пояснюючи історичне походження слова „терапевт”, звертає увагу на першоджерело цього поняття, – грецьке слово *therapeia*, що трактується як служба, догоджання, піклування, догляд, лікування [306, с. 237]. Водночас загальновідомо, що одним з основних завдань соціально-педагогічної діяльності є допомога особистості через піклування та догляд.

Отже, введення поняття „терапія” в соціально-педагогічну практику є виправданим. Доказом цього є також широкий асортимент видів терапії, який виділяється в соціально-педагогічних термінологічних словниках. Наприклад, до інноваційних методів соціальної роботи зараховують поняття „сімейна терапія” укладачі Понятійно-термінологічного словника із соціальної роботи [225]. Психосоціальна терапія визначається як „спеціалізована, формальна взаємодія між соціальним працівником (або іншим спеціалістом) та індивідом, групою, сім'єю, коли встановлюються терапевтичні взаємини для уникнення розумового розладу, психічних стресів, проблем взаєморозуміння, труднощів у взаємозв'язках із соціальним середовищем” [258, с. 101]. Узагальнюючи визначення, що наводяться в різних спеціалізованих соціально-педагогічних словниках, можна зазначити, що терапія (різні її види: сімейна, соціальна, терапія впливу тощо) у соціальній педагогіці формулюється як комплекс дій (стратегій, процедур, методів) впливу на особистість чи групу з метою попередження негативних явищ, зміни поведінки та соціальної адаптації.

Поняття терапії відображено також і у функціональному потенціалі соціальної педагогіки, адже дехто з дослідників (Л. Артюшкіна [18], І. Зверєва [110], Р. Овчарова [200]) виділяють соціально-терапевтичну та психотерапевтичну функції соціального педагога. Зокрема В. Сидоров визначає психотерапевтичну функцію соціального працівника як „комплексний вербальний та невербальний вплив соціального працівника на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості клієнта з метою сприяння йому у зміні ставлення до наявних проблем та навколишнього соціального середовища” [245, с. 152].

Також відомо, що на сьогодні арт-терапію дедалі частіше розглядають як інструмент реалізації на практиці низки функцій соціалізації особистості (адаптаційна, корекційна, реабілітаційна, профілактична) [133, с. 16]. Тоді як тільки соціально прийнята соціалізація надає можливості людині повноцінно існувати в сучасному світі. Саме тому створення умов для успішної

соціалізації підлітків – надзавдання професійної діяльності соціального педагога [253, с. 4].

Таким чином, використання арт-терапії в роботі соціального педагога набуває дедалі більшої актуальності. Доказом цього є також посилення уваги до поняття арт-терапії в соціально-педагогічній літературі вітчизняних науковців [289; 327].

Отже, враховуючи особливості використання арт-терапії у психолого-педагогічній та соціально-педагогічній практиці, ми розглядаємо *поняття „терапія”* в контексті його значення як *догляду, піклування, профілактики виникнення негативних явищ та допомоги особистісному розвитку людини*.

Підсумовуючи вищезазначене наголошуємо на можливості та доцільності використання поняття арт-терапія в соціально-педагогічному контексті.

Дехто з дослідників [227] зазначає, що арт-терапія – це сукупність методик, які базуються на застосуванні різних видів мистецтв, спрямованих на стимулювання креативних проявів людини (дитини), що має проблеми, з метою корекції психосоматичних, психоемоційних процесів та відхилень у її особистісному розвитку. Зважаючи на це визначення, аби краще зрозуміти суть та зміст процесу арт-терапії, необхідно детальніше зупинитися на поняттях „мистецтво” та „творчість”.

З історії відомо, що символічне мистецтво бере свій початок ще від малюнків первісних людей, які вони зображували на стінах печер. У давні часи люди застосовували символи з метою ототожнення свого місця у світовому просторі та пошуків змісту людського життя.

Мистецтво існувало завжди, адже різні заняття творчістю дають можливість людині пізнати саму себе. Якщо розглядати твори художників, живописців, письменників минулих століть, які досягли визнання і відповідно високого рівня соціалізації, можна побачити культуру та соціальні особливості того суспільства, в якому вони були створені.

Виходячи з цього, можна зробити припущення про те, що мистецтво завжди носило соціалізуючий та терапевтичний характер.

Зазначимо, що у тлумачному словнику української мови мистецтво трактується наступним чином – „творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність (література, архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-прикладне мистецтво, музика, танець, театр, кіно та інші різновиди людської діяльності, що об’єднуються як художньо-образні форми)” [253, с. 754]. З іншого боку, в енциклопедичному словнику творчість окреслено як „діяльність, яка породжує якісно нове, що відрізняється неповторністю, суспільно-історичною унікальністю. Творчість є специфічною діяльністю, адже завжди передбачає творця – суб’єкта творчої діяльності” [40, с. 785].

Процес творчості як відображення несвідомих тенденцій психіки було розглянуто у психоаналітичній теорії З. Фрейда [292 – 296], К. Юнга [313 – 317], О. Ранка [231, 232] та ін.

На думку дослідників [294; 313; 231], в основі мистецтва лежать витіснені драматичні переживання суб’єкта, нереалізовані потяги, що виражаються в символічних формах. Творчість є відображенням внутрішньої сутності особи, її переживань, нереалізованих бажань та страхів. У теорії психоаналізу З. Фрейда термін „несвідоме” вперше був використаний у контексті означення специфічних процесів і станів психіки, які не усвідомлюються суб’єктом. Автор зазначав, що будь-який душевний процес детермінується несвідомою сферою, проявляючись у свідомості в завуальованому, символічному вигляді. Дослідник переконаний, що почуття провини, гріховності, страху смерті – це прояв неусвідомлених бажань, які не могли бути виявлені в соціумі та були витіснені в несвідоме. І тому переживання, що пов’язані із заблокованими почуттями, на думку автора, виявляються у фантазіях індивіда. Учений доводить, що фантазуючи, суб’єкт проживає ситуації, які завдали йому болю та страждань, – це є спробою змінити реальність, яка його не задовольняє. Проте варто звернути

увагу на те, що сам З. Фрейд не застосовував терапію мистецтвом у практиці з клієнтами та не наполягав у процесі роботи до створення малюнків [294].

Децо іншої думки дотримується К. Юнг, який, навпаки, пропонував своїм клієнтам висловлювати власні мрії та фантазії у малюнках. Автор розглядав їх як один із засобів дослідження несвідомого. Учений відіграв значну роль у формуванні тих форм психотерапії, що використовують образотворчу роботу пацієнтів. Учення К. Юнга стали теоретичним підґрунтям та вплинули на форми роботи великої кількості арт-терапевтів [315]. У своїх працях Л. Підліпна зазначає, що однією з перших займатися терапією мистецтвом у Сполучених Штатах почала М. Наумбург. За словами автора вона обстежувала дітей, які мають поведінкові проблеми, і пізніше розробила кілька навчальних програм з терапії мистецтвом психодинамічної орієнтації. У власній професійній діяльності М. Наумбург опиралася на ідею З. Фрейда, відповідно до якої первинні думки і переживання, що виникають у підсвідомості, скоріше можна виразити у формі образів і символів, ніж вербально [213].

Вагомий внесок у розуміння витоків творчості та її терапевтичного ефекту представлено також у дослідженнях вітчизняних учених: С. Балея [23], Е. Костандова [147], А. Халецького [298], Т. Яценко [329].

Фахівці дотримуються думки, що образи, які виникають внаслідок творчого акту є відображенням внутрішньої сутності особистості, його переживань, нереалізованих бажань та страхів. Зображувальне мистецтво дає змогу суб'єкту зняти внутрішнє напруження, пов'язане з неусвідомлюваними конфліктами. Дослідники стверджують, що фантазуючи, суб'єкт занурюється у переживання, які завдали йому страждань, що є терапевтичною функцією для його психіки.

Загалом, потрібно визначити, що у процесі свого становлення арт-терапія пройшла декілька важливих етапів. Уперше вжив цей термін у 1938 році А. Хілл, описуючи свою роботу з туберкульозними хворими. Водночас у Великому тлумачному словнику подано наступне визначення цього

поняття: „арт-терапія – це метод лікування нервових і психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві” [54]. З огляду на вищевикладене, стає зрозумілим, що на початковому етапі свого становлення арт-терапія використовувалась із лікувальною метою пацієнтів і розглядалася дослідниками як психологія творчості. Ми не погоджуємося з таким трактуванням досліджуваного поняття, адже на практиці арт-терапія далеко не завжди пов’язана з лікуванням у суворому медичному сенсі слова. Існує багато прикладів застосування арт-терапії скоріше як засобу психічної гармонізації та розвитку людини (наприклад, в освітній практиці), як шляху до розв’язання соціальних конфліктів або з іншими цілями [227]. Ми виходимо з тези Л. Лебедєвої, яка також звертає увагу на можливість використання „терапії” за межами суто медичного контексту. Розглядаючи поняття арт-терапії в межах психолого-педагогічної практики, дослідниця зазначає, що тут поняття терапії має неклінічну природу і застосовується тоді, коли „на перший план виходять завдання розвитку, виховання, соціалізації” [157, с. 16], а пріоритетним стає піклування про особистість.

Водночас за словами О. Копитіна, арт-терапія – це сукупність психологічних методів впливу, здійснюваних у контексті образотворчої діяльності клієнта та психотерапевтичних відносин, і використовуваних з метою лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації та тренінгу осіб з різними фізичними недоліками, емоційними і фізичними розладами, а також представників груп ризику [15].

Н. Подгурська звертає увагу на широкі можливості арт-терапії у процесі самопізнання: „арт-терапія – як процес пізнання самого себе і навколишнього світу, є унікальним способом встановлення відносин як з цим навколишнім світом, так і з самим собою” [216, с. 81].

У Російській енциклопедії соціальної роботи зазначено, що „арт-терапія – це способи та технології реабілітації осіб засобами мистецтва і художньої діяльності” [230, с. 34].

Тоді як, за словами автора [133, с. 10], „арт-терапія – метод, пов’язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних ресурсів і в результаті знаходження їм оптимальних способів вирішення своїх проблем”.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу визначення арт-терапії, запропоноване дослідниками в галузі корекційної педагогіки Є. Медведєвої, І. Левченко та Л. Комісарової, які визначають цю категорію як „інтеграцію знань з мистецтва, медицини і психології, на основі яких розроблено сукупність методик з використанням різних видів мистецтва в символічній формі, що стимулюють креативні прояви дитини з вадами і здійснюють корекцію психофізіологічних та особистісних порушень” [14, с. 77].

Вище зазначені факти дають підставу стверджувати, що існують різні підходи щодо визначення сутності досліджуваного поняття. Порівнюючи наведені приклади, бачимо, що спільним для більшості з них є те, що арт-терапія поєднує в собі знання мистецтва, медицини та психології і базується на застосуванні різних видів мистецтва та художньої діяльності в психотерапевтичній та психокорекційній практиці з клієнтами. Таким чином, сучасне розуміння арт-терапії передбачає, по-перше, використання мови образотворчої експресії, по-друге, безпосередню участь людини в образотворчій творчості. Проте неможливо не помітити розбіжностей щодо визначення самої сутності поняття: дехто трактує арт-терапію як метод, інші як спосіб, процес або технологію.

Ми у своєму дослідженні спираємось на думку С. Старикової, яка зазначає, що арт-терапія в контексті категорії „технологія” може бути представлена як сукупність взаємопов’язаних технік, спрямованих на нове, нетипове рішення конкретних практичних завдань. Послідовність дій, притаманних технологіям, простежується і в ході проведених занять. У цьому випадку специфічною рисою арт-терапії є її широка творча варіативність. Арт-терапія, як і будь-яка педагогічна технологія, володіє

всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком її частин, цілісністю; можливістю проектування навчального процесу, планування групової динаміки і певних (очікуваних) результатів та ймовірних ефектів. Вона може бути легко адаптована до змінених цілей, а також допускає за необхідності корекцію будь-якого етапу роботи. За словами автора, ця технологія дає змогу отримувати позитивні, заплановані, стабільні результати, доступна в освоєнні і проста у використанні. Відтворюваність підтверджується можливістю застосування (повтореністю) прийомів, технік іншими суб'єктами в подібних умовах і досягненні близьких за ефективністю результатів. На думку дослідниці, застосування арт-терапії в освітній практиці сприяє вирішенню таких завдань, як – формування позитивної „Я-концепції” школяра, забезпечення емоційного благополуччя дітей у школі, зниження тривожності і агресивних тенденцій, розвиток пізнавальної, соціальної та емоційної функцій, забезпечення комунікативних навичок, активізації творчого потенціалу [262].

Наведені вище приклади доводять, що в основі арт-терапевтичного впливу лежить процедура соціальної допомоги, надання особистості підтримки з боку оточення, ліквідація негативних наслідків взаємин. Арт-терапія допускає і пряме втручання з метою усунення перешкод, що заважають повноцінному соціальному розвитку індивіда, соціальної групи. Таким чином, цілеспрямована арт-терапевтична діяльність соціального педагога як визначена форма втручання (інтервенції) у світ дитини може бути розглянута і як соціально-педагогічна технологія, що охоплює цілеспрямоване виховання на особистість дитини з метою її самовиховання та самовдосконалення. Адже вона відповідає рисам соціально-педагогічних технологій:

– універсальність (можливість застосування на різних за специфікою об'єктах, для розв'язання подібних або часто виникаючих завдань);

- конструктивність (спрямованість на вирішення конкретних проблем перевіреними способами);
- результативність (орієнтація на кінцевий результат, що перевіряється);
- оперативність (можливість реалізувати технологію в оптимальний термін);
- відносна простота (наявність проміжних етапів й операцій, доступність для фахівця певної кваліфікації);
- надійність (наявність деякого запасу міцності, механізму, що дублюється);
- гнучкість (здатність до адаптації в умовах, що змінюються). А також принципам соціально-педагогічних технологій:
 - індивідуально-особистісний підхід до особистості (визначення права її бути самою собою, ставлення до неї з повагою, розроблення індивідуальної програми допомоги з урахуванням особливостей ситуації, індивідуально-характерологічних рис дитини, бажанні самому вирішувати свої проблеми);
 - опора на позитивні сторони особистості (визначення позитивних якостей учня, створення ситуації успіху, уміння знайти позитивне у поведінці дитини);
 - конфіденційність (створення атмосфери довіри, додержання службової таємниці);
 - командна робота різних фахівців у ході вирішення проблеми дитини (до роботи з дитиною можуть бути підключені психолог, лікар, адвокат, вчителі тощо) [274].

Особливої уваги заслуговує те, що взаємозв'язок арт-терапії і соціально-педагогічної роботи впливає зі спільної кінцевої мети – допомогти людині впоратися з повсякденними життєвими труднощами, спираючись на виявлення і діагностування проблем, структурування,

перетворення повсякденних поведінкових і діяльнісних моделей, та – в разі необхідності – їх корекцію.

Підводячи підсумок вищевикладеного, ми, враховуючи специфіку дослідження, визначаємо *арт-терапію як це соціально-педагогічну технологію, що інтегрує знання з медицини та психології, передбачає використання різних видів мистецтва (живопис, література, музика, образотворча діяльність тощо) з метою діагностики, корекції, реабілітації особистісних порушень підлітків і профілактики негативних явищ у підлітковому середовищі тощо.*

До таких негативних явищ у підлітковому середовищі відносять: насильство, делінквентну поведіну (правопорушення, проступки, злочин), адиктивну поведіну (різні види залежностей: наркоманія, алкоголізм, токсикоманія, трудовоголізм, булімія, анорексія тощо).

За даними Державної судової адміністрації України у 2013 році на 100 засуджених припадає 4,8 % у віці від 14 до 18 років [263, с. 469].

Питома вага неповнолітніх, засуджених за окремі види злочинів, за даними Державної судової адміністрації України у 2013 році становить за злочин: проти життя та здоров'я особи – 1,9 %; проти волі, честі та гідності – 1,2 %; проти ставевої свободи та статевої недоторканності особи – 7, 2 %; проти власності – 7, 6 %; проти безпеки руху та експлуатації транспорту – 8,9 %; проти громадського порядку та моральності – 5,7 % [263, с. 471].

За результатами дослідження, проведеного Всеукраїнською громадською організацією Жіночий консорціум України в навчальних закладах Вінницької, Кіровоградської, Київської та Черкаської областей, виявлено, що найчастіше насильство до дітей чинять інші діти (95%), а також ствердно відповіли про те, що зазнають насильства в школі:

- 65% дівчат та 50% хлопців у віці 9-11 років;
- 84% дівчат та 70% хлопців у віці 12-14 років;
- 56% дівчат та 51% хлопців у віці 15-16 років.

На сучасному етапі особливе занепокоєння викликає тенденція зростання наркоманії серед підлітків. Вживання неповнолітніми наркогенних речовин є причиною скоєння правопорушень і злочинів. 60-70% підлітків, які скоїли протиправні дії, були при цьому у нетверезому стані. За період з 1985 року цей показник зріс у 4 рази. Основні причини потягу до тютюну, алкоголю – соціальна і нервово-психічна напруженість. Так, за даними досліджень, у стані підвищеної тривожності постійно перебуває дві третини підлітків. Тому особливо важливою постає роль соціально-педагогічних факторів у попередженні алкоголізму, наркоманії, злочинності, психологічних відхилень.

Координувати вплив цих факторів під силу спеціалісту відповідного профілю – соціальному педагогові, який організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя дітей та молоді в мікросоціумі, їхнього всебічного розвитку [257, с. 249].

На професійному рівні соціальний педагог організовує соціально-педагогічну діяльність, напрямками якої є: діагностика (встановлення соціально-педагогічного діагнозу щодо особливостей усебічного розвитку дитини, добір інформації для інших спеціалістів з метою надання особистості необхідної допомоги); профілактика (має на меті запобігти, попередити та обмежити асоціальні явища, причини соціальної дезадаптації різних соціальних груп та окремих осіб); корекція та реабілітація (має на меті змінити та вдосконалити особистісні якості клієнта та створити умови для розвитку потенційних можливостей); соціальна терапія (спрямована на вчасне подолання кризових ситуацій та проблем клієнта на основі самоусвідомлення особистості ставлення до себе, тих, хто оточує та навколишнього середовища) тощо [210, с. 78].

Також у процесі своєї фахової діяльності соціальний педагог виконує низку професійних ролей: посередника (сприяє взаєморозумінню між підлітками і дорослими, державними службами, організаціями і закладами,

які покликані піклуватись про духовне, фізичне і психічне здоров'я населення); адвоката (захищає інтереси, законні права підлітків); учасника й організатора (спонукає підлітків та дорослих до активної дії, ініціативи, творчості); психотерапевта і наставника (турбується про своєчасне вирішення психологічних проблем підлітків); конфліктолога (допомагає попереджувати і вирішувати конфліктні ситуації); експерта (ставить соціальний діагноз і визначає методи компетентного втручання). Ці ролі змінюються залежно від ситуації та характеру проблеми, що необхідно вирішити [185 с. 49].

Використання вищезазначених напрямів соціально-педагогічної діяльності та чергування професійних ролей дає можливість соціальному педагогові вирішити низку професійних завдань: зміцнення й активізація адаптаційних можливостей підлітків; збереження та покращення їх фізичного, психічного та соціального здоров'я; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку їх здібностей і самореалізації; надання соціальної, педагогічної, психологічної підтримки та допомоги. Що своєю чергою, є необхідним підґрунтям для попередження та локалізації негативних впливів факторів соціального середовища на особистість підлітка [210, с. 68].

Водночас з історичних джерел відомо, що перші спроби використовувати в роботі з підлітками образотворчі прийоми в якості психотерапевтичного і психокорекційного інструменту, а також стимулятора їх психічного розвитку мали місце ще в першій половині XIX століття.

У рамках нашого дослідження заслуговує на увагу дослідження К. Уелсбі [282]. У роботі „Частина цілого: арт-терапія в школі” автор описала досвід роботи Лондонської школи для дівчаток. На думку дослідниці, арт-терапевтична робота в школі дає змогу підвищити значущість проблеми психічного здоров'я учнів і сприяє кращому розумінню їхніх потреб педагогами. У міру вдосконалення форм арт-терапевтичної роботи в школі у спеціалістів з'явилася можливість надавати учням допомогу на різних етапах

розвитку у них тих чи інших емоційних і поведінкових порушень. Це призвело до того, що з плином часу помітно скоротилося число дівчаток старшого віку, які потребують психотерапевтичної допомоги, а також кількість учнів, що виключаються зі школи.

Відомо, що арт-терапевтичний процес із метою досягнення найбільш ефективного результату має проходити в спеціально створених умовах – арт-терапевтичному кабінеті [311]. З огляду на це, привертає увагу робота Т. Боронска [41], у якій автор розглядає арт-терапевтичний кабінет з його атмосферою безпеки та високою терпимістю до будь-яких проявів внутрішнього світу підлітка як оаза, де він із конкретними психологічними проблемами може рефлексувати і повернути свою психічну рівновагу. Дослідження ученого показує ще й тим, що в ньому приділяється велика увага аналізу сексуальних переживань підлітка, які автор прагне осмислити в контексті психотерапевтичних відносин і з урахуванням історії життя підлітка та його внутрішньосімейних відносин.

Викликає особливий інтерес також дослідження Р. Гудмана [79], у якому представлені деякі способи обговорення та аналізу дитячих малюнків. Автор описує конкретні моменти арт-терапевтичної роботи з підлітками, які страждають онкологічними захворюваннями. У рамках цього дослідження арт-терапія використовується як засіб психологічної допомоги і оцінки психічного стану підлітка.

Робота Р. Гудман наочно показує, яким чином художня експресія з подальшим інтерв'ю, що стосується змісту малюнка, дає можливість отримати доступ до переживань підлітка і встановити з ним психотерапевтичний контакт.

Д. Мерфі [181] у своїй роботі ознайомлює з прийомами і різними формами арт-терапевтичної роботи з підлітками, які перенесли сексуальне насильство. Психотерапевтична допомога особам цієї групи в нашій країні покищо мало досліджена, хоча соціальні масштаби проблеми та її значення для психологічного здоров'я населення досить значні.

На окрему увагу заслуговують роботи зарубіжних учених, присвячені особливостям використання арт-терапії в роботі з підлітками в умовах школи. Наприклад, Ш. МакНіфф ще в 1970-ті роки намагався налагодити контакти з освітніми установами, вважаючи, що оскільки діти перебувають там значну частину часу, було б доцільно наблизити до них арт-терапевтичні послуги шляхом розгортання в школах арт-терапевтичних кабінетів. Цей автор аж до теперішнього часу підтримує ініціативи щодо привнесення арт-терапії в загальні та спеціальні освітні установи. Фахівець переконаний, що це дало б змогу не тільки здійснювати лікувально-корекційні впливи щодо дітей з емоційними і поведінковими порушеннями, але і вчити дітей творчо виражати свої почуття і розвивати свої пізнавальні навички.

Дослідники М. Ессекс, К. Фростіг і Д. Хертз зазначають, що експресивна психотерапія мистецтвом є найефективнішим методом для роботи з неповнолітніми, і що довгострокові форми психокорекційної роботи з ними можуть бути успішно реалізовані саме в школі. Основною метою впровадження арт-терапії в школах автори бачать адаптацію дітей (зосібна тих з них, хто страждає емоційними і поведінковими розладами) до умов освітнього закладу та підвищення їх академічної успішності.

Д. Буш і С. Хайт також звертають увагу на переваги використання арт-терапії в школах. Одна з них полягає в кооперації різних шкільних працівників, включаючи педагогів, психологів та арт-терапевтів, а також можливості більш тісного контакту арт-терапевта з батьками в інтересах збереження і зміцнення здоров'я дітей. У низці американських арт-терапевтичних публікацій останнього часу активно обговорюються питання роботи з дітьми та підлітками з депресивним розладом і рисами підвищеної агресивності з числа тих, хто відвідує загальноосвітні та спеціальні школи.

Грунтуючись на даних про тісний зв'язок у дітей та підлітків між депресією і делінквентністю, Р. Сільвер і Дж. Еллісон провели обстеження підлітків, які відвідують школу у виправній установі. Ці автори виявили, що в малюнках багатьох із них зображується деструктивна взаємодія між

персонажами. Посилаючись на клінічні дані, Р. Сільвер і Д. Еллісон висловлюють припущення, що підліткова агресивність може маскувати депресію, у зв'язку з чим, зображення деструктивної взаємодії між персонажами може не тільки підтверджувати делінквентність, а й насторожувати в плані високого ризику депресивного стану і навіть суїцидальних тенденцій. На прикладі використання графічних методів діагностики в загальноосвітніх школах США клінічні арт-терапевти Ч. Ірвуд, М. Федорк, Е. Хольцман, Л. Монтанарі і Р. Сільвер, а також Е. Холт і Д. Кейзер [303] показують можливість раннього виявлення дітей і підлітків групи підвищеного ризику розвитку емоційних і поведінкових розладів і проведення з ними превентивних арт-терапевтичних програм. Використовуючи тест „Намалюй історію” Ч. Ірвуд, М. Федорко, Е. Хольцман, Л. Монтанарі і Р. Сільвер змогли виявити в школах дітей та підлітків із підвищеним ризиком агресивної поведінки. Вони також звертають увагу на наявність в малюнках деяких школярів індикаторів депресивного стану, що дає можливість якомога раніше провести клінічне обстеження таких дітей і почати антидепресивну терапію. У низці випадків арт-терапевтами використовуються відомі проєктивні графічні методи. Так, американські арт-терапевти Е. Холт і Д. Кейзер [303], використовуючи Кінетичний малюнок сім'ї, за малюнками школярів змогли ідентифікувати ознаки сімейного алкоголізму і підтвердити найбільш ймовірні фактори наявних у деяких із них труднощів в адаптації до школи й спілкуванні. Ці автори вважають за можливе використання щодо дітей з ознаками сімейного алкоголізму індивідуальні і сімейні втручання, що дають можливість попередити проблеми, пов'язані із залежністю від психоактивних речовин. Зазначаючи, що останнім часом у США відбувається скорочення амбулаторних програм психологічної підтримки дітей та підлітків групи ризику, Е. Холт і Д. Кейзер визначають шкільну арт-терапію як значущий чинник збереження здоров'я неповнолітніх.

Активне впровадження арт-терапії в загальноосвітні школи за кордоном підтверджує низка публікацій ([330], [331], [332], [334]).

Що стосується вітчизняного досвіду застосування арт-терапії в школах, то він відображений у роботах М. Алексєєвої [3], Е. Кузьміної [149], Л. Лебедевої [154 – 156], А. Гришиної [78], Л. Аметової ([7; 8]), Е. Медведєвої, І. Левченко, Л. Комісарової, Т. Добровольської [114].

На нашу думку, програма розвитку творчої індивідуальності підлітків засобами арт-терапії в установах додаткової освіти, запропонована А. Гришиною, має найбільшу схожість із арт-терапією [78]. Незважаючи на її реалізацію в установах додаткової освіти і те, що автор рекомендує її до використання педагогами образотворчого мистецтва, вона насичена характерними для арт-терапії елементами. Такими, зокрема, є: 1) рефлексивна орієнтація занять, що припускає стимулювання підлітків до аналізу продуктів своєї творчої діяльності з погляду відображення в них їхніх особистісних особливостей і переживань; 2) високий ступінь спонтанності творчих актів із вільним вибором підлітками як змісту, так і засобів образотворчої діяльності, а також свідоме відмова педагога від оцінки художньої естетичності продуктів творчої діяльності підлітків; 3) велику увагу педагога до комунікативних умов діяльності групи, що передбачають високий ступінь взаємної толерантності учасників занять, емоційну гнучкість самого педагога, прийняття ним особливостей творчої індивідуальності підлітків і не нав'язування їм своєї думки [139].

Тоді як Н. Лисих у своїй роботі наголошує на можливості використання арт-терапії в роботі соціального педагога в діагностичних цілях: за допомогою виконаних із пластиліну фігур тощо, дитина чи підліток доносить діагносту інформацію про наявну проблему, яку не наважилася б озвучити за допомогою словесного контакту. Тому для одних дітей, нездатних розповісти про свої проблеми, арт-терапія часто є єдиним методом діалогу між ним і соціальним педагогом, тому що виразити свої емоції за допомогою творчості їм набагато простіше, ніж розповісти про них [172].

З іншого боку, А. Кухтей також звертає увагу на потенціал арт-терапії в процесі роботи з дітьми: арт-терапія орієнтована на реалізацію й розвиток індивідуального потенціалу дітей, на залучення їх до позитивних соціальних відносин, на розвиток звички до самоконтролю, дисципліни, організованості, культурі спілкування, самовладанню. Включеність у спільні арт-вправи, засновані на інтересі та увазі один до другого, дає можливість дітям „розкріпачитися”, придбати навички дружнього спілкування [151].

Водночас аналіз досліджень, проведених під керівництвом Л. Лебедевої, дає можливість виокреми педагогічні завдання, які можна вирішити під час арт-терапевтичних занять [154]. Вони подані далі.

— Виховні. На думку автора, під час арт-терапевтичного заняття створюються умови для того, щоб діти вчилися коректному спілкуванню, співпереживанню, дбайливим взаєминам з однолітками і дорослими. Ці умови дають можливість морально розвивати особистість та допомагати їй у засвоєнні норм поведінки. Діти починають повніше розуміти себе, свої почуття, бажання та думки. Формуються відкриті, довірливі, доброзичливі стосунки з педагогом.

— Корекційні. Л. Лебедева зазначає, що під час арт-терапевтичної сесії можна ефективно здійснити корекцію образу „Я”, якщо раніше він був деформований. Також можна формувати адекватну самооцінку, результатом чого стають адекватні форми поведінки та налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми.

— Психотерапевтичні. За словами дослідниці, у рамках арт-терапевтичних занять забезпечується лікувальний ефект. Це відбувається за рахунок того, що під час творчої роботи створюється доброзичлива емоційна атмосфера, виявляється емпатія та визнаються цінності особистості іншої людини. У результаті цього виникає відчуття психологічного комфорту, захищеності, щастя, успіху. Таким чином, активізується лікувальний потенціал емоцій.

— Діагностичні. Автор вважає, що арт-терапія дає можливість отримати інформацію про розвиток та індивідуальні особливості особистості. Під час арт-терапії легко спостерігати за дитиною в процесі її самостійної діяльності, що дає змогу визначити її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, а також діагностувати проблеми, які вимагають спеціальної корекції. Протягом арт-терапевтичних занять чітко простежується характер міжособистісних стосунків та реальне положення конкретного учня в колективі. Разом із тим, арт-терапія є коректним способом діагностики внутрішніх проблем особистості.

— Розвивальні. Л. Лебедєва звертає увагу на те, що в процесі застосування різноманітних форм художньої діяльності створюються умови, в яких кожна особистість має можливість пережити успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справитися з труднощами. Діти вчаться висловлювати власні емоції у вербальній формі, бути відкритими та спонтанними у спілкуванні. Загалом відбувається особистісне зростання людини, розвиваються здібності до творчості, саморегуляції почуттів і поведінки [154].

З іншого боку, Ж. Валеєва в дисертації „Соціалізація особистості підлітка засобами артпедагогіки у культурно-дозвіллевій діяльності загальноосвітнього закладу” [49] запропонувала варіант застосування культурно-дозвіллевих форм артпедагогіки не як психологічного консультування чи лікування фізіологічно хворих людей, а як найбільш ефективний засіб соціалізації неадаптованої особистості підлітка. За допомогою синтезу наукових сфер педагогіки, психології, соціології та мистецтва протягом педагогічного експерименту автором була розроблена програма артпедагогічних зустрічей „Вчимося жити, граючись”. Метою цієї програми, за словами дослідниці, є розвиток соціально грамотної особистості, яка вміє вільно орієнтуватися в сучасному соціумі шляхом розширення свого соціально-поведінкового репертуару в ситуації спонтанної гри. Головне завдання програми, зазначає автор, – надати учням новий досвід

міжособистісних відносин через розігрування соціальних ролей. Також у роботі підкреслюється, що соціально-адаптаційний ефект впливу мистецтва на підлітка виражається в тому, що спілкування з мистецтвом допомагає йому звільнитися від нашарування негативних переживань, негативних проявів і вступити на новий шлях відносин із навколишнім світом. Перетворення почуттів у творчості полягає у переробці їх на свою протилежність, тобто позитивну емоцію, яку несе в собі мистецтво спонтанної гри. Погоджуючись із думкою автора ми вважаємо, що апробація різних способів поведінки через розігрування соціальних ролей допомагає підліткам проявляти творчість, розвивати спонтанність у міжособистісних стосунках, вчитися краще розбиратися у своїх почуттях, освоювати різні способи вираження почуттів, висловлювати думку, вислуховувати і поважати думку інших людей, що сприяє їх соціальному становленню.

Д. Хомяков у дослідженні [304] звертає увагу на актуальність використання арт-терапії у процесі формування креативності підлітків та старшокласників. Автор зазначає, що засоби арт-терапії (спонтанний малюнок, мальовничі техніки, спокійна музика) підвищують інтерес, пробуджують допитливість, розвивають оригінальність, сприяють свободі асоціацій, розвитку винахідливості, формуванню креативності підлітків і старших школярів, активізують їх творчий потенціал. Умови, необхідні для реалізації педагогічного процесу з використанням засобів арт-терапії, що сприяють розвитку пізнавальної сфери школяра (позитивне ставлення до особистості кожної дитини і продуктів його творчої діяльності з боку педагога; емоційна гнучкість та толерантність педагога, вміння надавати допомогу, підтримку, використовувати різні способи зображення, які спонукають зробити вибір; вміння надавати дітям свободу вибору у творчому виконанні роботи). Засоби арт-терапії володіють педагогічним потенціалом в процесі вивчення підлітками предметів естетичного циклу, виконання комунікативної, регулятивної функцій, впливаючи на емоційну сферу школярів. При цьому вони сприяють збереженню психічного здоров'я, дають

можливість долати психологічні бар'єри і невпевненість у своїх можливостях. Автор доводить, що під впливом засобів арт-терапії поліпшилися показники креативності підлітків і старших школярів у навчанні предметам естетичного циклу. Позитивні емоції, що виникають у процесі застосування засобів арт-терапії, посилюють активність підлітків і старших школярів, стимулюють самостійність і організованість у придбанні знань. Різноманітні техніки допомагають розвитку творчих здібностей підлітків і старших школярів. Програма, що містить засоби арт-терапії (блок творчих завдань, блок завдань для активізації особистісних якостей), покращує показники креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість) і розвиває особистісні якості підлітків і старших школярів (допитливість, вміння відстоювати власну точку зору, уява) [304].

Значний інтерес у спеціалістів викликають можливості застосування арт-терапії як провідного чи допоміжного методу лікувально-корекційних впливів щодо осіб, постраждалих від насильства. Ця категорія осіб може включати як дорослих, так і дітей, які перенесли одноразову або багаторазову психічну травму, пов'язану з насильством. О. Копитін [17] як інструменти арт-терапевтичної діагностики та корекції досвіду перенесеного насильства у дітей та підлітків використовував малюнковий тест Сільвер, тест „Намалюй історію” і техніку стимульного малювання. На конкретних клінічних прикладах автор продемонстрував використання різних методик арт-терапії: малювання пальцями, малювання на дзеркалі, на ляльці, створення колажів, фотографій тощо.

Наявні в літературі дані засвідчують значний потенціал арт-терапії в наданні допомоги постраждалим від насильства підліткам. При цьому нерідко підкреслюються ті особливості арт-терапії, які роблять її обраним методом стосовно цієї категорії клієнтів. Припускаючи невербальний характер вираження травматичного матеріалу, арт-терапія робить ситуацію роботи з ним більш безпечною для клієнта. Велике значення має і те, що художня експресія здатна зачіпати досвід, поєднаний із різними стадіями

психічного розвитку, зокрема дуже ранніми. Це може забезпечувати вираз травматичних переживань, пов'язаних із довербальним досвідом клієнта або за відсутності розвинених мовних навичок. Оскільки сексуальне насильство є складним предметом для обговорення, а його жертви з метою уникнення розголошення обставин злочину нерідко змушені мовчати, арт-терапевтичний підхід є для них більш прийнятною формою роботи з фахівцем. Навіть не розкриваючи психотравмуючих обставин, постраждали від насильства можуть, завдяки роботі з образотворчими матеріалами, отримувати різноманітні позитивні ефекти [17].

На думку О. Копитіна [139], арт-терапію можна використовувати і в роботі з розумово відсталими підлітками. За його словами, вибір конкретних методів визначається умовами роботи та ступенем розумової відсталості. За легкого ступеня можна використовувати практично весь арсенал арт-терапевтичних методів, зокрема, більшість тем і вправ, які зазвичай застосовуються в тематично орієнтованих групах. Також автор зауважує, що за значної розумової відсталості у підлітків можуть спостерігатися певні ускладнення в осмисленні завдання, погане розуміння умов групової роботи і зниження комунікативних можливостей. Тому робота з ними повинна проводитися переважно в умовах відкритих студійних або тематично орієнтованих груп із більш обмеженим, ніж зазвичай, набором тем і вправ. Перевага віддається вправам, що передбачають нескладну роботу з різними матеріалами (головним чином, для того, щоб активізувати підлітків і розвинути сенсомоторні навички), включаючи пісок, глину та інші матеріали. Слід враховувати, що в таких підлітків під час зустрічі з новими матеріалами може виникнути сильна тривога, реакції протесту, тому їм нерідко буває необхідною індивідуальна допомога. У таких випадках можна користуватися конкретними техніками, що дають змогу підліткам виразити ті почуття, які при безпосередньому прояві мали б явно асоціальний характер. У роботі О. Копитін наголошує також на тому, що доцільно застосовувати й нескладні техніки для спільної групової роботи. У цьому випадку можна

використовувати систему заохочення і покарання з метою зміни поведінки підлітків.

Ураховуючи те, що аутичні підлітки занурені в себе, а їх діяльність носить ритуальний, стереотипний характер, учений вважає, що арт-терапія буде успішною в роботі і з цією категорією. Спроби змінити стереотипи поведінки таких підлітків, за словами автора, здатні викликати достатню тривогу і навіть агресію. Арт-терапія дає можливість певною мірою долучитися до переживань таких підлітків, активізувати їх, а в деяких випадках і сприяти розвитку практичних навичок. Слід зважувати, що в таких ситуаціях аутичні підлітки проявляють значні здібності до малювання.

Дослідник О. Копитін [138] виокремив низку переваг групової арт-терапії в роботі з підлітками:

— на відміну від індивідуальної психотерапії та арт-терапії, робота в умовах арт-терапевтичної групи дає підліткам відчуття більшої автономності і тим самим задовольняє настільки значущу для них потребу в незалежності і збереженні кордонів свого особистого простору;

— групова арт-терапія забезпечує підліткам можливість взаємної підтримки в період їхнього дистанціювання від сім'ї і психологічного самовизначення.

Аналіз робіт О. Копитіна [16] та Л. Лебедевої [157] дав можливість виділити найбільш науково аргументовані та значущі переваги арт-терапії, поданих далі.

1. Арт-терапія створює позитивний емоційний настрій у групі, формує активну життєву позицію, впевненість у своїх силах.

2. Арт-терапія, в межах якої клієнти мають можливість спілкуватися невербально, полегшує процес комунікації з однолітками, соціальним педагогом, психологом. Спільна участь у художній діяльності сприяє створенню відносин взаємного прийняття, емпатії.

3. Зміцнює культурну ідентичність дитини, сприяє подоланню мовного бар'єру.

4. Надає можливість звернутися до тих реальних проблем або фантазій, що з яких-небудь причин важко обговорювати вербально.

5. Дає можливість на символічному рівні експериментувати з різними почуттями, досліджувати і виражати їх у соціально прийнятій формі.

6. Арт-терапія надає унікальну можливість для дослідження особистості, дає змогу пропрацювати думки і емоції, які людина тримає в собі.

7. Розвиває почуття внутрішнього контролю.

8. Підвищує адаптаційні здатності людини до повсякденного життя і школи. Знижує втому, негативні емоційні стани та їх прояви, пов'язані з навчанням.

9. Ефективна в корекції різних відхилень і порушень особистісного розвитку. Спирається на здоровий потенціал особистості.

10. Творча діяльність як могутній засіб зближення людей стає своєрідним мостом між соціальним педагогом та підлітком.

Як відомо, в Україну арт-терапія прийшла недавно і переживає період становлення. В Україні, порівняно з Західною Європою та Америкою, арт-терапією більше цікавляться не лікарі, а педагоги та психологи-практики.

На сьогодні проблеми арт-терапії в нашій державі досліджують багато вчених-теоретиків та практиків: А. Бреусенко-Кузнєцов, О. Вознесенська, Н. Заболотна, О. Плетка, В. Савінов, О. Скнар, В. Стадник, Т. Яценко та ін. На їхню думку, арт-терапія відповідає очікуванням, установкам, традиціям клієнтів в Україні, для яких характерна орієнтація на емоційно-образне переживання, а не на раціональне вирішення конфліктів.

Певний інтерес викликають наукові праці О. Вознесенської [61], яка у своїй роботі виокремила особливості арт-терапії, зокрема арт-терапія як засіб самовираження. Автор зазначає, що в процесі комунікації люди, зазвичай, користуються вербальними каналами. Проте є ситуації, коли вербальний спосіб взаємодії є неможливим (через фізичні вади, страх чи невміння висловити свою думку у словах). У цей момент, на думку дослідниці,

незамінною стає арт-терапія, яка застосовує символіку візуальної, пластичної, аудіальної експресії. Арт-терапія в цьому сенсі, за словами автора, є інструментом вивчення й гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для висловлення яких немає адекватних вербальних способів. Тому часто арт-терапія є одним засобом взаємодії між людиною та суспільством, соціальним педагогом та клієнтом.

О. Вознесенська також зазначає, що заняття творчістю дає можливість людині усвідомити й оцінити власні почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для поновлення життєвих сил та для спілкування із собою. Фахівець переконана, що у ході арт-терапевтичної роботи створюються додаткові можливості для спілкування із самим собою, перехід на глибші рівні взаємодії з проявом внутрішніх (зокрема неусвідомлюваних) механізмів організації поведінки, відбувається звільнення від впроваджених домінуючою культурою й ідеологією патернів поведінки й освоєння тих ролей, які найбільше відповідають глибинній природі, потребам і напрямкам розвитку людини.

Арт-терапія як творчість. На думку автора, в будь-якій сфері людської діяльності необхідні вміння приймати творчі рішення. Достатній рівень креативності дає можливість знаходити ефективні рішення й сприяє особистій професійній самореалізації та зростанню. Творчість, за словами О. Вознесенської – це вихід за рамки знань, подолання та звільнення від обмежень. Творчий процес є процесом створення принципово нового продукту, а креативність – спроможність відмовитися від стереотипних моделей мислення та дії.

Арт-терапія як задоволення. Описуючи арт-терапію в такому ракурсі, автор зазначає, що творчість нерозривно пов'язана з поняттям задоволення. Тому арт-терапія завжди дає високий позитивний емоційний заряд і є найбільш безболісним способом вирішення проблем.

Арт-терапія як навчання. У цьому аспекті дослідниця визначає, що мистецтво є унікальним способом передачі людського досвіду. Сьогодні в

науці стосовно цього питання виокремлюють окреме поняття – арт-педагогіка. Образ стає інструментом спілкування, а заняття образотворчою творчістю активізують і збагачують комунікативні та креативні можливості людини, сприяють виробленню широкого спектру нових способів спілкування, орієнтації на міжособистісну взаємодію. Ми погоджуємося з ідеєю авторки виокремити таку особливість арт-терапії як навчання, адже Г. Локарева обґрунтовує пізнавальну художньо-естетичну інформацію, яка розкриває актуальні проблеми та виконує мобілізуючу та ілюстративну функції. А художньо-естетична інформація водночас знаходиться у продукті арт-терапевтичної діяльності.

Арт-терапія як гра. О. Вознесенська звертає увагу на те, що діяльність, заснована на власній художній творчості, є для більшості людей (окрім професіоналів у цій сфері) незвичною, новою, недослідженою, пов'язаною зі спогадами дитинства. Кожен у дитинстві малював, ліпив та грався. Гра, за словами автора, спрямована не на результат, а саме на процес, це – єдиний вид людської діяльності, орієнтований на сам процес. Окрім того, і гра, і ритуал містять суто терапевтичний елемент: усе можливо, потрібна нестандартність, несподіваність, оригінальність. У процесі такої діяльності, як вважає автор, людина стає вільною від звичайних для дорослого життя форм та способів поведінки.

Арт-терапія як метод зцілення. Дослідниця зазначає, що зцілення завжди пов'язане з духовною цілісністю, гармонією духу та тіла. Мистецтво психотерапевтичне за своєю природою та сутністю, тому що воно займається проблемами пристосування „Я” людини до навколишньої реальності, сенсу існування цього „Я” або внутрішнім буттям людини.

На думку О. Вознесенської, символічна мова образотворчого мистецтва найбільш адекватна для вираження несвідомого. Спираючись на трансцендентні властивості символів та власний творчий потенціал, людина може досягти самозцілення. Символічні образи містять у собі способи вирішення внутрішніх конфліктів особистості [61, с. 10 – 12].

Підсумовуючи викладені думки, ми вважаємо, що соціально-педагогічна діяльність із застосуванням арт-терапії утворює між соціальним педагогом та підлітком особистісно-орієнтований виховний простір, динамічну систему взаємодії між підлітком, продуктом діяльності та соціальним педагогом, який полегшує побудову безпечних відносин, дає змогу якнайповніше виразити і дослідити власне „Я”, зокрема відчуття, думки, переживання, вчинки.

Зважаючи на це, заняття з використанням арт-терапії сприяють формуванню творчої особистості, котра відрізняється такими особистісними рисами, як-от: незалежність (особистісні переконання домінують над стандартами групи); відкритість розуму (сприйнятливість до нового, незвичайного); висока толерантність до невизначених та невирішених ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях, „Я-концепція” характеризується впевненістю у своїх здібностях, силою характеру, змішаністю рис жіночності та мужності в поведінці, розвинутим естетичним почуттям, прагненням до прекрасного.

Узагальнюючи зазначене, можемо зробити такий висновок: у своїй професійній діяльності соціальному педагогу доводиться працювати з підлітками з делінквентною та адиктивною поведінкою, з підвищеним рівнем агресії, тривожності, заниженою самооцінкою тощо. Арт-терапія надає низку можливостей та є ефективною в застосуванні в роботі з підлітками. Тож питання готовності соціального педагога до використання арт-терапії в роботі з цією віковою категорією є актуальним на сьогодні. Таким чином, ми переходимо до наступного етапу нашої роботи: обґрунтування поняття „готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками” та виокремлення її структурних компонентів.

1.3 Дефініція і структура феномена готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

Наступним етапом дослідження є визначення поняття готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Виконання цього завдання передбачає попередній розгляд дефінітивного ряду „підготовка”, „готовність”, „підготовленість” та „готовність до професійної діяльності”. У Великому тлумачному словнику категорія „готовність” у загальному вигляді трактується як „бажання зробити що-небудь” [54, с. 257], а „готовий” – той, „який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь” [54, с. 257]. Варто зазначити, що поряд із поняттям „готовий” часто використовується термін „підготовлений” – „готовий до певної діяльності, здатний до неї” [54, с. 952]. Поняття процесу, який приводить до готовності, тобто термін „підготовка” визначено у Великому тлумачному словнику „як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання чи практичної діяльності” [54, с. 952]. Результатом цього процесу є готовність або підготовленість. При цьому ми розуміємо поняття „готовність” як ширшу за поняття „підготовленість” категорію, адже, відповідно до наведених вище визначень, готовність передбачає не лише наявність певних знань, умінь, досвіду та здатності виконувати певну діяльність, а й бажання виконувати професійні обов’язки, водночас, коли підготовленість не передбачає цього компоненту. У рамках соціально-педагогічних досліджень термін підготовленості майбутнього спеціаліста до професійної діяльності визначається як результат процесу підготовки соціальних педагогів, який містить різні рівні (теоретичний, технологічний, особистісний) [37].

Категорії „підготовка” та „готовність” як процес і результат є досить близькими та взаємозумовленими, так як „підготовка до професії – це формування готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових обов’язків, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки” [171, с. 67].

Необхідно зазначити, що в психолого-педагогічній літературі поняття „підготовка” і „готовність” тлумачаться неоднозначно. Зазначені поняття

поширилися в наукових дослідженнях у 50-60 рр. ХХ ст. Так, Б. Ананьєв [10], визначив людину як суб'єкт діяльності. Поняття „готовність” психологи тісно пов'язують з установкою, яка є відображенням внутрішнього стану людини. Науковцями доведено, що стан готовності значною мірою обумовлюється стійкими психологічними особливостями, притаманними особистості, і конкретними умовами, в яких виконується діяльність.

У філософському розумінні „професійна підготовка” розглядається як об'єктивний процес, в основі якого є певні закономірності [286]: обумовленість системи професійної готовності потребам соціально-педагогічного й духовного розвитку суспільства, завданням формування особистості; відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку педагогічної науки й практики, характеру й змісту педагогічної праці; виховання й розвиток майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки; взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів професійної готовності студентів педвишів; залежність якості професійних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної практичної діяльності студентів; залежність змісту і методів професійної готовності від індивідуальних можливостей студентів.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити припущення, що поняття „професійна підготовка” збагачує поняття „готовність”, вказуючи на те, що професійна готовність – не лише результат, але й мета професійної підготовки, підґрунтя до ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Цим самим наголошено на діалектичному характері готовності: стан та динамічний процес.

Зважаючи на це, зауважимо, що терміни „підготовка” і „готовність” не є синонімами, хоча вони дуже тісно пов'язані, взаємозалежать й взаємообумовлюються. Це пояснюється тим, що готовність фахівця визначається змістом та ефективністю його підготовки. В. Сластьонін під

терміном „підготовка” розуміє динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, якою виступає „готовність” [208].

Для подальшої інтерпретації проблеми дослідження вважаємо за необхідне розглянути підходи до визначення поняття „готовність”. За словами М. Дяченко, одним із перших цей феномен розглядав психолог Н. Левітов. Він трактував досліджувану категорію як певний стан психічних процесів, який представляє умову успішного виконання діяльності. Такий підхід отримав назву функціонального [94, с. 4].

Водночас Є. Ільїн визначає готовність як оптимальний робочий стан, який характеризується тривалим збереженням працездатності, найбільш швидким утягуванням і відновленням сил; адекватною реакцією на зовнішній вплив; складністю в роботі всіх систем, ритмічністю, синхронністю [120]. Л. Вейланде розглядає готовність як прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення професійної діяльності [55]. За словами К. Платонова, готовність – це суб’єктивний стан людини, яка розуміє себе спроможною і підготовленою до того чи іншого виду діяльності і бажає її виконувати. Дослідник трактував готовність до здійснення професійної діяльності як результат трудового виховання, професійного навчання та психічної підготовки [214]. Нам ближчим є розуміння Є. Ільїна, хоча подібне визначення не є абсолютно точним, воно не специфічне для педагогічної діяльності, хоча й характеризує психологічну готовність.

На думку Л. Іванової, термін готовність до роботи необхідно вивчати на трьох рівнях: функціональному, який „представляє її як тимчасову готовність та працездатність, передстартову активізацію психічних функцій, змобілізованість необхідних фізичних та психічних ресурсів особистості для здійснення діяльності” [119, с. 20]; особистісному, який „розглядає готовність як прояв індивідуальних якостей особистості, зумовлений характером майбутньої діяльності” [119, с. 20]; та особистісно-діяльнісному,

який „визначає готовність як цілісний прояв всіх сторін особистості, що дає можливість ефективно виконувати свої функції” [119, с. 20].

У процесі дослідження сутності терміна готовності до професійної діяльності, ми також звернулися до дослідження О. Лугової. Автор тлумачить це поняття у двох аспектах: як стан і як якість особистості. Визначаючи поняття готовності до професійної діяльності як стан особистості, О. Лугова підкреслює, що „готовність визначається внутрішнім настроєм на певну поведінку, установкою на активні та доцільні дії в роботі” [171, с. 68]. Це твердження підтверджується словниковим визначенням досліджуваної категорії. У такому аспекті структура терміна готовності до професійної діяльності містить пізнавальний, емоційний, мотиваційний та вольовий компоненти.

Зазначимо, що в психологічній науці готовність трактують як психічний стан, стартову позицію людини, що охоплює усвідомлення людиною своєї мети, оцінку наявних умов, визначення найбільш ймовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, можливості досягнення результату, мобілізацію сил, самопереконавання у досягненні цілей [95].

Психологічні аспекти готовності розглядають також такі науковці, як Г. Балл [24], М. Дяченко [96], Л. Кандибович [94] та ін., у працях яких зацентровано увагу на тому, що психологічна готовність має такі складові: усвідомлення цілей; усвідомлення своїх потреб і вимог суспільства; усвідомлення й оцінка умов; вибір основних і допоміжних способів; прогнозування прояву психологічних процесів, мобілізація сил.

Структура психологічної готовності за М. Дяченко і Л. Кандибович [94] містить такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви; орієнтовний – сформована система знань та уявлень про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до майбутнього спеціаліста; операційний – необхідні професійні вміння, уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати,

узагальнювати тощо; вольовий – самоконтроль, уміння керувати своїми вчинками, до яких належить виконання професійних обов'язків; оцінний – самооцінка власної фахової готовності і відповідність процесу розв'язання професійних завдань ефективним професійним зразкам.

Психологічну готовність як компонент загальної професійної готовності до педагогічної діяльності виділяє також В. Сластьонін[249], який характеризує її такими якостями, як спрямованість, установка на діяльність, наявність інтересу та потреби в саморозвитку в обраній галузі. Поряд із психологічною готовністю дослідник також виділяє практичну готовність – наявність сформованих на прогнозованому рівні професійних умінь і навичок; науково-методичну готовність – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; фізичну готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і професійної працездатності та психофізіологічну готовність – наявність відповідних передумов для професійної діяльності й оволодіння певною спеціальністю професійно значущих рис особистості [249].

На ці компоненти, виділені та охарактеризовані В. Сластьоніним, спирається у своєму дослідженні процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери С. Харченко, який зазначає, що вони „взяті за основу при перевірці ефективності педагогічної системи, після відповідної адаптації до мети нашого дослідження і з урахуванням професіограми спеціаліста дають нам напрям у складанні методичного інструментарію для доведення продуктивності запропонованої педагогічної системи” [299, с. 25].

Водночас О. Семенов трактує готовність майбутнього вчителя української мови до педагогічної діяльності як складне соціально-психологічне утворення, яке містить комплекс мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань і вмінь, навичок і досвіду роботи, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах

особистісно, компетентнісно-орієнтованого навчання і виховання студентів [240, с. 167-168].

На думку вітчизняних учених М. Д'яченко та Л. Кандибовича, питання готовності студентів до трудової діяльності необхідно трактувати з позицій цілісної особистості, звертаючи увагу на роль мотивів і психічних процесів. Готовність як якість і стан значною мірою визначається стійкими мотивами і психічними особливостями, притаманними конкретній особистості. Становлення готовності, на погляд авторів, починається з обізнаності про професію. Потім відбувається набуття потрібних знань, умінь та навичок, а також здатності застосовувати їх у конкретних умовах професійної діяльності, укріплення професійних мотивів, позитивного ставлення до обраного фаху, підвищення вимог до власної особистості, самокритичність. Як зазначають учені, цей процес закінчується тим, що готовність, пройшовши кілька рівнів, стає стійкою особистісною якістю [97, с. 337-338].

Значний інтерес викликає робота С. Манукової. Дослідниця трактує готовність як психологічне новоутворення особистості, а також як одну з провідних цілей діяльності педагогічної вищої школи і один із кінцевих результатів такої діяльності. Оскільки за словами автора, саме практична готовність до педагогічної діяльності це один із головних критеріїв професіоналізму майбутнього фахівця.

Варто зазначити, що дослідниця досить аргументовано та послідовно визначає розуміння поняття готовності як новоутворення особистості студента. Автор стверджує, що готовність студента до майбутньої педагогічної професії характеризує його суб'єктивне ставлення до такого роду діяльності, ідейну й практичну здатність до її виконання, яка підтримується внутрішніми професійно-важливими якостями та моральними мотивами. Такий вид готовності має конкретну структуру, яка, на думку дослідниці, охоплює світоглядний, когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий і операційно-поведінковий компоненти. Отже, процес професійної підготовки має орієнтуватися на формування всіх зазначених компонентів

готовності у взаємозв'язку й мати у своєму розпорядженні всі потрібні для їх формування напрями навчально-виховної роботи.

З іншого боку, дослідженням змісту та структури готовності фахівця із соціальної педагогіки займаються такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як А. Капська [126], В. Безрукова [26], І. Григор'єв [76], І. Зимня [114], Л. Міщик [187]. Науковці зосереджують увагу на пошуці доцільного варіанту вимог до складу і змісту професійної готовності спеціаліста з урахуванням профілю його соціально-педагогічної та соціокультурної діяльності.

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження має думка О. Балагурової, яка розглядає готовність до професійної діяльності як інтегративну особистісну й соціально-психологічну освіту і трактує як „процес і результат професійної підготовки, у якому поєднуються мотиваційно-ціннісна готовність студента до соціальної роботи, у якій представлена певним чином спрямованість особистості на соціальну роботу з клієнтами, розуміння важливості та значущості цієї діяльності в попередженні та подоланні соціальних проблем; інформаційно-змістовна готовність, яка виражається необхідним обсягом загальнокультурних, медико-біологічних, соціальних та психолого-педагогічних знань, що дають можливість ефективно здійснювати управління соціально-педагогічною діяльністю з клієнтами; організаційно-діяльнісна готовність, яка виражається необхідним обсягом когнітивних, комунікативних, конструктивних та організаторських умінь” [22, с.50 – 51].

Водночас М. Малькова [177] у дисертаційній роботі „Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками” розглядає процес готовності з кількох позицій. Відповідно першому підходу, дослідниця визначає готовність як професійно важливу якість особистості, яка є складним утворенням і охоплює: позитивне ставлення до виховної діяльності; стійкі мотиви діяльності; вимоги, адекватні професійній діяльності, рисам характеру, здібностям, проявам темпераменту;

потрібні знання, уміння та навички; професійно значущі особливості сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольових процесів тощо.

Згідно із другою позицією, готовність – це психічний стан, який не є якістю особистості, але характеризує можливості майбутнього соціального педагога розв'язувати завдання виховної діяльності, близькі до реальних, що може бути підґрунтям для більш успішної адаптації до практичної діяльності. Психологічний стан готовності, на думку автора, – це „настрій”, актуалізація й пристосування можливостей особистості для успішних дій у певний момент. Готовність як психологічний стан особистості студента – це його внутрішня настроєність на певну поведінку з девіантними підлітками, установка на активну й доцільну взаємодію з ними [177].

Окремо зупинимося на положенні щодо досліджуваного питання, висвітлених у дисертації „Формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг” А. Приходько. У роботі автор розглядає поняття готовність як „багатофункціональний механізм, що містить особистісно-професійний, мотиваційно-ціннісний та професійно-діяльнісний компоненти, які представлені сукупністю знань, умінь, навичок та якостей, якими повинен володіти майбутній соціальний працівник для ефективної професійної діяльності; 2) готовність визначається як стан особистості, що сприяє ефективній професійній діяльності” [229, с. 25-26].

До того ж дещо схоже трактування досліджуваної категорії наводить Л. Горбань. У дисертації „Формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю” автор визначає готовність „1) як багатофункціональний механізм, що містить особистісно-ціннісний, теоретико-моделювальний, організаційно-комунікативний та професійно-компетентнісний компоненти, які представлені сукупністю знань, умінь та якостей, якими повинен володіти майбутній соціальний працівник для ефективної профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю; 2) як сформованість у студентів творчого,

продуктивного мислення та навичок практичної реалізації основних профорієнтаційних завдань, що сприяє ефективній профорієнтаційній роботі з безробітною молоддю” [74, с. 7]. Отже, можемо зробити висновок, що більшість авторів розглядають це поняття з двох позицій: як стан і як якість особистості.

Крім того, Н. Ларіонова у роботі „Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик” визначає професійну готовність соціального педагога як „інтегративне, стійке й динамічне утворення особистості спеціаліста, сутнісними характеристиками якого є спрямованість на соціально-педагогічну професію як соціальну й особистісну цінність, опанована система способів здійснення соціально-педагогічної взаємодії, сформованість професійної самосвідомості, яке є регулятором та умовою успішної самостійної фахової діяльності відповідно до вимог, змісту її здійснення та наявних стандартів оцінювання її ефективності, виступає основою для подальшого особистісно-професійного самовдосконалення” [153, с. 7-8].

Таким чином, аналіз педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що поняття „готовність” досліджується на різних рівнях (Е. Зеєр [112], І. Лотова [170], А. Ляшенко [173], С. Рубінштейн [235] та ін): особистісному (прояв індивідуально-особистісних якостей, обумовлених характером майбутньої діяльності); функціональному (уміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для виконання діяльності, тимчасова готовність); особистісно-діяльнісної (цілісний вияв усіх сторін майбутнього фахівця, надає змогу ефективно реалізувати свої функції (Н. Амінов [9], Е. Зеєр [112], та ін.).

Отже, можемо говорити про існування різних позицій щодо визначення видів професійної готовності студентів до діяльності, які обумовлені предметом дослідження кожної конкретної роботи, завданнями, специфікою і підходом до аналізу діяльності і дає змогу визначити різні підходи до

виявлення структурних компонентів готовності соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Переходячи до наступного аспекту нашої роботи необхідно зупинитися на аналізі поняття „формування готовності”. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови „формування” означає дію за значенням формувати. Тоді як „формувати – це виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру та ін.” [54, с. 640]. Необхідно звернути увагу на те, що поняття „формування” у цьому дослідженні ми розглядаємо в аспекті педагогічної діяльності, педагогічного керівництва розвитком студента як особистості і визначаємо як оформлення досягнутого в певний період навчання на конкретному етапі підготовки студентів рівня особистісного розвитку, рівня знань, умінь, досвіду професійної діяльності. Тобто, формування готовності студентів до професійної діяльності є і процесом, і результатом розвитку особистості, що означає її становлення, набуття сукупності стійких властивостей та якостей.

Тепер розглянемо погляди вітчизняних науковців щодо процесу формування готовності до професійної діяльності. Так, на думку М. Дяченко, А. Кандибовича [96], на процес ефективного формування готовності впливають особистісні, психологічні особливості студентів, мотивація навчальної діяльності та внутрішнє усвідомлення і прийняття своєї майбутньої професії. До того ж формується готовність за наявності пізнавальних, емоційних, мотиваційних, операційних, оціночних, вольових механізмів. Такі механізми охоплюють розуміння своїх професійних завдань, почуття професійної відповідальності, потребу успішного здійснення перших трудових завдань, прагнення досягнути успіхів у діяльності, а також подолання сумнівів. Достатня розвиненість і вираженість цих компонентів та їх цілісної єдності є показником високого рівня готовності майбутнього фахівця, його активності, самостійності, творчості в процесі діяльності. Недостатня їх розвиненість і вираженість свідчить про незавершеність формування готовності, про її середній чи низький рівень [94, с. 37].

З іншого боку, Л. Горбань [74] зазначає, що формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю – це навчально-виховний процес, який характеризується сукупністю вербальних, візуальних і конкретно-дієвих способів дій його учасників, що інструментально забезпечує одержання прогнозованого результату – компетентного здійснення профорієнтаційної діяльності з безробітною молоддю [74, с. 7].

Необхідно зазначити, що складність процесу формування готовності полягає у тому, що ефективність виконання професійних обов'язків не гарантується звичайним перенесенням обраних раніше якостей і станів у нову ситуацію. Разом з актуалізацією якостей, досвіду в новій ситуації спостерігається процес входження в неї, тому важливим показником готовності студентів є як процес набуття професійної самостійності під час навчання у вищому навчальному закладі, так і процес адаптації їх як випускників до успішної соціально-педагогічної діяльності.

Слід зауважити, що основою педагогічної готовності соціального педагога є певні закономірності:

- обумовленість системи загальнопедагогічної готовності потребам соціально-економічного й духовного розвитку суспільства;
- відповідність змісту, форм і методів загальнопедагогічної готовності рівню розвитку науки й освітньої практики, характеру й змісту педагогічної праці;
- виховання й розвиток майбутніх соціальних педагогів у процесі загальнопедагогічної підготовки;
- взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів загальнопедагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів;
- залежність якості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної,

навчально-практичної й самостійної практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів;

— залежність змісту й методів загальнопедагогічної готовності від індивідуальних здібностей майбутніх соціальних педагогів [280].

Таким чином, дефініція „готовність” передбачає наявність у соціального педагога:

— особистих якостей, з-поміж яких найважливішими є самостійність соціального педагога в усіх видах діяльності, любов до дітей, доброта, комунікабельність, уміння контактувати з дітьми, товарицькість, ввічливість, уважність до психічного стану дитини й послідовність вимог до неї під час виконання доручень; професійних якостей соціального педагога як майстра: творчість, повага до дитини й вимогливість до неї, визнання особистості дитини;

— наступних педагогічних здібностей: гностичних, комунікативних, організаторських, перцептивних, прогностичних;

— уміння поєднувати діловий та емоційний контакт у спілкуванні педагога з дітьми; уміння взаємодіяти [310].

Узагальнюючи концепції провідних науковців у сфері соціально-педагогічної науки щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, ми визначаємо *готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії у роботі з підлітками* (використовуємо аббревіатуру ГВАТ) як структурне особистісне утворення, яке інтегрує сформовану систему знань, операційно-технологічних умінь, професійно особистісних якостей, які необхідні для застосування арт-терапії в роботі з підлітками, а також здатність до такої діяльності та потребу в реалізації творчого потенціалу фахівця.

Відповідно до цього визначення у структурі ГВАТ ми виокремлюємо чотири компоненти: когнітивний, операційно-дієвий, мотиваційно-особистісний та творчий. Кожен із них визначається за відповідними критеріями і характеризується показниками, що ми відобразили на рис. 1.1.

Визначення компонентів ГВАТ відбувалося з урахуванням як загального функціонально-змістового наповнення діяльності соціального педагога, так і специфіки арт-терапевтичної діяльності.

Специфічною особливістю підготовки спеціаліста, фахова діяльність якого полягає у допомозі та підтримці підлітків, є те, що, працюючи з клієнтами, спеціаліст соціальної сфери має усвідомлювати власний потенціал та професійні ресурси своєї особистості, бути професійно спрямованим та креативним у виконанні професійних завдань. Ця особливість відображена нами у виділенні *мотиваційно-особистісного компонента* готовності. Відповідно, за таким же критерієм визначено мотиваційно-особистісну готовність, яку ми розглядаємо як компонент загальної психологічної готовності до професійної діяльності, як фактор, що сприяє підвищенню ефективності діяльності, мобілізації сил під час подолання труднощів під впливом різних обставин, що робить діяльність суб'єктно значущою для фахівця. Одночасно мотиваційно-особистісна готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками є значущою частиною загальної мотиваційної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності як складного поєднання психічних особливостей та рис особистості, що складають основу установки майбутніх соціальних педагогів на усвідомлення функцій соціально-педагогічної діяльності, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвідношення своїх можливостей із подоланням перешкод, які виникають під час вирішення професійних завдань і досягненні запланованих результатів.

На основі науково-теоретичного аналізу нами було виокремлено наступні *показники мотиваційно-особистісного критерію* визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками: прагнення до співпраці та допомоги, перевага суспільних інтересів над особистими, потреба налагодження ділового спілкування, бажання проявити власні здібності та уміння у процесі арт-терапевтичної

діяльності з підлітками, усвідомлення перспектив професійного самоствердження і зростання через розкриття власного творчого потенціалу в процесі арт-терапевтичної діяльності, усвідомлення актуальності і важливості в сучасних умовах використання арт-терапії в роботі з підлітками, потреба оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що дають змогу ефективно використовувати арт-терапію у професійній діяльності, зокрема в роботі з підлітками, визнання необхідності формування готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, розвиненість професійних особистісних якостей майбутнього фахівця, які є необхідними для ефективного засвоєння основ арт-терапії (здатність до емпатії, гнучкість мислення та потреба в пізнавальній діяльності), розвиненість рефлексивних особистісних якостей, які показують відношення майбутнього фахівця до себе (позитивне самовідношення, самоусвідомлення та бажання самоактуалізуватися).

Когнітивний компонент ГВАТ визначає готовність з погляду наявності системи загальнопрофесійних та специфічно-професійних знань використання арт-терапії на практиці. Відповідний йому критерій свідчить про сформованість загальнопрофесійних та специфічно-професійних знань, а показниками є конкретні загальнопрофесійні та специфічно-професійні знання, необхідні для успішного використання соціальним педагогом арт-терапії у своїй професійній діяльності з підлітками.

Загальнопрофесійні знання – це система знань, яка є необхідним фундаментом для оволодіння технологією арт-терапії. Показниками сформованості загальнопрофесійних знань є знання:

- основних аспектів вікової та педагогічної психології, а також психології вікових криз;
- основ спілкування соціального педагога із різними категоріями населення;
- основ професійної діяльності соціального педагога із різними категоріями населення;

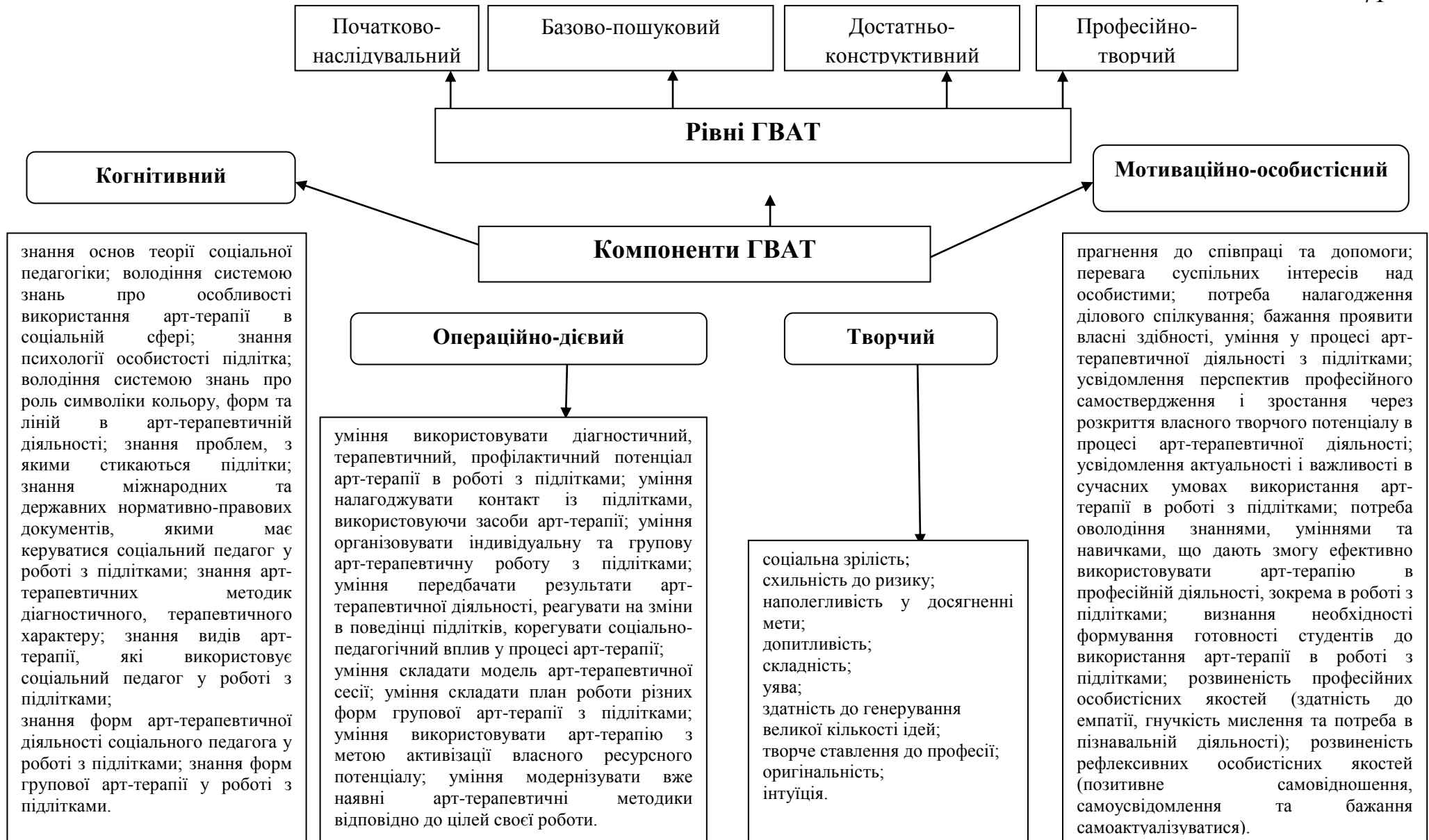


Рис. 1.1 Структура готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

- основ організації та проведення групової та індивідуальної соціально-педагогічної роботи з клієнтом;
- тестів психодіагностики та загальнопсихологічних методик особистості;
- психолого-педагогічних методик для різних категорій клієнтів для корекційних та розвивальних цілей;
- механізмів самопомоги та саморегуляції.

Ці загальнопрофесійні знання майбутні фахівці здобувають як під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін, так і в процесі виконання самостійної роботи студентів. У додатку А ми навели орієнтовний перелік дисциплін, під час вивчення яких студенти мають змогу отримати загальнопрофесійні знання, які, на нашу думку, сприятимуть успішному засвоєнню майбутніми соціальними педагогами арт-терапії.

Специфічно-професійні знання – це знання історії зародження, становлення та функціонування арт-терапії в сучасній соціально-педагогічній та психолого-педагогічній науці і практиці. До них належать знання:

- поняття арт-терапії як соціально-педагогічної технології;
- основних сфер використання арт-терапії та її соціально-педагогічного потенціалу;
- функцій та завдань арт-терапії;
- форм арт-терапії;
- особливостей організаторської та освітньо-виховної арт-терапевтичної роботи;
- особливостей групової арт-терапевтичної роботи з підлітками;
- окремих арт-терапевтичних методик і технік;
- арт-терапевтичних методик, які можна використати для діагностики особистості підлітка;
- змісту, засобів та способів застосування певних арт-терапевтичних методик терапії, корекції, розвитку, навчання, виховання підлітків.

Оволодіння специфічно-професійними знаннями відбувається під час вивчення як професійно орієнтованих дисциплін („Педагогіка”, „Соціальна педагогіка”, „Основи сценарної роботи соціального педагога”, „Основи соціально-педагогічних досліджень”, „Технології соціально-педагогічної роботи” тощо), так і спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”.

Зазначимо, що система знань основних характеристик застосування арт-терапії у професійній діяльності соціального педагога з підлітками передбачає сформованість системи вмінь, які дають змогу зробити знання дієвими, перевірити їх важливість, необхідність і міцність. Саме така система вмінь і становить сутність *операційно-дієвого компонента* ГВАТ майбутніх соціальних педагогів. За твердженням Р. Овчарової, необхідними для соціального педагога вміннями є: аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, комунікативні та ін. [200, с. 10]. На думку В. Гриньової та К. Ярьсько, важливими для соціального педагога є комунікативні, прогностичні, діагностичні, організаційні та управлінські вміння [77].

Спираючись на наведені класифікації, ми розкриємо сутність груп умінь, виходячи з особливостей нашого дослідження, а саме: аналітичних, організаційних, конструктивних та комунікативних умінь.

Так, за групою аналітичних умінь виділяються такі показники: уміння виокремлювати головну проблему та формулювати відповідно до неї цілі соціально-педагогічної роботи із використанням арт-терапії; визначати доцільність застосування арт-терапії для організації освітньо-виховної роботи та дозвілля підлітків; визначати доцільність застосування арт-терапевтичних методик і технік з метою подальшого їх використання для профілактики, прогнозування, діагностики, корекції негативних проявів особистості підлітка; виокремлювати і давати оцінку ресурсному потенціалу підлітків та оптимально задіювати й розвивати його; здійснювати інтерпретацію результатів, враховуючи головні принципи арт-терапевтичної діагностики; аналізувати продукти арт-терапевтичної роботи; творчо

аналізувати теорію та практику використання арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності.

За групою прогностичних умінь ми виділили наступні показники: уміння визначати мету, зміст, часові границі організаційної та освітньо-виховної роботи із використанням арт-терапії, виходячи із потреб підлітка чи групи підлітків; прогнозувати результати такого роду діяльності із використанням арт-терапії, спостерігаючи за змінами стану підлітка чи групи підлітків та вчасно реагувати і видозмінювати соціально-педагогічний вплив; виокремлювати мету, зміст, часові межі різних напрямів соціально-педагогічної діяльності із використанням арт-терапії, орієнтуючись на потреби підлітка чи групи підлітків; прогнозувати кінцевий результат такої діяльності, ураховуючи зміни стану підлітка чи групи підлітків та вчасно змінювати сутність соціально-педагогічної діяльності.

Група конструктивних умінь охоплює такі показники, як: уміння підвищувати мотивацію підлітків, займатися організацією та координацією їхніх дій у процесі різноманітних напрямів соціально-педагогічного впливу (діагностика, профілактика, корекція тощо), використовуючи при цьому арт-терапію; зводити проблему до рівня конкретного завдання; знаходити найбільш результативні засоби, що допоможуть вирішити соціально-педагогічне завдання, використовуючи арт-терапію; комбінувати арт-терапію з іншими методами та технологіями соціально-педагогічної діяльності, враховуючи при цьому потреби підлітків; ефективно реалізовувати функціональне наповнення професійних ролей (посередника, учасника спільної діяльності, дослідника-аналітика, соціального терапевта, професіонала) за допомогою арт-терапевтичних методик і технік; застосовувати методи арт-терапевтичної діагностики; формувати позитивну „Я-концепцію” підлітка з урахуванням арт-терапії з метою профілактики; розвивати моральні якості підлітків засобами арт-терапії; використовувати арт-терапію в організації різноманітних напрямів професійної діяльності з підлітками в межах соціальної роботи та в навчально-виховному процесі

школи та позашкільних закладів; організувати дозвілєву діяльність підлітків, застосовуючи арт-терапію.

Варто зазначити, що використання арт-терапії насамперед полегшує професійну комунікацію. Певні арт-терапевтичні техніки можна ефективно застосовувати під час соціально-педагогічної консультації, зокрема первинної, для досягнення сприятливої, доброзичливої атмосфери. Отже, група комунікативних умінь представлена такими показниками: уміння вести професійний культурний діалог із підлітком чи групою підлітків у процесі використання арт-терапії; встановлювати сприятливу психологічну атмосферу під час міжособистісної взаємодії з підлітком, зокрема за допомогою арт-терапевтичних засобів; уміння робити інтерпретацію вербальної та невербальної інформації, яка надходить від підлітка у вигляді результатів його творчості (колажів, малюнків тощо).

Для експериментальної перевірки операційно-дієвого компонента ми взяли наступні показники з вищеперерахованих: уміння використовувати діагностичний, терапевтичний, профілактичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками; уміння налагоджувати контакт із підлітками, використовуючи засоби арт-терапії; уміння організувати індивідуальну та групову арт-терапевтичну роботу з підлітками; уміння передбачати результати арт-терапевтичної діяльності, реагувати на зміни в поведінці підлітків, корегувати соціально-педагогічний вплив у процесі арт-терапії; уміння складати модель арт-терапевтичної сесії; уміння складати план роботи різних форм групової арт-терапії з підлітками; уміння використовувати арт-терапію з метою активізації власного ресурсного потенціалу; уміння модернізувати вже наявні арт-терапевтичні методики відповідно до цілей своєї роботи.

І останній компонент та відповідний йому критерій – *творчий* дає змогу виявити рівень креативного мислення студентів та вміння визначити і сформулювати проблему. Показниками цього критерію є: соціальна зрілість, схильність до ризику, наполегливість, допитливість, прагнення вирішувати

складні завдання, уява, творче ставлення до професії, здатність до генерування великої кількості ідей; оригінальність; інтуїція.

Зауважимо, що ГВАТ у майбутній професійній діяльності може бути розвинена за одним із чотирьох рівнів, в основі виділення яких покладено дві характеристики: кількісну та якісну (змістовну). Кількісна характеристика відображає рівень оволодіння студентами арт-терапією. Вона описана за такими рівнями: початковий, базовий, достатній та професійний. Якісна характеристика – характер оволодіння арт-терапією і визначається як наслідувальний, пошуковий, конструктивний і творчий рівні. Таким чином, беручи до уваги кількісні та якісні показники, ми виокремили наступні рівні ГВАТ майбутніх фахівців: початково-наслідувальний, базово-пошуковий, достатньо-конструктивний та професійно-творчий.

Початково-наслідувальний рівень сформованості того чи іншого компонента ГВАТ означає поверхове ознайомлення з арт-терапією. Мотиваційно-особистісний компонент ГВАТ, сформований на початково-наслідувальному рівні, передбачає несформованість або початкову сформованість усіх груп якостей соціальних педагогів, необхідних для результативного застосування арт-терапії в роботі з підлітками. Зокрема, на цьому рівні спостерігаємо незадовільне або мінімальне засвоєння студентами загальнопрофесійних та специфічно-професійних знань. Розвиток операційно-дієвого компонента на цьому рівні засвідчує несформованість груп умінь використання арт-терапії в роботі з підлітками, але може передбачати власну участь у груповій або індивідуальній арт-терапевтичній роботі. А розвиток на цьому рівні творчого компонента свідчить про шаблонність дій майбутніх соціальних педагогів у процесі використанні арт-терапії. Спроби застосування цієї технології на цьому рівні мають наслідувальний характер. Загалом, початково-наслідувальний рівень ГВАТ передбачає відсутність можливості використання арт-терапії в процесі фахової діяльності соціального педагога на цьому етапі.

Базово-пошуковий рівень сформованості мотиваційно-особистісного компонента готовності полягає в наявності малої кількості якостей, необхідних майбутнім фахівцям для використання арт-терапії. Як правило, ці якості формуються несистематично й неусвідомлено. Водночас сформованість когнітивного компонента ГВАТ передбачає задовільне засвоєння студентами загальнопрофесійних та специфічно-професійних знань, просте відтворення засвоєного матеріалу. При цьому, як правило, знання засвоюються несистематично, хоча й наявна пошукова діяльність студентів. Сформованість операційно-дієвого компонента ГВАТ на базово-пошуковому рівні засвідчує розвиток умінь використання арт-терапії репродуктивного характеру. Студенти на цьому рівні здатні лише відтворювати отриманий досвід у практичній діяльності або застосовувати готові арт-терапевтичні методики в роботі з підлітками. Сформованість творчого компонента свідчить про можливість незначних відхилень від шаблонних дій майбутніх соціальних педагогів у процесі використання арт-терапії. Загалом базово-пошуковий рівень сформованості ГВАТ є свідченням про можливість вибіркового використання певних арт-терапевтичних методик і технік у професійній діяльності під наглядом педагога. Та незважаючи на те, що студенти мають певну суму знань та досвід застосування арт-терапії, їх всеодно ще недостатньо аби повноцінно виконувати професійну діяльність.

Достатньо-конструктивний рівень. Відповідно до цього рівня на мотиваційно-особистісному компоненті ГВАТ у майбутніх соціальних педагогів добре розвинені майже всі якості, необхідні для використання арт-терапії. При цьому, як правило, ці якості формуються систематично та усвідомлено, оскільки студенти розуміють їх важливість для майбутньої фахової діяльності із застосуванням арт-терапії. Сформованість когнітивного компонента ГВАТ оцінюється від 6 до 8-ми балів. Студенти достатньою мірою володіють матеріалом, під час підготовки до практичних та семінарських занять користуються додатковою літературою, здатні робити

власні висновки, осмислюючи отриману інформацію. Розвиток операційно-дієвого компонента на достатньо-конструктивному рівні засвідчує сформованість більшості вмінь використання арт-терапії. Студенти на цьому рівні здатні не лише відтворювати набутий досвід у практичній діяльності, а й застосовувати арт-терапевтичні методики й техніки, попередньо усвідомивши доцільність їх використання в роботі з конкретним клієнтом. На цьому рівні майбутні фахівці можуть також передбачати результати своєї діяльності і вчасно корегувати свою роботу. Розвиток творчого компонента свідчить про достатній рівень креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі використанні арт-терапії в роботі з підлітками. Загалом, при сформованості ГВАТ на достатньо-конструктивному рівні діяльність майбутніх соціальних педагогів хоча й не має яскраво вираженого творчого характеру, однак здобутих ними знань, умінь та досвіду цілком вистачає для роботи з підлітками. Також такий рівень розвитку ГВАТ дає змогу говорити про наявність системи в процесі оволодіння студентами цією технологією.

Професійно-творчий рівень ГВАТ передбачає в рамках творчого компоненту наявність креативних умінь, які пов'язані з розв'язанням нестандартних проблемних ситуацій за допомогою арт-терапії. Сформованість когнітивного компонента ГВАТ на цьому рівні оцінюється від 9 до 10-ти балів. Відповідно до професійно-творчого рівня розвитку сформованості мотиваційно-особистісного компонента ГВАТ у студентів добре розвинені більшість особистісних якостей, необхідних для використання арт-терапії у професійній діяльності. Студенти досконало володіють матеріалом, користуються додатковою літературою, осмислюючи отриману інформацію; здатні робити власні висновки та творчо підходити до підготовки. Загалом їхня пізнавальна діяльність має переважно творчо-дослідний характер. Сформованість операційно-дієвого компонента ГВАТ на професійно-творчому рівні засвідчує розвиток більшості вмінь використання арт-терапії. Майбутні соціальні педагоги здатні не лише застосовувати арт-терапевтичні методики та техніки, попередньо осмисливши доцільність їх

використання в роботі з конкретним клієнтом, а й адаптувати наявні та створювати нові арт-терапевтичні методики й техніки відповідно до мети професійної діяльності. Вони також можуть передбачати результати своєї діяльності і вчасно корегувати роботу. Загалом, на професійно-творчому рівні студенти повністю підготовлені до фахової діяльності з використанням арт-терапії, а їхня робота має творчий та дослідний характер. Професійно-творчий рівень ГВАТ свідчить також про систематичний і творчий характер оволодіння студентами арт-терапією.

Таблиця 1.1

Кількісні показники рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

Бали	Рівень готовності	Ступінь володіння якостями, знаннями, уміннями, навичками
8,5-10	Професійно-творчий	володіння визначеними якостями, знаннями, уміннями повною мірою
5,5-8,4	Достатньо-конструктивний	володіння якостями, знаннями, уміннями достатньою мірою
3,1-5,4	Базово-пошуковий	необхідні якості, знання, уміння виражені слабо, що може створювати проблеми з використанням арт-терапії під час роботи з підлітками
0-3	Початково-наслідувальний	відсутня більшість необхідних якостей, знань, умінь та бажання їх розвивати

Підсумовуючи вищевикладений матеріал, слід наголосити на тому, що виокремлені *критерії* (когнітивний, операційно-дієвий, мотиваційно-особистісний, творчий) та їх *показники*, а також схарактеризовані *рівні* готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками слугуватимуть необхідним підґрунтям у процесі діагностики цієї готовності студентів спеціальності „Соціальна педагогіка”

вищих навчальних закладів України. На аналізі результатів констатувального етапу експерименту зупинимося у наступному розділі.

Висновки до першого розділу

У розділі проаналізовано теоретичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. На основі аналізу наукових досліджень (І. Бех, Г. Локарева, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та інші) з питань професійної підготовки соціальних педагогів були виявлені концептуальні підходи до підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме: особистісно-орієнтований, інформаційний і системний; проаналізовані основні традиційно-репродуктивні й активно-творчі форми та методи підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Також, спираючись на визначення в довідковій літературі, обґрунтовано використання поняття „терапія” в соціально-педагогічній практиці в контексті його значення як догляду, піклування, профілактики виникнення негативних явищ та допомоги в особистісному розвитку людини.

Аналіз досліджень із питань використання арт-терапії в психолого-педагогічній і соціально-педагогічній практиці (О. Вознесенська, О. Копитін, Л. Лебєдева, С. Старикова, Д. Хомяков, І. Чернуха, Т. Яценко та ін.) та екстраполяція основних теоретичних положень дали підстави уточнити поняття арт-терапії. Отже, на нашу думку, арт-терапія – це соціально-педагогічна технологія, що інтегрує знання з медицини та психології, передбачає використання різних видів мистецтва (живопис, література, музика, образотворча діяльність тощо) з метою діагностики, корекції, реабілітації особистісних порушень підлітків і профілактики негативних явищ у підлітковому середовищі тощо.

Зокрема, на основі теоретичного аналізу дефінітивного ряду понять „підготовка”, „готовність”, „підготовленість” обґрунтовано поняття

„готовність до професійної діяльності”. Ми розглянули його в комплексі, з одного боку враховували загальну підготовленість, яка охоплює набуття конкретної суми знань, навичок, досвіду, сформованість професійно необхідних особистісних якостей; з іншого – потреба виконувати професійні обов’язки.

Водночас на підставі аналізу понять готовності до професійної діяльності та арт-терапії визначено сутність поняття «готовність до використання арт-терапії в роботі з підлітками» як структурного особистісного утворення, яке інтегрує сформовану систему знань, операційно-технологічних умінь, професійно-особистісних якостей, необхідних для застосування арт-терапії в роботі з підлітками, а також здатність до такої діяльності та потребу в реалізації творчого потенціалу фахівця.

У структурі поняття готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками виділено чотири компоненти: мотиваційно-особистісний (складається з особистісно професійних та рефлексивних якостей), когнітивний (є системою загальнопрофесійних та специфічно-професійних знань), операційно-дієвий (охоплює групи аналітичних, прогностичних, конструктивних, рефлексивних та комунікативних умінь), та творчий (здатність фахівця до креативності в професійній діяльності). До кожного компонента подано систему відповідних критеріїв та показників.

Для визначення сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками використано чотири рівні оцінювання готовності кожного з компонентів, які також є складовими структури ГВАТ: початково-наслідувальний (свідчить про відсутність більшості необхідних якостей, знань, умінь та бажання їх розвивати), базово-пошуковий (вказує на те, що необхідні якості, знання, вміння виражені слабо, що може створювати проблеми з використанням арт-терапії під час роботи з підлітками), достатньо-конструктивний (володіння

якостями, знаннями, вміннями достатньою мірою) та професійно-творчий (відзначає володіння визначеними якостями, знаннями, вміннями повною мірою).

Результати цього розділу відображено в публікаціях [193], [196], [197].

РОЗДІЛ 2 РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ

2.1 Діагностика готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

Виходячи з того, що основним завданням нашої роботи є формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками під час фахової підготовки, однією з головних задач експериментальної роботи на констатувальному етапі стало визначення реального стану готовності студентів до означеного виду соціально-педагогічної діяльності.

Зміст професійної підготовки визначено Державним галузевим стандартом підготовки фахівця із соціальної педагогіки освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” за напрямом підготовки 6.010106 „Соціальний педагог”, галуззю 0101 „Педагогічна освіта” з нормативним терміном навчання – чотири роки.

Державний галузевий стандарт вищої освіти [83] містить освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) випускника вищого навчального закладу, яка є нормативним документом, що узагальнює зміст освіти, тобто мету професійної підготовки, місце бакалавра із соціальної педагогіки в структурі господарства держави й вимоги до його компетентності та соціально-важливих якостей, а також державні вимоги до особистісних і професійних умінь особи, яка здобула базову вищу освіту фахового спрямування „соціальний педагог”. Знання, уміння та навички, передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою соціального педагога, задекларовані у Державному галузевому стандарті як виробничі функції соціального педагога: гностична, комунікативна, організаційна, діагностична, прогностична, посередницька, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, корекційно-реабілітаційна. Отже,

зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає формування та вдосконалення знань, умінь, навичок у межах виробничих функцій соціального педагога.

На думку науковців, дотримання освітньо-професійної програми є важливою умовою організації навчального процесу підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Тому необхідно зупинитися на системному аналізі освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців [48, с. 33].

Програма підготовки бакалаврів із соціальної педагогіки Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка реалізується за чотири роки (денна форма навчання) та містить відповідно до Державного галузевого стандарту такі цикли: гуманітарний та соціально-економічний, природничо-науковий та предметний, що забезпечує певний освітній рівень; професійно-орієнтований, який спільно з попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

У цілому загальний обсяг навантаження освітньо-професійної програми складає 8640 годин, зокрема: цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін охоплює 1476 годин, з них 1044 години нормативної частини та 432 – варіативної; цикл природничо-наукової предметної підготовки містить 4842 години нормативної частини, з них 4446 годин професійно-орієнтованого циклу підготовки та 1098 – варіативної частини; кількість годин за різними видами практик у навчальному плані складає 756, курсові роботи – 324 години, державні іспити – 144 години (Додаток Б). Отже, цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, спрямований на формування цілісного світогляду, інтересу до вирішення соціально-політичних та соціально-економічних проблем, складає 17 % від усього обсягу підготовки. Цикл природничо-наукової підготовки – 68,75 %, з них 51,45 % охоплює цикл професійно-орієнтованої підготовки. Зазначимо, що цикл професійно-орієнтованої підготовки реалізує в навчальному процесі систему поетапної підготовки майбутніх спеціалістів до фахової діяльності та має

тенденцію до нарощування рівня знань, умінь, навичок. Практика складає 8,75 %. Кількість годин, відведених на виконання курсових робіт становить 3,75 % загального обсягу навчального навантаження. На державні экзамени відводиться 1,7 % загального навантаження підготовки бакалаврів.

Наведені дані дають змогу зробити висновок про те, що значну частину підготовки майбутніх соціальних педагогів охоплюють теоретичні курси. З іншого боку, цикл професійно-орієнтованої підготовки майбутніх соціальних педагогів має перевагу над гуманітарним та природничо-науковим циклами.

Нами проаналізовано програми підготовки соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр” напряму підготовки 6.010106 „Соціальна педагогіка” чотирьох вищих навчальних закладів: Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Зокрема, здійснено контент-аналіз робочих програм навчальних дисциплін, зміст яких стосується аспектів використання арт-терапії у професійній діяльності соціального педагога, зокрема в роботі з підлітками.

Більш детально зосередимося на деяких із них. Так, вивчення дисципліни „Вступ до спеціальності” передбачає ознайомлення студентів із сутністю соціально-педагогічної діяльності, сприяє успішній професійній адаптації майбутніх соціальних педагогів на основі вивчення ними основних функцій соціального педагога, вимог до його особистості, організації трудової діяльності. Однак специфіка використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками в межах вивчення дисципліни не розглядається.

Вивчення навчальної дисципліни „Соціальна педагогіка” закладає основу професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, а саме: формує уявлення про основні категорії, функції, принципи та методи

соціально-педагогічної діяльності; зміст та напрями соціально-педагогічної роботи з різними віковими та соціальними категоріями населення. Зміст навчальної програми висвітлює базові теоретичні положення соціальної педагогіки як науки, її принципи, ресурсне забезпечення, особливості роботи в територіальній громаді, зміст соціально-педагогічної діяльності з різними типами сімей, дітьми та молоддю, дітьми з обмеженими функціональними можливостями, з підлітками групи ризику. Цей курс розкриває зміст методів та форм соціально-педагогічної роботи з підлітками (наприклад, обдарованими, з тими, що відносяться до груп ризику), проте серед них не виокремлюється арт-терапія. У рамках цієї навчальної дисципліни арт-терапія згадується лише під час теми „Методи соціально-педагогічної діяльності” в межах психологічних методів. Таким чином, ми вважаємо, що зміст курсу „Соціальна педагогіка” може бути теоретичною основою для формування знань про особливості роботи соціального педагога з підлітками та початкових уявлень про арт-терапію.

У програмі навчального курсу „Технології соціально-педагогічної роботи” передбачено тему „Соціально-педагогічні технології, їх типологія”, де подається характеристика різних видів технологій, зокрема терапевтичних. Проте окремого розділу, теми чи питання самостійної роботи для вивчення арт-терапії не передбачено. Таким чином, робимо висновок, що зміст навчальної дисципліни „Технології соціально-педагогічної роботи” може виступити теоретичним підґрунтям для формування знань майбутніх соціальних педагогів у сфері використання терапевтичних технологій у своїй професійній діяльності.

У програмі курсу „Соціально-педагогічна профілактика правопорушень” розкриваються лише особливості роботи соціального педагога щодо профілактики правопорушень неповнолітніх, зокрема підлітків. Проте жодного уявлення про використання арт-терапії в рамках цього напрямку роботи соціального педагога курс не подає.

Навчальний курс „Соціально-педагогічна робота в закладах освіти” передбачає підготовку майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи, спрямованої на подолання особистісних, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів, надання необхідної консультативної допомоги дітям та підліткам, які навчаються в загальноосвітньому закладі. Таким чином, ця дисципліна дає можливість майбутнім спеціалістам оволодіти знаннями, необхідними для подальшої роботи з підлітками. Варто зазначити, що отримання необхідних знань для роботи з цією віковою категорією, забезпечує вивчення дисципліни „Вікова психологія”.

Аналіз програм фахових практик підготовки майбутніх соціальних педагогів також засвідчив, що вони не містять завдання, спрямовані на використання арт-терапії в професійній діяльності соціального педагога з підлітками.

Контент-аналіз змісту програм фахових дисциплін дав змогу дійти висновку, що вони лише опосередковано впливають на формування в майбутніх соціальних педагогів знань, які можуть бути задіяні в процесі використання соціальним педагогом арт-терапії в роботі з підлітками. Формування відповідних знань, умінь, навичок для використання соціальним педагогом арт-терапії в роботі з підлітками змістом фахових дисциплін, які складають підготовку майбутніх соціальних педагогів, не передбачено.

При цьому дослідження щодо змісту та сутності використання арт-терапії в роботі з підлітками різних категорій (девіантними, з підвищеним рівнем агресивності, тривожністю, заниженою самооцінкою тощо), наведені у п. 1.2. нашого дослідження, свідчать про високу ефективність використання цієї технології соціально-педагогічної діяльності в роботі із зазначеною категорією. Зважаючи на це, ми можемо зробити припущення, що в роботі соціального педагога з підлітками потрібно використовувати інноваційні технології, які мають терапевтичний характер.

Узагальнюючи проведені дослідження (див. 1.2), зазначимо, що ефективне використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками вимагає від майбутнього фахівця наявності:

- теоретичних знань щодо можливостей арт-терапії як соціально-педагогічної технології в роботі з підлітками з метою діагностики, профілактики, корекції тощо;
- практичних умінь налагодження контакту з підлітком у процесі терапевтичної діяльності засобами арт-терапії;
- навичок використання різних форм та видів арт-терапії в роботі з підлітками;
- творчих здібностей, оскільки неможливо в процесі навчання озброїти майбутніх фахівців рецептами на всі випадки життя;
- бажання вдосконалюватися та самостійно оволодівати інноваційними технологіями роботи в процесі повсякденної праці.

Задля наочнішого висвітлення проблеми дослідження постає необхідність визначення наявності перерахованих знань, умінь, навичок та якостей у майбутніх соціальних педагогів.

Таким чином, зазначимо, що до констатувального етапу експерименту було залучено 132 студенти, які на момент опитування закінчували 2 курс спеціальності „Соціальна педагогіка” ОКР „Бакалавр” чотирьох вищих навчальних закладів України: 30 студентів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, 32 студенти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 24 студенти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та 46 студентів Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Цих студентів ми поділили на контрольну (ЧНПУ ім. Т. Шевченка, НДУ ім. М. Гоголя) та експериментальну групу (ГНПУ ім. О. Довженка, ТНПУ ім. В. Гнатюка). Для збору експериментального матеріалу було проведено експертну оцінку рівня

готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, результати якої були отримані на основі проведення додаткових методів, які далі ми окремо зазначимо відповідно для кожного критерія.

Отже, експертна оцінка проводилася нами на основі адаптованої методики, розробленої науковою школою мотиваційного програмно-цільового управління (МПЦУ) під керівництвом професора І. К. Шалаєва [239], яка відповідає кваліфікаційній характеристиці соціального педагога. Ця методика дає можливість визначити рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за когнітивним, операційно-дієвим та мотиваційно-особистісним критеріями (Додаток В). Вона містить блоки питань із 10 тверджень, за якими студент оцінює свої якості за десятибальною шкалою – за кожним із показників визначається середній показник. З метою визначення об'єктивного значення рівня готовності до уваги беруться результати кожної групи експертів: 1-й експерт сам атестований – А; 2-й експерт із числа викладачів – В; 3-й експерт визначається закладом, у якому майбутній соціальний педагог проходив практику – С. Для оцінювання рівня готовності кожен з експертів мав однаковий термін.

Проте варто зауважити, що залежно від критерію, методи, якими користувалися експерти, змінювалися. Усі вони були адаптовані таким чином, щоб їх результати можна було заносити до загальної таблиці експертної оцінки. Після цього формується об'єктивне значення (ОЗ) рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за кожним критерієм.

Таким чином, досліджуючи рівень готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за когнітивним критерієм, ми з'ясували сформованість:

- знань основ теорії соціальної педагогіки;
- знань про особливості використання арт-терапії в соціальній сфері;

- знань психології особистості підлітка;
- володіння системою знань про роль символіки кольору, форм та ліній в арт-терапевтичній діяльності;
- знання проблем, із якими стикаються підлітки;
- знань міжнародних та державних нормативно-правових документів, якими має керуватися соціальний педагог у роботі з підлітками;
- знань арт-терапевтичних методик діагностичного, терапевтичного характеру;
- знань видів арт-терапії, які використовує соціальний педагог у роботі з підлітками;
- знань форм арт-терапевтичної діяльності соціального педагога в роботі з підлітками;
- знань форм групової арт-терапії в роботі з підлітками.

Під час дослідження 1-й експерт (А), відповідаючи на вищезазначені питання, використовував метод самоаналізу. Наступний експерт – керівник практики, даючи відповіді на ті ж самі питання, керувався результатами власних спостережень за студентом у процесі практики. І останній експерт із числа викладачів – оцінював студентів за допомогою різних методів: тестування, контрольні роботи, колоквіуми, аналіз документів (журнали академічних груп, залікові книжки студентів), словникові диктанти. Кожному показникові належить відповідний метод оцінки знань студентів (Додаток В 1.). Варто зауважити, що оцінювання знань студентів за будь-яким видом роботи: тести, колоквіуми тощо – здійснювалося в межах від одного до десяти балів. Таким чином, отримані студентом бали за кожним показником, викладач заносив до загальної таблиці експертної оцінки.

Аналіз оцінювання знань студентів за показниками когнітивного критерію показав, що існує велика різниця між загальнопрофесійними та специфічно професійними знаннями майбутніх спеціалістів. Варто зазначити, що самі студенти, оцінюючи власні знання у сфері арт-терапії, ставили собі

досить нижчі бали, ніж за показниками, які стосуються загальнопрофесійних знань. Результати тестів, контрольних робіт, колоквиумів, які були проведені відповідно до кожного показника також показали значно вищий рівень загальнопрофесійних знань студентів. Такий рівень загальнопрофесійних знань є сприятливим підґрунтям для подальшого опанування специфічно-професійними знаннями з особливостей використання арт-терапії.

Слід зазначити, що обсяг нашого дослідження не дає змоги повністю представити всю процедуру та встановити проміжні результати вимірювання кожного з показників ГВАТ. Адже нами було визначено 4 критерії та 40 показників ГВАТ, що становлять єдину систему оцінювання готовності майбутніх соціальних педагогів до такого виду діяльності. Саме тому в додатках ми повністю розглянемо методичку аналізу лише одного з критеріїв для експериментальної групи, а саме: когнітивного. За іншими критеріями готовності контрольної та експериментальної груп ми подамо узагальнені кінцеві результати.

Таким чином, після визначення об'єктивного значення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками по когнітивному критерію, ми виявили наступне:

- у контрольній групі (КГ) початково-наслідувальний рівень притаманний 24 студентам, що становить 34,3 % від загальної кількості студентів у цій групі, яка дорівнює 70; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень – 38, що становить 54,3 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 8 студентів, що складає 11,4 %; і професійно-творчий рівень професійно-творчий рівень не діагностовано в жодного студента;
- початково-наслідувальний рівень в експериментальній групі (ЕГ) притаманний 21 студенту, що становить 33,9 % від загальної кількості студентів у цій групі, яка дорівнює 62; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 34, що складає 54,8 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 7 студентів, що

становить 11,3 %; і професійно-творчий рівень не виявлено в жодного студента (Додаток Г).

Для наочності результатів діагностики за когнітивним критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

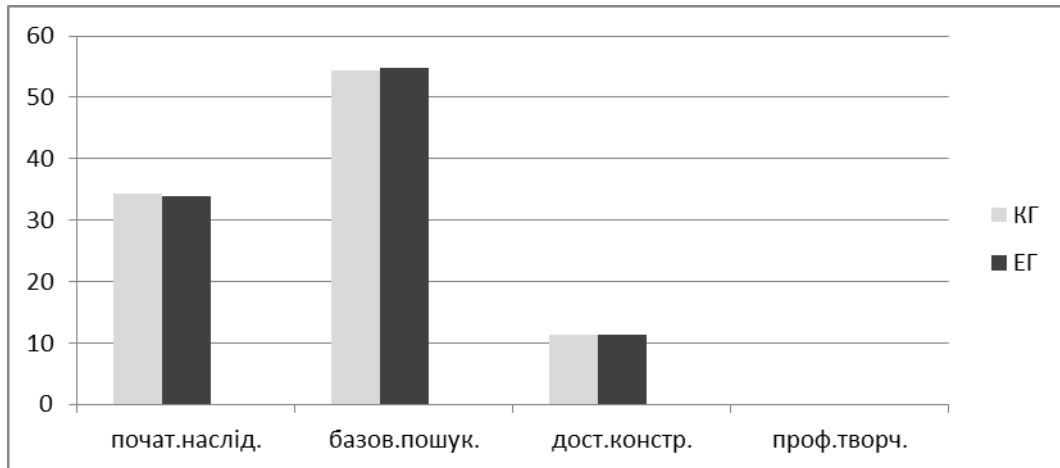


Рис. 2.1. Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за когнітивним критерієм

Таким чином, ми бачимо, що більшість студентів як контрольної, так і експериментальної групи мають базово-пошуковий та початково-наслідувальний рівні ГВАТ за когнітивним критерієм.

Досліджуючи рівень готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за операційно-дієвим критерієм, ми з'ясували наявність:

- умінь використовувати діагностичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками;
- умінь використовувати терапевтичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками;
- умінь налагоджувати контакт з підлітками, використовуючи засоби арт-терапії;
- умінь організовувати індивідуальну та групову арт-терапевтичну роботу з підлітками;

- умінь передбачати результати арт-терапевтичної діяльності, реагувати на зміни в поведінці підлітків, корегувати соціально-педагогічний вплив у процесі арт-терапії;
- умінь використовувати профілактичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками;
- умінь складати модель арт-терапевтичної сесії;
- уміння складати план роботи різних форм групової арт-терапії з підлітками;
- умінь використовувати арт-терапію з метою активізації власного ресурсного потенціалу;
- умінь модернізувати вже наяві арт-терапевтичні методики відповідно до мети своєї роботи.

Отже, 1-й експерт (А), даючи відповіді на вищезазначені показники операційно-дієвого критерію, використовував метод самоаналізу. Наступні два – керівник практики та експерт із числа викладачів, відповідаючи на ті ж самі питання, керувалися результатами власних спостережень за студентом у процесі практики та навчально-виховному процесі відповідно (Додаток В. 2). Таким чином, після визначення об'єктивного значення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за операційно-дієвим критерієм, ми виявили наступне:

- у контрольній групі початково-наслідувальний рівень притаманний 40 студентам, що становить 57,1 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 24, що становить 34,3 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 6 студентів, що дорівнює 8,6 %; і студентів із професійно-творчим рівнем не виявлено;
- початково-наслідувальний рівень в експериментальній групі притаманний 34 студентам, що становить 54,8 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, 22, що складає

35,5 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 6 студентів, що дорівнює 9,7 %; і професійно-творчий рівень не діагностовано в жодного студента.

Для наочності результатів діагностики за операційно-дієвим критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

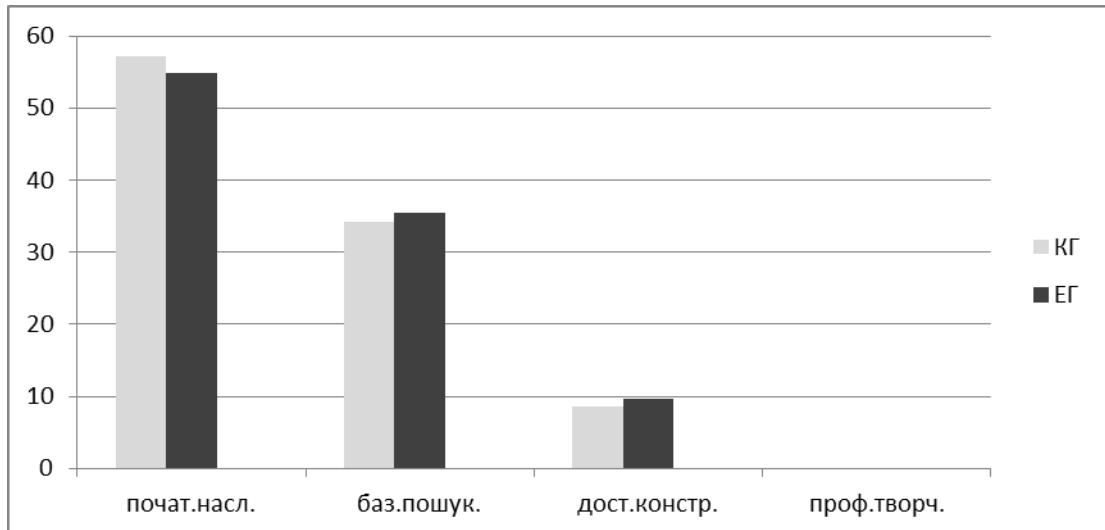


Рис. 2.2. Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за операційно-дієвим критерієм

Таким чином, ми бачимо, що більшість студентів як контрольної, так і експериментальної групи мають базово-пошуковий та початково-наслідувальний рівні ГВАТ за операційно-дієвим критерієм.

Досліджуючи рівень готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за мотиваційно-особистісним критерієм, ми з'ясували наступні його показники:

- прагнення до співпраці та допомоги;
- перевага суспільних інтересів над особистими;
- потреба налагодження ділового спілкування;
- бажання проявити власні здібності, уміння в процесі арт-терапевтичної діяльності з підлітками;

- усвідомлення перспектив професійного самоствердження і зростання через розкриття власного творчого потенціалу в процесі арт-терапевтичної діяльності;
- усвідомлення актуальності і важливості в сучасних умовах використання арт-терапії в роботі з підлітками;
- потреба оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що дають можливість ефективно використовувати арт-терапію в професійній діяльності, зокрема в роботі з підлітками;
- визнання необхідності формування готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками;
- розвиненість професійних особистісних якостей майбутнього спеціаліста, необхідних для успішного оволодіння арт-терапією (здатність до емпатії, гнучкість мислення та потреба в пізнавальній діяльності);
- розвиненість рефлексивних особистісних якостей, які характеризують ставлення майбутнього фахівця до себе (позитивне самовідношення, самоусвідомлення та бажання самоактуалізуватися).

У процесі експертної оцінки 1-й експерт (А), відповідаючи на вищезазначені питання, окрім двох останніх показників, використовував метод самоаналізу. Аби діагностувати розвиненість у студентів особистісних професійних та рефлексивних якостей, ми запропонували їм дві методики (Додаток В.3): здатність педагога до емпатії та методику визначення рівня розвитку рефлексивності відповідно.

Перша методика „Здатність педагога до емпатії” складається з 36 тверджень, на які студенти мали дати певну відповідь. Кожен варіант відповіді оцінюється певною кількістю балів (наприклад, „не знаю” – 0 балів). Результати цієї методики дали нам можливість встановити рівень емпатії студентів: дуже низький (11 балів і менше), низький (12 – 36 балів), нормальний (37 – 62 бали), високий (63 – 81 бал) та дуже високий (82 – 90 бали). Аби мати можливість перенести отримані результати до загальної

таблиці експертної оцінки, ми розробили наступні норми: дуже низький рівень емпатії оцінюється нами від 0 до 3 балів, низький – від 4 до 5, нормальний – від 6 до 8, високий – 9 балів, дуже високий – 10 балів.

Для визначення рефлексивності студентів ми використали авторську методику доктора психологічних наук О. Каропова професора Ярославського державного університету імені П. Г. Демідова (Росія) [291]. Автором запропоновано „стену” шкалу переводу „сирих” тестових балів у нормалізовані показники. На підставі проведеного ним інтерпретаційного аналізу даних за методом „полярних або контрастних груп” визначено, що під час інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації піддослідних на чотири основні категорії. Результати методики, які дорівнюють або більші за 8 балів, свідчать про професійно-творчий рівень рефлексивності, результати в діапазоні від 5 до 7 – про достатньо-конструктивний рівень, показники в діапазоні від 2 до 4 балів свідчать про базово-пошуковий рівень рефлексивності, менше ніж 2 бали – про початково-наслідувальний рівень рефлексивності. Текст опитувальника містить 27 тверджень.

Таким чином, ми отримали оцінки першого експерту (А) за кожним показником мотиваційно-особистісного критерію. Наступні два експерти: керівник практики (С) та експерт із числа викладачів (В), оцінюючи показники мотиваційно-особистісного критерію, керувалися результатами власних спостережень за студентом в умовах навчально-виховного процесу (Додаток В.3.1). Після цього ми визначали об’єктивне значення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за мотиваційно-особистісним критерієм. Аналіз результатів цього дослідження дає змогу зробити наступні висновки:

— у контрольній групі початково-наслідувальний рівень за мотиваційно-особистісним критерієм притаманний 6 студентам, що становить 8,6 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 11 студентів, що становить 15,7 % від

загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 38 студентів, що дорівнює 54,3 %; і професійно-творчий рівень діагностовано у 15 студентів, що становить 21,4 % від загальної кількості контрольної групи; — початково-наслідувальний рівень за мотиваційно-особистісним критерієм в експериментальній групі притаманний 5 студентам, що становить 8 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 9 студентів, що становить 14,5 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 36 студентів, що дорівнює 58,1 %; і професійно-творчий рівень діагностовано у 12 студентів, що становить 19,4 % від загальної кількості експериментальної групи.

Для наочності результатів діагностики за мотиваційно-особистісним критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

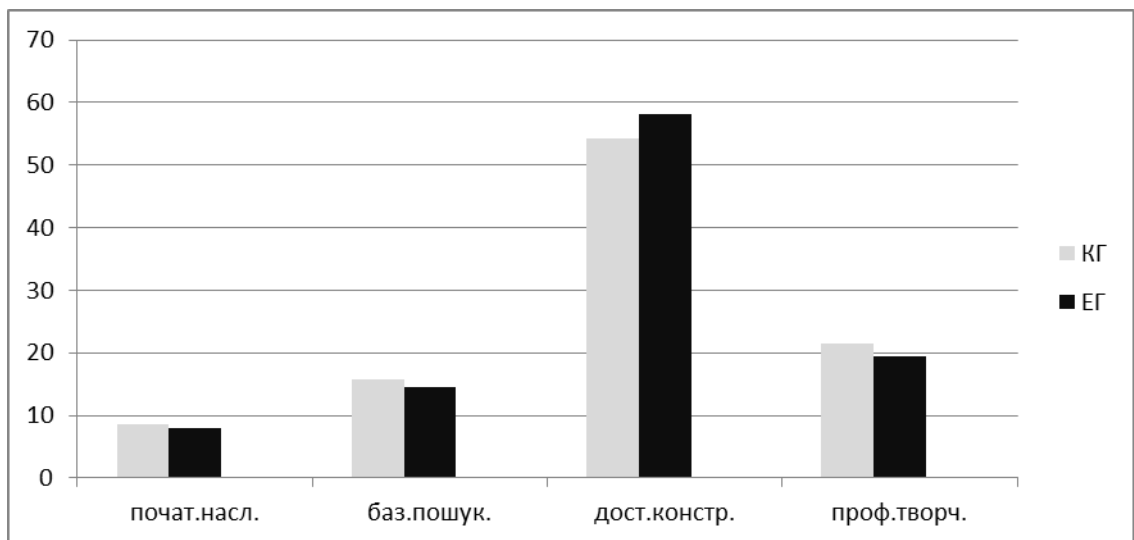


Рис. 2.3 Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за мотиваційно-особистісним критерієм

Таким чином, ми бачимо, що більшість студентів як контрольної, так і експериментальної групи мають достатньо-конструктивний рівень ГВАТ за мотиваційно-особистісним критерієм, що в подальшому стане тим необхідним фундаментом для формування ГВАТ.

Досліджуючи рівень готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за творчим критерієм ми запропонували студентам модифікований опитувальник „Творчий потенціал студентів” (Додаток Д). Цей опитувальник розроблений на основі низки діагностичних методик: діагностика особистісної креативності (Є. Є. Тунік), діагностика соціальної креативності (Є. Є. Тунік), самооцінка творчого потенціалу особистості (Н. П. Фетіскін), опитувальник креативності Джонсона. Проаналізувавши зазначені методики, ми виокремили наступні показники творчого критерію, які найбільше відповідають задачам нашого дослідження:

- соціальну зрілість;
- схильність до ризику;
- наполегливість у досягненні мети;
- допитливість;
- прагнення вирішувати складні завдання;
- уяву;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- творче ставлення до професії;
- оригінальність;
- інтуїцію.

Опитувальник містить 50 тверджень (по п'ять тверджень на кожен показник), на які респондент мав дати ствердну або заперечну відповідь. За кожну ствердну відповідь ми нараховували 2 бали.

Аналіз результатів цього опитування дослідження дає можливість дійти наступних висновків:

- у контрольній групі початково-наслідувальний рівень за творчим критерієм притаманний 10 студентам, що становить 14,3 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 37 студентів, що становить 52,9 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 17 студентів, що дорівнює 24,2 %; і

професійно-творчий рівень діагностовано у 6 студентів, що становить 8,6 % від загальної кількості контрольної групи;

— початково-наслідувальний рівень за творчим критерієм в експериментальній групі притаманний 8 студентам, що становить 12,9 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 34 студенти, що становить 54,9 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 14 студентів, що дорівнює 22,6 %; і професійно-творчий рівень діагностовано у 6 студентів, що становить 9,6 % від загальної кількості експериментальної групи.

Для наочності результатів діагностики за творчим критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

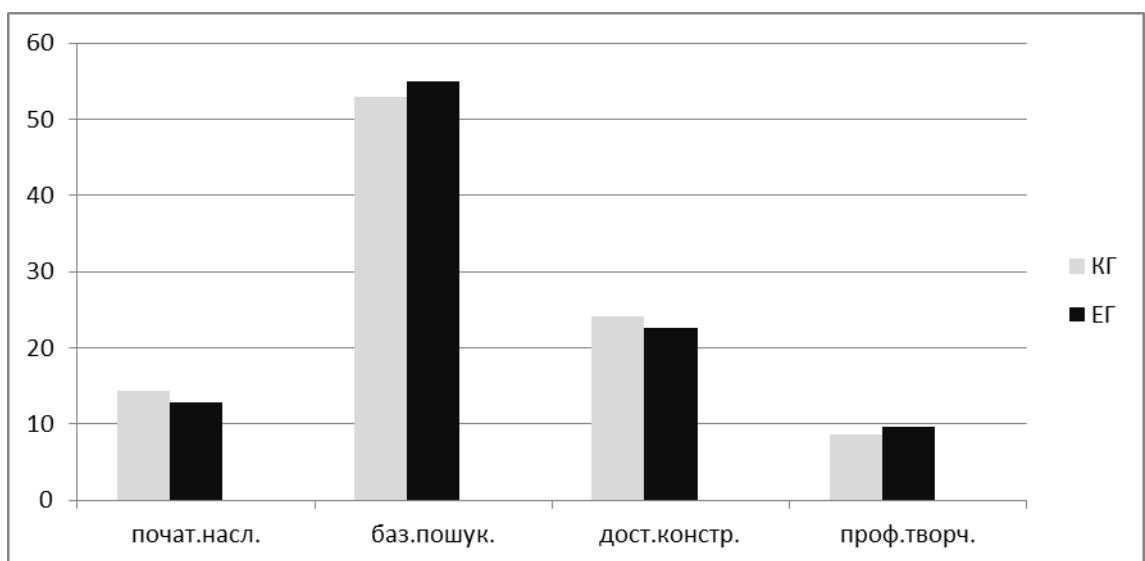


Рис. 2.4 Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за творчим критерієм

Таким чином, ми бачимо, що більшість студентів як контрольної, так і експериментальної групи мають базово-пошуковий рівень ГВАТ за творчим критерієм.

Необхідним для нашого дослідження було визначення вихідного рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в

роботі з підлітками. Узагальнені результати констатувального експерименту наведено в таблиці.

Таблиця 2.1

**Узагальнення результатів дослідження стану ГВАТ
(констатувальний етап)**

Критерії/ кількість студентів у %	Рівні							
	Початково- наслідувальний		Базово- пошуковий		Достатньо- конструктивний		Професійно- творчий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивний	34,3	33,9	54,3	54,8	11,4	11,3	0	0
Операційно- дієвий	57,1	54,8	34,3	35,5	8,6	9,7	0	0
Мотиваційно- особистісний	8,6	8	15,7	14,5	54,3	58,1	21,4	19,4
Творчий	14,3	12,9	52,9	54,9	24,2	22,6	8,6	9,6

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту виявлено, що основна маса студентів контрольної та експериментальної груп за когнітивним, операційно-дієвим та творчим компонентами мають кількісні показники початково-наслідувального та базово-пошукового рівнів, тобто необхідні якості, знання та вміння для використання арт-терапії в роботі з підлітками виражені слабко. Водночас майбутні соціальні педагоги мають доволі високі показники мотиваційно-особистісного критерію. Роль мотивації в навчально-пізнавальній і творчій діяльності майбутнього фахівця під час підготовки до використання арт-терапії в роботі з підлітками полягає в тому, що:

- мотивація необхідна під час здійснення навчально-пізнавальної й творчої діяльності;
- на основі мотивації здійснюється управління навчально-пізнавальною діяльністю студента і її контроль;

- мотивація є одним з основних механізмів розвитку навчально-пізнавальної активності студента, а також творчих починань.

Аби перевірити схожість контрольної та експериментальної групи ми використали U-критерій Манна-Уїтні, який призначений для оцінювання відмінностей між двома вибірками за рівнем певної ознаки, виміряної кількісно [2].

У процесі розрахунку U-критерію Манна-Уїтні вибірці студентів контрольних груп присвоєно ім'я „Вибірка_1”, вибірці студентів експериментальних груп присвоєно ім'я „Вибірка_2”.

Було сформульовано наступні гіпотези:

H-0 рівень показника готовності до використання арт-терапії в роботі з підлітками у студентів контрольних груп достовірно відрізняється від рівня готовності студентів контрольних.

H-1 рівень показника готовності до використання арт-терапії в роботі з підлітками в студентів контрольних груп достовірно відрізняється від рівня готовності студентів експериментальних.

Виконано ранжування значень вибірок та підраховано суму рангів T-1 (260) і T-2 (268) для двох вибірок.

Для зручності аналізу дані систематизовано в таблиці.

Таблиця 2.2

Розрахунок U-критерію Манна-Уїтні

№	Вибірка 1	Ранг 1	Вибірка 2	Ранг 2
1	0	2.5	0	2.5
2	11.4	12	11.3	11
3	54.3	26.5	54.8	28.5
4	34.3	22.5	33.9	21
5	0	2.5	0	2.5
6	8.6	7	9.7	10

Продовження табл. 2.2

7	34.3	22.5	35.5	24
8	57.1	31	54.8	28.5
9	21.4	18	19.4	17
10	54.3	26.5	58.1	32
11	15.7	16	14.5	15
12	8.6	7	8	5
13	8.6	7	9.6	9
14	24.2	20	22.6	19
15	52.9	25	54.9	30
16	14.3	14	12.9	13
Суми:		260		268

Визначено значення U-критерію Манна-Уїтні за формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x.$$

де n_1 і n_2 – об'єм вибірок, n_x – обсяг вибірки з більшою сумою рангів; T_x – найбільша із двох рангових сум. Результат: $U_{\text{емп}} = 124$.

Важливо зазначити, що емпіричне значення критерію U відображає те, наскільки велика зона збігу між рядами. Тому чим менше $U_{\text{емп}}$, тим більш імовірно, що відмінності достовірні.

Таким чином, оскільки $U_{\text{емп}} >$ знаходиться поза межами критичних значень ($U_{\text{кр}}$: $p \leq 0.05$ прирівнюється 83 балам), альтернативна гіпотеза H_1 відхиляється. Отримані емпіричні дані ($U = 124$) знаходяться у зоні незначимості, що свідчить про відсутність відмінностей між вибірками.

Підводячи підсумки викладеного матеріалу, ми визначили особливості процесу формування ГВАТ в роботі соціального педагога з підлітками, які полягають у здійсненні цілеспрямованого впливу на:

- формування теоретичних знань майбутніх соціальних педагогів щодо арт-терапії як інноваційної соціально-педагогічної технології; особливостей життєдіяльності і соціалізації підлітків у макро та мікросоціумі; наукових підходів до організації арт-терапевтичної діяльності з підлітками;
- розвиток умінь планування арт-терапевтичної діяльності, використання діагностичного, профілактичного та корекційного потенціалу арт-терапії, налагодження взаємодії з підлітками засобами арт-терапії;
- розвиток творчих якостей для ефективного вирішення нестандартних ситуацій у роботі з підлітками;
- розвиток мотивації як основи формування особистісного досвіду.

Отже, здійснення цілеспрямованого впливу на формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, вимагає розробки моделі та обґрунтування методики такої підготовки. Докладніше ці питання розглянемо у наступних підрозділах роботи.

2.2 Моделювання процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

На основі теоретичних засад дослідження та спираючися на результати проведеного аналізу переваг використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками, порівняно з іншими терапевтичними технологіями (див. 1.2), ми розробили модель, яка розкриває загальну структуру процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

У сучасних умовах розвитку педагогічної науки питання моделювання процесу підготовки майбутніх спеціалістів досліджують І. Васильєва, І. Володарська, Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Кузьміна, Ю. Лавриков, А. Маркова, В. Мілерян, А. Мітіна, О. Ростунов, О. Смирнова, Г. Суходольський,

Н. Тализіна, Д. Толлінгерова. Зазначимо, що велика кількість підходів науковців щодо змісту моделі фахівця ґрунтується на теорії діяльності та методі планомірного формування розумових дій і понять. Сутність моделі спеціаліста вчені трактують: як опис об'єктивних вимог народного господарства (І. Сігов); відображення навчальних планів, програм та інших документів, що регламентують діяльність вищої школи (Ю. Лавриков); відображення складових сьогоdnішньої й майбутньої (перспективної) професійної діяльності спеціаліста (О. Смирнова, О. Ростунов); виділення, повна характеристика та ієрархічна побудова типових завдань, які молодий фахівець має вирішувати під час виконання професійних завдань (Н. Тализіна, Л. Сьомушина); інтеграція професійних, загальнокультурних, соціальних, психологічних та інших компетентностей (А. Маркова, Є. Зеєр, І. Чемерис, О. Мухачова, О. Аренд, М. Скрипник, В. Піщулін); опис того, до чого має бути готовий спеціаліст, які функції він може виконати та якими якостями володіє (В. Шадриков); відображення ґрунтовних властивостей від професії на підставі системи вимог до спеціаліста в обраній сфері діяльності (Г. Суходольський).

У результаті аналізу дослідницьких матеріалів [131] ми з'ясували, що переважна більшість педагогічних теорій, ідей формування в майбутніх соціальних педагогів/працівників готовності до професійної діяльності ґрунтується на необхідності виокремлення структури такої діяльності.

Сучасні моделі фахової підготовки соціальних педагогів описують головні види професійної діяльності, включають також перелік вимог до системи знань, умінь та навичок майбутнього професіонала. Наведемо кілька прикладів таких моделей.

В. Сидоров пропонує рольово-функціональний підхід щодо підготовки майбутнього соціального педагога, в основі якого лежить соціальна позиція (роль) спеціаліста, серед яких учений виділяє роль посередника, адвоката, учасника спільної діяльності, помічника, клієнта, терапевта, наставника, конфліктолога, експерта, суспільного діяча тощо [245]. У процесі реалізації

цього підходу до професійної підготовки соціального педагога від головної рольової позиції спеціаліста залежать зміст, форми і методи навчання.

Передусім О. Карпенко впроваджено прогностичну структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців до соціальної роботи. Вона ґрунтується на ідеї організації проблемно-модульного навчання, до того ж готовність майбутніх соціальних педагогів розуміється в ній як поєднання двох взаємообумовлених і взаємопов'язаних складових: готовність особистості до діяльності і готовність до розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самоуправління). У них, на думку автора, має повністю розкриватися мотиваційно-ціннісна готовність, змістове забезпечення та операційний аспект (діяльнісно-поведінковий) [131]. Отже, модель тлумачить зміст як прояв професійної компетентності у трьох блоках: соціальному, мотиваційному та функціональному, які виступають основою ефективної підготовки до фахової діяльності.

Є. Яковенко-Глушенкова у своєму науковому дослідженні виокремлює два напрями тлумачення категорії „модель”. Згідно з першим напрямом, „модель” розуміється як система організації навчально-виховного процесу. Прихильники іншого напрямку поняття „модель” застосовують його в загальноживаному значенні як зразок [322].

В. Ягупов убачає модель процесу навчання як „еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу” [320, с. 227]. Наведені вище трактування дають можливість припустити, що під час підготовки майбутнього спеціаліста модель виступає чинником, який є основою вдосконалення процесу фахової підготовки.

У процесі розробки власної моделі ми звернули увагу на структурно-функціональну модель підготовки соціального педагога до професійного спілкування, яку розробила Г. Локарева. Автор виокремлює п'ять головних структурних компонентів моделі: цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний і контроль-корекційний, а також оцінно-

результативний. Зазначимо, що зміст кожного з цих компонентів розкрито відповідно до чотирьох етапів (модулів) підготовки майбутніх спеціалістів [167, с. 131]. Підкреслимо особливості моделі Г. Локаревої, якими є двоаспектність, яка передбачає професійну та загальнокультурну підготовку, логічна поетапність, структурна єдність, змістовна упорядкованість, методична й організаційна гнучкість та висока адаптивність [167, с. 139].

Бачення системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками ми представили в авторській змістово-функціональній моделі, складовими якої визначено нормативно-цільовий, змістовий та результативно-оцінний компоненти (рис. 2.5).

Зауважимо, що науково-практичні дослідження доводять, що будь-яка система ефективно функціонує та розвивається за наявності конкретних умов. Отже, процес формування готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками може бути результативним, якщо буде протікати в спеціально створених умовах.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує наявність різноманітних трактувань педагогічних умов. Отже, досліджувану категорію розуміють як „сукупність факторів, що здійснюють вплив на кого-небудь, що-небудь, є складовими середовища, в якому протікає процес. Умова є основною характеристикою сталих чинників суспільного, побутового та іншого середовища, яке оточує” [254, с. 625].

Тоді як з педагогічного погляду цей термін трактується як „сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості” [221, с. 36].

Заслуговує на увагу думка Ю. Бабанського, який зазначає, що на результативність педагогічного процесу належним чином впливають умови,

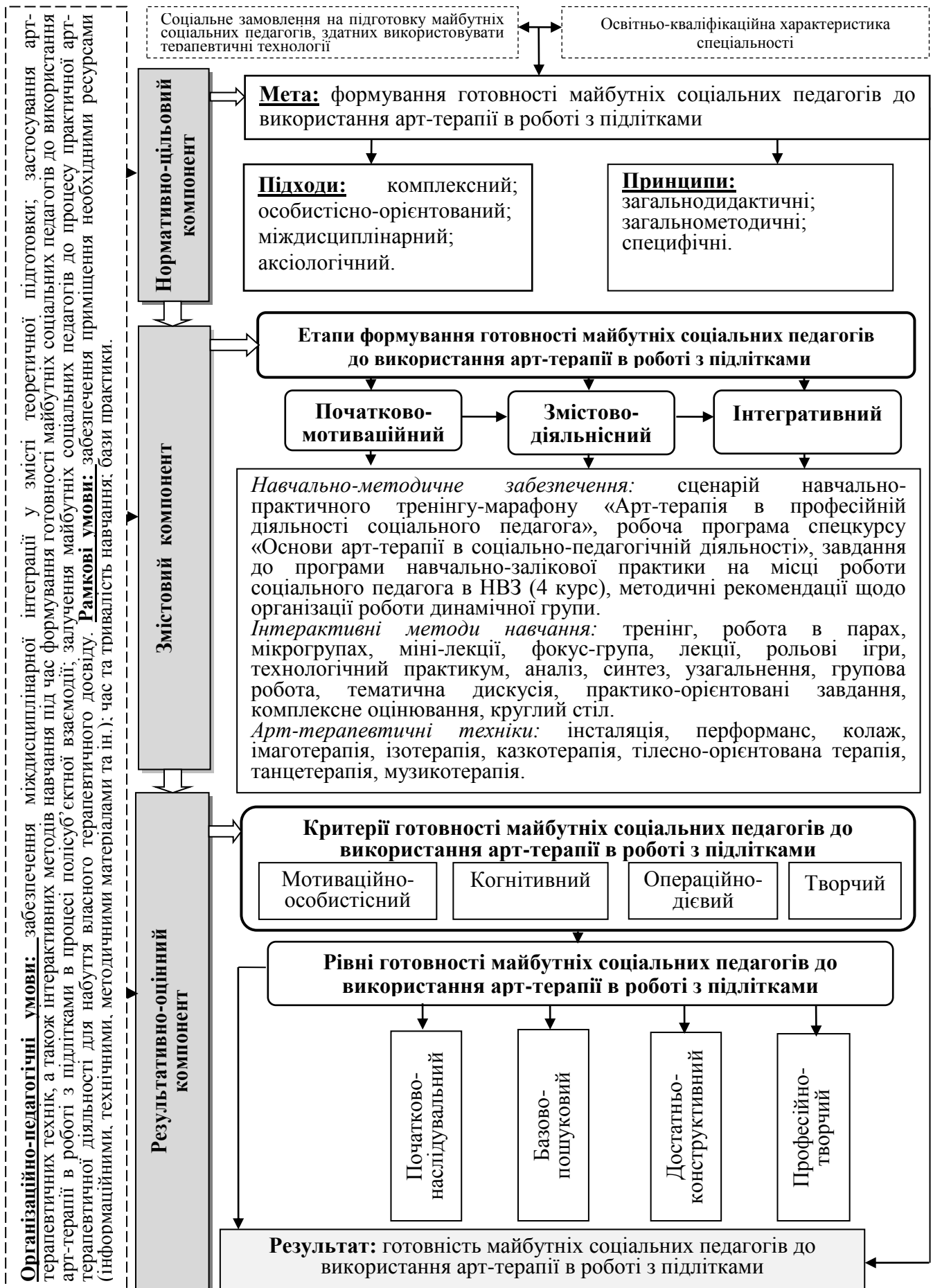


Рис. 2.5. Змістово-функціональна модель формування ГВАТ

у яких протікає цей самий процес [19], а Р. Серьожнікова поняття „педагогічні умови” розглядає як сукупність об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів та педагогічних прийомів [243].

Таким чином, умови, які необхідні для підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, ми розглядаємо як суму зовнішніх та внутрішніх вимог (об’єктивних заходів) навчально-виховного процесу, від впровадження яких залежить формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Водночас аналіз теорії та практики застосування арт-терапії в психолого-педагогічній та соціально-педагогічній діяльності з різними категоріями клієнтів дав нам можливість виокремити потрібні умови, дотримання яких дасть змогу забезпечити ефективність фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Так як ці умови направлені на організацію педагогічного процесу формування готовності майбутніх фахівців, ми розглядаємо їх як організаційно-педагогічні.

Дотримання певних організаційно-педагогічних, а також з огляду на специфіку дослідження рамкових умов навчально-виховного процесу, забезпечує реалізацію моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Спочатку зупинимося на організаційно-педагогічних умовах формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, до яких належать наступні чинники:

- забезпечення міждисциплінарної інтеграції у змісті теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками;

- застосування арт-терапевтичних технік, а також інтерактивних методів навчання під час формування готовності майбутніх соціальних

педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками в процесі полісуб'єктної взаємодії;

– залучення майбутніх соціальних педагогів до процесу практичної арт-терапевтичної діяльності для набуття власного терапевтичного досвіду (навчально-практичний тренінг-марафон „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога” та залучення студентів до відвідування арт-терапевтичної динамічної групи).

Першою умовою посилення результативності формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками є орієнтація в процесі теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів на міждисциплінарний підхід.

Характеризуючи міжпредметну інтеграцію, необхідно зауважити, що у Педагогічному словнику це поняття розглядається як навчальний спосіб, за якого формування та засвоєння змісту освіти здійснюється у комплексі, що своєю чергою дає можливість встановлювати зв'язки між предметами для поглибленого, усебічного вивчення важливих категорій та явищ. На думку С. Гончаренко, міжпредметні зв'язки є відображенням комплексного підходу до навчально-виховного процесу, що дає змогу виокремити як основні складові змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними дисциплінами. На будь-якому етапі навчального процесу міжпредметна інтеграція здійснює низку різноманітних функцій, з-поміж яких виховна, розвиваюча та детермінуюча [73, с. 210].

Водночас В. Максимова зауважує, що для того, аби на занятті зрозуміти роль міжпредметного матеріалу необхідно усвідомити характер взаємодії між частинами окремих дисциплін. Дослідниця виокремлює такі види характеру цієї взаємодії, як лінійна, яка характеризує зв'язок між новими знаннями, що є основою для поглиблення вже наявних; протилежна, за якої нові знання допомагають уточнити та спрямувати набуті раніше знання; проблемна, за принципами якої нові знання займаються створенням умов для вирішення навчального завдання [175].

Беручи за основу роботу М. Малькової [177], виокремимо наступні аспекти міждисциплінарної інтеграції в контексті формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками:

- медико-біологічний (студенти мають володіти системою знань про взаємозв'язок між станом здоров'я, спадковими й вродженими порушеннями в психічному й фізичному розвитку підлітків, травмами внутрішньоутробного розвитку та негативними проявами особистісної поведінки цієї категорії та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу);

- соціально-економічний (майбутні фахівці мають розуміти залежність наявності неформальних підліткових груп, негативних особистісних проявів поведінки підлітків та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу від рівня трудових та нетрудових сукупних доходів сім'ї, матеріального стану домогосподарств, наявних непрацевдатних членів сім'ї, безробітних, пенсіонерів, ін.);

- психологічний (майбутні спеціалісти повинні знати який існує зв'язок між нормальним протіканням психічного розвитку особистості підлітка, психічними особливостями вікового етапу, впливами навколишнього середовища з проявами негативних форм особистісної поведінки цієї вікової категорії та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу);

- педагогічний (студенти мають володіти знаннями про взаємозв'язок між невідповідністю змісту освітніх програм психофізіологічним особливостям підлітків і темпу психологічного розвитку й навчання підлітків, відсутністю інтересу до навчання, закритістю для позитивного досвіду з негативними особистісними поведінковими проявами та необхідністю проведення арт-терапевтичного впливу).

У сучасному освітньому процесі майбутніх соціальних педагогів, на жаль, відсутній збалансований зв'язок між дисциплінами. І це є причиною

того, що вже отримані раніше знання студенти не можуть використати в процесі вирішення завдань нового предмету. Водночас коли специфічною особливістю процесу формування ГВАТ майбутніми фахівцями в роботі з підлітками є систематизація знань із різних дисциплін. Таким чином, ми бачимо наявність протиріччя між фактичними знаннями і відсутністю вмінь застосувати їх в області нової дисципліни.

Ми вважаємо, що одним із способів вирішення цього протиріччя може стати міждисциплінарна інтеграція.

У словнику термін інтеграція трактується як об'єднання в ціле якихось частин; стан зв'язності окремих диференційованих елементів у цілому, а також прогрес, який призводить до такого стану [251, с. 107].

За словами І. Яковлева, „інтеграційні процеси в навчальній діяльності пов'язані з переходом до підготовки спеціалістів широкого профілю, яка ґрунтується на синтезі й універсалізації знань і умінь, нових формах і методах навчання” [323, с. 4]. З метою організації такого роду діяльності потрібна інтеграція змісту навчальних предметів, яка реалізується в процесі освіти, міждисциплінарні зв'язки в цьому випадку відіграють роль сполучної ланки.

З іншого боку, М. Берулова вважає, що в сучасних умовах розвитку педагогічних наук застосовувати тільки міждисциплінарні зв'язки для інтеграції дисциплін, що вивчаються, недостатньо. Тому, на думку автора, потрібно визначити більш високі рівні системності змісту освіти [30]. М. Берулова запропонувала три рівні входження змісту підготовки. Розглянемо їх:

- рівень міждисциплінарних зв'язків (його сутність полягає в тому, що загальні компоненти змісту освіти можуть переноситися в напрямі будь-яких навчальних дисциплін);
- рівень дидактичного синтезу (дає можливість забезпечити інтеграцію форм навчальних занять);

- рівень цілісності (змістовна й процесуальна інтеграція в межах створення нової цілісної дисципліни й вирішення всіх навчальних завдань інтегрованих курсів) [30].

Цей підхід, який опирається на трирівневу систему інтеграції змісту навчального процесу, багато в чому схожий на нашу позицію щодо інтеграції навчальних дисциплін. Якщо дивитися з погляду елементно-системного підходу, то міждисциплінарні зв'язки є структурними частинами навчальної системи, які синтезують знання в елементи-комплекси. Процес переходу майбутніх соціальних педагогів від одного ступеня навчання до іншого відповідно до завдань конкретних дисциплін пов'язане з підвищенням системності.

Таким чином, характеристика представленої умови вимагає розроблення моделі міждисциплінарних зв'язків із позиції підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, яка охопила б взаємозв'язок між циклами навчальних дисциплін і самими предметами, що означає наявність рівня міждисциплінарних зв'язків. У межах цієї роботи ми цікавимося такими напрямками проблеми, що досліджується, як педагогічний, психологічний, соціально-економічний і медико-біологічний.

Отже, запропонована модель міждисциплінарних зв'язків (Додаток Е) містить поступове набуття майбутніми соціальними педагогами потрібних знань для організації ефективної арт-терапевтичної діяльності з підлітками.

Таким чином, процес формування ГВАТ майбутніми соціальними педагогами має структуру, у якій майбутнім фахівцям надається можливість отримати потрібні знання з різних дисциплін про один об'єкт (соціально-економічний, медико-біологічний, педагогічний і психологічний аспекти досліджуваної проблеми й, звичайно, фахові дисципліни), і відповідно носить інтеграційний характер, що дає змогу забезпечити повноцінну підготовку із зазначеної проблеми. Так як міждисциплінарні зв'язки є вихідними складовими дидактичних систем, то такий спосіб взаємодії навчальних

дисциплін можна трактувати як міждисциплінарну інтеграцію. Ця інтеграція дуже характерна для фахової діяльності, яка потребує вміння вирішувати завдання комплексно. Однією з таких видів професійної діяльності є діяльність соціального педагога щодо використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Головною характерною ознакою міждисциплінарної інтеграції на рівні міждисциплінарних зв'язків є те, що загальнопрофесійні та фахові знання повинні складатись із системи знань фундаментальних дисциплін шляхом їх накопичення та зміцнення, а не вивчатися по новому як незалежні, первинні. Такий перехід на інший ступінь процесу формування готовності майбутніх спеціалістів свідчить про перехід на новий рівень розвитку мислення [30]. Адже звичайна сума знань без вміння застосовувати їх в інших сферах не зумовлює розвиток мислення.

Зазначимо, що на рівні цілісності міждисциплінарної інтеграції, ми зосередили свою увагу в розробленому курсі „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”, у межах якого розкрито всі основні проблеми, що досліджуються. У курсі були інтегровані наступні дисципліни: соціальна педагогіка (знання про форми та методи соціально-педагогічної діяльності), соціалізація особистості (особливості соціалізації підлітків), технології соціально-педагогічної діяльності (структура та класифікація технологій соціально-педагогічної діяльності), вікова психологія (анатомічні та психологічні особливості підліткового розвитку).

І на останньому рівні міждисциплінарної інтеграції – дидактичного синтезу ми застосовували різноманітні традиційні форми занять, серед яких лекції та практичні заняття, так і проводили роботу у формі тренінгів, використовували лабораторні заняття, під час яких майбутнім фахівцям були запропоновані проблемні, пошукові завдання. Характерною умовою в процесі формування ГВАТ є створення ситуацій творчого пошуку. Зважаючи на це у процесі вивчення вищезазначеного спецкурсу студенти отримували

завдання розробити власні програми направлені на діагностику, корекцію та профілактику негативних проявів поведінки підлітків засобами арт-терапії.

Отже, підводячи підсумки вище сказаного, вважаємо, що перша організаційно-педагогічна умова в процесі ефективного формування готовності, направлена на вдосконалення теоретичної підготовки. На зміст якої впливають особливості фахової діяльності майбутнього соціального педагога щодо використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Дотримання цієї умови забезпечить уникнення повторень у вивченні окремих навчальних тем, сприятиме встановленню зв'язків між дисциплінами, а також формуванню цілісного уявлення про соціальну діяльність.

Другою організаційно-педагогічною умовою є застосування арт-терапевтичних технік, а також інтерактивних методів навчання під час формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками в процесі полісуб'єктної взаємодії, яка передбачає як активну позицію викладача в організації пізнавальної діяльності та розвитку студентів, так і свідому ініціативу, активність і відповідальність студента за своє навчання та особистісний і професійний розвиток, і полягає у „зміненні форми комунікації в освітній діяльності(Додаток Ж). Ця зміна означає перехід від викладацького монологу до багатопозиційного полілогу, де відсутня чітка полярність і концентрація на погляді викладача” [122, с. 23].

Засвоєння нової інформації, опанування нових знань, формування відповідних умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості у вищих навчальних закладах реалізується за допомогою організації навчальної роботи зі студентами. Своєю чергою, за інтерактивного навчання засвоюється від 70% до 90% інформації, формується досвід творчої діяльності, уміння самостійно оволодівати знаннями [180].

Категорія „інтерактивність” означає „здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди з чимось (наприклад, комп'ютером) або кимось

(людиною)”. Інтерактивне навчання базується на використанні методичних прийомів моделювання ситуацій реального спілкування й організації взаємодії студентів у групі [81], а також його трактують як діалогове, що зберігає мету й зміст процесу, але видозмінює форми – з транслявальних на діалогові [145]. Інтерактивне навчання стає дедалі популярним у вищій школі, йому надають особливу перевагу під час підготовки майбутніх спеціалістів [180]. Останнім часом еталоном університетської освіти стає систематичне використання рольових і ділових ігор, проблемних групових дискусій і бесід, тренінгів, кейс-методу, статусного навчання тощо. Зазначимо також, що під час організації інтерактивного навчання зменшується роль викладача. На занятті він одночасно є і носієм знань, і консультантом, і організатором, і спостерігачем, забезпечуючи при цьому повну самостійність у роботі груп чи окремих її учасників [148].

Ми у своїй роботі використаємо наступні інтерактивні методи навчання: тренінг, мозковий штурм, проблемну лекцію, роботу в парах та мікрогрупах, метод рівний рівному, технологічний практикум тощо.

Отже, роботу в парах доцільно буде використати на початковому етапі підготовки. Адже цей метод дає час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучити свої думки перед аудиторією. Цей метод дає можливість розвивати у студентів навички спілкування, вміння висловлюватись, вести дискусію та переконувати співрозмовника. А також сприятиме розвитку критичного мислення студентів.

З іншого боку, метод мозкового штурму ми будемо використовувати з метою вироблення кількох рішень конкретної проблеми. Така робота дасть змогу студентам проявити свою уяву та творчість.

Можемо сказати, що використання інтерактивних методів як організаційно-педагогічна умова підготовки реалізується шляхом інноваційних ідей, що ґрунтуються на проблемному та особистісно-зорієнтованому навчанні. Застосування засобів інтерактивних технологій спрямоване на створення ситуацій успіху, атмосфери творчої, активної

взаємодії, свободи вибору, рефлексії, професійної мотивації, що повинно сприяти формуванню творчого компонента готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Водночас використання арт-терапевтичних технік у підготовці майбутніх соціальних педагогів є значущим у досягненні навчальної, розвивальної та виховної мети підготовки. До таких технік ми відносимо: перформанс, інсталяцію, колаж та художньо-естетичну інформацію.

Зокрема, використання таких технік як перформанс, інсталяція дасть нам можливість розвивати у студентів самопізнання. Свого часу, застосування такої техніки як колаж допоможе активізувати творчий потенціал студентів, розвивати в них індивідуальні особливості, які є необхідними для майбутньої фахової діяльності, формувати потрібні уміння застосування арт-терапевтичних методик та технологій тощо.

Використання цієї техніки буде ефективним засобом узагальнення теоретичного матеріалу та набутого досвіду роботи. Головною перевагою колажу, за словами В. Кокоренко, є те, що ця техніка дає змогу кожному студенту досягти успішного кінцевого результату, що підвищує його самооцінку та сприяє формуванню установки на подальшу діяльність. Ця техніка також навчає студентів вільно висловлювати особисті думки, ідеї та погляди на конкретну проблему [136]. Окрім цього, створення групового колажу допомагає розвинути згуртованість групи, толерантне ставлення до відмінностей, розвинути творчий потенціал, підвищити самооцінку тощо. У процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками ми будемо застосовувати цю техніку для підведення підсумків конкретного виду роботи, а також для забезпечення майбутнім фахівцям можливості вільного висловлення особистих думок та почуттів щодо вивчення арт-терапії.

Треба наголосити також на тому, що арт-терапія в системі вищої освіти може використовуватися як у формі соціально-психологічного тренінгу для

розвитку соціальних навичок, так і як терапевтична допомога, й засіб розвитку креативності, творчості студентів.

Зазначимо, що застосування художньо-естетичної інформації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійного спілкування досліджувала Г. Локарева [167]. Результати її роботи засвідчують актуальність та результативність використання художньо-естетичної інформації різноманітних творів мистецтва в підготовці майбутніх соціальних педагогів. За словами дослідниці: „Художньо-естетична інформація як дидактичний засіб у формуванні професійного спілкування соціального педагога може бути ефективним завдяки низці позитивних якостей, порівняно з іншими засобами” [167, с. 264]. Виокремлюючи перспективи наступних досліджень у цьому напрямі, автор підкреслює ефективність застосування художньо-естетичної інформації творів мистецтва у таких напрямках роботи соціального педагога як реабілітація та корекція, а також у „цілісній професійній підготовці фахівців у галузі соціальної роботи” [167, с. 247].

З огляду на це, використання художньо-естетичної інформації (далі – ХЕІ) у межах нашої роботи ґрунтується на застосуванні різноманітних типів ХЕІ та функцій, які вона здійснює. Виходячи з класифікації Г. Локаревої [168], ми виділили ті типи ХЕІ та їх функції, які можуть бути ефективними у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. До них належать: пізнавальна ХЕІ, яка розкриває актуальні проблеми та виконує мобілізуючу та ілюстративну функції; інтелектуальна, яка виконує функції розкриття актуальних проблем, розвитку власної думки, погляду, функцію діалогу, пізнавальну функцію; емоційно-почуттєва, виконує мобілізуючу, емпатичну, ілюстративну функції, функцію проникнення у внутрішній суб’єктивний світ іншого; морально-етична, забезпечує виконання функцій впливу на поведінкові установки, ілюстративну, пізнавальну, мобілізуючу функції; психологічна, виконує емпатичну, ілюстративну, рефлексивну, пізнавальну функції, а також функції

проникнення у внутрішній суб'єктивний світ іншого, аналізу психологічних станів людини, розв'язання особистих психологічних проблем; психоенергетична, виконує функції впливу на емоційно-почуттєвий стан, корекції емоційного стану, енергетичного донорства, а також психотерапевтичну функцію); прагматична, здійснює мобілізуючу функцію, функції розкриття актуальних проблем, впливу на поведінкові установки, корекції емоційного стану [168]. Вище описані типи ХЕІ повинні застосовуватися в процесі здійснення майбутніми соціальними педагогами дидактично-діагностичних вправ під час навчання.

Таким чином, застосування у процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками арт-терапевтичних технік та інтерактивних методів навчання має підвищити рівень ефективності цього процесу.

І *останньою необхідною організаційно-педагогічною умовою* формування ГВАТ є залучення майбутніх соціальних педагогів у процес практичної арт-терапевтичної діяльності для набуття власного терапевтичного досвіду (навчально-практичний тренінг-марафон „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога” та залучення студентів до відвідування арт-терапевтичної динамічної групи). Реалізація цієї умови забезпечує майбутнім спеціалістам можливість на особистому досвіді сформувати уявлення про результативність арт-терапії та визначити власні психологічні проблеми та труднощі, які можуть стати на заваді майбутньому фахівцеві, а також розкрити прихований ресурсний потенціал, який допоможе в процесі застосування цієї технології у своїй подальшій професійній діяльності. Виокремлення цієї умови ґрунтується на впевненості в тому, що ніяка теоретична підготовка не може забезпечити повного розуміння про конкретний практичний метод, форму чи технологію роботи, зокрема і про арт-терапію. Така практика є достатньо популярною у фаховій підготовці майбутніх психологів, які, окрім набуття знань та вмінь психологічної роботи, мають пройти курс особистої терапії в межах

конкретного напрямку, яким вони оволодівають. Дотримання цієї умови має здійснюватися в межах залучення майбутніх соціальних педагогів до арт-терапевтичного тренінгу-марафону на початковому етапі навчального процесу. Адже від того, яке враження справить на студентів арт-терапевтична робота з ними, залежатиме подальша спрямованість студентів на оволодіння цією технологією. А також залучення студентів до відвідування арт-терапевтичної динамічної групи. Робота динамічної групи передбачає певні умови приміщення. Воно повинне за можливості мати дві зони: „брудну”, призначену для образотворчої роботи, і „чисту” – для обговорень чи інших видів діяльності (наприклад, фізичних вправ). Якщо немає можливості для організації двох таких зон, то приміщення повинно допускати реорганізацію простору, для того щоб використовувати його для тих і для інших цілей. Окрім того, приміщення для роботи динамічної групи повинне мати достатній вибір різних місць. З урахуванням того, що робота динамічної групи часто передбачає спільну діяльність двох або більше студентів і їхнє вільне переміщення в межах усього простору кабінету, використання різноманітних матеріалів і форм художньої та іншої творчої експресії з нерідким забрудненням території і створенням „робочого безладу”, підлога і стіни повинні мати поверхню, яку легко вимити. Принаймні одна зі стін повинна бути вільна для розвішування на ній вже створених робіт або розміщення великого аркуша паперу під час використання технік спільного малювання. Цю форму групової арт-терапії також відрізняє відсутність жорсткого рольового розподілу – студенти групи можуть вільно переходити від однієї ролі до іншої, реагуючи на дії, висловлювання і образотворчу продукцію інших і реалізуючи різні стратегії і тактики поведінки, зокрема ті, які відображають латентні або альтернативні якості особистості.

Нам слід врахувати те, що через особливі умови, системних характеристик і завдань роботи такої групи під час сесій можуть проявлятися найрізноманітніші аспекти психічного досвіду її учасників, що відображають

як усвідомлювані, так і неусвідомлювані психічні процеси. Одні з них можуть бути віднесені переважно до внутрішньоособистісних процесів, інші – до міжособистісних, треті – до загальногрупових.

Ми вважаємо, що арт-терапевтична динамічна група – це і є те арт-терапевтичне середовище, в якому майбутні спеціалісти зможуть набути особистий терапевтичний досвід та пропрацювати свої психологічні проблеми, що в подальшому попередить перенесення їх на клієнта.

Водночас рамкові умови, за В. Вебером [122], є одним із значущих компонентів схеми педагогічної взаємодії. Їх дотримання передбачає підвищення ефективності фахової підготовки, хоча вони й не стосуються процесу навчання. До рамкових умов, які сприяють підвищенню професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, належить: забезпечення приміщення потрібними ресурсами (інформаційними; технічними матеріалами: фарби, олівці, фломастери, глина, папір різного розміру тощо; методичними матеріалами тощо); час і тривалість навчання; бази практики (соціальні служби та школи, на базі яких студенти мають змогу проходити практику).

Таким чином, виокремлені організаційно-педагогічні та рамкові умови сприяють формуванню готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Вони тісно пов'язані між собою і взаємодоповнюють одна одну, а їх комплексне дотримання сприятиме ефективній реалізації кожного компонента моделі, характеристику яких подамо далі.

Нормативно-цільовий компонент фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками охоплює принципи такої підготовки, підходи до цієї підготовки та визначення загальної мети цього процесу.

В основі процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками лежать основні ідеї таких підходів: комплексного; особистісно-орієнтованого;

міждисциплінарного; аксіологічного. З позиції комплексного підходу побудовано модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Міждисциплінарний підхід застосовано в процесі розробки основних моментів теоретичної підготовки майбутніх фахівців до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Тоді як особистісно-орієнтований та аксіологічний стосується особистості студента в навчально-виховному процесі.

Ефективність будь-якого процесу підготовки залежить від чітко сформульованих цілей. Загальні цілі підготовки спеціалістів у сфері соціальної педагогіки розкрито у стандартах вищої професійної освіти. Їх також конкретизовано в навчальних та робочих планах із дисциплін, які входять до циклів підготовки майбутніх соціальних педагогів. Формулювання мети процесу підготовки є одним із головних компонентів моделі і передбачає формування у студентів усвідомленого мотиваційно-ціннісного ставлення, активної позиції до використання арт-терапії в роботі з підлітками, розвитку та набуття досвіду творчої професійної діяльності, а також побудову системи професійних та особистісних цілей, пов'язаних із використанням цієї технології.

Мета (формування ГВАТ майбутніх соціальних педагогів) та уявлення про кінцевий результат підготовки, тобто готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, є детермінуючими факторами. Ми розуміємо мету як прогнозований результат. У рамках нашого дослідження – це готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками на достатньо-конструктивному та професійно-творчому рівнях. Згідно з цим метою процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування готовності студентів спеціальності „Соціальна педагогіка” до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Визначаючи мету, ми опиралися на соціальне замовлення щодо підготовки фахівця такої кваліфікації, яке і визначає мотиваційну складову

моделі підготовки. Обґрунтовуючи перспективи розвитку соціально-педагогічної освіти в Україні, В. Поліщук зазначає, що існує невідповідність між кількістю випускників та запитом на таких спеціалістів на сучасному ринку праці [219]. Звертаючи увагу на беззаперечну актуальність оновлення процесу фахової підготовки автор зауважує, що „у педагогічному проектуванні спеціалізацій соціальних педагогів необхідно враховувати перспективні види діяльності спеціаліста, що зорієнтовані на передбачуване майбутнє” [219, с. 286]. Одним із головних напрямів оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищої освіти є, на думку В. Поліщука, залучення до процесу підготовки „нових досягнень соціально-педагогічної науки і практики” [219, с. 293], з-поміж яких, на наш погляд, є й арт-терапія. Соціальне замовлення визначається на основі державних галузевих стандартів, зокрема, змісту професійних умінь: підводити студентів до розуміння функції соціального педагога як організатора дозвілля молоді (шифр СВ.Е.01.ЗП.Р.0029); розробляти матеріали для здійснення корекційно-реабілітаційної роботи (шифр СВ.Д.57) тощо.

Досягнення загальної мети забезпечується шляхом постановки конкретних завдань:

1. Забезпечити систему знань майбутніх соціальних педагогів щодо використання арт-терапії.
2. Удосконалити вміння і навички майбутніх соціальних педагогів щодо використання арт-терапії в роботі з підлітками.
3. Оптимізувати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками шляхом використання інтерактивних та інноваційних методів навчання.
4. Формувати когнітивну, операційно-дієву, мотиваційно-особистісну та творчу ГВАТ майбутніх соціальних педагогів.

Поставлені мета й завдання визначають зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів, який розкривається в процесі трьох послідовних та

взаємопов'язаних *етапів підготовки: початково-мотиваційний, змістово-діяльнісний, інтегративний*. Кожен із них має конкретні завдання, які виконуються через відповідні форми та методи підготовки. Процес підготовки під час цих етапів висвітлює сутність **змістового компонента** процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, який має на меті обрання певних форм, методів і засобів реалізації та розкриття змісту визначеного нами навчального процесу.

Головною метою *початково-мотиваційного етапу* процесу формування ГВАТ є створення умов для розвитку в студентів цікавості в оволодінні арт-терапією і перше ознайомлення з можливостями цієї технології через власну участь у арт-терапевтичній роботі. На другому – *змістово-діялісному – етапі* формування ГВАТ майбутнім фахівцям надається можливість розширити власні знання арт-терапії та особливості застосування арт-терапевтичних методик і технік у роботі з підлітками в процесі вивчення спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”. І на останньому – *інтегративному – етапі* процесу формування ГВАТ майбутні спеціалісти продовжують отримувати нові ґрунтовні знання та формувати уміння використання арт-терапевтичних методик і технік у роботі з підлітками у процесі проходження виробничої практики. Проте головним завданням цього етапу є узагальнення всієї системи знань та набутого досвіду, і вироблення на основі цього особистої позиції та стилю використання арт-терапії.

Отже, *початково-мотиваційний етап* формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками повинен здійснюватися на 2-му курсі навчання. На цьому етапі студенти насамперед оволодівають загальнопрофесійними знаннями щодо особливостей психології особистості підлітка, психології вікових криз; комунікації з різними категоріями клієнтів соціального педагога; особливостей роботи із різними категоріями клієнтів соціального педагога;

механізмів самопомоги і саморегуляції. Засвоєння такої системи знань відбувається у процесі вивчення наступних дисциплін: „Загальна психологія”, „Вікова та педагогічна психологія”, „Основи красномовства”, “Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування”, „Самовиховання і саморегуляція особистості”, „Соціально-педагогічна профілактика правопорушень” та інші. Зауважимо, що оволодіння системою загальнопрофесійних знань є важливою основою для подальшого ознайомлення з арт-терапією, так як застосування арт-терапевтичних методик і технік вимагає від фахівців наявності певного когнітивного підґрунтя.

Також необхідно зауважити, що на цьому етапі одним із головних завдань стане попереднє ознайомлення майбутніх соціальних педагогів з арт-терапією. Це завдання буде виконано через участь самих студентів в арт-терапевтичному тренінгу-марафоні „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога”. Метою тренінгу-знайомства є занурення студентів у атмосферу арт-терапії, що є однією з умов ефективності професійної підготовки фахівців. Використання тренінгової форми мотивації майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії дасть змогу найкращим чином організувати цей процес, продемонструвати можливості цієї технології в процесі практичної діяльності. Таким чином, вже перше ознайомлення з арт-терапією дасть можливість майбутнім фахівцям сформуванню особистої думки щодо її ефективності.

Ознайомлення майбутніх соціальних педагогів із арт-терапією на початково-мотиваційному етапі ми трактуємо як попередню підготовку, основу для подальшого вивчення особливостей застосування арт-терапії на *змістово-діяльнісному етапі*, головним завданням якого є оволодіння студентами системою специфічних знань та найпоширенішими арт-терапевтичними методиками та техніками. Іншими словами, студенти повинні сформувати особистий професійний інструментарій арт-терапевтичної роботи з клієнтами і навчитися використовувати його,

поєднуючи з іншими соціально-педагогічними методиками. Також у процесі цього етапу розширюються знання та продовжується оволодіння додатковими загальнопрофесійними знаннями щодо організації групової та індивідуальної соціально-педагогічної роботи з клієнтом, знаннями загальнопсихологічних методик і тестів психодіагностики особистості, методик психологічної та соціально-педагогічної корекції й розвитку особистості залежно від категорії клієнтів. Така система знань має відбуватися на 3-му курсі у процесі засвоєння наступних дисциплін: „Основи соціально-педагогічних досліджень”, „Технології соціально-педагогічної діяльності”, „Теорія та методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями” та інші. У контексті застосування майбутніми соціальними педагогами арт-терапії в роботі з підлітками загальнопрофесійні знання, здобуті в процесі вивчення перерахованих дисциплін, стануть необхідним підґрунтям, оскільки, наприклад, без знання загальних особливостей роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування стає неможливим використання окремих методик та технік роботи з цією категорією підлітків, зокрема арт-терапевтичних. На цьому етапі підготовки, разом із розширенням загальнопрофесійних знань, студенти також мають оволодіти системою специфічно-професійних знань щодо змісту та способів застосування конкретних арт-терапевтичних методик корекції, розвитку, терапії, навчання, виховання залежно від проблем та категорії підлітків, арт-терапевтичних методик і тестів психодіагностики особистості та особливостей групової роботи з підлітками із застосуванням арт-терапії.

Така система знань здобувається на 3-му курсі навчання майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення розробленого нами спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”. Характерною особливістю цього курсу є його інтеграційна та аналітична якість, так як він опирається на низку інших навчальних дисциплін, які є частиною всієї системи підготовки майбутніх соціальних педагогів. Цей курс сприяє отриманню студентами глибоких знань у сфері арт-терапії, дає можливість

формувати уміння використовувати арт-терапевтичні методики та техніки, а також розробляти авторські арт-терапевтичні програми. Необхідно також зазначити, що цей курс належить до циклу самостійного вибору вишу за напрямом підготовки „Педагогічна освіта”. Програма з курсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” відповідає навчальним та робочим планам фахової підготовки соціального педагога. Розроблений курс ґрунтується на вищезазначених фахово-орієнтованих дисциплінах, які включені до системи підготовки майбутніх спеціалістів соціальної педагогіки. Навчальна дисципліна розроблена відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання і охоплює три навчальні модулі.

Також ми вважаємо, що процес формування готовності майбутніх соціальних педагогів має ґрунтуватися на низці принципів підготовки майбутніх спеціалістів, які є системою вимог до процесу професійної підготовки фахівця. Принципи підготовки майбутніх соціальних педагогів це загальні положення, відповідно до яких визначається зміст, форми та методи процесу фахової підготовки [290, с. 113].

Виокремлюючи принципи процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, ми опиралися на загальноприйняті класифікації принципів навчання Ю. Бабанського [19], І. Лернера [161; 162], М. Скаткіна [162] та інших, а також брали до уваги специфіку майбутньої професійної діяльності соціального педагога щодо застосування арт-терапії. У межах цілісної системи принципів ми виокремили наступні підсистеми: принципи, які означають мотивацію майбутніх спеціалістів соціальної сфери до оволодіння арт-терапією; принципи, що містять характерні особливості процесу навчання; принципи, відповідно до яких визначається зміст навчання, та принципи, які характеризують процес взаємодії викладача та студентів (рис. 2.6).

Таким чином, у процесі засвоєння курсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” будуть використані наступні види

контролю. Поточний самоконтроль реалізується майбутніми соціальними педагогами самостійно у процесі виконання практичних завдань і підготовки програми комплексної арт-терапії. Цей вид контролю не виражається у вигляді оцінки: підсумковий самоконтроль (студенти самі оцінюють результати власної діяльності, проте без виставлення оцінки); поточний взаємоконтроль (на практичних та семінарських заняттях протягом усього



Рис. 2.6. Принципи формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

курсу студенти обговорюють та оцінюють рівень виконання практичних завдань один одного), який інколи супроводжується оцінкою або ж виражається у вигляді коментарів та зауважень); підсумковий

взаємоконтроль (взаємне оцінювання студентів ефективності розроблених арт-терапевтичних програм і виражається у вигляді оцінки, яку викладач враховує під час виставлення залікових балів); поточний контроль із боку викладача (проміжне оцінювання результатів самостійної діяльності студентів, може виражатися у вигляді оцінки або коментарів, доповнень та зауважень з боку викладача); підсумковий контроль із боку викладача (остаточна залікова оцінка, бали якої виставляються за результатами самостійної розробки студентом комплексної арт-терапевтичної програми, виконання практичних вправ та завдань, а також засвоєння теоретичного матеріалу курсу).

Таким чином, залікова оцінка за результатами курсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” максимально об’єктивно відображає рівень засвоєння студентами теоретично-практичного матеріалу. Зауважимо, що бали, які студенти виставлятимуть один одному в процесі взаємоконтролю, враховуватимуться під час виставлення підсумкової оцінки.

Отже, формування компонентів ГВАТ майбутніх соціальних педагогів на змістово-діяльнісному етапі є підґрунтям для подальшого опанування зазначеною технологією на *інтегративному етапі*. Головним завданням цього етапу є не лише здобуття нових знань та формування вмінь використовувати арт-терапевтичні методики і техніки у майбутній професійній діяльності, що допоможе узагальнити та творчо переосмислити отриману інформацію з метою інтеграції набутого досвіду в професійну діяльність, виробити власне бачення та стиль роботи з використанням арт-терапії в роботі з підлітками, а й набуття власного терапевтичного досвіду в процесі відвідування арт-терапевтичної динамічної групи. Цей етап реалізується на 4-му курсі навчання студентів.

Оволодіння специфічно-професійними знаннями та поглиблення цього виду знань, здобутих студентами на попередніх етапах підготовки, має відбуватися у процесі проходження виробничої практики на місці роботи соціального педагога в НВЗ у восьмому семестрі, адже практична діяльності

студентів дає можливість створити необхідні умови для забезпечення професійної спрямованості навчання у ВНЗ, цінність якого полягає в наявності ситуації справжньої фахової діяльності. Таким чином, тільки в процесі практики майбутні фахівці отримують можливість не лише перевірити набуті знання та професійно необхідні вміння під час безпосередньої взаємодії з клієнтами, але й сформувати у власній уяві образ себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

За словами О. Лугової, у процесі навчальної практики, коли йде безпосереднє виконання професійних обов'язків, здійснюється своєрідна перебудова особистості майбутнього професіонала. „Систематичне спілкування з клієнтами та працюючими спеціалістами, виконання певних професійних функцій призводять не лише до вдосконалення професійних умінь і навичок, але й до трансформації його (студента) ставлення до самого себе – студент починає усвідомлювати себе спеціалістом-професіоналом” [171, с. 117].

Практика створює умови, які максимально наближені до фахової діяльності, що дає студентам можливість на вищому рівні засвоїти набуті знання та сформувати потрібні вміння застосування різних арт-терапевтичних методик і технік у роботі з підлітками.

Під час виконання завдань виробничої практики на місці роботи соціального педагога студенти мають навчитися використовувати арт-терапію як інноваційну технологію роботи з клієнтом соціального педагога. Вирішення соціально-педагогічних завдань є одним із важливих методів навчання студентів на практичному етапі. Його метою є розвиток умінь зводити проблему до рівня конкретного завдання; визначати найбільш ефективні способи вирішення соціально-педагогічного завдання, використовуючи арт-терапію; комбінувати арт-терапію з іншими соціально-педагогічними методами й технологіями залежно від потреб клієнта.

Отже, одним із завдань виробничої практики на місці роботи соціального педагога для студентів буде: апробувати розроблену на

попередньому етапі підготовки комплексну програму використання арт-терапії в роботі з підлітками (проблема за вибором самого студента: агресивність, тривожність, робота з образом-Я, неадекватна самооцінка тощо) та оформити результати апробації у вигляді доповіді. Розроблення та впровадження програми комплексної арт-терапії дасть можливість набути такі уміння: визначати доцільність застосування арт-терапевтичних методик і технік; мету, зміст, часові межі соціально-педагогічної діяльності з використанням арт-терапії; передбачати можливі результати цієї діяльності; підвищувати кваліфікацію і рівень професіоналізму; оволодіти культурою професійного спілкування.

Під час проходження виробничої практики на місці роботи соціального педагога майбутні соціальні педагоги отримають можливість відпрацювати набуті раніше вміння та сформувати нові, такі як: виділяти й оцінювати ресурсний потенціал клієнта та оптимально задіяти і розвивати його; здійснювати творчий аналіз теорії та практики застосування арт-терапії в соціально-педагогічній роботі; передбачати можливі результати цієї діяльності, реагуючи на зміни у стані клієнта чи групи та адекватно змінювати соціально-педагогічний вплив; мотивувати, організовувати та координувати зусилля клієнта у процесі професійної діяльності з використанням арт-терапії. Окрім цього, під час проходження практики майбутні соціальні педагоги отримають можливість розвивати особистісні професійно важливі для використання арт-терапії якості та реалізовувати творчий потенціал.

Як вже зазначалося вище на інтегративному етапі майбутні соціальні педагоги також отримають можливість набути власний терапевтичний досвід у процесі відвідування арт-терапевтичної динамічної групи. Слово „закрита” в назві цієї групи означає, що протягом усього процесу роботи склад її учасників залишатиметься постійним. Динамічною ж вона називається через те, що ступінь структурованості сесій за довготривалої форми роботи невисокий. Дії членів групи передбачають значну спонтанність і мінімум

директивності з боку викладача-тренера. У процесі роботи цієї групи ми максимально використаємо фактор художньої експресії, який опосередковує взаємодію членів групи один з одним і виступає інструментом вираження ними найрізноманітніших переживань, потреб та фантазій. З урахуванням цього зображувальна продукція може містити в собі багато різних змістів, пов'язаних внутрішньоособистісним, міжособистісним та груповим досвідом їх учасників. Аналіз та групове обговорення такої продукції під керівництвом викладача-тренера допоможе студентам усвідомити власні соціальні, психологічні проблеми, та актуалізувати ресурсний потенціал із метою їх подолання. Отже, використання арт-терапевтичної динамічної групи в процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками надасть студентам можливість пропрацювати власні психологічні проблеми, що в майбутньому попередить їх перенесення в роботу з клієнтом.

Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками протягом трьох етапів дасть змогу не тільки надати ґрунтовні знання, сформувати уміння, розвинути якості та реалізувати і розвинути творчий потенціал, а й сформувати готовність до використання цієї технології як цілісну систему, всі компоненти якої взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного.

І останній компонент моделі формування ГВАТ – *результативно-оцінний* – охоплює прогнозований результат, а саме: готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Ця готовність оцінюється за чотирма критеріями (мотиваційно-особистісний, когнітивний, операційно-дієвий та творчий) за одним із чотирьох рівнів: початково-наслідувальним, базово-пошуковим, достатньо-конструктивним чи професійно-творчим. При цьому, лише сформованість компонентів ГВАТ на двох останніх рівнях дає змогу говорити про досягнення результату в підготовці фахівців до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Загалом, модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками розроблена нами на основі комплексного підходу, який передбачає єдність цілей, завдань, змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців. Окрім цього, комплексний підхід означає вплив не на окремі компоненти готовності, а на особистість майбутнього спеціаліста в цілому, охоплюючи знання, уміння, особистісні та професійні якості та творчий потенціал.

Таким чином, запропонована змістово-функціональна модель характеризується ієрархічною будовою, оскільки її елементи розташовані в чіткій логічній послідовності, а взаємозаміщення чи пропущення одного з них призведе до порушення всієї структури професійної підготовки майбутніх фахівців.

Розроблена змістово-функціональна модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками послужила основою для обґрунтування, розроблення і впровадження методики формування ГВАТ у навчально-виховний процес підготовки майбутніх соціальних педагогів.

2.3 Методика формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

Програма експериментальної роботи наукового дослідження передбачала впровадження у процес навчання студентів ОКР „бакалавр” напряму підготовки „Соціальна педагогіка” спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” та оцінку ефективності методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Експериментальною базою дослідження були Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка, Тернопільський

національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя. У експерименті на різних етапах під час діагностування взяли участь 132 студенти напряму підготовки „Соціальна педагогіка” освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”, 16 викладачів вищих навчальних закладів, 20 соціальних працівників центрів для сім’ї, дітей та молоді (керівників практикою).

У межах формувального етапу (вересень 2012 р. – травень 2014 н.р.) експериментального дослідження апробовано методику формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Процес підготовки було заплановано та сконструйовано таким чином, щоб в умовах навчання у вищому навчальному закладі поєднати дидактичний, організаційний та дослідницький напрями роботи, що, своєю чергою, вимагало здійснення організаційно-педагогічних та рамкових умов реалізації методики підготовки.

Структуру і зміст навчально-методичного забезпечення процесу підготовки визначали такі структурно-змістовні одиниці:

- нормативна навчальна база (Державний освітній стандарт підготовки соціальних педагогів, низка ключових компетенцій згідно з державними вимогами до мінімального змісту рівня підготовки фахівців за спеціальністю „соціальний педагог”, робочі програми та навчальні плани, лекційні, семінарські, практичні заняття відповідно до загального навчального плану вищого навчального закладу);
- сценарій навчально-практичного тренінгу-марафону „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога”;
- робоча програма спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”;
- методичні рекомендації щодо викладання спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” у студентів напряму підготовки 6.010106 „Соціальна педагогіка” ОКР „бакалавр”, які містять робочу

програму цього спецкурсу та короткий зміст тематики лекційного курсу [191].

- завдання до виробничої практики на місці роботи соціального педагога (4 курс);
- методичні рекомендації щодо організації роботи арт-терапевтичної динамічної групи;
- діагностичний комплекс методик визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Метою впровадження було: забезпечити процес формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками відповідно до моделі та організаційно-педагогічних умов, визначених у дисертаційному дослідженні.

Основні завдання впровадження:

1. Перевірити на практиці ефективність моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.
2. Удосконалити підготовку майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії у своїй професійній діяльності.
3. Оптимізувати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів шляхом використання інтерактивних методів навчання.

Відповідно до методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками формувальний етап експерименту проводився трьома етапами: початково-мотиваційний (вересень 2012 р.), змістово-діяльнісний (січень 2013 р. – травень 2013 р.) та інтегративний (вересень 2013 р. – травень 2014 р.).

На першому *початково-мотиваційному етапі* ми провели навчально-практичний тренінг-марафон „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога” (Додаток И) для студентів 2-го курсу навчання за напрямом підготовки „Соціальна педагогіка”. Цей тренінг було проведено нами протягом трьох днів по 7,5 – 8 годин. Мета тренінгу – інформувати

студентів про можливості використання арт-терапії в соціальній сфері та надати учасникам можливість оволодіти необхідними вміннями з використання арт-терапії, а також відпрацювання функціонально-рольового потенціалу соціального педагога. Завданнями тренінгу були: надання студентам знань з особливостей виховної та навчальної організаторської групової арт-терапевтичної роботи з дітьми й підлітками та окремих арт-терапевтичних методик і технік, необхідних для цього; формування аналітичних, прогностичних, конструктивних, рефлексивних та комунікативних умінь, необхідних для арт-терапевтичної групової роботи з дітьми та підлітками з освітньою, виховною та організаційною метою.

Зазначимо, що у практичній психології тренінг розглядають як метод і як форму групової роботи. Особливістю тренінгової технології навчання є інтеграція інтерактивних (переважно групових) форм і активних методів навчання, що сприяли забезпеченню інтенсивності здійснення процесу підготовки. Застосовуючи елементи тренінгу в процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, ми вирішили три педагогічні завдання.

Перше – налагодження суб'єктивної взаємодії, яка дала можливість студентам підвищити власну суб'єктивність шляхом часткового делегування функцій викладача (тренера) з організації, проведення, контролю й оцінювання процесу навчання (зміна позицій сприяла підвищенню самостійності). Слід також зауважити, що, виконуючи тренерські функції, студенти опановували одну з професійних технологій майбутньої діяльності – групову роботу. Ми вважаємо, що майбутній спеціаліст із соціально-педагогічної роботи, який освоює професійну діяльність, засобами тренінгової технології навчання, перетворюється із потенційного на актуального суб'єкта спілкування, отримуючи реальні можливості для задоволення своїх соціальних потреб (у спілкуванні, творчості, визнанні) і розвитку комунікативних здібностей.

Друге завдання – посилення інтенсивності навчання, яке досягалося завдяки одночасній реалізації навчальної і професійної діяльності. Тобто відбувалося повне залучення до процесу вивчення певного напрямку соціально-педагогічної діяльності, практично так само, як під час проходження практики. За таких умов в аудиторії моделюється професійна ситуація, в якій у режимі реального часу учасники виконують професійні дії, спрямовані на реальний об'єкт роботи, або дії, з метою отримати справжній результат. Це сприяло залученню студентів до практико-орієнтованого процесу навчання.

Третє завдання полягало в наповненості подіями практичних занять у рамках тренінгової роботи. Говорячи про професійний розвиток студентів, яких ми готували до використання арт-терапії в роботі з підлітками, спираємося на уявлення про сутність розвитку особистості, яке належить до концепції особистісно-орієнтованої освіти. З погляду цієї концепції розвиток особистості відбувається шляхом накопичення (доповнення, оновлення, структурування) особистісного досвіду. Професійно-особистісний розвиток майбутнього соціального педагога – це головна мета професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Вона уточнена й сформульована нами як становлення особистості студента як суб'єкта професійної соціально-педагогічної діяльності, який усвідомлює й приймає необхідність розширення власного професійного інструментарію. Основою такого професійно-особистісного розвитку, у нашому розумінні, стало накопичення життєвого й професійно-особистісного досвіду під час вивчення спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”.

Проживання подій майбутньої професійної діяльності – реалізація різних аспектів взаємодії з підлітками з використанням арт-терапії за допомогою виконання майбутнім соціальним педагогом професійних дій – несло під час навчання позитивний емоційний відбиток, супроводжувалося переживаннями особистісної успішності в результаті кожного вдалого вирішення студентами завдань, відчуттям задоволення від власної навчальної

та професійної активності, від реалізації основних пізнавальних і професійних потреб особистості. Переживання можливості власними професійними діями змінити складну життєву ситуацію підлітка надавало студентам нового уявлення про себе – відчуття себе професіоналом: „Я вмію!”, „Я можу!”.

Отже, у процесі першого дня цього тренінгу, знайомлячись з учасниками, ми використали арт-терапевтичну вправу „Хто Я?”, що дало можливість із перших хвилин ознайомити студентів з арт-терапією. Зазначимо, що робота першого дня складалася з навчальної та практичної частини. У процесі навчальних годин ми провели міні-лекцію „Арт-терапія в соціальній сфері”, основними питаннями якої були: поняття арт-терапії в соціальній педагогіці, основні галузі застосування арт-терапії в соціальній сфері, функції арт-терапії в роботі соціального педагога. За години, які були відведені на практику, ми ознайомили студентів з особливостями використання таких арт-терапевтичних технік як інсталяція та колаж. Ці техніки більш детально розкриватимуться на основному етапі підготовки – у процесі вивчення розробленого нами спецкурсу. Таким чином, можливість набути досвід практичного використання цих технік на початковому етапі підготовки стане необхідним підґрунтям для більш ефективного оволодіння ними на основному етапі.

Другий день тренінгу структурно виглядає аналогічно до першого дня – навчальна і практична частина. Під час навчальних годин було проведено лекцію „Арт-терапія в роботі з конфліктами”, основні питання які розкривалися – що таке конфлікт, основні види конфліктів у підлітковому віці (конфлікт поколінь), коротка характеристика арт-терапевтичних методик, які можуть бути використані соціальним педагогом у процесі роботи з конфліктними ситуаціями. Ці методики, про які йшлося на лекції, були реалізовані нами разом зі студентами під час практичної частини заняття.

І в процесі третього дня навчально-практичного тренінгу „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога” ми зі студентами вивчали практичне застосування перфомансів. „У сучасній арт-терапевтичній практиці перформанс нерідко розглядається як драматизована форма прояву учасниками арт-терапевтичних занять їх творчих реакцій на „групові відносини”, які розвиваються, а також створювані художні образи. Образи часто виступають в якості основного матеріалу або «тригера» для виконання перформансу” [141, с. 114].

У нашій роботі перформанс виступив як засіб підведення підсумків участі студентів у навчально-практичному тренінгу. Відмінною особливістю перформансу стало використання символічної експресії, що дає змогу за обмежений відрізок часу і застосовуючи відносно лаконічні засоби, передати складну гаму почуттів і уявлень і відобразити їх динаміку. Під час виступів учасники тренінгу як правило, не розігрували сцени, пов’язані з подіями їхнього життя, а висловлювали власний досвід через символи і метафори, пов’язані з мовою тіла, маніпуляціями з візуальними об’єктами (автопортрет). Кожен перформанс мав невелику тривалість (від двох до десяти хвилин), оскільки виступи всіх студентів повинні були відбутися в межах одного заняття. Велике значення в процесі підготовки перформансу мало вирішення учасниками групи наступних внутрішніх завдань:

- актуалізація почуттів і уявлень, пов’язаних із поточним моментом у роботі групи;
- визначення особистих задач і професійних цілей;
- визначення професійних якостей, зокрема, які з’явилися в ході навчально-практичного тренінгу та які хотілося б зберегти і розвинути;
- усвідомлення особистих уроків або підсумків, пов’язаних з участю в групі;
- здійснення внутрішнього вибору з низки альтернатив, пов’язаних із подальшою професією.

Також зауважимо, що роботу кожного дня ми завершували, використовуючи метод фокус-групи. При цьому керувалися основними характеристиками організації фокус-групових інтерв'ю:

- забезпечення комфортності ситуації перебігу процесу. Важливо, щоб кожен учасник фокус-групи не був обмежений часом для спілкування, відчував увагу до себе, зумів налаштуватися на тему;

- групова інтеракція, яка виникала під час дискусії, давала нам змогу одержати інформацію не просто про те, що думають з приводу тієї чи іншої проблеми студенти, а й про те, чому вони так думають. У процесі дискусії ми пропонували підкріпити висловлювання фактами, виходячи з особистого досвіду. Завдяки цьому висловлювання набували більш-менш обґрунтованого характеру, і це дало нам можливість зробити висновки щодо мотивації суджень та дій учасників тренінгу;

- виникнення інтеракції в процесі сфокусованого групового інтерв'ю сприяє також розкриттю більш глибоких підвалин психіки учасників – досвід співпереживання та групового сподівання;

- мета сфокусованого групового інтерв'ю – не досягнення групового консенсусу, а з'ясування напрямів думок кожного із учасників. У сфокусованому груповому інтерв'ю заохочується висловлювання різних точок зору та будь-якого характеру – як позитивного, так і негативного.

Таким чином, під час цього тренінгу студенти отримали можливість дізнатися про арт-терапію на практиці, розширити знання один про одного, а також розвинути такі особистісні професійно важливі якості, як емпатійність, інтуїція у сприйнятті іншої особистості; креативність на противагу стереотипності мислення; розвиненість „внутрішньої дитини”; контактність і гнучкість у спілкуванні; саморозуміння (усвідомлення власних конфліктних потреб та мотивів і ресурсного потенціалу); встановити контакт в індивідуальній чи груповій роботі, відреагувати емоції та почуття, розкрити та укріпити внутрішній ресурсний потенціал, виразити конфліктну ситуацію в метафоричній формі, розвинути творчі та креативні якості тощо.

Отже, підсумовуючи використання такого методу навчальної роботи, як тренінг, ми можемо стверджувати, що він є досить ефективним при оволодінні майбутніми соціальними педагогами арт-терапією, оскільки дає змогу працювати за трьома найважливішими напрямками: теоретичне оволодіння знаннями, відпрацювання практичних навичок і ролей, а також розвиток особистісних якостей, необхідних для арт-терапевтичної роботи.

Завданням *змістово-діяльнісного етапу* було оволодіння майбутніми соціальними педагогами найпоширенішими арт-терапевтичними методиками та техніками. На цьому етапі, який студенти проходили на 3-му курсі, вони повинні були навчитися застосовувати арт-терапевтичний інструментарій у своїй професійній діяльності. Таку можливість вони отримали в процесі вивчення спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”. Робоча програма спецкурсу містить базові знання про арт-терапію, її функції, форми та види, а також особливості її використання в роботі соціального педагога з різними категоріями клієнтів, зокрема з підлітками (Додаток К).

Зазначимо, що метою викладання навчальної дисципліни „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” є :

- сформувати у студентів наукові поняття про теорію і методику арт-терапії, її цілі та завдання;
- допомогти їм в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками та навчити їх застосовувати ці знання і вміння в майбутній професійній діяльності;
- розвивати креативне мислення студентів засобами арт-терапії;
- формувати уміння оцінювати проблемні ситуації клієнтів та проектувати моделі їх розв’язання з використанням арт-терапії.

Вивчення навчального спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” будується на принципах кредитно-модульної системи, яка сприяє систематичній роботі студентів над засвоєнням знань,

умінь, навичок та особистісно-орієнтованому навчанню, у центрі якого перебуває особистість студента, його індивідуальний досвід, потреба в самореалізації, саморозвитку, самовизначенні.

Зазначимо також, що виконання поставленої мети передбачає виокремлення чітко поставлених завдань вивчення цієї дисципліни:

- ознайомити студентів із теоретичними основами арт-терапії та показати можливості й перспективи її використання в професійній діяльності соціального педагога;

- навчити використовувати різні види арт-терапії в майбутній професійній діяльності насамперед у роботі з підлітками.

Вивчення курсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” дасть студентам змогу здобути знання про:

- різні підходи до визначення поняття „арт-терапія”;
- історію дослідження та застосування мистецтва в межах психолого-педагогічної науки; виникнення та етапів розвитку арт-терапії;
- історію становлення арт-терапії як самостійної галузі знань;
- функції арт-терапії в процесі соціально-педагогічної діяльності;
- переваги використання арт-терапії в роботі соціального педагога;
- вимоги до обладнання арт-терапевтичних кабінетів;
- класифікацію матеріалів, які використовуються в процесі арт-терапевтичної сесії;
- модель арт-терапевтичної сесії;
- основні види арт-терапії та можливості їх використання;
- діагностичний потенціал арт-терапії;
- методи профілактичної роботи з використанням арт-терапії;
- специфіку корекційної роботи з підлітками з елементами використання арт-терапії;
- зміст та особливості окремих методик арт-терапевтичного впливу на особистість підлітка;

- символіку кольору, форм та ліній;
- форми арт-терапії, які використовуються в роботі з підлітками;
- види групових форм роботи з використанням арт-терапії;
- техніки та методики арт-терапії, які можна використовувати в роботі з підлітками.

А також розвинути необхідні вміння:

- користуватися набутими теоретичними знаннями та застосовувати їх у практичній роботі;
- проводити діагностику особистості підлітка з використанням арт-терапії, обробляти отримані результати;
- використовувати у своїй роботі різні техніки, методики та форми арт-терапії;
- використовувати різні види арт-терапії з метою профілактики негативних явищ серед підлітків, корекції негативних проявів у їхній поведінці тощо;
- розробляти модель арт-терапевтичної сесії для роботи з підлітками, прогнозувати її ефективність;
- складати плани роботи арт-терапевтичної студії, різних форм групової роботи (студійна група, динамічна закрита група, тематична група).

Спецкурс розрахований на 144 години (4 кредити). З них 72 години передбачається на аудиторну роботу (20 години лекційних, 20 годин практичних занять та 32 години лабораторних робіт зі студентами), 72 години відведено на індивідуальну та самостійну роботу студентів. Кількість практичних та лабораторних занять обумовлено прикладним характером програми підготовки. Вид підсумкового контролю – екзамен.

Лекційні заняття курсу розподілилися наступним чином: 8 годин було зосереджено у першому змістовому модулі „Теоретичні основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”, 6 годин – у другому „Практичний аспект використання арт-терапії в роботі соціального педагога” та 6 годин – у

третьому змістовому модулі „Використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками”. На лекціях до першого модуля розглядалися такі теми: мета, предмет і завдання вивчення курсу; особливості дослідження мистецтва в психолого-педагогічній науці; етапи становлення арт-терапії; особливості обладнання арт-терапевтичного кабінету та класифікація матеріалів, що використовуються в арт-терапії, а також основні види арт-терапії. Другий змістовий модуль програми курсу був присвячений аналізу особливостей практичного використання арт-терапії в професійній діяльності соціального педагога. Теми лекційних занять цього модуля: соціально-педагогічний потенціал арт-терапії; діагностичний потенціал арт-терапії; арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній діяльності. Ці самі теми майбутні соціальні педагоги опрацьовували на практиці на лабораторних заняттях. Третій змістовий модуль курсу передбачає вивчення особливостей використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками. Теми, що виносилися на лекції: зміст, форми й методи арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками, характеристика групової арт-терапії в роботі з підлітками, її переваги та загальна характеристика технік групової арт-терапії в роботі з підлітками. Зазначимо, що кількість годин, відведених на лабораторні заняття, в цьому модулі також досить значна – 12.

Отже, під час засвоєння теоретичної частини курсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” студенти актуалізували та поглиблювали здобуті раніше знання, а також набували нових специфічно-професійних знань з особливостей використання арт-терапії у професійній соціально-педагогічній діяльності. У процесі викладання теоретичного матеріалу у формі лекції ми використовували такі методи активізації роботи студентів, як проблемні запитання, приклади, дискусію тощо. Відомо, що проблемна лекція відрізняється від традиційної тим, що в ній важлива роль відводиться участі студентів, яка має активний характер. Проблемний характер лекції спонукає студентів до свідомого, активного засвоєння нових знань. Проблемні запитання, які використовувались у процесі проведення

лекції, сприяли підвищенню активності майбутніх соціальних педагогів в оволодінні нового матеріалу, спонукали до самостійних роздумів та висловлення власних думок. Відповіді на проблемні запитання часто переростали в дискусії, що також сприяло підвищенню ініціативності й активності студентів у відстоюванні власної точки зору.

У межах виконання другої організаційно-педагогічної умови, з метою створення творчої атмосфери та підвищення зацікавленості майбутніх соціальних педагогів у вивченні спецкурсу, нами використано інтерактивний метод „технологічний практикум”, основна мета якого полягає в посиленні практичної спрямованості навчання [81; 93]. Основною формою роботи студентів на практикумах є групова діяльність. При цьому всі мікрогрупи виконували різні завдання. У ролі путівника викладачем була запропонована інструкція, яка за певними правилами послідовно визначала дії студентів:

- 1) кожна група отримала індивідуальне завдання, що стосується питань становлення арт-терапії як самостійної науки;
- 2) у процесі підготовки студенти мали можливість користуватися книгами й конспектами, звертатися за допомогою до викладача;
- 3) план виступів готували таким чином, щоб усі представники творчого мікроколективу мали можливість виголосити міні-промову чи доповнити основного доповідача;
- 4) групи повідомляли про результати своєї роботи по черзі, причому кожен виступ супроводжувався обговоренням, виявленням недоліків, доповненнями.

Підсумовуючи результати, студенти ділилися враженнями, говорили про те, які знання й уміння ними набуто або вдосконалено.

Також зазначимо, що з метою активізації знань майбутніх соціальних педагогів щодо реалізації професійних функцій в арт-терапевтичній роботі з підлітками нами адаптовано інтерактивний метод „позиційного навчання” Н. Є. Веракси [335] до завдань спецкурсу.

Метод передбачав розподіл студентів за умовними позиціями, згідно з якими вони мали змогу демонструвати уміння здійснювати функції соціального педагога. Кожна з умовних позицій була показником рівня засвоєння певної функції:

- теоретик (засвоєння освітньо-виховної та психотерапевтичної функцій);
- енциклопедист (засвоєння дослідницької функції);
- конструктор (засвоєння прогностично-проектувальної функції);
- митець (засвоєння функції професійного вдосконалення, шляхом використання творчих здібностей);
- аналітик (засвоєння діагностичної функції);
- експерт(засвоєння посередницької функції);
- практик (засвоєння організаційно-координаційної функції).

Перша позиція, яку було визначено в тематичному просторі отримала назву „Теоретик”. Завданням студентів-теоретиків було кількома тезами передати стислий зміст матеріалу, що вивчається, – це сприяло набуттю теоретичних знань щодо використання арт-терапії в професійній діяльності соціального педагога. Важливим для цього статусу було те, що це не аналітична позиція, а свого роду архівація змісту теоретичних знань у компактну форму. Практично це виглядало як коротка довідка, яка характеризувала поняття арт-терапії в трьох аспектах: психологічному, педагогічному та соціально-педагогічному.

Друга позиція називалася „Енциклопедист”. Завданням студентів-енциклопедистів було складання списку основних понять та визначень, які розкривали зміст теоретичного матеріалу щодо арт-терапії. Важливим для цього статусу було те, що він дав можливість створити складові одиниці предмета вивчення, визначити засоби, які відповідають змісту підготовки: як саме може бути використана арт-терапія в роботі з підлітками. Ця позиція дала змогу студентам висловити власну думку на те, якою мірою обрані

засоби, методи арт-терапевтичної допомоги підліткам адекватні змісту соціально-педагогічної роботи.

Третя позиція – „Конструктор” – мала на меті засвоєння нормативного простору. Завданням студентів-конструкторів було представити теоретичний матеріал щодо проблем, з якими стикаються підлітки, та відповідні їм шляхи подолання засобами арт-терапії.

З метою підсилення суб’єктивності суджень нами запропоновано позицію „Критик”. Завданням студентів-критиків було визначення невідповідностей та протиріч, які ґрунтуються на об’єктивному аналізі змісту матеріалу, поданого теоретиками та енциклопедистами. Для цієї позиції важливим було уявлення студентів як суб’єктів соціально-педагогічної роботи про її об’єкт – підлітків. Це дало можливість визначитися з важливим принципом взаємодії соціального педагога та підлітками: допомога для самопомоги.

Наступна позиція – „Митець” – ґрунтувалася на творчому відображенні змісту навчального матеріалу, що дало можливість студентам висловити суб’єктивне ставлення до змісту спецкурсу. Проте така позиція повинна бути об’єктивною, адже митець створював наочний образ або прихований зміст соціального явища, яке вивчається (арт-терапія). Важливим було те, що простір предмета вивчення проекувався на суб’єктивний змістовий простір. Таким чином, студенти-митці мали можливість засвоїти простір предмета вивчення, але при цьому внести до нього певний момент суб’єктивності.

Позиція „Аналітик” пов’язана з рефлексією засвоєних знань. Головна задача студентів-аналітиків – зрозуміти труднощі, пов’язані із засвоєнням теоретичного матеріалу. Ця позиція була важлива тим, що забезпечувала взаємозв’язок предметної та просторової змістовності, тобто визначала нестандартність підходів студентів до аналізу проблем підліткового віку.

Позиція „Експерт” давала можливість студентам оцінити діяльність усіх учасників процесу, зокрема викладача. Важливим тут було формулювання питань стосовно активності, ефективності та необхідності

участі кожного у процесі навчання, який для його учасників був продуктивною взаємодією.

Метою студентів на позиції „Практик” було вивести теоретичні завдання на рівень життєвої ситуації, тому важливим для студентів-практиків було використати вміння моделювати життєву ситуацію, у якій можуть опинитися різні категорії підлітків. Студенти мали можливість не тільки фантазувати щодо наявних проблем, які можуть виникати у даної категорії клієнтів, а й пропонувати практичне їх вирішення.

Отже, динаміка взаємодії студентів із різних позицій, від „Теоретика” до „Практика”, дала нам змогу вирішити одну з головних задач професійного навчання: сформувати у студента уявлення про засоби професійної діяльності та ліквідувати відчуження між предметом вивчення та самим студентом.

Технологію „позиційного навчання” для підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками використано нами з двох причин. Усі застосовані нами позиції відповідають складовим будь-якого предметного знання:

- нормативній складовій, яка будується на основі формальної логіки;
- діалектичній складовій, яка спрямована на продуктивне перевтілення теорії на практику;
- символічній складовій, яка містить змістовність предмета вивчення та відображає його місце у системі загальних соціально-педагогічних знань [335].

У процесі практичних занять з метою залучення студентів до практико-орієнтованого процесу навчання нами постійно підтримувався процес обміну інформацією з метою розроблення стратегії й оригінальних способів вирішення професійних проблем та планування діяльності з виконанням певного завдання, спонукаючи майбутніх соціальних педагогів до виявлення або розвитку вмінь і якостей, необхідних для використання арт-терапії в

роботі з підлітками. Залучення студентів до практико-орієнтованої діяльності відбувається під час оволодіння ними циклом спеціальних теоретичних знань щодо арт-терапії як соціально-педагогічної технології та особливостей її використання в роботі з підлітками. З цією метою було запроваджено модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками на засадах практико-орієнтованого підходу (Додаток Л).

Трансформація традиційних навчальних завдань у комплекс практико-спрямованих дала змогу використання як провідного елемента змісту навчання особливого виду досвіду – практико-орієнтованої діяльності, у результаті якої сформовано професійні знання і вміння майбутнього соціального педагога, необхідні для використання арт-терапії в роботі з підлітками. Усі завдання були наповнені особистісним сенсом відповідно до позитум-підходу, що сприяло ефективності засвоєння необхідних знань, умінь, навичок. Однією з характеристик завдань, що сприяли формуванню усвідомлення професійної діяльності, була постановка студента перед необхідністю оволодіння професійними якостями і практичними діями, спонукання до усвідомлення своєї „недостатності” і підтримка його наміру набути цей досвід. Актуалізація особистісних функцій особливо ефективно виявлялася при виконанні проблемних завдань, для яких характерний дефіцит інформації, способів рішення, інтерпретацій, пояснень, оцінки і пошуку значення одержаного результату.

Процес підготовки засвідчив, що прийняття студентом завдань, що сприяють формуванню професійних якостей і умінь, – це не тільки мотиваційне забезпечення рішення, але і переклад умов завдання власною мовою студента, що демонструє багатоманітні форми зв'язку завдання із системою особистісних цінностей. Осмислення завдання свідчило про певну психологічну готовність студента до його виконання. Успішне вирішення залежало від того, наскільки ці дії і їх здійснення усвідомлені студентом. Так, оцінювання здатності студента до прийняття завдання і готовності до його рішення охоплювало оцінювання його вміння орієнтуватися в ситуації,

будувати план і проект рішення, добирати відповідні моделі, адекватні поставленому запитанню, співвідносити і корегувати логіку своїх міркувань відповідно до принципів здійснення соціально-педагогічної діяльності.

Сутність практико-орієнтованих завдань полягала в тому, що студент був спрямований не тільки на результат, але і на саму діяльність, пов'язану з навчальними діями в процесі формування професійних якостей і умінь, що закладені в основу формування майбутнього соціального педагога. Завдання привертало увагу студентів до змісту роботи й мали необхідне інформаційне наповнення. Завдяки цьому студенти бачили результати, у них формувалася здатність до аналізу, самоаналізу, бачення альтернативи.

У процесі навчання від студентів вимагалось винесення на обговорення проблеми підлітка (наприклад, агресивність, вживання алкоголю, проблеми з оточенням, важковиховуваність тощо). До проблем, які вирішували майбутні соціальні педагоги під час формування готовності до використання арт-терапії в роботі з підлітками, нами було висунуто такі вимоги:

- проблема повинна виявляти певну ситуацію, пов'язану з підлітками;
- наявність достатнього обсягу знань із циклу соціально-педагогічних та психологічних дисциплін для вирішення проблеми, що пов'язані з труднощами цієї вікової категорії;
- відчуття студентом труднощів, а саме породження нових думок на основі наявних знань і умінь.

У межах формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками в умовах вищого навчального закладу головним ми вважали спрямувати зусилля студентів на розвиток співробітництва; успішне встановлення особистих відносин неможливо без рівності психологічних позицій викладача й студента. Рівні позиції в спілкуванні дали можливість визнати право студента на власні судження й оцінки, на свій оригінальний погляд на світ, який можна відстоювати на заняттях. Завданням викладача було відмовитися від категоричних суджень і

оцінок, тобто оцінка не зовсім усувалася, а лише змінювала авторство: студент отримує право оцінити себе сам. Відкритість спілкування створювала атмосферу щирості й природності, взаємного проникнення студентів у світ почуттів і переживань один одного, яке можливе тільки в умовах рефлексивної діяльності всіх учасників освітнього процесу. Таким чином, культивування рефлексивності студентів сприяло орієнтуванню їх на усвідомлення себе в системі пізнавальної діяльності й міжособистісної комунікації. Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками став більш керованим із застосуванням механізмів рефлексії, які характеризували самосвідомість студентів, осмислення ними підстав власних дій і вчинків. На основі рефлексії під час навчання будувалися такі процеси, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль – тобто якості, необхідні майбутньому соціальному педагогові в процесі використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Вважаємо, що для нашого дослідження формування вмінь самоконтролю й самооцінки під час підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками дуже важливе, тому що для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності недостатньо озброїти їх лише теоретичними знаннями. Рефлексивні процеси стали для нас не тільки показником усвідомленого ставлення до процесу навчання, але й інструментом, за допомогою якого здійснювалося формування практичних умінь та навичок у процесі професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

У той же час, на лабораторних заняттях студенти мали можливість навчитися практично використовувати арт-терапевтичні методики та техніки в діагностичних, профілактичних, корекційних та інших цілях.

Зазначимо також, що в процесі лабораторних занять ми використали рольові ігри. З їх допомогою ми разом зі студентами імітували соціально-педагогічні ситуації, що стосуються проблем підлітків у мікросередовищі, та

намагалися знайти шляхи їх вирішення. Головними цілями цього завдання ми виділяємо наступні: виокремлювати найбільш ефективні засоби розв'язання соціально-педагогічного завдання, використовуючи арт-терапію; розвиток умінь зводити проблему до рівня конкретного завдання; поєднувати арт-терапію з іншими соціально-педагогічними технологіями та методами залежно від потреб підлітка; створювати сприятливу атмосферу для професійного спілкування; встановлювати адекватні доброзичливі міжособистісні стосунки з підлітками; а також розвиток професійно важливих особистісних якостей, таких як соціальна креативність; комунікативна толерантність; гнучкість і контактність у професійному спілкуванні тощо.

Під час виконання рольових ігор група студентів поділялася на підгрупи по 5 осіб. У кожній з них обирався один студент для виконання ролі соціального педагога, а інший (або декілька) – для ролі клієнта. Інші члени підгрупи залучалися до створення соціально-педагогічної ситуації та обговорення її вирішення з використанням арт-терапії. На підготовку гри майбутнім соціальним педагогам давалося 20 хв. Підгрупи виступали по черзі. У той час, як свою гру демонструвала перша підгрупа, з учасників інших підгруп обиралися два експерти, які оцінювали проведену гру з погляду позитивних моментів та недоліків. Після виступів усіх учасників відбувалося спільне обговорення.

Також зазначимо, що на лабораторних заняттях процедура вивчення практичного використання арт-терапевтичних методик виглядає наступним чином:

1. Викладач дає студентам інструкцію щодо творчої діяльності (інструкцію відповідної арт-терапевтичної методики, що вивчається).
2. Безпосередня творча діяльність студентів.
3. Викладач виступає у ролі соціального педагога (терапевта) і демонструє процедуру обговорення результату творчої діяльності з клієнтом, у ролі якого виступає один із студентів.

4. Потім студенти діляться на мікрогрупи, де кожен по черзі виступає в ролі соціального педагога, клієнта і спостерігача. Таким чином, кожен студент має можливість відчувати на собі як діє та чи інша арт-терапевтична методика. Будучи у ролі соціального педагога (терапевта) студент набуває професійного досвіду використання арт-терапії, розвиває творче мислення, емпатію, інтуїцію та комунікативну толерантність, оскільки в майбутній професійній діяльності студенти можуть стикатися із досить „складними” підлітками і мають знаходити з ними спільну мову. Водночас, будучи в ролі клієнта, майбутній фахівець набуває особистий терапевтичний досвід і пропрацьовує свої власні проблеми, що в подальшій практичній діяльності допоможе запобігти перенесенню їх на клієнта.

5. Зворотній зв'язок.

6. І на закінчення викладач проводить міні-лекцію щодо інтерпретації та можливостей застосування опрацьованої методики.

Таким чином, в умовах навчального процесу ми забезпечуємо студентам можливість набувати практичний досвід використання арт-терапії, не покидаючи при цьому аудиторію.

Під час лабораторних занять ми зі студентами вивчали: роботу з фотографіями (практичне використання методики „Мій дім”); діагностичний потенціал арт-терапії (метод „Мандала”, методики „Метафоричний малюнок”, „Серія малюнків”); арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі (колаж та його види, інсталяції); групову арт-терапію в роботі з підлітками (види колективної творчості за Уманським: спільна індивідуальна діяльність, спільна послідовна та спільна взаємодіюча діяльність, методики „Сніданок, обід та вечеря” та „Клумба”).

Розглядаючи арт-терапевтичну техніку колаж, необхідно зазначити, що вона належить до технік розділення відповідальності, адже клієнт має можливість створити щось нове з уже наявних речей (вирізки з журналів, природні матеріали, тканина тощо). Використання техніки колаж дало

студентам можливість: розвивати креативність, підвищити самооцінку, знизити напруження та зрозуміти себе.

Матеріали, які використовуються в процесі створення колажів, вказують на наступне: журнали (соціальний рівень, те, що клієнт готовий представити іншим; те, що він добре про себе знає); природні матеріали (взивають до емоцій, повертають до дитинства, радості, нагадують про циклічність життя. Природні матеріали є дуже ресурсними і відповідно колажі з них можна використовувати з метою актуалізації ресурсів клієнта); робота з тканиною (дає змогу підняти архетипний рівень, у таких роботах щось розділяється, приймається та осмислюється). Необхідно зазначити, що на лабораторних заняттях студентам довелося попрацювати з усіма видами матеріалів. Варто зауважити, що великий відсоток студентів виявили зацікавленість працювати не лише з журналами (що було очікувано), але й з природними матеріалами та тканиною, що може свідчити про високий рівень довіри в групі.

Ще одна арт-терапевтична техніка розділення відповідальності, яка вивчалася, – інсталяція – це просторова композиція. Студентам пропонувалося знайти собі місце у просторі і створити там композицію на задану тему з різних елементів – побутових предметів, промислових виробів і матеріалів, природних об'єктів, фрагментів текстової та візуальної інформації. Авторство інсталяції полягає в тому, що студент відбирає і komponує певні предмети. Інсталяції прості в застосуванні, існують в момент тут і тепер, розвивають творчість, допомагають зняти тривогу та страх. Теми, які ми пропонували студентам для композицій: Я-реальне, Я-ідельне, я тут і тепер, моя мрія, моя професія, Я – соціальний педагог. Спочатку ми пропонували студентам створити групову композицію, адже це допомагає знизити рівень відповідальності за кінцевий результат. І тільки потім майбутні соціальні педагоги створювали власні інсталяції. Як і будь-яка інша арт-терапевтична техніка чи методика, інсталяція завершується зворотнім зв'язком – обговоренням. Зауважимо, що в арт-терапії є три підходи щодо

бачення цього процесу: феноменологічний (не має жодних теорій та концепцій без поведінки людини; враховуються думки, емоції та внутрішній стан клієнта; терапевт занурюється у внутрішній світ клієнта і допомагає йому розібратися в ньому), постмодерністський (зрозуміти продукт творчості клієнта взагалі не є метою; вважається, що скільки людей, стільки й думок; терапевту необхідно працювати з емоціями і думками клієнта і своїми власними), аналітичний (терапевт займає позицію батьків: він усе знає, пояснює клієнту його почуття та емоції і т. д.). Вивчаючи зі студентами інсталяції, ми намагалися продемонструвати всі три підходи. Звертаємо увагу на те, що більшість студентів стали прихильниками постмодерністського підходу.

Зазначимо, що в процесі змістово-діяльнісного етапу формування ГВАТ було проведено поточний та підсумковий контроль, а також круглий стіл.

Процедура взаємоконтролю серед студентів виглядає наступним чином: після того як студент відповів на семінарському занятті або ж представив результати виконаної практичної вправи чи завдання він обирає двох одногрупників, один з яких виступав у ролі критика (тобто робить певні зауваження, доповнення тощо), а інший мав дати позитивну характеристику почутому. Кожен з обраних також оголошував ту кількість балів (відповідно до розроблених критеріїв), на яку заслуговує той, хто виступає. Викладач при цьому мав право заперечити або підтвердити зазначену оцінку, апелюючи до критеріїв, розроблених для кожного практичного завдання. Зазначимо, що така форма взаємооцінювання дала змогу не тільки отримати максимально об'єктивну оцінку, виражену в балах, а й почути конструктивну критику та похвалу з боку одногрупників і викладача.

Таким чином, у процесі змістово-діяльнісного етапу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками під час вивчення спецкурсу студентам було

запропоновано низку інноваційних форм та методів навчання: проблемна лекція, тренінг, рольові ігри, колаж, інсталяція тощо.

Вивчення арт-терапії на *інтегративному етапі* підготовки відбувалося в процесі проходження студентами виробничої практики на місці роботи соціального педагога. Під час якої майбутні соціальні педагоги мали можливість набути таких вмінь, як: визначати доцільність застосування арт-терапевтичних методик і технік; інтерпретувати результати; визначати мету, зміст, часові межі соціально-педагогічної діяльності з використанням арт-терапії; передбачати можливі результати цієї діяльності; мотивувати, організовувати та координувати зусилля клієнта; формувати позитивну „Я-концепцію” клієнта; підвищувати кваліфікацію й рівень професіоналізму; оволодіти культурою професійного спілкування; інтерпретувати вербальну та невербальну інформацію, отриману від клієнта у вигляді продуктів його творчої діяльності – казок, малюнків тощо.

Також зазначимо, що необхідною формою роботи, яка підсумовувала здобутки майбутніх соціальних педагогів у процесі оволодіння арт-терапією, було створення програми комплексної арт-терапії для роботи з певною категорією підлітків та апробація її під час виробничої практики на місці роботи соціального педагога (Додаток М). Обов'язковою умовою створення програми було те, що майбутні фахівці мали використати в ній декілька логічно зв'язаних арт-терапевтичних методик різного спрямування (діагностичну, корекційну, терапевтичну, виховну тощо).

Для обговорення результатів виконаного завдання було проведено круглий стіл, метою якого стало представлення розроблених програм та їх попередній аналіз. Обов'язковим пунктом звітування було відзначення труднощів, які виникали у процесі розробки, а також шляхів їх подолання. Формат круглого столу при такому обговоренні дав змогу почути якомога більше думок з приводу тієї чи іншої програми, а також отримати цінні поради щодо подолання труднощів у її розробці, адже при першому виконанні такого завдання студенти найчастіше стикалися з такими

типовими труднощами, як невміння комбінувати методики та техніки в логічну послідовність, невміння спрогнозувати час проведення кожної методики та її ефективність тощо.

Після круглого столу студенти доопрацювали свої програми відповідно до отриманих зауважень і апробували їх під час проходження виробничої практики на місці роботи соціального педагога (Додаток Н). При розробці програм майбутні соціальні педагоги вже знали бази проходження практики, тому могли готувати програму безпосередньо для роботи з конкретною категорією підлітків. Після проходження практики був проведений круглий стіл, на якому майбутні фахівці мали можливість обговорити результати своєї роботи. Основними труднощами в застосуванні розробленої арт-терапевтичної програми студенти зазначали невміння налагодити спілкування з підлітками, неможливість швидко зорієнтуватися, коли щось відбувається не за планом, неправильний розподіл часу, який виділяється на ту чи іншу методику тощо. На круглому столі також були обговорені способи подолання труднощів, що виникали.

Також варто зазначити, що на інтегративному етапі студенти експериментальної групи були залучені до участі в арт-терапевтичній динамічній групі (Додаток П). Динамічна група є комплексною формою групової роботи, що поєднує в собі як індивідуальну, так і спільну образотворчу діяльність членів групи, а також їх вербальну комунікацію. Вербальна комунікація здійснювалася як за групових дискусій, так і під час зображувальної роботи та інших видів діяльності членів групи – ігор, драматичних постановок, рольових діалогів, вправ тілесно-орієнтованого характеру тощо. У процесі сесій члени групи неодноразово переходили від глибокого занурення в образотворчу та інші види творчої діяльності до активної взаємодії з ведучим і один з одним. Хід сесій в цілому не мав якогось певного плану й визначався актуальним станом і потребами учасників групи, а також тією атмосферою, яка складалася в ній у кожен конкретний момент часу. Це значною мірою пов'язано з тим, що така група,

як ніяка інша, є відкритою системою з характерними для неї особливостями структурно-функціональної організації, динамікою розвитку та низкою факторів, що детермінують поведінку членів групи і системи в цілому. Слід врахувати те, що в силу особливих умов, системних характеристик і завдань роботи такої групи під час сесій проявлялися найрізноманітніші аспекти психічного досвіду її учасників, що відображають як усвідомлювані, так і неусвідомлювані психічні процеси. Одні з них можна віднести переважно до внутрішньоособистісних процесів, інші – до міжособистісних, треті – до загальногрупових. З урахуванням цього ідентифікація студентів з групою, один з одним і арт-терапевтом відрізнялася значною рухливістю. Водночас учасникам такої групи були характерні високі рівні незалежності й уміння зберегти власну ідентичність. Вони мали можливість самостійно керувати своїми діями і певною мірою ходом групової роботи. Вони самі вирішували, як і в який момент залучатися до групових процесів, оскільки їм надана значна свобода поведінки.

Зазначимо, що в цій групі швидко сформувалася певна культура, що виявилось не тільки в діях і висловлюваннях її учасників, а й у створюваних ними художніх образах. Кожен із студентів почав відчувати цю культуру, реагуючи на чужі роботи і бачачи, як його роботи впливають на інших членів групи. Таким чином, створювані в арт-терапевтичному процесі художні образи студентів перетворилися на матеріальні і вельми красномовні свідчення їхнього власного і групового досвіду.

Отже, під час здійснення формувального експерименту, в процесі якого було апробовано методика формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками студенти мали змогу підвищити рівень теоретичної підготовки, удосконалити творчі здібності, вміння та навички, необхідні для організації соціально-педагогічної роботи із зазначеною категорією клієнтів з використанням арт-терапії.

І на останньому етапі нашого експерименту – контрольному, який полягає в експериментальній перевірці ефективності методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, ми детально зупинимось у наступному підрозділі нашої роботи.

2.4 Експериментальна перевірка сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

Пошук динаміки змін у процесі формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи використання арт-терапії в роботі з підлітками пов'язаний з контрольним етапом експериментального дослідження. У процесі моніторингу нами було: 1) зафіксовано результати підсумкового контролю; 2) проаналізовано динаміку змін рівнів готовності. Діагностичний інструментарій контрольного етапу експерименту містив методики, описані в п. 2.1. Контрольний етап експериментального дослідження спрямовано на аналіз та порівняння результатів формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками експериментальної групи, для підготовки якої було обрано теоретично-дослідницький напрям роботи та студентів контрольних груп, які навчалися за традиційною методикою.

За результатами експертної оцінки нами визначалися рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за когнітивним, операційно-дієвим та мотиваційно-особистісним критеріями.

Аналіз результатів дослідження за *когнітивним критерієм* дав змогу виявити такі результати:

— у контрольній групі (КГ) початково-наслідувальний рівень притаманний 22 студентам, що становить 31,4 % від загальної кількості

студентів у цій групі, яка дорівнює 70; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, охоплює 39 студентів, що складає 55,7 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 9 студентів, що дорівнює 12,9 %; і професійно-творчий рівень не діагностовано в жодного студента;

— початково-наслідувальний рівень в експериментальній групі (ЕГ) притаманний 12 студентам, що становить 19,4 % від загальної кількості студентів у цій групі, яка дорівнює 62; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 21, що складає 33,9 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 16 студентів, що становить 25,8 %; і професійно-творчий рівень діагностовано в 13 студентів, що охоплює 20,9 % від загальної кількості експериментальної групи (Додаток Р).

Для наочності результатів діагностики за когнітивним критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

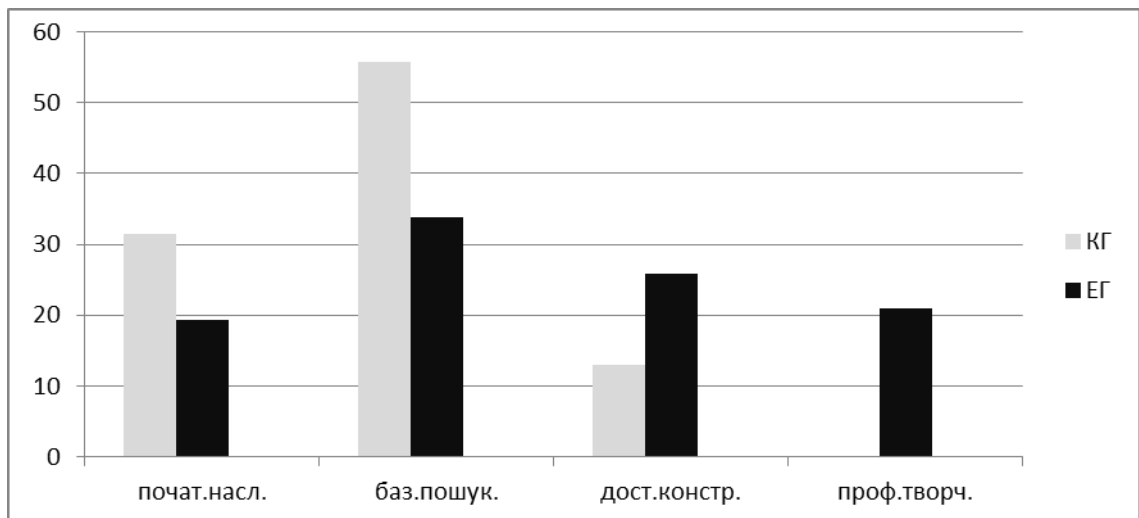


Рис. 2.7 Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту

Аналіз результатів дослідження за *операційно-дієвим критерієм* показав наступне:

— у контрольній групі початково-наслідувальний рівень притаманний 38 студентам, що становить 54,3 % від загальної кількості;

кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 24, що становить 34,3 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 8 студентів, що складає 11,4 %; і професійно-творчий рівень не виявлено у жодного студента;

— початково-наслідувальний рівень в експериментальній групі притаманний 22 студентам, що становить 35,5 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 10 студентів, що становить 16,1 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 20 студентів, що складає 32,3 %; і професійно-творчий рівень діагностовано в 10 студентів, що охоплює 16,1 % від загальної кількості експериментальної групи.

Для наочності результатів діагностики за операційно-дієвим критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

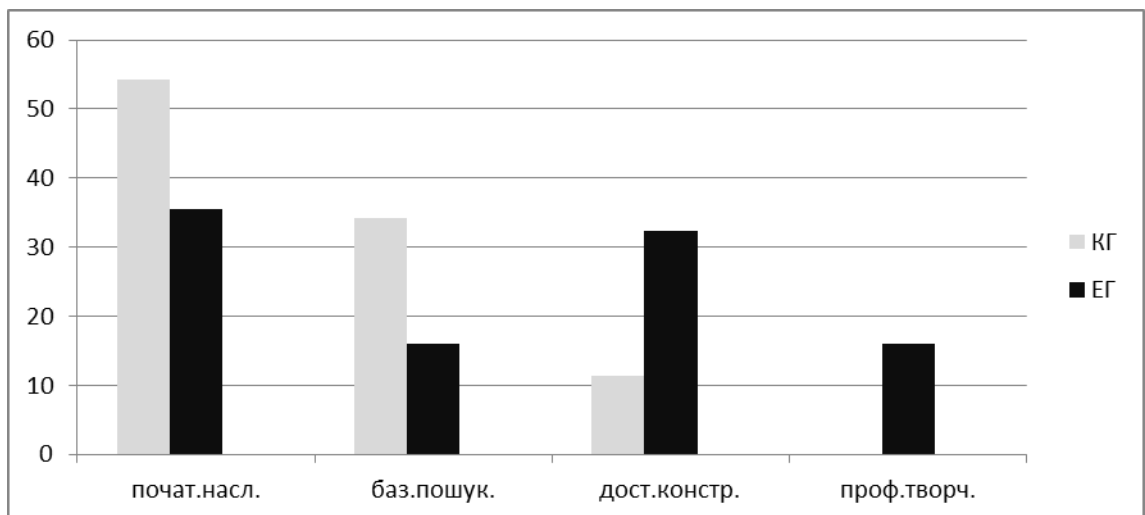


Рис. 2.8 Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за операційно-дієвим критерієм на контрольному етапі експерименту

Аналіз результатів дослідження за *мотиваційно-особистісним критерієм* дозволяє зробити наступні висновки:

— у контрольній групі початково-наслідувальний рівень за мотиваційно-особистісним критерієм притаманний 5 студентам, що становить 7,2 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено

базово-пошуковий рівень, дорівнює 10 студентів, що становить 14,3 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 40 студентів, що дорівнює 57,1 %; і професійно-творчий рівень діагностовано у 15 студентів, що охоплює 21,4 % від загальної кількості контрольної групи;

— початково-наслідувальний рівень за мотиваційно-особистісним критерієм в експериментальній групі притаманний 3 студентам, що становить 4,8 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень дорівнює 4 студенти, що становить 6,5 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 40 студентів, що складає 64,5 %; і професійно-творчий рівень діагностовано в 15 студентів, що охоплює 24,2 % від загальної кількості експериментальної групи.

Для наочності результатів діагностики за мотиваційно-особистісним критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

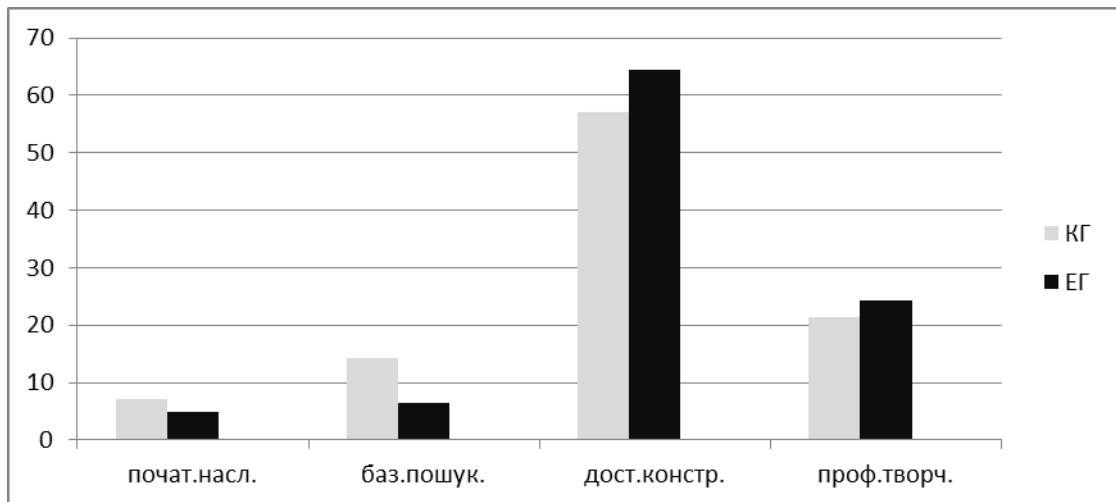


Рис. 2.9 Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за мотиваційно-особистісним критерієм на контрольному етапі експерименту

Аналіз результатів дослідження за *творчим критерієм* дає можливість зробити наступні висновки:

— у контрольній групі початково-наслідувальний рівень за творчим критерієм притаманний 9 студентам, що становить 12,9 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень,

дорівнює 34 студенти, що складає 48,6 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 19 студентів, що дорівнює 27,1 %; і професійно-творчий рівень діагностовано у 8 студентів, що охоплює 11,4 % від загальної кількості контрольної групи;

— початково-наслідувальний рівень за творчим критерієм в експериментальній групі притаманний 3 студентам, що становить 4,8 % від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 17 студентів, що складає 27,4 % від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 23 студенти, що дорівнює 37,2 %; і професійно-творчий рівень діагностовано у 19 студентів, що охоплює 30,6 % від загальної кількості експериментальної групи.

Для наочності результатів діагностики за творчим критерієм в експериментальній та контрольній групах порівняння представимо у вигляді гістограми:

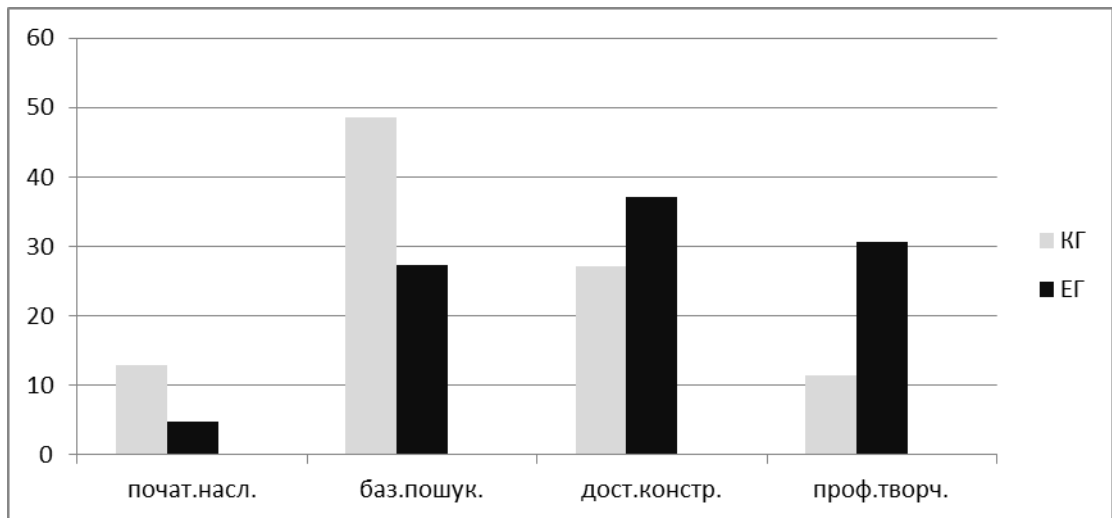


Рис. 2.10 Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за творчим критерієм на контрольному етапі експерименту

Отже, порівняльний аналіз результатів, отриманих на контрольному етапі експериментального дослідження, виявив значне збільшення кількісних показників достатньо-конструктивного та професійно-творчого рівнів за творчим, когнітивним та операційно-дієвим критеріями в експериментальних групах шляхом зменшення кількості студентів з базово-пошуковим та

початково-наслідувальним рівнями готовності порівняно з показниками студентів контрольних груп. Зокрема, результати діагностування експериментальних та контрольних груп показують таку динаміку змін.

За *когнітивним критерієм* нами визначено такі зміни результатів: студентів із професійно-творчим рівнем теоретичної підготовки в експериментальних групах збільшилося з 0 % до 20,9 %, з достатньо-конструктивним рівнем – з 11,3 % до 25,8 %; одночасно зменшилася кількість студентів, які мали базово-пошуковий рівень теоретичної підготовки, з 54,8 % до 33,9 % та початково-наслідувальний рівень з 33,9 % до 19,4 %. Контрольні групи також мають динаміку, але менш виразну: кількість студентів з професійно-творчим залишилася без змін – 0 %, з достатньо-конструктивним збільшилася з 11,4 % до 12,9 %; кількість студентів із базово-пошуковим рівнем теоретичної підготовки – з 54,3 % до 55,7 %; кількість студентів із початково-наслідувальним рівнем теоретичних знань зменшилася з 34,3 % до 31,4 %.

За *операційно-дієвим критерієм* також маємо істотну позитивну динаміку в експериментальних групах. Професійно-творчий рівень практичних умінь студентів збільшився з 0 % до 16,1 %, достатньо-конструктивний – з 9,7 % до 32,3 %, зменшення кількості студентів із базово-пошуковим рівнем практичних умінь в експериментальних групах відбулося на 19,4 % (з 35,5 % до 16,1 %), а також зменшилась кількість студентів із початково-наслідувальним рівнем – з 54,8 % до 35,5 %. Показники контрольних груп за операційно-дієвим критерієм змінилися неістотно: кількість студентів із професійно-творчим і базово-пошуковим рівнями лишилася без змін 0 % і 34,3 % відповідно, із достатньо-конструктивним рівнем збільшилася з 8,6 % до 11,4 %; тоді як із початково-наслідувальним рівнем у контрольній групі відбулося зменшення кількості студентів на 2,8 % (з 57,1 % до 54,3 %).

За *мотиваційно-особистісним критерієм* нами ще на початку експериментального дослідження було виявлено доволі високі показники в

експериментальних та контрольних групах, однак у процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками мотивація та особистісні якості студентів також зазнали змін у позитивний бік. За результатами контрольного зрізу нами встановлено, що професійно-творчий рівень за цим критерієм експериментальних груп підвищився на 4,8 % (з 19,4 % до 24,2 %) та за достатньо-конструктивним рівнем на 6,4 % (з 58,1 % до 64,5 %) за рахунок зменшення базово-пошукового та початково-наслідувального рівнів на 8 % (з 14,5 % до 6,5 %) та на 3,2 % (8 % до 4,8 %) відповідно. У контрольних групах професійно-творчий рівень не зазнав змін ; достатньо-конструктивний підвищився на 2,8 % (з 54,3 % до 57,1 %) також за рахунок зменшення базово-пошукового та початково-наслідувального рівнів на 1,4 % (з 15,7 до 14,3 %) та на 1,4 % (з 8,6 % до 7,2 %) відповідно.

За *творчим критерієм* кількісний показник студентів експериментальної групи з професійно-творчим рівнем збільшився з 9,6 % до 30,6 %, з достатньо-конструктивним рівнем готовності – з 22,6 % до 37,2 %. Натомість кількість студентів, які мали базово-пошуковий та початково-наслідувальний рівні готовності, зменшилася з 54,9 % до 27,4 % та з 12,9 % до 4,8 % відповідно. Результати діагностування студентів контрольних груп за творчим критерієм мають таку динаміку: збільшення кількості студентів з професійно-творчим рівнем готовності з 8,6 % до 11,4 %, з достатньо-конструктивним рівнем – з 24,2 % до 27,1 %, студентів з базово-пошуковим рівнем зменшилося з 52,9 % до 48,6 %, з початково-наслідувальним рівнем – з 14,3 % до 12,9 %.

Аналіз кількісних показників контрольного етапу експерименту дозволяє простежити істотну відмінність рівнів ГВАТ у студентів ЕГ та КГ.

Повторна оцінка рівня сформованості ГВАТ засвідчила динаміку змін рівнів по кожному критерію (табл.2.3), а також сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками загалом (табл. 2.4).

Таблиця 2.3

Динаміка змін рівнів ГВАТ експериментальних та контрольних груп на момент закінчення експерименту

Критерій	Рівні	Результати дослідження контрольних груп (%)			Результати дослідження експериментальних груп (%)		
		Констатувальний етап	Контрольний етап	Динаміка змін	Констатувальний етап	Контрольний етап	Динаміка змін
Когнітивний	Професійно-творчий	0	0	0	0	20,9	+20,9
	Достатньо-конструктивний	11,4	12,9	+1,5	11,3	25,8	+14,5
	Базово-пошуковий	54,3	55,7	-1,4	54,8	33,9	-20,9
	Початково-наслідувальний	34,3	31,4	-2,9	33,9	19,4	-14,5
Операційно-дієвий	Професійно-творчий	0	0	0	0	16,1	+16,1
	Достатньо-конструктивний	8,6	11,4	+2,8	9,7	32,3	+22,6
	Базово-пошуковий	34,3	34,3	0	35,5	16,1	-19,4
	Початково-наслідувальний	57,1	54,3	-2,8	54,8	35,5	-19,3

Продовження табл. 2.3

Мотиваційно-особистісний	Професійно-творчий	21,4	21,4	0	19,4	24,2	+5,2
	Достатньо-конструктивний	54,3	57,1	+2,8	58,1	64,5	+6,4
	Базово-пошуковий	15,7	14,3	-1,4	14,5	6,5	-8
	Початково-наслідувальний	8,6	7,2	-1,4	8	4,8	-3,2
Творчий	Професійно-творчий	8,6	11,4	+2,8	9,6	30,6	+21
	Достатньо-конструктивний	24,2	27,1	+2,9	22,6	37,2	+14,6
	Базово-пошуковий	52,9	48,6	-4,3	54,9	27,4	-27,5
	Початково-наслідувальний	14,3	12,9	-1,4	12,9	4,8	-8,1

Таблиця 2.4

Динаміка змін сформованості ГВАТ

Рівні ГВАТ	Експериментальна група				Контрольна група			
	Конст-й етап		Контр-й етап		Конст-й етап		Контр-й етап	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Початково-наслідувальний	17	27,4	10	16	20	28,6	18	26,4
Базово-пошуковий	25	40	13	21	28	39,3	27	38,3
Достатньо-конструктивний	16	25,4	25	40	17	24,6	19	27,1

Продовження табл. 2.4

Професійно-творчий	4	7,2	14	23	5	7,5	6	8,2
Загальна кількість студентів	62	100	62	100	70	100	70	100

Ці зміни в експериментальних та контрольних групах відбулися шляхом зменшення студентів, які на початку експерименту мали показники базово-пошукового та початково-наслідувального рівнів готовності до використання арт-терапії в роботі з підлітками, однак в експериментальних групах середні показники позитивної динаміки змін практично в 10 разів перевищують показники контрольних груп за усіма критеріями.

Емпіричні дані контрольного етапу експерименту перевірено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, який призначений для оцінювання відмінностей між двома вибірками за рівнем певної ознаки, вимірної кількісно.

Оскільки після апробації методики формування ГВАТ відсоток студентів із професійно-творчим та достатньо-конструктивним рівнем готовності збільшився, а з базово-пошуковим та початково-наслідувальним навпаки зменшився, ми порівнювали достовірність змін між експериментальною та контрольною групою двічі. Перший раз, щоб визначити достовірність змін за професійно-творчим та достатньо-конструктивним рівнем, а другий – за базово-пошуковим та початково-наслідувальним.

Таким чином, у першому випадку ми сформулювали наступну гіпотезу: Н-0 готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за професійно-творчим та достатньо-конструктивним рівнями у студентів експериментальних груп не вища за рівень готовності студентів контрольних груп.

Під час розрахунку U-критерію Манна-Уїтні вибірці студентів експериментальних груп присвоєно ім'я „Вибірка_1”, вибірці студентів контрольних груп присвоєно ім'я „Вибірка_2”. Виконано ранжування значень вибірок та підраховано суму рангів T-1 (100) і T-2 (36) для двох вибірок.

Для зручності аналізу дані систематизовано у таблиці.

Таблиця 2.5

Розрахунок U-критерію Манна-Уїтні

№	Вибірка 1	Ранг 1	Вибірка 2	Ранг 2
1	20.9	14	0	2
2	14.5	11	1.5	4
3	16.1	13	0	2
4	22.6	16	2.8	6
5	5.2	9	0	2
6	6.4	10	2.8	6
7	21	15	2.8	6
8	14.6	12	2.9	8
Суми:		100		36

Визначено значення U-критерію Манна - Уїтні за формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x.$$

де n_1 і n_2 – об'єм вибірок, n_x – обсяг вибірки з більшою сумою рангів; T_x – найбільша із двох рангових сум. Результат: $U_{\text{емп}} = 0$.

Важливо зазначити, що емпіричне значення критерію U відображає те, наскільки велика зона збігу між рядами. Тому чим менше $U_{\text{емп}}$, тим більш імовірно, що відмінності достовірні.

Таким чином, оскільки $U_{\text{емп}} < U_{0,01} (9)$ за таблицею критичних значень ($p \leq 0.01 = 9$ див; $p \leq 0.05 = 15$.), гіпотеза H_0 відхиляється.

Результати, що дорівнюють або менші 9 знаходяться у зоні значимості, тоді як ті, що більші 15 – в зоні не значимості. Отже, отримані емпіричні дані ($U = 0$) знаходяться у зоні значимості.

Визначаючи достовірність відмінностей між експериментальною та контрольною групою за базово-пошуковим та початково-наслідувальним рівнем ми також використали U-критерій Манна-Уїтні.

Сформулювали ще одну гіпотезу: H_0 готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за базово-пошуковим та початково-наслідувальним рівнями у студентів експериментальних груп не нижча за рівень готовності студентів контрольних груп.

Під час розрахунку U-критерію Манна-Уїтні вибірці студентів ЕГ так само присвоєно ім'я „Вибірка_1”, вибірці студентів КГ груп присвоєно ім'я „Вибірка_2”. Виконано ранжування значень вибірок та підраховано суму рангів Т-1 (37) і Т-2 (99) для двох вибірок.

Для зручності аналізу дані систематизовано у таблиці.

Таблиця 2.6

Розрахунок U-критерію Манна-Уїтні

№	Вибірка 1	Ранг 1	Вибірка 2	Ранг 2
1	-20.9	2	-1.4	13.5
2	-14.5	5	-2.9	10
3	-19.4	3	0	16
4	-19.3	4	-2.8	11
5	-8	7	-1.4	13.5
6	-3.2	9	-1.4	13.5
7	-27.5	1	-4.3	8
8	-8.1	6	-1.4	13.5
Суми:		37		99

Визначили значення U-критерію Манна-Уїтні за вище описаною формулою і отримали наступний результат: $U_{\text{емп}} = 1$. Оскільки $U_{\text{емп}} < U_{0,01}$ ($9 < 15$), гіпотеза H_0 відхиляється.

Отже, порівняння показників динаміки змін експериментальних та контрольних груп дало змогу дійти таких висновків: на рівні значущості 0,01 можна стверджувати про статистично значущі відмінності у показниках готовності груп: рівень готовності вищий у студентів, які брали участь у експерименті (експериментальних груп).

Висновки до другого розділу

У другому розділі нами було проведено попереднє дослідження рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками на базі чотирьох вищих навчальних закладів України. У ньому взяли участь 132 студенти напряму підготовки „Соціальна педагогіка” ОКР „Бакалавр”, які на момент опитування навчалися на другому курсі. Для визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за когнітивним, операційно-дієвим та мотиваційно-особистісним критеріями ми використали адаптовану методику, розроблену науковою школою мотиваційного програмно-цільового управління (МПЦУ) під керівництвом професора І. Шалаєва. Водночас, досліджуючи рівень готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за творчим критерієм, ми запропонували студентам модифікований опитувальник „Творчий потенціал студентів”. Результати попереднього дослідження засвідчили, що основна маса студентів контрольної та експериментальної груп за когнітивним, операційно-дієвим та творчим компонентами мають кількісні показники початково-наслідувального та базово-пошукового рівнів, тобто необхідні якості, знання та вміння для використання арт-терапії в роботі з підлітками виражені

слабко. Таким чином, ми підкреслили актуальність розроблення нової моделі та обґрунтування методики формування ГВАТ.

Теоретично обґрунтовано зміст компонентів авторської змістово-функціональної моделі: нормативно-цільового, змістового та результативно-оцінного.

Також зазначимо, що в рамках цієї моделі нами було виокремлено організаційно-педагогічні (забезпечення міждисциплінарної інтеграції в змісті теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками; застосування арт-терапевтичних технік, а також інтерактивних методів навчання під час формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками в процесі полісуб'єктної взаємодії; залучення майбутніх соціальних педагогів до процесу практичної арт-терапевтичної діяльності для набуття власного терапевтичного досвіду) та рамкові умови (забезпечення приміщення потрібними ресурсами; час і тривалість навчання; бази практики) навчального процесу.

На основі комплексного, особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного й аксіологічного підходів обґрунтовано методику формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, яка реалізовувалася в три етапи: початково-мотиваційний, змістово-діяльнісний, інтегративний. На початково-мотиваційному етапі з метою ознайомлення студентів з арт-терапією нами було проведено навчально-практичний тренінг-марафон „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога”. Під час другого – змістово-діяльнісного етапу – у навчальний процес студентів було впроваджено спецкурс „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”. І на останньому – інтегративному – у процесі проходження виробничої практики на місці роботи соціального педагога студенти апробували авторські комплексні арт-терапевтичні програми та набували власний терапевтичний досвід під час відвідування арт-терапевтичної динамічної групи.

Сформованість готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками після апробації методики визначено на контрольному етапі експерименту за методиками, які використовувалися на констатувальному етапі.

Аналіз даних та порівняння результатів засвідчив наявність позитивної динаміки змін за усіма критеріями готовності. У контрольних групах під час формувального експерименту відбулися незначні зміни: 1,5 % (достатньо-конструктивний) за когнітивним критерієм, 2,8 % (достатньо-конструктивний) за операційно-дієвим критерієм, 2,8 % (достатньо-конструктивний) за мотиваційно-особистісним критерієм, 2,9 % (достатньо-конструктивний) та 2,8 % (професійно-творчий) за творчим критерієм.

У студентів експериментальних груп простежуються чіткі тенденції зростання по кожному критерію готовності до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Зафіксовано значне зменшення часток студентів з початково-наслідувальним та базово-пошуковим рівнями: за когнітивним критерієм на 14,5 % та 20,9 % відповідно; за операційно-дієвим на 19,3 % та 19,4 %; за мотиваційно-особистісним – на 3,2 % та 8 %; за творчим – на 8,1 % та 27,5 %. Та відповідне зростання часток студентів із достатньо-конструктивним та професійно-творчим рівнями: за когнітивним на 14,5 % та 20,9 % відповідно; за операційно-дієвим – на 22,6 % та 16,1 %; за мотиваційно-особистісним – на 6,4 % та 5,2 %; за творчим – на 14,6 % та 21 %.

Емпіричні дані контрольного етапу експерименту перевірено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, який дає змогу виявити відмінності між результатами малих вибірок. Порівняння показників динаміки змін експериментальних та контрольних груп дало можливість дійти таких висновків: на рівні значущості 0,01 можна стверджувати про статистично значущі відмінності в показниках готовності груп: рівень готовності вищий у студентів, які брали участь в експерименті (експериментальних груп), ніж у студентів контрольних груп.

Таким чином, аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив ефективність методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками та доцільність її впровадження в процес навчання студентів за спеціальністю „Соціальна педагогіка” у вищому навчальному закладі.

Результати цього розділу відображено у публікаціях [192], [194], [195], [198].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне вирішення наукової проблеми формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, що полягає в розробленні моделі та обґрунтуванні методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками у процесі навчання у вищому навчальному закладі, а також експериментально перевірено дієвість зазначеної методики. Результати проведеного дослідження засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання висновків, поданих нижче.

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, на основі чого було визначено та уточнено ключові поняття дослідження. Отже, аналіз праць з питань використання арт-терапії у психолого-педагогічній і соціально-педагогічній практиці дав можливість уточнити визначення досліджуваного поняття. На нашу думку, арт-терапія – це соціально-педагогічна технологія, що інтегрує знання з медицини та психології, передбачає використання різних видів мистецтва (живопис, література, музика, образотворча діяльність тощо) з метою діагностики, корекції, реабілітації особистісних порушень підлітків і профілактики негативних явищ у підлітковому середовищі тощо. Результат теоретичного пошуку дозволив також визначити сутність поняття „готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками” як структурне особистісне утворення, яке інтегрує сформовану систему знань, операційно-технологічних умінь, професійно-особистісних якостей, необхідних для застосування арт-терапії в роботі з підлітками, а також здатність до такої діяльності та потребу в реалізації творчого потенціалу фахівця.

2. З метою виявлення стану сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками було визначено *критерії* (мотиваційно-особистісний, когнітивний, операційно-дієвий, творчий), *показники* та змістові характеристики *рівнів* (початково-наслідувальний, базово-пошуковий, достатньо-конструктивний, професійно-творчий).

Для визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками адаптовано діагностичну методику мотиваційного програмно-цільового управління, модифіковано опитувальник „Творчий потенціал студентів”. На констатувальному етапі експерименту з’ясовано, що у значної частини студентів експериментальної (27,4 % та 40 %) та контрольної (28,6 % та 39,3 %) груп рівень сформованості ГВАТ відповідає початково-наслідувальному та базово-пошуковому.

3. Розроблено *змістово-функціональну модель* формування ГВАТ. Складовими моделі є нормативно-цільовий, змістовий та результативно-оцінний компоненти, поєднані організаційно-педагогічними та рамковими умовами. Нормативно-цільовий компонент моделі включає принципи підготовки майбутніх соціальних педагогів до зазначеного виду діяльності, підходи до цієї підготовки та визначення загальної мети цього процесу. Змістовий компонент моделі містить три етапи формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками: початково-мотиваційний, змістово-діяльнісний, інтегративний, кожний із яких має на меті обрання певних методів, технік та засобів реалізації навчального змісту. Результативно-оцінний компонент моделі охоплює прогнозований результат, а саме: готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, а також критерії та рівні, за якими вона вимірюється.

4. На основі комплексного, особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного й аксіологічного підходів обґрунтовано *методику* формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-

терапії в роботі з підлітками, що реалізовувалася в ході трьох послідовних і взаємопов'язаних етапів (початково-мотиваційний, змістово-діяльнісний, інтегративний). Розроблено навчально-методичний супровід цієї методики: сценарій навчально-практичного тренінгу-марафону „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога” (початково-наслідувальний етап); робоча програма спецкурсу „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності”, методичні рекомендації „Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога” (змістово-діяльнісний етап); завдання до виробничої практики (на місці роботи соціального педагога) (4 курс), методичні рекомендації щодо організації роботи арт-терапевтичної динамічної групи (інтегративний етап).

5. Експериментально перевірено ефективність методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками. Діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками на контрольному етапі експерименту, порівняння результатів контрольної та експериментальної груп засвідчили позитивну динаміку змін в експериментальній групі. Так показники достатньо-конструктивного та професійно-творчого рівнів зросли на 14,6 % та 15,8 % відповідно, тоді як показники початково-наслідувального та базово-пошукового рівнів знизилися на 11,4 % та 19 % відповідно. У студентів контрольної групи зафіксовано незначні зміни у рівні сформованості ГВАТ, що підтверджено зростанням кількості студентів із достатньо-конструктивним та професійно-творчим рівнями: 2,5% та 0,7 % відповідно.

Таким чином, результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої нами методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками не вичерпується проведеною

роботою. *Перспективними напрямками* дослідження порушеної проблеми можуть стати: розробка моделі й методики формування готовності до використання арт-терапії в роботі з підлітками у студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр” спеціальності „Соціальна педагогіка”, а також у процесі підвищення кваліфікації соціальних педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация: сб. науч. трудов / [под ред. А. А. Бодалева, А. Г. Ковалева, Б. С. Круглова]. – М., 1983.
2. Алексеева Н. П. Введение в статистические методы: учеб. пособ. / Н. П. Алексеева. – Санкт-Петербург, 2010. – 69 с.
3. Алексеева М. Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. учебно-методическое пособие [для учителя иностранного языка] / М. Ю. Алексеева. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 88 с.
4. Алексеева Г. М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності [Електронний ресурс] / Г. М. Алексеева. – Режим доступу: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/foipt/stat_Alekseeva_8.pdf.
5. Алексеева Г. М. Теоретичні основи формування готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі [Електронний ресурс] / Г. М. Алексеева. – Режим доступу: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/foipt/stat_Alekseeva_12.pdf.
6. Алексеева Г. М. Формування в майбутніх соціальних педагогів готовності до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності [Електронний ресурс] / Г. М. Алексеева. – Режим доступу: http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/foipt/stat_Alekseeva_14.PDF.
7. Аметова Л. А. Педагогическая технология использования арттерапии в начальной школе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. А. Аметова. – М. : Московский государственный открытый педагогический университет, 2003. – 25 с.
8. Аметова Л. А. Формирование арттерапевтической культуры младших школьников „Сам себе арттерапевт” / Л. А. Аметова. – М. : Московский государственный открытый педагогический университет, 2003. – 36 с.

9. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С 71 – 77.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969.
11. Андрейчин С. Арт-методи в освітньому просторі / С. Андрейчин // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 5 – 7.
12. Андрущенко В. П. Модернізація вищої освіти в Україні: теоретико-методологічні засади / В. П. Андрущенко // Теорія і практика управління соціальними системами, 1(2). – Х. : ХПІ, 2001. – С. 21–32.
13. Антипова К. Тістопластика та казкотерапія. Робота з учнями початкових класів / К. Антипова // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 5 – 8.
14. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник [для вузов] / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
15. Арт-терапия – новые горизонты / [под ред. А. И. Копытина]. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.
16. Арт-терапия / [сост. и общая редакция А. И. Копытина]. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
17. Арт-терапия жертв насилия / [сост. А. И. Копытин]. – М. : Психотерапия, 2009. – 144 с.
18. Артюшкіна Л. М. Програма державного екзамену з соціальної педагогіки і методики роботи соціального педагога : навчально-методичний посібник [для студентів соціально-гуманітарних факультетів педагогічних інститутів і університетів] / Л. М. Артюшкіна, Г. Ф. Чернишова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. – 72 с.
19. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

20. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитального процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
21. Балабанова Н. В. Феномен арт-терапии в теории и практике гуманистического образования специалистов [Электронный ресурс] / Н. В. Балабанова. – Режим доступа: <http://www.gilpro.ru/article.php?id=10> 2009.
22. Балагурова О. В. Формирование профессиональной готовности студентов технического вуза к социальной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Балагурова Ольга Владимировна. – Чита, 2004. – 141 с.
23. Балея С. Зібрання праць / С. Балея // Зібрання праць. У 5 т. і 2 кн. – Львів – Одеса : ІФЛІС ЛФС „Cogito”, 2002. – Т. 1. – 487 с.
24. Балл Г. Л. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. Л. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92—100.
25. Безпалько О. В. Роль спеціалізації у професійній підготовці майбутнього соціального педагога / О. В. Безпалько // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу : матеріали міжнарод. наук. - практич. конф., 13 – 14 грудня 2007 р. – Чернівці, 2007. – С. 19 – 21.
26. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. [для инженерно-пед. институтов и индустриально-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
27. Белоусова З. И. Психолого-педагогические проблемы развития личности : учебное пособие / З. И. Белоусова, Л. И. Мищик, В. Э. Бойко. – Запорожье, 1994. – 216 с.
28. Бережна Н. Зниження рівня агресії творчістю / Н. Бережна // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 53 – 62.
29. Бернацька О. Б. Арт-терапія у вихованні самостійності підлітків / О. Б. Бернацька. – К. : Редакції загальнопед. газет, 2012. – 120 с.
30. Берулова М. Н. Интеграционные процессы в образовании / М. Н. Берулова // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск : НИЦБиГПИ, 1994. – С. 3 – 9.

31. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
32. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
33. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: когнітивно-практичні засади. – 2003. – 344 с.
34. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
35. Бех І. Д. Педагогічна освіта: теорія і практика / І. Д. Бех. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 283 с.
36. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 47–52.
37. Боднар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Боднар. – О., 2006. – 21 с.
38. Болл Б. Интеграция научных исследований, практика и теория в арт-терапии / Б. Болл // Исцеляющее искусство. – 2000. – Т. 3, № 4. – С. 10 – 32.
39. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
40. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. Энци. ; СПб. : Норинт, 2002. – 1456 с.

41. Боронска Т. Оборотень и ринг. Изучение бессознательных процессов с помощью метафор / Т. Боронска // Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб. : Питер, 2001. – С. 121 – 136.
42. Бочарова В. Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория : научный доклад / В. Г. Бочарова. – М., 2002. – 31 с.
43. Бражене Н. Развивающая арт-терапия, направленная на поощрения креативности детей дошкольного возраста / Н. Бражене // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 66 – 70.
44. Бреусенко-Кузнецов О. А. Казкотерапія: теоретичні основи і застосування в освіті та соціальній роботі / О. А. Бреусенко-Кузнецов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2008. – Вип. 20 (23). – С. 3 – 12.
45. Бреусенко-Кузнецов О. Фантастическое в литературе. Размышления сказкотерапевта / О. Бреусенко-Кузнецов // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 11 – 16.
46. Брилін Б. А. Духовна сутність естетичного досвіду / Б. А. Брилін, В. Л. Бриліна // Естетичний досвід вчителя: теорія і практика : монографія / Н. І. Бутенко, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко та ін. ; [наук. ред. В. Г. Бутенко] ; АПН України, Український НДІ естетич. освіти, Рівненський екон.–гуманіт. ін-т. – Херсон, 1997. – С. 40–42.
47. Булах М. Образотерапія / М. Булах // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 68 – 72.
48. Вайнола Р. Х. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін : навч. посіб. / Р. Х. Вайнола, С. О. Сисоєва. – К. : Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2010. – 152 с.
49. Валеева Ж. С. Социализация личности подростка средствами артпедагогики в культурно-досуговой деятельности общеобразовательного учреждения : автор. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Теория, методика и организация социально-культурной деятельности” / Ж. С. Валеева. – Барнаул, 2007.

50. Валуйська А. Історія і види арт-терапії / А. Валуйська // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 66 – 67.
51. Васянович Г. П. Педагогічна етика в контексті реформування освіти України / Г. П. Васянович // Гуманітарний вісник : зб. наук. праць. – Львів : Львівський державний фінансово-економічний інститут, 2002. – № 2. – С. 11–23.
52. Вачков И. В. Ресурсы психологической сказки в работе с учителями / И. В. Вачков // Народное образование. – 2001. – № 5. – С. 203–208.
53. Вачкова И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – 3-е изд., перер. и доп. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.
54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
55. Вейланд'є Л. В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Вейланд'є. – Південноукр. держ. пед. ун-т. ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 23 с.
56. Взаимодействие семьи, школы и общественности по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений учащихся / [отв. ред. М. А. Алемаскин]. – М. : Просвещение, 1982.
57. Витвар О. Нетрадиционные методы подготовки социальных педагогов / О. Витвар // Социальная педагогика. – 2005. – № 2. – С. 101–105.
58. Вишневський О. І. Концепція демократизації українського виховання / О. І. Вишневський // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції. – К. : Школяр, 1997. – С. 78–122.
59. Вознесенская Е. Л. Особенности и перспективы развития арт-терапии в Украине / Е. Л. Вознесенская // Наукові праці. Випуск 95. Том 108. – 2009. – С. 19 – 24.

60. Вознесенська О. Арт-терапевтичний простір постмодерністського часу / О. Вознесенська // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 17 – 22.
61. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. Мова. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
62. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу / О. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 15 – 23.
63. Войлова Н. Історія в картинках. Техніки арт-терапії / Н. Войлова, Н. Лободенко // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 47 – 52.
64. Волкова Л. Формування поведінкових компетенцій студентів засобами арт-педагогіки / Л. Волкова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 22 – 23.
65. Вуд М. Арт-терапия и расстройства питания: теория и практика в Великобритании / М. Вуд // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 143 – 160.
66. Галагузов А. Н. Социально-педагогические задачи : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности „Социальная педагогика” / А. Н. Галагузов, М. А. Галагузова, И. А. Ларионова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 191 с.
67. Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов : пособ. [для студ] / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
68. Галузевий стандарт вищої освіти: Проект: Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра (назва освітньо-кваліфікац. рівня), за спец. 6.010100, напряму підготовки 0101: [Освітньо-проф. програма підготов. бакалавра] / [Розроб. Т. С. Яценко та ін.]. – К. : [Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2004]. – 325 с.
69. Гантт Л. Арт-терапевтические исследования / Л. Гантт // Арт-терапия / [сост. и общая редакция А. И. Копытин]. – СПб. : Питер, 2001. – С. 14 – 31.

70. Гладущенко О. Кольоровий настрій. Тиждень кольоротерапії / О. Гладущенко, О. Дорогавцева // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 110 – 112.
71. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Д. М. Годлевська. – К., 2007.
72. Голован В. П. Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Голован Василь Павлович ; Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 234 с.
73. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
74. Горбань Л. В. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до профорієнтаційної роботи з безробітною молоддю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Л. В. Горбань. – К., 2013. – 25 с.
75. Грабенко Т. М. Коррекционные, развивающие адаптирующие игры / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 64 с.
76. Григорьев И. А. Теория и практика социальной работы / И. А. Григорьев, В. Н. Келасьев. – СПб., 2004. – 243 с.
77. Гриньова В. М. Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної діяльності / В. М. Гриньова, К. В. Яресько. – Х. : Крок, 2003. – 32 с.
78. Гришина А. В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.01.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. В. Гришина. –

- Волгоград : Волгоградский государственный педагогический университет, 2004.
79. Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков / Р. Гудман // Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб. : Питер, 2001. – С. 136 – 158.
80. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Гура Олександр Іванович. – Харків, 2000. – 290 с.
81. Данильчук Л. О. Інтерактивні методи навчання, їх роль у підготовці і становленні педагога нової формації / Л. О. Данильчук // Структура представления знаний о мире, обществе, человеке: в поисках новых смыслов : материалы междунар. семинара. Вып. 4. Т. 2. Социальные науки. – Луганск : Знание, 2003. – С. 210–216.
82. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
83. Державний класифікатор професій України. – К. : Держстандарт України, 1995. – 491 с.
84. Дженнингс С. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии : пер. с англ. Динерштейн / С. Дженнингс, А. Минде. – М. : Изд-во Эскмо, 2003. – 384 с.
85. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / под ред. А. И. Копытина. – М. : Психотерапия, 2009. – 144 с.
86. Дилео Дж. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Дж. Дилео. – Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
87. Диханова Л. Г. Возможность использования арт-терапевтических технологий [Электронный ресурс] / Л. Г. Диханова. – Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/180535/>.
88. Дмитрієва В. Лабіринт із дзеркалом / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 25 – 29.

89. Дмитрієва В. Моє ім'я у світі. Арт-терапевтична техніка для дітей 7 – 13 років / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 9 – 11.
90. Дмитрієва В. Пластилінові острови / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 45 – 46.
91. Дмитрієва В. Світ моїх переконань / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 22 – 24.
92. Друзь І. М. Готовність майбутнього інженера до професійної діяльності [Електронний ресурс] / І. М. Друзь. – Режим доступу: http://ito.vspu.net/upload/zbirniku/imad/z_30/r5/gotovnost_maibytnogo_injenera_do.pdf.
93. Дутова О. В. Инновации и образование / О. В. Дутова, С. В. Христофорова // Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вип. 29. – СПб., 2003. – С. 305–306.
94. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психол. аспект / М. И. Дьяченко, К. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Мн. : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
95. Дьяченко М. И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – С. 49 – 52.
96. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, К. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во Белорусского госуниверситета, 1976. – 176 с.
97. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие [для вузов] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
98. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект, 2003. – 304 с.
99. Єгорушкіна К. Застосування арт-терапії у професійному самовизначенні майбутніх фахівців / К. Єгорушкіна // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 27 – 31.

100. Жильцова В. Арт-терапія у роботі із замкненими та тривожними дітьми / В. Жильцова // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 73 – 76.
101. Заболотна Н. Робота психолога з агресивною енергією підлітків, що мають онкопатологію / Н. Заболотна // Простір арт-терапії: досвід становлення. – К., 2013. – С. 36
102. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник [для ВНЗ] / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий дім «Слово», 2008. – 240 с.
103. Заверико Н. В. Підготовка соціального педагога: зміст та основні напрямки / Н. В. Заверико // Соціалізація особистості / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – С. 11–17.
104. Закон України «Про вищу освіту» / Верховна Рада України. Інститут законодавства. – К. : Наукове вид., 2002. – 96 с.
105. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» // Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 6. – С. 147.
106. Закон України «Про охорону дитинства» // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 30. – С. 142.
107. Закон України «Про середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – С. 230.
108. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю»: закон України від 21 черв. 2001 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – №42. – С. 213.
109. Зверева И. Д. Развитие социальной работы и социальной педагогики в Украине / И. Д. Зверева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 2–7.
110. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія та практика / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998.– 333 с.

111. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Ірина Дмитрівна Зверева. – К., 1999. – 451 с.
112. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие [для вузов] [Гриф УМО] / Э. Ф. Зеер ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Издательство УГПШУ, 1997.
113. Зими́на О. Арт-терапевтическая гостиная для педагогов / О. Зими́на, О. Глушакова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 40 – 43.
114. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
115. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : «Златоус», 1998. – 352 с.
116. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : Издательство «Речь», «ТЦ Сфера», 2008. – 400 с.
117. Злочевська Л. Арт-терапія як метод розвитку мотивації до творчої праці у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю / Л. Злочевська // Простір арт-терапії : збірник наукових праць. – Вип. 1. – К., 2007. – С. 116 – 125.
118. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 5– 15.
119. Иванова Л. К. Гуманистические ценностные основы социально-педагогической деятельности : учебное пособие / Л. К. Иванова. – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2002. – 79 с.
120. Ильин Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1982. – 110 с.

121. Ильина Т. А. Структурно-системный подход организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 88 с.
122. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / [В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кириллюк]. – Мн. : Медисонт, 2001. – 168 с.
123. Іванченко А. В. Соціально-педагогічна підготовка вчителя / А. В. Іванченко, А. А. Субруєва. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. пед. ун-ту, 2000. – 112 с.
124. Інжиєвська Л. Арт-техніка «колаж» у професійній підготовці майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту / Л. Інжиєвська // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 44 – 47.
125. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. – К. : Науковий світ, 2002. – 164 с.
126. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної діяльності // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів. Теорія, практика, програми / А. Й. Капська. – К., 1998.
127. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навчально-методичний посібник / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
128. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник / А. Й. Капська. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 400 с.
129. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 1999. – 752 с.
130. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1985. – 304 с.
131. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний

- аспекти. Монографія / Олена Георгіївна Карпенко / [за ред. С. Я. Харченко]. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
132. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – Речь, 2007. – 336 с.
133. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство [для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми] / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
134. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Ковчина Ірина Михайлівна. – К., 2008. – 42 с.
135. Кодрицька О. І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно-орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Іванівна Кодрицька. – Київ, 2009.
136. Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 101 с.
137. Копытин А. И. Арт-терапия как совокупность здоровьесберегающих технологий в системе образования [Электронный ресурс] / А. И. Копытин. – Режим доступа: <http://www.mental.iTi/spmat/art/articles.php>.
138. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.
139. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
140. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
141. Копытин А. И. Арт-терапия наркоманий: лечения, реабилитация, постреабилитация / А. И. Копытин, О. В. Богачев. – М. : Психотерапия, 2008. – 172 с.

142. Копытин А. И. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А. И. Копытин, Б. Корт. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
143. Копытин А. И. Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А. И. Копытин, Б. Корт. – М. : Психотерапия, 2011. – 128 с.
144. Коробанова О. Мотиваційні ресурси арт-терапевтичних методів при підготовці молоді до політичної участі / О. Коробанова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 47 – 49.
145. Коротаева Е. Погружение в общение / Е. Коротаева // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 86 – 87.
146. Короткова Л. Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации / Л. Д. Короткова. – М. : ЦГЛ, 2006. – 144 с.
147. Костандов Е. А. Психофизиология сознания и бессознательного / Е. А. Костандов. – СПб. : Питер, 2004. – 167 с.
148. Кудрявцева В. С. Методи інтерактивної роботи / В. С. Кудрявцева // Інтерактивне навчання: досвід впровадження. – Херсон, 2000. – С. 35–40.
149. Кузьмина Е. Р. Нарисуй мне о себе: практическая психология для взрослых и детей / Е. Р. Кузьмина. – М. : Когелет, 2001. – 48 с.
150. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
151. Кухтей А. С. Использование арт-терапии в социально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] / А. С.Кухтей, Г. В. Ничишина. – Режим доступа: http://academicon.ru/publ/pedagogika_socialnaja/kukhtej_a_s_nichishina_t_v_ispolzovanie_art_terapii_v_socialno_pedagogicheskoy_deyatelnosti/8-1-0-189.
152. Лактионова Г. М. Девушки-тинэйджеры: социально-психологический портрет (по результатам межнациональных исследований) / Г. М. Лактионова, И. Д. Зверева, Д. А. Романова // Актуальные проблемы социализации девочек – подростков : сб. науч. ст. – К., 1995.
153. Ларіонова Н. Б. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Н. Б. Ларіонова. – Слов’янськ, 2013. – 20 с.
154. Лебедева Л. Д. Арт-терапія в педагогіці / Л. Д. Лебедева // Педагогіка. – 2000. – №9. – С. 27 – 34.
155. Лебедева Л. Д. Арт-терапія в системі педагогічного освіти / Л. Д. Лебедева // Личність: освіта, виховання, розвиток. Сб. статей і наукових матеріалів. – Ульяновськ : УлГПУ, 2002. – С. 77 – 85.
156. Лебедева Л. Д. Педагогічні основи арт-терапії в освіті вчителя : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Дмитрієвна Лебедева. – Ульяновськ, 2001. – 383 с.
157. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапії: підходи, діагностика, система занять / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
158. Леванова Е. А. Технологія конструктивного взаємодія педагога з підлітком : метод. посіб. / Е. А. Леванова – М. : Св’язь-Принт, 2002. – 224 с.
159. Левина М. М. Технології професійного педагогічного освіти : учеб. посіб. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / М. М. Левина. – М. : Академія, 2001. – 272 с.
160. Леонтьєв А. А. Психологія спілкування / А. А. Леонтьєв. – М. : Знання, 1997.
161. Лернер І. Я. Дидактичні основи методів навчання / І. Я. Лернер. – М. : Педагогіка, 1981. – 185 с.
162. Лернер І. Я. О методах навчання / І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін // Радянська педагогіка. – 1965. – № 3. – С. 46–53.
163. Лець О. Розвиток арт-терапевтичного художнього мислення у дітей молодшого шкільного віку / О. Лець // Простір арт-терапії: досвід становлення. – К., 2013. – С. 51.
164. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О. В. Лісовець. – К., 2008. – 22 с.

165. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Олег Васильович Лісовець. – К., 2008.
166. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г. В. Локарева. – К., 2005. – 44 с.
167. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія і практика : монографія / Г. В. Локарева ; Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний університет» ; МОН України, Кафедра педагогіки і психології. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 375 с.
168. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема / Галина Василівна Локарева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254 с.
169. Лопаткова И. В. Психологические основания и технология включения художественного творчества в процесс профессионального становления студентов : автореф. дисс. на соискание уч. степени док. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / И. В. Лопаткова. – Москва, 2009.
170. Лотова И. П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / Ирина Петровна Лотова. – Москва, 2004. – 327 с.
171. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах ставропольского края) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Михайловна Луговая. – Ставрополь, 2004. – 192 с.
172. Лысых Н. В. Арт-терапия в работе социального педагога [Электронный ресурс] / Н. В. Лысых , Е. А. Баркова. – Режим доступа: http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=10002239.

173. Ляшенко А. И. Профессионализм в сфере социальной работы / Основы общей и прикладной акмеологии / под ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС и ВАД, 1996.
174. Маєвська Л. Готовність соціального педагога до професійної діяльності в етнокультурному середовищі [Електронний ресурс] / Л. Маєвська. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4321/3/соцпедагог_в_етнокультурному_середовищі.pdf.
175. Максимова Н. Ю. Особенности личностных отношений трудновоспитуемых подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Н. Ю. Максимова. – К., 1981. – 22 с.
176. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : навчальний посібник / І. В. Малафійк. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 632 с.
177. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Марина Олександрівна Малькова. – Луганськ, 2006.
178. Матейко Н. М. Особливості функціонування пізнавальної та емоційної сфери осіб, які мешкають в зоні посиленого радіоекологічного контролю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Загальна психологія, психологія особистості, історія психології” / Н. М. Матейко. – К., 2005. – 21 с.
179. Мацкевич Ю. Р. Підготовка соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ю. Р. Мацкевич. – Луганськ, 2003. – 20 с.
180. Мельничук І. М. Стратегічні принципи організації інтерактивного навчання у вищій школі / І. М. Мельничук // Розробка теоретичних моделей інтерактивних технологій в освітньому середовищі : зб. матеріалів міжвузівського обласного науково-практичного семінару (11 квітня 2008 року). – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – С. 5–12.

181. Мерфи Д. Арт-терапия в работе с детьми и подростками, перенесшими сексуальное насилие / Д. Мерфи // Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб. : Питер, 2001. – С. 158 – 175.
182. Методи та технології роботи соціального педагога : навчальний посібник / автори-укладачі: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – 2-ге вид. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 496 с.
183. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного подхода педагогического процесса : автореф. дис. на соискание уч. степени док. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 22 с.
184. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога: (Педагогический, психологический, управленческий аспекты): Монография / Л. И. Мищик. – Запорожье : Проминь, 1996. – 102 с.
185. Міщик Л. І. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка» : навчальний посібник / Л. І. Міщик. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2013. – 328 с.
186. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: Досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 248 с.
187. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... док. пед. наук : 13.00.05 / Міщик Людмила Іванівна. – Запоріжжя, 1997. – 359 с.
188. Мова Л. Арт-терапия, современный танец и возможность творить жизнь / Л. Мова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 57 – 59.
189. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
190. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 368 с.
191. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2002. – 194 с.

192. Наконечна О. В. Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога: методичні рекомендації до спецкурсу «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності» / О. В. Наконечна. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2015. – 80 с.
193. Наконечна О. В. Арт-терапія як спосіб впливу на особистість у вітчизняній та зарубіжній літературі / О. В. Наконечна // Молодий вчений. – Херсон : Видавничий дім «Гельветика». – № 1(3). – 2014. – С. 158 – 161.
194. Наконечна О. В. Експериментальна перевірка ефективності моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками / О. В. Наконечна // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. – № 1. – С. 210 – 214.
195. Наконечна О. В. Моделювання процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками / О. В. Наконечна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – Вип. 122. – С. 184 – 187.
196. Наконечна О. В. Поняття готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками / О. В. Наконечна // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 24 – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2014. – С. 17 – 21.
197. Наконечна О. В. Соціально-педагогічний аспект використання арт-терапії у роботі з підлітками / О. В. Наконечна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч. 3. – С. 155 – 161.
198. Наконечна О. В. Стан готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками / О. В. Наконечна //

- Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. Вип. 3 – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». – 2014. – С. 68 – 72.
199. Никитин В. Н. Психологическая коррекция неадекватного образа «Я» в подростковом и юношеском сознании методами телесно-ориентированного подхода : автореф дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология” / В. Н. Никитин. – Москва, 2002.
200. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 480 с.
201. Оденцова В. Арт-терапія у реабілітації інвалідів / В. Оденцова // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 92 – 106.
202. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии : перевод с англ. / [под. ред. Ф.Б. Березина, Е. Ф. Спиркиной, Е. Д. Соколовой]. – Бм. : Издательство: Независимая фирма «Класс», 2005. – (Серия: Библиотека психологи и психотерапии).
203. Оксіна Н. Використання арт-терапії в роботі психолога ВНЗ / Н. Оксіна // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 73 – 75.
204. Омельченко Л. М. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації професійної діяльності: теоретико-методологічні засади / Л. М. Омельченко // Науковий вісник НУБІП України – Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2011. – № 159 (4).
205. Основы социальной работы: учеб. пособ. / [отв. ред П. Д. Павленок]. – М. : ИНФРА. – М., 1988. – 368 с.
206. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
207. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Юріївна Пащенко. – К., 2000. – 158 с.
208. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

209. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / [за ред. З. Н. Курлянд]. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К. : Знання, 2005.
210. Перші кроки соціального педагога на шляху до професії : вступ до спеціальності : навчальний посібник / автори-укладачі Л. І. Міщик, О. П. Демченко; за заг. ред. Л. І. Міщик. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 338 с.
211. Петрочко Ж. В. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи: з досвіду роботи / Ж. В.Петрочко, Т. М.Кондрашевська ; Ліга соц. працівників м. Києва, соц. служба для молоді м. Києва. – К. : Вид-во нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2001. – 48 с.
212. Пехота О. М. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховного процесу як важлива умова формування їх професіоналізму / О. М. Пехота // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта, 2005. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 23-28.
213. Підлипна Л. В. Психотерапія мистецтвом / Л. В. Підлипна // Психологічна газета. – 2008. – № 5. – С. 10 – 32.
214. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
215. Платонова Н. М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе / Н. М. Платонова. – СПб. : СПбУ, 2001. – 168 с.
216. Подгурская Н. Использование методов арт-терапии в работе школьного психолога / Н. Подгурская // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 81 – 86.
217. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник [для студ. пед. вузов] : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
218. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250 с.

219. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
220. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. А. Поліщук ; Тернопільський нац. пед. ун - т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
221. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
222. Полонский В. М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : ИТОиП РАО, 2001. – 127 с.
223. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 56–72.
224. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ольга Вікторівна Пономаренко. – К., 2001. – 152 с.
225. Понятийно-термінологічний словник з соціальної роботи / [за заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича]. – Ужгород : УЖНУ Мистецька лінія, 2001. – 152 с.
226. Портнова М. А. Реализация потенциала личности в социально-экономической структуре современного российского общества : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. социолог. наук : спец. 22.00.04 „Социальная структура, социальные институты и процессы” / М. А. Портнова. – Краснодар, 2007. – 20 с.

227. Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.
228. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг / [под ред. А. И. Копытина]. – М. : «Когито-Центр», 2008. – 288 с.
229. Приходько А. Ф. Формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг : дис. ... кан пед. наук : 13.00.05 / Аліна Федорівна Приходько. – К., 2013. – 223 с.
230. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. – СПб., 1999.
231. Ранк О. Травма рождения / О. Ранк. – М. : Аграф, 2004. – 398 с.
232. Ранк О. Миф о рождении героя / О. Ранк. – СПб. : Питер, 1997.
233. Рибалка В. В. Особистісний, рефлексивно–ціннісно–креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти / В. В. Рибалка // Психологія особистісно–орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. – К. : Тернопіль, 2003. – С. 30–42.
234. Різник В. В. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. В. Різник. – К., 2010. – 22 с.
235. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т., Т.2 / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 324 с.
236. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990.
237. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна кн. – Богдан, 2005. – 360 с.

238. Савченко О. Я. Особистісно-орієнтоване навчання / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / під ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком, Інтер, 2008. – С. 627.
239. Санжаєва Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности [текст] : дис. ... док. психол. наук : 19.00.01 / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 486 с.
240. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Олена Миколаївна Семеног. – Київ, 2005. – 476 с
241. Сенс Д. Арт-терапевтическая студия: инструмент социальной интеграции / Д. Сенс // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 201 – 209.
242. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
243. Серьожнікова Р. К. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
244. Сивкова М. Б. Формирование эффективного поведения подростков в конфликте с помощью арт-методов : на примере мульттренинга : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / М. Б. Сивкова. – Нижний Новгород, 2010.
245. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход / В. Н. Сидоров. – Винница : Глобус-пресс, 2006. – 408 с.
246. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 319–333.
247. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки / Сімко Р. Т. // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного

- університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 11. – С. 422 – 423.
248. Скнар О. Коллаж в арт-терапевтической работе с темой „мужчина и женщина” / О. Скнар // Простір арт-терапії : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2008. – Вип. 2 (4). – С. 119 – 128.
249. Слостенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия / В. А. Слостенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М. : Тула, 1993. – Т. 2. – С. 265 – 275.
250. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
251. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / [авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
252. Словарь справочник / М. И. Дяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлсон, 2006. – 388 с.
253. Словник української мови: в 11 томах – Том 10, 1979.
254. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 1600 с.
255. Социальная работа : учеб. пособ. [для студ. вузов] / [под общ. ред. В. И. Курбатова]. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
256. Соціальна педагогіка. Підручник / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
257. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
258. Соціальна робота. Соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) / [під заг. ред. І. Д. Зверєвої]. – К. : Етносфера, 1994. – 119 с.

259. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004.
260. Ставицька О. Казкотерапія у практиці психологічного консультування / О. Ставицька // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 95 – 98.
261. Старикова С. В. Развитие профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами арт-технологий : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального обучения” / С. В. Старикова. – М., 2008.
262. Старикова С. В. Развитие профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами арт-технологий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Светлана Владимировна Старикова. – М., 2008. – 203 с.
263. Статистичний щорічник України / [за ред. О. Г. Осауленка]. – К. : Державна служба статистики України, 2013. – 533 с.
264. Стахневич А. Глиняний амулет і маска / А. Стахневич // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 39 – 41.
265. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
266. Сусанина И. Введение в арт-терапию [Электронный ресурс] / И. Сусанина. – Режим доступа: http://www.koob.ru/susanina/vvedenie_v_art_terapiyu.
267. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми і перспективи / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 34.
268. Татаріна О. Методика «Баранець у пляшці» / О. Татаріна, Т. Максимова // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 42 – 44.
269. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль; Вид. ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.

270. Тарасова Е. Г. Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приёмы : методическое пособие / под общей редакцией С. В. Федотовой. – Тамбов : ТОИ ПКРО, 2006. – 49 с.
271. Теорії і методи соціальної роботи : підруч. [для студентів вищ. навч. закл.] / [за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича]. – К. : Академвидав, 2005. – 328 с.
272. Технология социальной работы : учеб. пособие [для студ. высш. учебн. заведений] / [под ред. И. Г. Зайнишева]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
273. Технология социальной работы : учебник / [под общ. ред. Е. И. Холостовой]. – М. : ИНФРА, 2001. – 400 с.
274. Технології соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. [для студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка»] / [за заг. ред. Н. В. Заверико]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. – 280 с.
275. Ткач Р. Сказкотерапия энуреза у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Р. Ткач // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 105 – 108.
276. Ткаченко Л. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності як педагогічна проблема / Л. Ткаченко // Гуманітарний вісник. – 2012. – № 26. – С. 316 – 320.
277. Ткаченко Н. Арт-терапия в группе: как всё происходит [Электронный ресурс] / Н. Ткаченко. – Режим доступа: <http://psy-creation.pp.net.ua/publ/1-1-0-7>.
278. Торовик А. Мотиваційна діяльність колективу. Активізація елементами арт-терапії / А. Торовик // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 63 – 65.
279. Трухан Г. Перший крок. Корекційно-розвивальні заняття з першокласниками / Г. Трухан // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 12 – 21.

280. Тюття О. В. Формування психологічної готовності до соціологічної професійної діяльності (на прикладі професії „соціальний педагог”) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Загальна психологія, психологія особистості, історія психології” / О. В. Тюття. – К., 1999. – 21 с.
281. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник / В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІШПО, 2005. – 96 с.
282. Уэлсби К. Часть целого: арт-терапия в школе / К. Уэлсби // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 160 – 181.
283. Фалько Н. З. З вірою у казку / Н. З. Фалько // Психолог. – 2008. – № 7 – 8. – С. 60 – 63.
284. Ферс Г. М. Тайный мир рисунка : перевод с англ. / Г. М. Ферс. – СПб. : Деметра, 2009. – 176 с.
285. Филь Е. Критерии готовности будущих социальных педагогов к использованию сказкотерапии как профессионального инструмента [Электронный ресурс] / Е. Филь. – Режим доступа: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2009/Pedagogi-2-2009/206-214.pdf>.
286. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
287. Філь О. Аналіз проблеми професійної підготовки соціальних педагогів у вищій школі / О. Філь // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Випуск 10. – С. 303 – 307.
288. Філь О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Вікторівна Філь. – Запоріжжя, 2010. – 368 с.
289. Фірсова Л. С. Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі / Л. С. Фірсова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2010. – № 3. – С. 160–164.

290. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 542 с.
291. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 347 с.
292. Фрейд З. Недовольство культурой / З. Фрейд // Психоанализ. Религия. Культура. – М. : Ренессанс, 1992. – 296 с.
293. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд // Сумерки богов. – М., 1989. – С. 94 – 143.
294. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М., 1997. – 479 с.
295. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии / З. Фрейд. – СПб. : Алатейя, 1997. – 222 с.
296. Фрейд З. Художник и фантазирование / З. Фрейд. – М. : Республика, 1995. – 398 с.
297. Хайгл-Эверс У. Базисное руководство по психотерапии / Хайгл-Эверс У., Хайгл Ф., Отт Ю., Рюгер У. – СПб., 2001. – 786 с.
298. Халецкий А. М. Психоанализ личности в творчестве Шевченко. История психоанализа в Украине / А. М. Халецкий. – Х., 1996. – 214 с.
299. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.
300. Хілл А. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей, що опинилися у СЖО, засобами арт-педагогіки в умовах роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді / А. Хілл // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 108 – 114.
301. Хоган С. Проблемы идентичности: деконструирование тендера в арт-терапии / С. Хоган // Арт-терапия / [сост. и общая редакция А. И. Копытин]. – СПб. : Питер, 2001. – С. 54 – 88.

302. Холостова Е. И. Этические императивы и ценности социальной работы / Е. И. Холостова // Этика социальной работы: матер. методолог. семинара. – М. : СТИ, 2000. – С. 23–29.
303. Холт Э. Признаки семейного алкоголизма при выполнении детьми Кинетического рисунка семьи / Э. Холт, Д. Кейзер // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. – 2004. – Том 7. – №2. – С. 20 – 34.
304. Хомяков Д. С. Формирование креативности подростков и старших школьников средствами арт-терапии : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Д. С. Хомяков. – М., 2006. – 22 с.
305. Чернуха І. О. Психокорекція особистості засобами арт-терапії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ірина Олександрівна Чернуха. – Ялта, 2010. – 290 с.
306. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2-х т. / П. Я. Черных. – М. : Русский язык, 1999. – Т. 2. – 560 с.
307. Чуносков М. Складові готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх [Електронний ресурс] / М. Чуносков. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/44/visnu_k_8.pdf.
308. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
309. Шеніхова Ж. Фарби і манка в арт-терапевтичній роботі / Ж Шеніхова // Психолог. – 2012. – № 13 – 14. – С. 107 – 109.
310. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : автореф. дис. на соискание уч. степени док. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. Б. Шмелева. – М., 1997. – 31 с.

311. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхардт. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
312. Штика О. Н. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в громадських організаціях / О. Н. Штика // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 88 – 96.
313. Юнг К. Г. Либидо, его метаморфозы и символы / К. Г. Юнг. – СПб., 1994. – 414 с.
314. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – СПб., 1991. – 276 с.
315. Юнг К. Г. Практика психотерапии / [пер. с англ. А. А. Спектор]. – Мн. : Харвест, 2003. – 384 с.
316. Юнг К. Г. Психология и поэтическое творчество / К. Г. Юнг // Самосознание европейской культуры XX века. – СПб. : Питер, 1991. – С. 103 – 118.
317. Юнг К. Г. Современный психоанализ : хрестоматия по глубинной психологии / К. Г. Юнг. – М. : ЧеРо, 1996. – Вып. 1. – 248 с.
318. Юнг К. Г. Человек и его символы [Электронный ресурс] / К. Г. Юнг. – Режим доступа:
http://royallib.com/book/yung_karl/chelovek_i_ego_simvoli.html.
319. Яворська І. О. Сутність і структура поняття «готовність» майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів загальної середньої школи / І. О. Яворська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2012. – № 6. – С. 193 – 195.
320. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
321. Якиманская И. С. Личностно–ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Библиотека журн. «Директор школы», 1996. – 96 с.
322. Яковенко-Глушенкова Є. В. Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування культури поведінки молодших школярів у поліетнічному

- середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єлизавета Валентинівна Яковенко-Глушенкова. – К., 2009. – 232 с.
323. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980.
324. Ямницький В. М. Життєтворчість і психотерапія / В. М. Ямницький // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Вип. 3–4. – Одеса, 2007. – С. 75 – 80.
325. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: практикум / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П., 2008. – 249 с.
326. Ямницький В. М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості / В. М. Ямницький // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 145 – 152.
327. Ярмоленко О. Д. Арт-терапія та можливості її використання у соціальній педагогіці / О. Д. Ярмоленко, Н. М. Ярмоленко // Вісник Черкаського університету. Серія „Педагогічні науки”. Вип. 122. – Черкаси, 2008. – С. 154 – 157.
328. Ястребова Т. Казкотерапія як метод діагностики мотиваційної готовності дитини до школи / Т. Ястребова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – К., 2013. – С. 123 – 126.
329. Яценко Т. С. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога / Т. С. Яценко, І. В. Калашник, І. О. Чернуха. – К. : Марич, 2009. – 68 с.
330. Aaronson L. Does specialization in the school system necessitates the creation of educational art (expressive) therapists? / Aaronson L. and Housman M. // Exposing difference. Abstract book of the 6th European Arts Therapies Conference. – Munster : Lit Verlag, 2001.
331. Adelman E. An Expressive Arts Model for Substance Abuse Group Training and Treatment / Adelman E. and Castricone L. // The Arts in Psychotherapy. – № 13. – P. 53 – 59.

332. Moriya D. Considerations in the transition of art therapists from the clinic to the school / Moriya D. // Paper presented at the 31st annual conference of the American Art Therapy Association, St. Luis, MO, 2000b.
333. Moriya D. Strategies for dealing with the challenges facing art therapists in the school system / Moriya D. // Pre-conference course presented at the 31st annual conference of the American Art Therapy Association, St. Luis, MO, 2000a.
334. Moriya D. Art therapy in schools / Moriya D. – Ramat Hashron : Turbo, 2000c.
335. Veraksa N. Development of cognitive capacities in preschool age / Veraksa N. // International Journal of Early Years Education. – 2011. –№ 1. – P. 79–88.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

**Співвідношення навчально-дисциплінарного забезпечення
загальнопрофесійних знань
(напрацьовано автором)**

№	Загальнопрофесійні знання	Навчально-дисциплінарне забезпечення
1	Вікова психологія, психологія вікових криз	“Загальна психологія”, “Вікова та педагогічна психологія”
2	Комунікація з різними категоріями клієнтів соціального педагога	“Основи красномовства”, “Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування”, “Етика соціально-педагогічної діяльності”
3	Робота з різними категоріями клієнтів соціального педагога	“Соціальна педагогіка”, “Технології соціально-педагогічної роботи”, “Методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями”, “Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля”, “Основи профорієнтаційної роботи”, “Соціальний супровід клієнта”, “Соціально-педагогічна профілактика правопорушень”, “Соціально-педагогічна робота в закладах освіти”, “Соціальна робота з людьми з обмеженими можливостями”, “Організація роботи з різними соціальними групами”, “Технології роботи соціального гувернера”
4	Організація групової та індивідуальної соціально-педагогічної роботи з клієнтом	“Організація і методика проведення соціально-педагогічного тренінгу”, “Соціальний супровід клієнта”.
5	Загальнопсихологічні та соціально-педагогічні методики та тести психодіагностики особистості	“Основи соціально-педагогічних досліджень”, “Технології соціально-педагогічної діяльності”, “Технології соціально-педагогічних досліджень”, “Психодіагностика”.
6	Методики психологічної та соціально-педагогічної корекції та розвитку особистості залежно від категорії клієнтів	“Основи психоконсультації і психокорекції”, “Психолого-педагогічна терапія”.
7	Механізмів самопомоги та саморегуляції	“Самовиховання і саморегуляція особистості”

Додаток Б

Таблиця Б.1

Розподіл обсягу освітньо-професійної програми за циклами підготовки відповідно до Державно галузевого стандарту підготовки фахівців із соціальної педагогіки галузь знань 01.01 «Педагогічна освіта» напрям підготовки 6.010106 «Соціальний педагог» освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

№	Назва дисципліни	Загальний обсяг	Кредити ECTS	Вид контролю
1	Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін	1476	41	-
1.1	Нормативна частина циклу	1044	29	-
1.1.1	Історія України	108	3	Е
1.1.2	Історія української культури	72	2	Е
1.1.3	Філософія	108	3	Е
1.1.4	Українська мова за професійним спрямуванням	108	3	Е
1.1.5	Іноземна мова	180	5	Е
1.1.6	Політологія	72	2	Е
1.1.7	Фізичне виховання	396	11	3
1.2	Варіативна частина циклу	432	12	-
1.2.1.	Економіка	108	3	3
1.2.2.	Соціологія	72	2	3
1.2.3.	Правознавство	72	2	3
1.2.4.	Профорієнтологія	36	1	3
1.2.5.	Релігієзнавство	72	2	3
1.2.6.	Етика та естетика	72	2	3
2	Цикл природничо-наукової предметної підготовки	5940	165	-
2.1	Нормативна частина циклу	4842	135	-
2.1.1	Нові інформаційні технології	72	2	3
2.1.2	Основи екології	72	2	3
2.1.3	Основи медичних знань	72	2	3
2.1.4	Вікова фізіологія і валеологія	108	3	3
2.1.5	Основи дефектології	72	2	3
Цикл професійно-орієнтованої підготовки				
2.1.6	Безпека життєдіяльності та основи охорони праці	72	1	3, Е
2.1.7	Загальна психологія	216	6	Е
2.1.8	Вікова та педагогічна психологія	216	6	Е
2.1.9	Соціальна психологія	108	3	Е
2.1.10	Педагогіка	180	5	Е
2.1.11	Історія педагогіки	108	3	Е
2.1.12	Професійна творчість	72	2	3
2.1.13	Основи соціально-педагогічних досліджень	108	3	Е
2.1.14	Вступ до спеціальності	108	3	Е
2.1.15	Людина у сучасному соціумі	144	4	Е
2.1.16	Основи соціально-правового захисту особистості	162	4,5	Е

2.1.17	Етнопедagogіка	144	4	Е
<i>Продовження табл. Б.1</i>				
2.1.18	Соціальна педагогіка	216	6	3, Е
2.1.19	Соціалізація особистості	108	3	Е
2.1.20	Теорія та історія соціального виховання	90	2,5	3
2.1.21	Етика соціально-педагогічної діяльності	72	2	3
2.1.22	Менеджмент соціально-педагогічної роботи	144	4	Е
2.1.23	Технології соціально-педагогічної роботи	180	5	Е
2.1.24	Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах	144	4	Е
2.1.25	Технології роботи соціального гувернера	108	3	3
2.1.26	Соціально-педагогічна профілактика правопорушень	144	4	3
2.1.27	Методика соціально-виховної роботи	108	3	Е
2.1.28	Педагогіка сімейного виховання	108	3	Е
2.1.29	Етика і психологія сімейного життя	108	3	Е
2.1.30	Соціальний супровід сім'ї	72	2	3
2.1.31	Соціальна молодіжна політика	108	3	3
2.1.32	Основи профорієнтаційної роботи	72	2	3
2.1.33	Соціально-педагогічна робота в закладах освіти	144	4	3
2.1.34	Методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями	72	2	3
2.1.35	Основи красномовства	162	4,5	3
2.1.36	Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля	144	4	3
2.1.37	Основи сценарної роботи соціального педагога	144	4	Е
2.1.37	Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах	72	2	-
2.1.38	Дисципліни спеціалізації	288	8	3, Е
2.2	Варіативна частина циклу	1098	30,5	-
2.2.1	Дисципліни за вибором ВНЗ	954	26,5	
2.2.1.1	Патопсихологія	180	5	3, Е
2.2.1.2	Організація психологічної служби	72	2	3
2.2.1.3	Психодіагностика	108	3	Е
2.2.1.4	Основи психоконсультації і психокорекції	108	3	Е
2.2.1.5	Самовиховання і саморегуляція особистості	72	2	3
2.2.1.6	Етнопсихологія	90	2,5	Е
2.2.1.7	Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування	54	1,5	3
2.2.1.8	Фізіологія ВНД	72	2	3
2.2.1.9	Історія психології	144	4	Е
2.2.1.10	Педагогічна геронтологія	54	1,5	3
2.2.2.	Дисципліни за вибором студентів	144	4	-
2.2.2.1	Спецкурс соціально-педагогічного циклу	72	2	3
2.2.2.2	Основи психогігієни	72	2	3
3	Практика	756	21	-
	Професійно-орієнтована (безвідривна)	108	3	3
	Волонтерська (безвідривна)	108	3	3
	Навчально-виховна (літня)	216	6	3
	Виробнича (на місці роботи соціального педагога)	324	9	Е
4	Курсові роботи	324	9	3
5	Державна атестація	144	4	Е
	Загальний обсяг навантаження	8640	240	

Додаток В

«ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ»

(адаптована на основі методики МПЦУ І.К.Шалаєва) [239]

Інструкція щодо оброблення результатів

Методика містить блоки питань по 10 тверджень, за якими студент оцінює свої якості за десятибальною шкалою – по кожному з показників визначається середній показник. З метою визначення об'єктивного значення(ОЗ) за рівнем підготовленості, враховується по кожній групі експертів: 1 експерт відзначається закладом, в якому майбутній соціальний педагог проходив практику (керівник практики) – С; 2 експерт з числа викладачів – В; 3 експерт сам атестований – А.

Після цього визначається об'єктивне значення ОЗ підготовленості за формулою:

$$OZ = \frac{3C + 2B + A}{6}$$

Наприклад, студент Х., оцінюючи свої творчі якості, поставив такі оцінки:

$$A(ср.) = (9+8+8+6+10+9+8+6+8+6) : 10 = 7,8$$

Експерт з числа викладачів оцінив творчі здібності студента таким чином:

$$B(ср.) = (8+8+8+6+9+8+8+7+5) : 10 = 6,7$$

Керівник практики оцінив творчі здібності студента таким чином:

$$C(ср.) = (8+8+8+6+8+8+7+7+6) : 10 = 6,6$$

Розрахунок об'єктивного значення рівня творчих якостей студента Х. буде таким:

$$OZ = (3 \times 6,6 + 2 \times 6,7 + 7,8) : 6 = (19,8 + 13,4 + 7,8) : 6 = 6,8$$

Відповідно до кількісного визначення рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками коефіцієнт 6,8 відповідає достатньому рівню. Отже, рівень творчих здібностей студента Х. можна вважати достатнім.

ВІДПОВІДНІ ПОКАЗНИКИ ЗА КОЖНИМ КРИТЕРІЄМ:

Таблиця В.1

1. Параметр. Когнітивний критерій – «К»

Параметр	Якісна характеристика	А	В	С
К-1	Знання основ теорії соціальної педагогіки			
К-2	Володіння системою знань про особливості використання арт-терапії в соціальній сфері			
К-3	Знання психології особистості підлітка			
К-4	Володіння системою знань про роль символіки кольору, форм та ліній в арт-терапевтичній діяльності			
К-5	Знання проблем, з якими стикаються підлітки			
К-6	Знання міжнародних та державних нормативно-правових документів, якими має керуватися соціальний педагог у роботі з підлітками			
К-7	Знання арт-терапевтичних методик діагностичного, терапевтичного характеру			
К-8	Знання видів арт-терапії, які використовує соціальний педагог у роботі з підлітками			
К-9	Знання форм арт-терапевтичної діяльності соціального педагога у роботі з підлітками			
К-10	Знання форм групової арт-терапії в роботі з			

	підлітками			
<i>Продовження табл. В.1</i>				
Середній показник	$K(ср.) = \frac{(K-1) + (K-2) + \dots + (K-10)}{10}$			

Таблиця В.2

2. Параметр. «Операційно-дієвий» критерій – «Д»

Параметр	Якісні характеристики	А	В	С
Д-1	Уміння використовувати діагностичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками			
Д-2	Уміння використовувати терапевтичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками			
Д-3	Уміння налагоджувати контакт із підлітками, використовуючи засоби арт-терапії			
Д-4	Уміння організувати індивідуальну та групову арт-терапевтичну роботу з підлітками			
Д-5	Уміння передбачати результати арт-терапевтичної діяльності, реагувати на зміни в поведінці підлітків, корегувати соціально-педагогічний вплив в процесі арт-терапії			
Д-6	Уміння використовувати профілактичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками			
Д-7	Уміння складати модель арт-терапевтичної сесії			
Д-8	Уміння складати план роботи різних форм групової арт-терапії з підлітками			
Д-9	Уміння використовувати арт-терапію з метою активізації власного ресурсного потенціалу			
Д-10	Уміння модернізувати вже наявні арт-терапевтичні методики відповідно до цілей своєї роботи			
Середній показник	$D(ср.) = \frac{(D-1) + (D-2) + \dots + (D-10)}{10}$			

Таблиця В.3

3. Параметр. Мотиваційно-особистісний критерій – «М»

Параметр	Якісні характеристики	А	В	С
М-1	Прагнення до співпраці та допомоги			
М-2	Перевага суспільних інтересів над особистими			
М-3	Потреба налагодження ділового спілкування			
М-4	Бажання проявити власні здібності, уміння в процесі арт-терапевтичної діяльності з підлітками			
М-5	Усвідомлення перспектив професійного самоствердження і зростання через розкриття власного творчого потенціалу в процесі арт-терапевтичної діяльності			
М-6	Усвідомлення актуальності й важливості в сучасних умовах використання арт-терапії в роботі з підлітками			
М-7	Потреба оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що даю змогу ефективно використовувати арт-терапію в професійній			

	діяльності, зокрема в роботі з підлітками			
<i>Продовження табл. В.3</i>				
М-8	Визнання необхідності формування готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками			
М-9	Розвиненість професійних особистісних якостей майбутнього спеціаліста, необхідних для успішного оволодіння арт-терапією (здатність до емпатії, гнучкість мислення та потреба в пізнавальній діяльності)			
М-10	Розвиненість рефлексивних особистісних якостей, які характеризують ставлення майбутнього фахівця до себе (позитивне самовідношення, самоусвідомлення та бажання самоактуалізуватися)			
Середній показник	$M(ср.) = \frac{(M-1) + (M-2) + \dots + (M-10)}{10}$			

**ВІДПОВІДНІ МЕТОДИ ТА МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ
ЗА КОЖНИМ ПОКАЗНИКОМ:**

Таблиця В.4

1. Параметр. Когнітивний критерій – «К»

Параметр	А	В	С
К-1	Метод самоаналізу	Тестування	Спостереження
К-2	Метод самоаналізу	Тестування	Спостереження
К-3	Метод самоаналізу	Тестування	Спостереження
К-4	Метод самоаналізу	Тестування	Спостереження
К-5	Метод самоаналізу	Оцінювання рефератів	Спостереження
К-6	Метод самоаналізу	Оцінювання доповідей	Спостереження
К-7	Метод самоаналізу	Контрольна робота	Спостереження
К-8	Метод самоаналізу	Словниковий диктант	Спостереження
К-9	Метод самоаналізу	Контрольна робота	Спостереження
К-10	Метод самоаналізу	Тестування	Спостереження

Таблиця В.5

2. Параметр. «Операційно-дієвий» критерій – «Д»

Параметр	А	В	С
Д-1	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження

Д-2	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
<i>Продовження табл. В.5</i>			
Д-3	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
Д-4	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
Д-5	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
Д-6	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
Д-7	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
Д-8	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
Д-9	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
Д-10	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження

Таблиця В.6

3. Параметр. Мотиваційно-особистісний критерій – «М»

Параметр	А	В	С
М-1	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-2	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-3	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-4	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-5	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-6	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-7	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-8	Метод самоаналізу	Спостереження	Спостереження
М-9	Методика «Здатність педагога до емпатії»	Спостереження	Спостереження
М-10	Методика визначення рівня розвитку рефлексивності	Спостереження	Спостереження

Додаток В.1

Методичне забезпечення для оцінки знань студентів (проводить експерт із числа викладачів – В)

(напрацьовано автором)

Тест на оцінку знань за параметром К-1

1. Хто з вчених уперше увів термін „соціальна педагогіка”?
 - А) А. Макаренко
 - Б) Ч. Кулі
 - В) Т. Парсонс
 - Г) А. Дістерверг**
2. Яка з функцій не належить до функцій соціальної педагогіки?
 - А) Мотиваційна**
 - Б) Дослідницька
 - В) Проектна
 - Г) Соціально-правова
3. Наука, що вивчає проблеми попередження відхилень у поведінці – це:
 - А) Герогіка
 - Б) Агогіка**
 - В) Андрагогіка
 - Г) Віктимологія
4. Наука, що вивчає різні категорії людей, які стали жертвами несприятливих обставин – це:
 - А) Герогіка
 - Б) Агогіка
 - В) Андрагогіка
 - Г) Віктимологія**
5. До основних сфер соціалізації не належить:
 - А) Мислення**
 - Б) Спілкування
 - В) Діяльність
 - Г) Самосвідомість
6. Основною сферою діяльності соціального педагога з дітьми є:
 - А) Навчально-виховна**
 - Б) Соціально-політична
 - В) Культурно-дозвіллева
 - Г) Житлово-побутова
7. Комплекс дій державних, громадських організацій, спрямованих на забезпечення та покращення життєдіяльності особистості чи окремих груп – це:
 - А) Соціальна реабілітація
 - Б) Соціальне обслуговування
 - В) Соціальні послуги**
 - Г) Соціальна допомога
8. До педагогічних методів соціально-педагогічної діяльності належить:
 - А) Аналіз соціуму
 - Б) Формування свідомості**
 - В) Консультування
 - Г) Методи соціального діагностування
9. До організаційних принципів соціально-педагогічної діяльності належить:
 - А) Принцип конфіденційності
 - Б) Принцип законності та прав людини**

- В) Принцип професійності
 Г) **Принцип контролю та перевірки виконання**
10. Зміст соціально-педагогічної діяльності розкривається у:
 А) навчально-виховній діяльності
 Б) **процесі соціальної адаптації, профілактики, ресоціалізації, реабілітації**
 В) процесі соціального, фізичного та духовного розвитку особистості
 Г) процесі дослідження закономірностей та перспектив соціально-педагогічної взаємодії особистості та середовища
11. До групи психоаналітичних якостей соціального педагога відносять:
 А) уважність
 Б) доброту
 В) **адекватну самооцінку**
 Г) перцептивність
12. Класифікація ресурсів соціально-педагогічної діяльності:
 А) офіційні, неофіційні, потенційні
 Б) **сім'я, внутрішні, зовнішні**
 В) реально наявні, потенційні, офіційні
 Г) матеріальні послуги, засоби та форми підтримки
13. Прийомна сім'я бере на виховання:
 А) не менше 6
 Б) **від 1 до 4**
 В) не більше 5
 Г) від 1 до 3
14. Сфери професійної діяльності соціального педагога:
 А) Соціалізація, адаптація, профілактика, корекція, перевиховання
 Б) виховна діяльність позашкільних установ
 В) дошкільна педагогіка, педагогіка школи, педагогіка професійної освіти, виховання в спеціалізованих закладах, дитячих і юнацьких організаціях, педагогіка середовища
 Г) **загальноосвітні заклади, спеціальні заклади, реабілітаційні заклади, спеціалізовані служби ССМ, пенітенціарні установи, за місцем проживання**
15. До основних видів соціалізації відносять:
 А) цілеспрямована, стихійна, традиційна
 Б) **стихійна, відносно соціально керована, відносно соціально контролююча, свідомо само зміна людини**
 В) соціально-педагогічна, соціально-психологічна
 Г) стихійна, відносно соціально керована, відносно соціально контролююча
16. Державний заклад для утримання на виховання дітей від 1 місяця до 3 років:
 А) школа інтернат
 Б) **будинок дитини**
 В) дитячий будинок
 Г) притулок
17. Девіантна поведінка – це:
 А) поведінка людини, яка хоче чимось виділитися серед інших
 Б) поведінка, яка порушує права інших людей
 В) **поведінка, яка протирічить усталеним в суспільстві нормам**
 Г) стан, за якого людина не може задовольнити свої базові потреби
18. Свідоме й добровільне прийняття норм та цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними – це:
 А) **Асиміляція**
 Б) Акомодація
 В) Конформізм

- Г) Адаптація
19. Які з перерахованих видів не належать до жертв несприятливих умов соціалізації?
- А) Латентні
 - Б) Потенційні
 - В) Реальні
 - Г) **Ймовірні**
20. Один із напрямів соціальної роботи, спрямований на постійний супровід сімей, які потребують систематичної підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності соціально-незахищених сімей – це:
- А) соціальні послуги
 - Б) соціальна робота з сім'єю
 - В) соціальна дорога сім'ї
 - Г) **соціальний патронаж**

За кожну правильну відповідь нараховується 0,5 бала. Максимальна оцінка за тест – 10 балів

ТЕСТ НА ОЦІНКУ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-2
(напрацьовано автором)

№ пп	Питання	Правильна від-дь
1	Хто з вчених ввів поняття „арт-терапія”? 1. А. Хілл 2. З. Фрейд 3. Е. Крамер 4. К. Юнг	1
2	Перевагами арт-терапії є (знайдіть помилку): 1. не має обмежень у використанні 2. виступає засобом невербального спілкування 3. дає високий позитивний емоційний заряд 4. може застосовуватись лише для окремих клієнтів	4
3	Напрямок арт-терапії, заснований на літературному самовираженні через творче „письмо”, твір – це: 1. казкотерапія 2. бібліотерапія 3. музикотерапія 4. імаготерапія	2
4	Які функції арт-терапії виділяють? 1. терапевтична, корекційна 2. реабілітаційна, корекційна 3. діагностична, терапевтична 4. діагностична, корекційна	3
5	Які форми арт-терапії найчастіше використовуються? 1. групова, індивідуальна, масова 2. масова та групова 3. індивідуальна та змішана 4. групова та індивідуальна	4
6	Галузі застосування арт-терапії в соціальній сфері (знайдіть помилку): 1. у психосоматичних відділеннях 2. у роботі з інвалідами 3. у роботі з хімічними залежностями 4. у роботі з дітьми та підлітками	1
7	Які три основні форми групової арт-терапії використовуються? Виберіть зайве. 1. Тематична група 2. Студійна відкрита група 3. Студійна закрита група 4. Динамічна група	3
8	До функцій арт-терапевта в процесі арт-терапевтичної сесії не належить: 1. організація творчої діяльності 2. аналіз в присутності клієнта його художньої діяльності 3. створення доброзичливої атмосфери 4. забезпечення зворотнього зв'язку	2

Продовження табл. В.1.1

9	Які показники для проведення арт-терапії в системі освіти виділяє Л. Д. Лебедєва: 1. негативна Я-концепція 2. неадекватна самооцінка 3. труднощі емоційного розвитку 4. усі відповіді правильні	4
10	До основних чинників психотерапевтичного впливу в арт-терапії згідно з О. Копитіним не належить: 1. художній образ 2. художня експресія 3. психотерапевтичні стосунки 4. інтерпретація та зворотній зв'язок	1

За кожен правильну відповідь нараховується 1 бал. Максимальна оцінка за тест – 10 балів.

ТЕСТ НА ОЦІНКУ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-3
(напрацьовано автором)

№ пп	Питання	Правильна від-дь
1	Знайдіть помилку. Галузями психології вікового розвитку є: 1. психологія підлітка 2. психологія молодшого шкільного віку 3. психологія управління 4. психологія ранньої юності	3
2	Рушійною силою за Л. Виготським є: 1. спадковість 2. навчання 3. виховання 4. саморозвиток	2
3	Визначте межі підліткового віку: 1. від 6-7 до 10-11 років 2. від 11-12 до 14-15 років 3. від 15-16 до 17-1 років 4. від 18 до 20 років	2
4	Яке з наведених тверджень соціальної ситуації розвитку підлітків є помилковим? 1. підлітковий вік закінчується з появою перших статевих ознак 2. підлітковий вік – це перехід від дитинства до дорослості 3. основним соціальним середовищем дитини залишається школа, але змінюється мотив взаємодії із соціальним оточенням 4. статеve дозрівання підлітка зумовлює усвідомлення і переживання ним статевої ідентичності	1
5	Провідним видом діяльності підліткового віку є: 1. учбова діяльність 2. інтимно-особистісне спілкування з однолітками 3. навчально-виробнича діяльність 4. сюжетно-рольова гра	2
6	Вкажіть групу, до складу якої входять новоутворення підліткового віку? 1. світогляд, мрії, професійні інтереси, ідеали, самосвідомість 2. довільність, внутрішній план дій, рефлексія 3. наочно-дійове мислення, мовлення 4. почуття дорослості, самооцінка, критичне ставлення до дорослих	4
7	Основним соціальним новоутворенням підліткового віку є: 1. почуття дорослості 2. самосвідомість 3. професійне самовизначення 4. внутрішній план дій	3
8	Емоційна нестабільність підлітка зумовлена: 1. потребою в професійному самовизначенні 2. конфліктом між цілісністю Я і відчаєм 3. фізіологічними змінами, швидким статевим дозріванням 4. усвідомленням, що простір майбутнього невпинно скорочується	3

Продовження табл. В.1.2

9	<p>Основними протиріччями підліткового віку є:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. потреба в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей досягнення цієї мети 2. відставання морального розвитку від інтелектуального 3. потреба в дорослому і водночас відсутність засобів впливу на нього 4. життя проходить в умовах опосередкованого (через гру), а не прямого зв'язку зі світом 	1
10	<p>Яке з наведених тверджень щодо навчальної діяльності підлітків є помилковим?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. виникнення ціннісних орієнтацій, позицій і поглядів підлітка не пов'язано з процесом навчання 2. для підлітка набувають привабливості самостійні форми навчання 3. знання стають цінністю, оскільки дають можливість зайняти певний статус серед однолітків 4. у цьому віці виникають нові мотиви учіння, прагнення до самоствердження та самовдосконалення 	2

За кожен правильну відповідь нараховується 1 бал. Максимальна оцінка за тест – 10 балів.

ТЕСТ НА ОЦІНКУ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-4
(напрацьовано автором)

№ пп	Питання	Правильна від-дь
1	Про що свідчить великий формат аркуша? 1. ознака ригідності 2. ознака консерватизму 3. про високий рівень домагань 4. про низьку самооцінку	3
2	Про що свідчить наявність рамки на малюнку? 1. про прагнення сховатися, захиститися, страх 2. про неадекватну самооцінку 3. про впевненість у собі 4. уміння зосередитись	1
3	Що означає психологічний аспект інтерпретації кольору? 1. суб'єктивний вплив кольору на стан людини 2. об'єктивний вплив кольору на стан людини 3. об'єктивне переживання кольору клієнтом 4. суб'єктивне переживання кольору клієнтом	4
4	Що означає психофізіологічний аспект інтерпретації кольору? 1. суб'єктивний вплив кольору на стан людини 2. об'єктивний вплив кольору на стан людини 3. об'єктивне переживання кольору клієнтом 4. суб'єктивне переживання кольору клієнтом	2
5	Який фізіологічний вплив на людину здійснює червоний колір? 1. пришвидшується тиск, ритм дихання та пульс 2. уповільнюється тиск, ритм дихання та пульс 3. уповільнюється серцебиття 4. порушується ритмічність дихання	1
6	Який із перерахованих кольорів покращує інтелектуальну працездатність та концентрацію уваги? 1. жовтий 2. синій 3. зелений 4. фіолетовий	3
7	Який із перерахованих кольорів допомагає контролювати вагу? 1. жовтий 2. синій 3. зелений 4. фіолетовий	1
8	Який із перерахованих кольорів покращує обмін речовин та травлення? 1. жовтий 2. синій 3. червоний 4. помаранчевий	4

Продовження табл. В.1.3

9	Про що свідчить вибір кулькової ручки для малювання? 1. про високий рівень відповідальності 2. про високий рівень концентрації 3. про страх емоцій 4. про надлишок емоцій	3
10	Про що може свідчити той факт, що людина постійно тягнеться до фломастерів? 1. про істеричні риси особистості 2. про високий рівень самоконтролю 3. про низький рівень самоконтролю 4. про прагнення до ідеалу	1

За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал. Максимальна оцінка за тест – 10 балів.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ ОЦІНКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-5 (напрацьовано автором)

Написати реферат на тему „Проблеми підлітків”.

Структура реферату: титульна сторінка, план, вступ, основна частина, висновки, література (посилання в тексті на кожне джерело обов'язкове; оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис). Обсяг – до 30 сторінок.

Максимальна оцінка за реферат – 10 балів.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ ОЦІНКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-6 (напрацьовано автором)

Написати доповідь на тему „Міжнародні та державні нормативно-правових документи у професійній діяльності соціального педагога з підлітками”.

Структура доповіді: титульна сторінка, вступ, основна частина, висновки, література (посилання в тексті на кожне джерело обов'язкове; оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис). Обсяг – 10 сторінок.

Максимальна оцінка за реферат – 10 балів.

КОНТРОЛЬНА РОБОТА НА ОЦІНКУ ЗНАНЬ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-7 (напрацьовано автором)

1. Розкрийте сутність арт-терапевтичної методики „Сніданок, обід та вечеря” (мета, з ким можна проводити, процедура дослідження).
2. Розкрийте сутність арт-терапевтичної методики „Метафоричний малюнок (чотири малюнки)” (мета, з ким можна проводити, процедура дослідження).
3. Розкрийте сутність арт-терапевтичної методики „Мандала” (мета, з ким можна проводити, процедура дослідження).
4. Розкрийте сутність арт-терапевтичної методики „Сніданок, обід та вечеря” (мета, з ким можна проводити, процедура дослідження).
5. Розкрийте сутність арт-терапевтичної методики „Серія малюнків” (мета, з ким можна проводити, процедура дослідження).

За кожную повну правильну відповідь студентові нараховується 2 бали. Якщо відповідь неповна – 1 бал. Максимальна оцінка – 10 балів.

СЛОВНИКОВИЙ ДИКТАНТ НА ОЦІНКУ ЗНАНЬ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-8 (напрацьовано автором)

Розкрийте зміст наступних понять:

1. Казкотерапія
2. Імаготерапія
3. Ігрова терапія
4. Музикотерапія
5. Бібліотерапія

6. Пісочна терапія
7. Танцетерапія
8. Лялькотерапія
9. Драматерапія
10. Кольоротерапія

За кожне повне визначення поняття студенту нараховується 1 бал. Якщо визначення неповне, але зберігається сутність дефініції – 0,5 бала. Максимальна оцінка – 10 балів.

КОНТРОЛЬНА РОБОТА НА ОЦІНКУ ЗНАНЬ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-9 (напрацьовано автором)

1. Які форми арт-терапевтичної діяльності соціального педагога в роботі з підлітками виділяють? Назвіть та розкрийте їх значення.
2. Які переваги групової арт-терапії виокремлює М. Лібманн?
3. У чому полягають основні відмінності групової арт-терапії від індивідуальної?
4. У яких випадках краще застосовувати індивідуальну арт-терапію?
5. У яких випадках краще застосовувати групову арт-терапію?
6. Який відсоток часу групової сесії займає початок і розігрів?
7. Який відсоток часу групової сесії займає образотворча діяльність?
8. Який відсоток часу групової сесії займає обговорення і завершення?
9. Які теми, що найчастіше використовуються в груповій терапії, виділяє О. Копитін?
10. Назвіть форми групової арт-терапії.

За кожену повну правильну відповідь студентові нараховується 1 бал. Якщо відповідь неповна – 0,5 бала. Максимальна оцінка – 10 балів.

ТЕСТ НА ОЦІНКУ ЗНАНЬ ЗА ПАРАМЕТРОМ К-10
(напрацьовано автором)

№ пп	Питання	Правильна від-дь
1	Які три основні форми групової арт-терапії використовуються? Виберіть зайве. 1. Тематична група 2. Студійна відкрита група 3. Студійна закрита група 4. Динамічна група	3
2	Які групи арт-терапевтичних груп виокремлює М. Лібманн за критерієм структурованості? 1. Постійно структурована, постійно неструктурована 2. Завжди структурована, зазвичай структурована, завжди неструктурована, зазвичай неструктурована 3. Завжди структурована, завжди неструктурована 4. Зазвичай структурована, зазвичай неструктурована	2
3	У якій групі завжди є чітко визначена мета? 1. Завжди неструктурована 2. Зазвичай структурована 3. Постійно структурована 4. Завжди структурована	4
4	У якій групі учасники групи перебувають в одному „просторі”, кожен працює самостійно відповідно до власної мети, але іноді в процесі роботи виникають загальні теми? 1. Завжди неструктурована 2. Зазвичай структурована 3. Зазвичай неструктурована 4. Завжди структурована	3
5	У якій групі учасники групи перебувають в одному „просторі”, кожен працює самостійно відповідно до власної мети? 1. Завжди неструктурована 2. Зазвичай структурована 3. Зазвичай неструктурована 4. Завжди структурована	1
6	У якій групі завжди є чітко визначена мета, але іноді члени групи працюють самостійно? 1. Завжди неструктурована 2. Зазвичай структурована 3. Постійно структурована 4. Завжди структурована	2
7	Форма групової арт-терапевтичної роботи, яка немає постійного складу – це: 1. Тематична група 2. Студійна відкрита група 3. Студійна закрита група 4. Динамічна група	2

Продовження табл. В.1.4

8	Форма групової арт-терапевтичної роботи, яка має постійний склад – це 1. Тематична група 2. Студійна відкрита група 3. Студійна закрита група 4. Динамічна група	4
9	У якій формі групової роботи відсутній жорсткий рольовий розподіл – учасники групи можуть вільно переходити від однієї ролі до іншої, реагуючи на дії, висловлювання і образотворчу продукцію інших? 1. Тематична група 2. Студійна відкрита група 3. Студійна закрита група 4. Динамічна група	4
10	Форма групової арт-терапевтичної роботи, яка припускає великий ступінь структурованості – це: 1. Тематична група 2. Студійна відкрита група 3. Студійна закрита група 4. Динамічна група	1

За кожну правильну відповідь студенту нараховується 1 бал. Максимальна оцінка за тест – 10 балів.

Додаток В.2

Бланк спостереження за операційно-дієвим критерієм (для експертів В і С) (напрацьовано автором)

Інструкція: заповніть, будь ласка, бланк спостереження протягом двох тижнів. Ураховуючи те, що бали – це кількісне оцінювання наявності тих чи інших поведінкових проявів відповідного показника. Тоді як, 1 – це найнижчий бал, а 10 – найвищий.

Таблиця В.2.1

Бланк спостереження за операційно-дієвим критерієм (для експертів В і С)

Показники операційно-дієвого критерію	Поведінкові прояви	Бали	Середнє значення за показником
Уміння використовувати діагностичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками	- проводить діагностику негативних поведінкових проявів у підлітків, використовуючи арт-терапію;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- опрацьовує діагностичний матеріал (продукт творчості, вербальна та невербальна комунікація клієнта);	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- ураховує під час діагностики психологічні механізми: перенос, проекція, контр перенос	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Уміння використовувати терапевтичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками	- використовує арт-терапію у роботі з підлітками з обмеженими можливостями з терапевтичною метою;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- використовує терапевтичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками з девіантною поведінкою;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- використовує терапевтичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками, що опинилися у складних життєвих обставинах	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Уміння налагоджувати контакт з підлітками, використовуючи засоби арт-терапії	- знаходить спільну мову з підлітками, використовуючи ігротерапію;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- знаходить спільну мову з	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

	підлітками, використовуючи малюнок, продукт творчості;		
	- знаходить спільну мову з підлітками, використовуючи вербальну та невербальну комунікацію	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Продовження табл. В.2.1

Уміння організувати індивідуальну та групову арт-терапевтичну роботу з підлітками	- організує простір для індивідуальної та групової арт-терапевтичної роботи;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- використовує різні арт-терапевтичні методи та техніки залежно від індивідуальної чи групової роботи;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- складає договір (усний чи письмовий) щодо умов відвідування арт-терапевтичних занять	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Уміння передбачати результати арт-терапевтичної діяльності, реагувати на зміни в поведінці підлітків, корегувати соціально-педагогічний вплив у процесі арт-терапії	- прогнозує результат арт-терапевтичної діяльності;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- вчасно помічає зміни в поведінці підлітків під час арт-терапевтичної діяльності;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- орієнтується в ситуації та може змінити власні дії в ході арт-терапевтичного заняття	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Уміння використовувати профілактичний потенціал арт-терапії в роботі з підлітками	- використовує арт-терапію з метою профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- використовує арт-терапію з метою профілактики негативних особистісних проявів серед підлітків;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- використовує арт-терапію з метою популяризації здорового способу життя серед підлітків	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Уміння складати модель арт-	- складає модель арт-терапевтичної сесії для індивідуальної роботи з	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

терапевтичної сесії	клієнтом;		
	- складає модель арт-терапевтичної сесії для групової роботи;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- складає модель арт-терапевтичної сесії залежно від етапу роботи з клієнтом	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Уміння складати план роботи різних форм групової арт-терапії з підлітками	- складає план студійної арт-терапевтичної групи;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- складає план тематичної арт-терапевтичної групи;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- складає план динамічної арт-терапевтичної групи;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Продовження табл. В.2.1

Уміння використовувати арт-терапію з метою активізації власного ресурсного потенціалу	- використовує арт-терапію у складних життєвих обставинах для відновлення власної життєвої рівноваги;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- використовує один із засобів арт-терапії для активізації власного ресурсного потенціалу;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- застосовує широкий арсенал арт-терапевтичних технік із метою активізації власних ресурсів	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Уміння модернізувати вже наявні арт-терапевтичні методики відповідно до цілей своєї роботи	- модернізує наявні арт-терапевтичні методики діагностичного напрямку;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- модернізує наявні арт-терапевтичні методики профілактичного напрямку;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- модернізує наявні арт-терапевтичні методики корекційного напрямку	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Додаток В.3

Методичне забезпечення для діагностики професійних та рефлексивних особистісних якостей майбутнього спеціаліста (проводить експерт із числа викладачів – В)

ЗДАТНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ЕМПАТІЇ

Пропонована далі методика успішно використовується казанським психологом І. М. Юсуповим для дослідження емпатії (співпереживання), тобто уміння поставити себе на місце іншої людини, здатності до довільної емоційної відкритості на переживання інших людей. Співпереживання - це прийняття тих почуттів, які відчуває хтось інший так, якби вони були нашими власними.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою. Розвинена в людини емпатія – ключовий фактор успіху в тих видах діяльності, які вимагають здатності проникати у світ партнера по спілкуванню і насамперед у навчанні та вихованні. Тому емпатія розглядається як професійно-важлива якість педагога. Як зазначав В. О. Сухомлинський, „вчителю необхідно починати з елементарного, але водночас і найважливого – це іншого в найрізноманітніших ситуаціях”. І далі: „Глухий до інших людей – залишиться глухим до самого себе: йому буде недоступне найголовніше в самовихованні - емоційна оцінка власних вчинків”.

Інструкція: „Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям наступні числа: якщо Ви відповіли „не знаю” – 0, відповіді „ні, ніколи” припишіть 1, „іноді” – 2, „часто” – 3, „майже завжди” – 4 і відповіді „так, завжди” – 5. Відповідати потрібно на всі пункти”.

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії „Життя видатних людей”.
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається роздумувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед всіх музичних напрямків віддаю перевагу музиці в стилі „сучасних ритмів”.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, образливі без причин.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав усе батькам, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно шмагати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу, що підлітки або дорослі сваряться, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на погані настрої своїх батьків.
19. Я тривало спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.

20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у людей несерйозних.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною слідом.
26. Коли я бачу покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Із скрутною конфліктною ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.
34. Мені хотілося розібратися, чому дехто з моїх однокласників іноді були замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Ключ

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою Ви відповідали. Чи не відповіли Ви „не знаю” на твердження №№ 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також не чи позначили пункти №№ 11, 13, 15, 27 відповідями „так, завжди”? Якщо це так, то Ви не побажали бути відвертими перед собою, а в деяких випадках прагнули виглядати в кращому світлі. Результатам тестування можна довіряти, якщо за всіма переліченими твердженнями Ви дали не більше трьох нещирих відповідей, при чотирьох вже слід сумніватися в їх достовірності, а при п'яти – можете вважати, що роботу виконали даремно.

Тепер підсумуйте всі бали, приписані відповідям на пункти №№ 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32. Зіставте результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

Якщо Ви набрали **від 82 до 90 балів** – це дуже високий рівень емпатійності. У Вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника, який ще не встиг сказати ні слова. Вам важко від того, що оточуючі використовують Вас як громовідвід, обрушуючи на Вас свій емоційний стан. Погано почуваете себе в присутності „важких” людей. Дорослі та діти охоче довіряють Вам свої таємниці і йдуть за порадою. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопоти; не тільки словом, але навіть поглядом боїтеся зачепити їх. Занепокоєння за рідних і близьких не покидає Вас. Водночас самі дуже ранимі. Можете страждати при вигляді покаліченої тварин. Ваша вразливість часом довго не дає заснути. Коли маєте поганий настрій, потребуєте емоційної підтримки з боку. При такому ставленні до життя Ви близькі до невротичних зривів. Подбайте про своє психічне здоров'я.

Від **63 до 81 бала** – висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем тих, хто оточує, великодушні, схильні багато чого їм прощати. З непідробним інтересом ставитесь до людей. Вам подобається „читати” їх і „заглядати” у їхнє майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти і знаходите спільну мову. Мабуть, і діти тягнуться до Вас. Оточуючі цінують Вас за душевність. Ви намагаєтесь не допускати конфлікти і знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. В

оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Віддаєте перевагу працювати з людьми, ніж поодиноці. Постійно потребуєте соціального схвалення своїх дій. При всіх перерахованих якостях Ви не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Вас не важко вивести з рівноваги.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності, притаманний переважній більшості людей. Оточуючі не можуть назвати Вас „товстошкірим”, одночасно Ви не відносите до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах більш схильні судити про інших за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Вам не чужі прояви емоційності, але в більшості вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаєтеся зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому вияві почуттів співрозмовника втрачаєте терпіння. Віддаєте перевагу делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненим, що вона буде прийнята. Під час читання художніх творів і перегляді фільмів частіше стежите за дією, ніж за переживаннями героїв. Вам складно прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому трапляється, що їхні вчинки виявляються для Вас несподіваними. У Вас немає розкутості почуттів і це заважає Вашому повноцінному сприйняттю людей.

12-36 балів – низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно почуваетесь в галасливій компанії. Емоційні прояви у вчинках, тих хто оточує часом здаються Вам незрозумілими і позбавленими сенсу. Віддаєте перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у Вас мало друзів, а тих, хто є, цінуєте більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Люди платять Вам тим же: трапляються моменти, коли Ви відчуваєте свою відчуженість; оточуючі не надто шанують Вас своєю увагою. Але це можна виправити, якщо Ви розкриєте свій панцир і станете пильніше вдивлятися в поведінку близьких і приймати їхні потреби як свої.

11 балів і менше – дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Вам важко першим почати розмову, тримаєтеся окремо серед товаришів на роботі. Особливо важкі контакти з дітьми та особами, які набагато старше Вас. У міжособистісних відносинах нерідко опиняєтеся в незручному становищі. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з навколишніми. Любите гострі відчуття, замість спортивних змагань надаєте перевагу мистецтву. У діяльності занадто сконцентровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивні в індивідуальній роботі, у взаємодії ж з іншими не завжди виглядаєте в кращому світлі. З іронією ставитеся до сентиментальних проявів. Болісно переносите критику на свою адресу, хоча можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

Примітка. Аби мати можливість перенести отримані результати до загальної таблиці експертної оцінки, ми розробили *наступні норми*: дуже низький рівень емпатії оцінюється нами від 0 до 3 балів, низький – від 4 до 5, нормальний – від 6 до 8, високий – 9 балів, дуже високий – 10 балів.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКТИВНОСТІ

(автор Карпов А.В. – доктор психологічних наук, професор. Ярославський державний університет ім. П. Г. Демідова. Росія) [291].

Методику адаптовано для визначення рівня рефлексивності майбутніх соціальних педагогів. На бланку відповідей напроти № питання проставляється цифра, яка відповідає варіанту відповіді:

- 1 – абсолютно правильно
- 2 – неправильно
- 3 – скоріше неправильно
- 4 – не знаю

- 5 – скоріше правильно
 6 – правильно
 7 – абсолютно правильно

Із 27 тверджень, наведених в опитувальнику, 15 (1,3,4,5,9,10,11,14,15,18,19,20,22,24,25) є прямими, інші 12 – зворотними, що необхідно враховувати під час оброблення результатів, коли для отримання даних додаються результати прямих тверджень, а у зворотних значення замінюються на ті, що дає інверсія (зміна звичайного порядку слів у реченні для виділення смислової значущості або надання фразі особливого смислового забарвлення) шкали відповідей. Відповідність кількісних показників стеновим балам наведено у таблиці.

Таблиця В.3.1

Перевід тестових балів у стени

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали від	80	100	108	114	123	131	140	148	157	172
Бали до	Та нижче	100	113	122	130	139	147	156	171	Та вище

Інструкція:

Вам пропонується відповісти на кілька тверджень опитувальника. На бланку відповідей напроти № питання поставте, будь ласка, цифру, яка відповідає варіанту відповіді:

- 1 – абсолютно неправильно
 2 – неправильно
 3 – скоріш неправильно
 4 – не знаю
 5 – скоріш правильно
 6 – правильно
 7 – абсолютно правильно

Не замислюйтесь над відповіддю тривалий час, пам'ятайте, що текстом не передбачено „правильних” або „неправильних” відповідей.

Таблиця В.3.2

Текст опитувальника

№ п\п	Твердження	Відповідь
1	Коли я прочитав гарну книгу, завжди думаю про неї, з'являється бажання обговорити з ким-небудь її зміст	
2	Коли мене раптово про щось запитують, я можу відповісти не замислюючись	
3	Перш ніж зателефонувати у справі, я подумки планую розмову	
4	Коли трапляється невдача у справах, я тривалий час думаю про неї	
5	Коли я розмірковую про щось, або розмовляю з іншими, мені буває цікаве пригадати, з чого почався ланцюжок думок	
6	Починаючи виконувати важке завдання, я намагаюся не замислюватися про ймовірні труднощі	
7	Для мене головне – уявити кінцеву мету діяльності, деталі мають другорядне значення	
8	Буває так, що я розумію, чому хтось незадоволений моєю поведінкою	
9	Я часто ставлю себе на місце іншої людини	
10	Для мене важливо уявити хід майбутньої справи у деталях	
11	Мені було б важко написати змістовного листа, як би я заздалегідь не склав плану	

Продовження табл. В.3.2

12	Я віддаю перевагу діям, а не міркуванням щодо причин власних невдач	
13	Я доволі легко приймаю рішення стосовно придбання коштовних речей	
14	Зазвичай, плануючи справу, я продумую ідеї, уточнюю деталі, розглядаю можливі варіанти	
15	Я турбуюся про своє майбутнє	
16	Вважаю, що в більшості ситуацій слід діяти швидко, керуючись першим, що спало на думку	
17	Іноді я приймаю незважені рішення	
18	Після закінчення розмови, буває, що я продовжую вести її подумки, наводячи нові аргументи на захист власної точки зору	
19	Якщо відбувся конфлікт, то, розмірковуючи над тим хто в ньому винен, я починаю із себе	
20	Перш ніж прийняти рішення, я завжди ретельно все обмірковую	
21	Іноді я потрапляю в конфліктну ситуацію, тому що не можу передбачити якої поведінки чекають від мене ті, хто оточує	
22	Трапляється, що плануючи розмову з іншою людиною, я начебто веду діалог подумки	
23	Я намагаюся не замислюватися, які думки та почуття викликають у тих, хто оточує мої слова та дії	
24	Перш ніж зробити зауваження, я обов'язково подумаю, як це краще виразити, щоб не образити людину	
25	Вирішуючи важку задачу, я думаю про неї навіть коли займаюся іншими справами	
26	Якщо я з ким-небудь сварюся, то здебільшого не вважаю себе винним	
27	Зрідка буває, що я жалкую про сказане	
Загальна сума відповідей:		

Додаток В.3.1

БЛАНК СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИМ КРИТЕРІЄМ (ДЛЯ ЕКСПЕРТІВ В І С) (напрацьовано автором)

Інструкція: Заповніть, будь ласка, бланк спостереження протягом двох тижнів. Враховуючи частоту прояву, де 1 – це дуже рідко, 10 – постійно.

Таблиця В.3.1.1

Бланк спостереження за мотиваційно-особистісним критерієм (для експертів В і С)

Показники мотиваційно-особистісного критерію	Поведінкові акти	Частота прояву	Середнє значення за показником
Прагнення до співпраці та допомоги	- не відмовляється від роботи в команді;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- не відмовляє в допомозі тим, хто про неї просить;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- з ентузіазмом береться за спільну працю	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Перевага суспільних інтересів над особистими	- займається волонтерською діяльністю;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- є членом однієї або кількох громадських організацій, рухів тощо;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- висловлює чітко виражену громадську позицію.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Потреба налагодження ділового спілкування	- легко знаходить спільну мову з викладачами, керівництвом закладу;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- має зв'язки з представниками адміністрації закладу, міста;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

	- вербально акцентує увагу на важливості ділових зв'язків у професійній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Бажання проявити власні здібності, уміння у процесі арт-терапевтичної діяльності з підлітками	- з радістю займається творчою діяльністю разом з підлітками;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- висловлює бажання працювати з підлітками, використовуючи арт-терапію;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- наголошує на можливості розкрити власні здібності у процесі арт-терапевтичної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Продовження табл. В.3.1.1

Усвідомлення перспектив професійного самоствердження і зростання через розкриття власного творчого потенціалу в процесі арт-терапевтичної діяльності	- висловлю думку про те, що в процесі арт-терапії розкривається власний ресурсний потенціал;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- заявляє, що використання особистісних ресурсів фахівця – це шлях до професійного зростання;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- розкрив власний творчий потенціал в процесі арт-терапевтичної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Усвідомлення актуальності і важливості в сучасних умовах використання арт-терапії в роботі з підлітками	- вважає арт-терапію інноваційною та ефективною технологією у роботі з підлітками;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- акцентує увагу на перевагах арт-терапії порівняно з іншими терапевтичними технологіями у роботі з підлітками;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- визнає участь підлітків у арт-терапевтичній діяльності рушійною силою в подоланні та попередженні негативних явищ в підлітковому середовищі	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Потреба оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що сприятимуть ефективному використанню арт-терапії в професійній діяльності, зокрема в роботі з підлітками	- висловлює переконаність у тому, що знання арт-терапевтичних методів та технік сприятимуть ефективному використанню цієї технології в професійній діяльності;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- наголошує на потребі оволодіти необхідним арсеналом умінь, аби в майбутньому використовувати арт-терапію в роботі з підлітками;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- висловлює думки, що без володіння необхідною сумою навичок щодо використання арт-терапії, застосування цієї технології буде неефективним	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Продовження табл. В.3.1.1

Визнання необхідності формування готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками	- зазначає, що підготовка до використання арт-терапії в роботі з підлітками є необхідною ще у ВНЗ;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- висловлює бажання відвідувати додаткові заняття з вивчення арт-терапії;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- упевнений, що цієї підготовки, що є зараз недостатньо, аби повною мірою оволодіти цією технологією	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Розвиненість професійних особистісних якостей майбутнього спеціаліста, необхідних для успішного оволодіння арт-терапією	- здатний до емпатії;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- виявляє гнучкість мислення;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- спостерігається потреба в пізнавальній діяльності;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Розвиненість рефлексивних особистісних якостей,	- проявляється позитивне самовідношення у висловлювання, діях тощо;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

які характеризують ставлення майбутнього фахівця до себе			
	- проявляється позитивне самоусвідомлення;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	- висловлює бажання до самоактуалізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Додаток Г

Результати сформованості ГВАТ за когнітивним критерієм у студентів експериментальних груп на констатувальному етапі експерименту

Таблиця Г.1

Результати діагностики ГВАТ за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група, експерт А)

№ пп	Шифр студента	К-1	К-2	К-3	К-4	К-5	К-6	К-7	К-8	К-9	К-10	К(ср.)
1	T1	9	5	8	6	9	8	5	4	4	4	6,2
2	T2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	T3	6	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4,3
4	T4	3	1	2	2	4	2	2	1	1	1	1,8
5	T5	9	7	8	6	8	8	7	6	6	6	7,1
6	T6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	T7	4	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2,3
8	T8	7	6	5	5	6	5	5	5	5	5	5,4
9	T9	10	6	10	6	8	8	6	9	9	8	8
10	T10	8	6	7	6	9	7	6	6	7	7	7
11	T11	9	5	7	5	7	5	3	4	5	4	5,4
12	T12	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2,7
13	T13	7	3	7	3	6	6	2	3	2	3	4,2
14	T14	6	4	6	4	6	6	3	3	3	3	4,4
15	T15	5	4	6	3	5	6	2	3	3	3	4
16	T16	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1	1,6
17	T17	6	4	8	3	5	5	3	2	2	3	4,1
18	T18	6	3	5	2	7	7	2	3	3	4	4,2
19	T19	8	4	5	3	10	7	3	3	3	4	5
20	T20	3	2	3	2	3	3	1	2	1	2	2,2
21	T21	8	3	7	3	8	7	2	2	2	2	4,4
22	T22	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1,7
23	T23	7	4	7	4	6	6	3	3	3	3	4,6
24	T24	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2
25	T25	2	2	3	1	2	2	1	1	1	1	1,6
26	T26	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2
27	T27	4	1	2	1	4	2	2	1	1	2	2
28	T28	8	5	7	3	6	5	4	4	5	3	5
29	T29	7	4	6	4	7	4	4	6	3	5	5
30	T30	4	1	3	1	5	2	2	1	1	2	2,2
31	T31	6	3	7	2	8	8	3	4	4	3	4,8
32	T32	4	3	4	2	3	3	2	3	3	2	2,9
33	Г1	6	3	5	3	6	6	2	3	3	3	4
34	Г2	7	4	6	3	5	4	4	4	3	3	4,3
35	Г3	9	3	5	2	7	7	2	3	3	3	4,5
36	Г4	4	2	4	1	1	2	1	1	1	2	1,9
37	Г5	6	3	7	2	6	6	2	2	2	3	3,9
38	Г6	3	1	4	1	2	1	2	1	1	1	1,7

Продовження табл. Г.1

39	Г7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
40	Г8	9	6	7	6	10	7	8	6	7	6	7,3
41	Г9	8	2	7	3	6	7	2	2	2	2	4,1
42	Г10	6	8	7	7	7	6	7	5	6	6	6,5
43	Г11	6	3	6	3	7	7	3	3	3	3	4,4
44	Г12	6	2	5	3	7	6	3	3	2	2	3,9
45	Г13	9	8	9	7	7	8	8	6	5	7	7,4
46	Г14	6	3	5	3	6	6	2	3	3	3	4
47	Г15	5	3	9	2	7	7	2	3	3	3	4,5
48	Г16	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,9
49	Г17	8	3	9	3	8	7	3	2	2	2	4,7
50	Г18	7	3	5	3	5	5	3	3	3	3	4
51	Г19	6	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4,1
52	Г20	6	4	6	4	7	7	4	4	4	4	5
53	Г21	7	4	6	3	6	6	3	3	3	3	4,4
54	Г22	8	3	5	2	8	7	2	3	3	3	4,5
55	Г23	4	2	3	2	4	2	2	2	2	3	2,6
56	Г24	8	4	7	2	6	6	2	2	3	2	4,2
57	Г25	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2,4
58	Г26	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1,4
59	Г27	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2,6
60	Г28	3	1	2	1	3	2	1	1	1	1	1,6
61	Г29	5	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1,9
62	Г30	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2,6

Таблиця Г.2

Результати діагностики ГВАТ за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група, експерт В)

№ пп	Шифр студента	К-1	К-2	К-3	К-4	К-5	К-6	К-7	К-8	К-9	К-10	К(ср.)
1	T1	8	4	8	4	9	8	4	4	4	4	5,7
2	T2	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3,6
3	T3	5	5	4	3	4	4	3	3	3	2	3,6
4	T4	1	0	2	1	1	1	1	0	0	0	0,7
5	T5	7	6	7	5	7	7	5	6	5	5	6
6	T6	4	4	5	5	3	5	4	3	4	4	4,1
7	T7	2	1	1	1	1	2	0	0	0	1	0,9
8	T8	6	5	5	5	6	5	3	4	4	4	4,7
9	T9	8	5	8	5	7	7	6	8	8	8	7
10	T10	7	7	6	6	7	7	5	6	4	5	6
11	T11	7	4	7	5	6	5	3	2	4	3	4,6
12	T12	2	0	1	0	2	2	1	0	0	1	0,9
13	T13	5	2	5	2	5	5	2	3	2	2	3,3
14	T14	5	3	5	3	4	5	2	3	3	2	3,5
15	T15	3	4	5	3	4	4	2	2	3	3	3,3
16	T16	1	0	1	0	2	2	0	0	1	0	0,7
17	T17	5	4	6	3	4	4	2	2	2	3	3,5

Продовження табл. Г.2

18	T18	5	3	5	2	5	6	2	2	2	3	3,5
19	T19	6	4	5	3	7	7	3	3	3	2	4,3
20	T20	2	1	2	1	2	2	0	1	0	1	1,2
21	T21	5	3	6	3	6	4	2	2	2	2	3,5
22	T22	2	1	3	0	2	2	1	0	0	1	1,2
23	T23	6	3	6	4	5	5	3	2	3	3	4
24	T24	2	1	2	0	2	2	0	0	0	0	0,9
25	T25	2	1	2	0	2	2	0	0	0	0	0,9
26	T26	2	1	2	1	1	2	1	0	1	0	1,1
27	T27	2	1	1	0	2	2	1	1	0	1	1,1
28	T28	6	3	5	3	5	5	2	2	3	3	3,7
29	T29	5	4	5	4	5	4	3	4	3	3	3,6
30	T30	2	1	2	1	3	1	1	0	1	1	1,3
31	T31	6	3	5	2	5	6	3	3	3	2	3,8
32	T32	2	2	2	2	3	3	1	2	2	1	2
33	Г1	5	3	5	3	5	5	2	2	2	2	3,4
34	Г2	6	4	6	3	4	4	3	3	2	2	3,7
35	Г3	8	2	5	2	6	7	2	2	2	1	3,8
36	Г4	2	1	2	1	1	1	1	0	1	0	1
37	Г5	5	3	6	2	5	5	1	1	1	2	3,1
38	Г6	1	0	2	1	1	1	1	0	0	0	0,7
39	Г7	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3,4
40	Г8	8	5	7	6	8	7	6	6	5	5	6,4
41	Г9	7	2	6	2	5	6	2	1	1	1	3,3
42	Г10	5	6	7	6	7	6	5	5	6	4	5,7
43	Г11	6	2	5	3	7	6	3	3	2	2	3,9
44	Г12	5	2	4	3	6	5	2	2	1	2	3,2
45	Г13	8	6	7	7	6	7	7	6	5	5	6,4
46	Г14	5	2	5	2	5	4	2	2	2	3	3,2
47	Г15	5	3	7	2	6	6	2	2	2	2	3,8
48	Г16	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3,6
49	Г17	7	3	6	3	6	6	2	2	2	2	3,9
50	Г18	6	2	5	2	5	5	2	2	2	2	3,3
51	Г19	4	5	4	4	5	5	3	3	4	3	3,5
52	Г20	8	3	7	3	8	7	2	2	2	2	4,4
53	Г21	6	4	5	3	5	6	2	2	1	2	3,6
54	Г22	7	3	5	2	6	6	2	2	2	2	3,8
55	Г23	3	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1,6
56	Г24	6	4	6	2	5	5	1	2	2	2	3,5
57	Г25	2	1	2	1	2	3	1	1	1	1	1,5
58	Г26	1	0	1	0	2	1	0	0	0	1	0,6
59	Г27	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1,7
60	Г28	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0,5
61	Г29	2	1	0	2	2	2	1	1	0	0	1,1
62	Г30	3	2	3	2	3	3	1	2	1	2	2,2

Результати діагностики ГВАТ за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група, експерт С)

№ пп	Шифр студента	К-1	К-2	К-3	К-4	К-5	К-6	К-7	К-8	К-9	К-10	К(ср.)
1	T1	9	4	8	4	9	8	4	4	4	4	5,8
2	T2	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3,5
3	T3	5	5	4	3	4	4	3	3	3	3	3,7
4	T4	1	0	2	1	1	1	1	0	0	0	0,7
5	T5	7	5	7	5	7	7	5	5	5	5	5,8
6	T6	4	4	5	4	4	5	4	3	4	3	4
7	T7	2	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0,8
8	T8	6	4	5	5	6	5	3	4	4	3	4,5
9	T9	8	6	9	5	7	7	6	8	8	8	7,2
10	T10	7	6	7	6	7	7	5	5	5	5	6
11	T11	7	4	6	5	5	5	3	2	4	3	4,4
12	T12	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0,9
13	T13	5	2	5	2	5	4	4	3	2	2	3,4
14	T14	5	3	5	3	4	5	3	3	3	2	3,6
15	T15	3	4	4	3	4	4	2	2	3	3	3,2
16	T16	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0,5
17	T17	5	4	5	3	5	4	2	3	2	3	3,6
18	T18	5	3	4	2	5	6	2	2	2	3	3,4
19	T19	6	3	5	3	6	7	3	3	3	2	4,1
20	T20	2	1	2	1	2	2	0	1	1	1	1,3
21	T21	6	3	6	3	7	4	2	2	2	2	3,7
22	T22	2	1	3	0	2	1	1	0	0	1	1,1
23	T23	5	3	5	4	5	5	3	2	3	3	3,8
24	T24	1	1	1	0	2	1	0	0	0	1	0,7
25	T25	2	1	2	0	2	1	1	0	0	1	1
26	T26	2	1	2	0	2	1	1	0	0	1	1
27	T27	2	0	1	0	2	2	1	0	0	1	0,9
28	T28	6	3	6	3	5	5	2	3	3	3	3,9
29	T29	5	4	6	4	4	4	4	4	3	3	3,7
30	T30	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1,4
31	T31	6	3	5	2	7	7	2	3	3	2	4
32	T32	2	2	3	2	3	3	1	2	2	1	2,1
33	Г1	5	4	4	3	5	5	2	2	1	1	3,2
34	Г2	6	3	6	3	4	4	3	2	2	2	3,5
35	Г3	7	2	5	2	6	7	2	2	2	1	3,7
36	Г4	2	1	2	1	1	2	1	0	1	0	1,1
37	Г5	5	3	5	3	5	5	2	1	1	2	3,2
38	Г6	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0,6
39	Г7	4	3	4	3	4	4	2	3	3	2	3,2
40	Г8	7	5	7	6	6	7	6	6	5	5	6,1
41	Г9	7	2	6	2	5	6	2	2	1	1	3,4
42	Г10	6	6	7	5	7	6	5	5	6	5	5,8
43	Г11	6	2	5	3	6	6	3	3	2	2	3,8

Продовження табл. Г.3

44	Г12	5	2	4	3	6	5	2	2	1	1	3,1
45	Г13	8	6	7	7	6	7	7	6	5	6	6,5
46	Г14	5	2	5	2	5	5	2	2	2	3	3,3
47	Г15	5	3	7	2	6	6	2	2	2	4	3,9
48	Г16	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3,5
49	Г17	7	3	6	3	5	6	2	2	2	2	3,8
50	Г18	6	2	5	2	5	5	2	2	2	3	3,4
51	Г19	4	5	4	4	5	5	3	3	4	4	3,6
52	Г20	6	4	6	4	6	6	3	3	3	3	4,4
53	Г21	5	4	5	3	5	6	2	2	2	1	3,5
54	Г22	6	3	5	2	6	6	2	2	1	2	3,6
55	Г23	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1,7
56	Г24	6	4	5	2	4	5	1	1	2	2	3,2
57	Г25	2	2	3	1	2	3	2	1	1	1	1,8
58	Г26	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0,5
59	Г27	2	2	3	1	2	3	2	1	1	1	1,8
60	Г28	1	1	1	0	2	1	0	0	0	1	0,7
61	Г29	2	1	0	2	2	2	1	0	0	0	1
62	Г30	3	2	3	2	2	3	2	2	1	2	2,2

Таблиця Г.4

**Визначення об'єктивного значення рівня ГВАТ за когнітивним критерієм
(експериментальна група, констатувальний етап експерименту)**

№ пп	Шифр студента	А К(ср.)	В К(ср.)	С К(ср.)	ОЗ
1	T1	6,2	5,7	5,8	5,8
2	T2	4	3,6	3,5	3,6
3	T3	4,3	3,6	3,7	3,8
4	T4	1,8	0,7	0,7	0,9
5	T5	7,1	6	5,8	6,1
6	T6	5	4,1	4	4,2
7	T7	2,3	0,9	0,8	1,1
8	T8	5,4	4,7	4,5	4,7
9	T9	8	7	7,2	7,3
10	T10	7	6	6	6,3
11	T11	5,4	4,6	4,4	4,6
12	T12	2,7	0,9	0,9	1,2
13	T13	4,2	3,3	3,4	3,5
14	T14	4,4	3,5	3,6	3,7
15	T15	4	3,3	3,2	3,4
16	T16	1,6	0,7	0,5	0,8
17	T17	4,1	3,5	3,6	3,7
18	T18	4,2	3,5	3,4	3,6
19	T19	5	4,3	4,1	4,3
20	T20	2,2	1,2	1,3	1,4
21	T21	4,4	3,5	3,7	3,8
22	T22	1,7	1,2	1,1	1,2
23	T23	4,6	4	3,8	4

Продовження табл. Г.4

24	T24	2	0,9	0,7	1
25	T25	1,6	0,9	1	1,1
26	T26	2	1,1	1	1,2
27	T27	2	1,1	0,9	1,2
28	T28	5	3,7	3,9	4
29	T29	5	3,6	3,7	3,9
30	T30	2,2	1,3	1,4	1,5
31	T31	4,8	3,8	4	4,1
32	T32	2,9	2	2,1	2,2
33	Г1	4	3,4	3,2	3,4
34	Г2	4,3	3,7	3,5	3,7
35	Г3	4,5	3,8	3,7	3,9
36	Г4	1,9	1	1,1	1,2
37	Г5	3,9	3,1	3,2	3,3
38	Г6	1,7	0,7	0,6	0,8
39	Г7	4	3,4	3,2	3,4
40	Г8	7,3	6,4	6,1	6,4
41	Г9	4,1	3,3	3,4	3,5
42	Г10	6,5	5,7	5,8	5,9
43	Г11	4,4	3,9	3,8	3,9
44	Г12	3,9	3,2	3,1	3,3
45	Г13	7,4	6,4	6,5	6,1
46	Г14	4	3,2	3,3	3,4
47	Г15	4,5	3,8	3,9	4
48	Г16	3,9	3,6	3,5	3,6
49	Г17	4,7	3,9	3,8	3,8
50	Г18	4	3,3	3,4	3,5
51	Г19	4,1	3,5	3,6	3,7
52	Г20	5	4,4	4,4	4,5
53	Г21	4,4	3,6	3,5	3,7
54	Г22	4,5	3,8	3,6	3,8
55	Г23	2,6	1,6	1,7	1,8
56	Г24	4,2	3,5	3,2	3,5
57	Г25	2,4	1,5	1,8	1,8
58	Г26	1,4	0,6	0,5	0,7
59	Г27	2,6	1,7	1,8	1,9
60	Г28	1,6	0,5	0,7	0,8
61	Г29	1,9	1,1	1	1,2
62	Г30	2,6	2,2	2,2	2,3

Додаток Д

Модифікований опитувальник для студентів «Творчий потенціал студентів» (напрацьовано автором)

Інструкція: Вам пропонується 50 тверджень, на які Ви маєте дати стверджувальну, або ж заперечну відповідь. Намагайтеся відповідати швидко, не повертаючись назад.

1. Моя товарицькість та комунікабельність часто допомагає мені вирішити життєві проблеми.
2. Я можу відмовитись від ідеї, якщо мені наведуть переконливі факти.
3. Я вважаю, що професію необхідно обирати відповідно до її лабільності, попиту на неї.
4. Я вважаю, що деякі з моїх ідей, можуть принести значний прогрес у тій сфері діяльності, у якій я працюватиму.
5. Я вважаю, що в майбутньому відіграватиму настільки важливу роль, що зможу щось принципово змінити?
6. Якщо я не знаю правильної відповіді, то намагаюся здогадатися про неї.
7. Я довіряю своїм почуттям і передчуттям.
8. Цікаво припустити щось і перевірити чи правий я.
9. Мені подобається братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
10. Я відчуваю бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаю.
11. Часто вирішення проблем, які у мене виникають, залежить від моєї енергії та наполегливості.
12. Часто я відстоюю свої принципи та переконання.
13. Я відчуваю бажання домогтися досконалості в необізнаній для мене справі.
14. Я працюватиму над тим, аби задовольнити свою цікавість щодо того, як все влаштовано у світі.
15. Якщо я вирішив що-небудь зробити, то наполегливо прагну до досягнення поставленої мети.
16. Мені подобається розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
17. Мені подобається займатися чим-небудь новим.
18. Мені подобаються розповіді або телепередачі про події, які відбулися в минулому.
19. Коли я бачу картину, на якій намальований хтось незнайомий, мені цікаво знати хто це.
20. Я люблю ставити питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.

21. Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.
22. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
23. Мені подобається те, що незвичайне.
24. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.
25. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.
26. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде взяти або зробити.
27. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не відбувалося.
28. Мені б хотілося зробити або звершити щось таке, що ніколи не вдавалося до мене.
29. Коли я читаю або дивлюсь телевизор, я уявляю себе кимось із героїв.
30. Мені подобається розмірковувати про щось цікаве, про те, що ніколи не приходило в голову.
31. Якщо всіх людей думкою розділити на логіків і генераторів ідей, то чи відносите Ви себе до останніх?
32. Мені цікаво братися за головоломки та ігри, у яких необхідно розраховувати свої подальші кроки.
33. Мені подобається вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
34. Існує багато речей, з якими б мені хотілося проекспериментувати.
35. Мені доводилося вдало використовувати речі не за їх призначенням.
36. Я винайшов щось нове в тій професії, що мене цікавить.
37. Я б відвідував заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це було б пов'язане із незручностями.
38. Я вважаю, що моя майбутня професія дасть змогу покращити навколишній світ.
39. У своїй роботі я можу піти на ризик навіть, якщо шанси не гарантовані.
40. Я вважаю, що творчість обов'язково має супроводжувати професійну діяльність.
41. У мене виникає бажання оригінально удосконалювати нову річ.
42. Мене мало цікавлять люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя.
43. Моє захоплення є рідкісним.
44. Я часто імпровізую в процесі реалізації вже розробленого плану дій.
45. Я надаю перевагу спілкуванню з людьми з незвичними поглядами.
46. Я відчуваю наміри людини при першому погляді на неї.
47. Я відчуваю, хто телефонує мені, ще не глянувши на телефон.
48. Були випадки, коли мені снівся сон, який віщував події, які потім відбулися.
49. Траплялося так, що я згадував людину, яку давно не бачив, а потім раптом вона мені телефонувала чи надсилала листа.

50.Буває так, що я з якихось незрозумілих причин не довіряю людям.

Ключ до опитувальника

Цей опитувальник дає змогу визначити наступні показники творчості студентів:

- Соціальна зрілість (питання № 1 - № 5);
- Схильність до ризику (питання № 6 - № 10);
- Наполегливість (питання № 11 - № 15);
- Допитливість (питання № 16 - № 20);
- Прагнення вирішувати складні завдання (питання № 21 - № 25);
- Уява (питання № 26 - № 30);
- Здібність генерувати ідеї (питання № 31 - № 35);
- Творче ставлення до професії (питання № 36 - № 40);
- Оригінальність (питання № 41 - № 45);
- Інтуїція (питання № 46 - № 50)

За кожну відповідь „так” нараховується 2 бали. За кожну відповідь „ні” – 0 балів. Таким чином, максимальна кількість балів за кожним показником – 10, тоді як максимальна кількість балів за тест – 100. Знаходимо середнє арифметичне і визначаємо рівень ГВАТ за творчим критерієм відповідно до таблиці 1.

Таблиця Д.1

Кількісні визначення рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

Бали	Рівень готовності	Ступінь володіння якостями, знаннями, вміннями, навичками
8,5-10	Професійно-творчий	У вас закладений значний творчий потенціал, що пропонує вам багатий вибір можливостей. Якщо ви на практиці зможете застосовувати ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.
5,5-8,4	Достатньо-конструктивний	У вас цілком нормальний творчий потенціал. Ви маєте ті якості, які дають вам змогу творити, але у вас є також проблеми, що гальмують процес творчості. У всякому разі, ваш потенціал дасть вам можливість творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього забажаєте.
3,1-5,4	Базово-пошуковий	Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Але, можливо, ви просто недооцінили себе, свої здібності? Відсутність віри у власні сили може наштовхнути вас на думку, що ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього й у такий спосіб вирішите проблему.
0-3	Початково-наслідувальний	Ваш творчий потенціал на низькому рівні, що може створювати проблеми у використанні арт-терапії під час роботи з підлітками

Додаток Е
(напрацьовано автором)

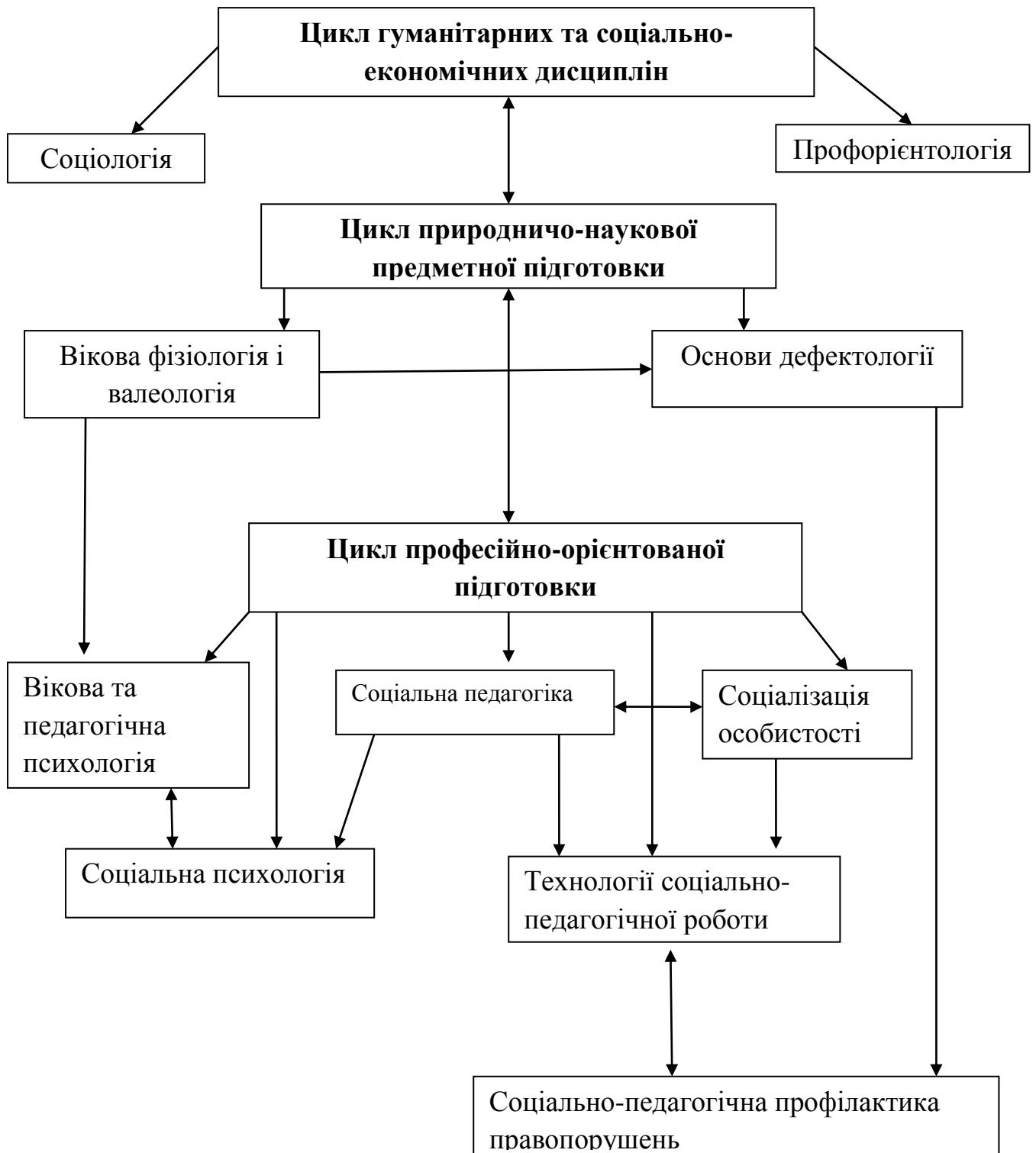


Рис. Е. 1 Модель міждисциплінарних зв'язків між циклами навчальних дисциплін, що забезпечує формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками

Додаток Ж

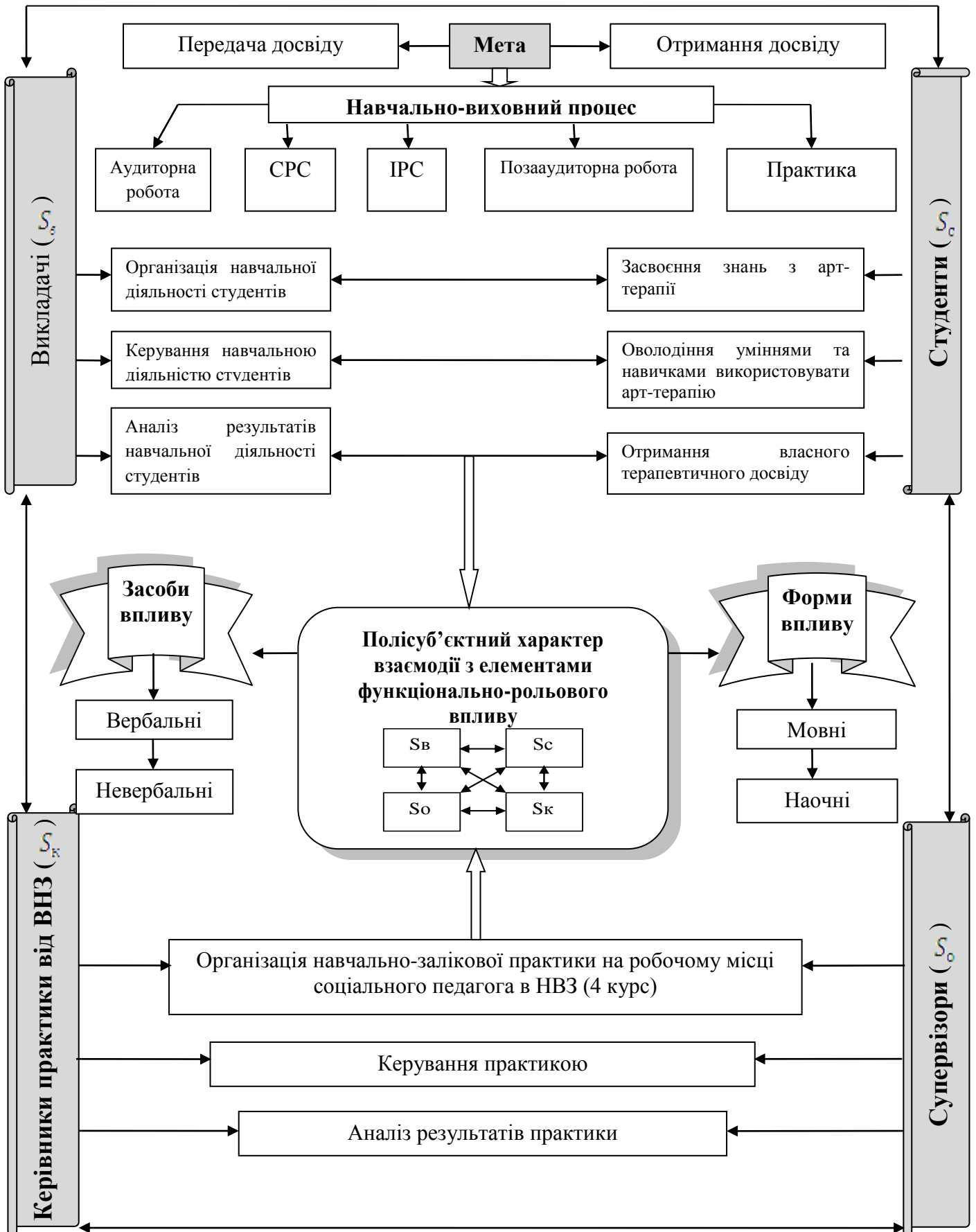


Рис. Ж.1 Модель полісуб'єктної взаємодії учасників формування ГВАТ

Додаток И

НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНИЙ ТРЕНІНГ-МАРАФОН „АРТ-ТЕРАПІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА” (напрацьовано автором)

День 1

9.30 – 10.45: вступна частина

Вправа „Хто Я?”

Інструкція: намалуйте, будь ласка, відповідь на запитання „Хто Я?”

Безпосередня індивідуальна творча діяльність студентів. Після закінчення кожен студент представляє свій малюнок та розповідає про себе.

Завдання „Очікувані результати”

Студентам пропонують на окремих листочках записати те, чого вони очікують отримати в процесі проходження цього тренінгу та прикріпити їх на заздалегідь підготовлену площину (ватман, на якому намальовано дерево очікувань).

10.45 – 11.30: інформаційний блок

Міні-лекція „Арт-терапія в соціальній сфері”

Короткий огляд лекційного матеріалу

Арт-терапія поєднує використання в терапевтичній практиці візуальних мистецтв: малюнка, живопису, монотипій, мозаїк, колажів, гриму, боді-арту, масок, ліплення, ляльок, маріонеток, інсталяцій, фотографій тощо. Арт-терапія найбільш розроблений напрям із величезною кількістю технік, прийомів, методик. Саме з малюнка почалася історія арт-терапії як психотерапевтичний метод. Перевагами арт-терапії, крім відсутності протипоказань, є відносна простота в застосуванні, багатство матеріалів, можливість використання в поєднанні з будь-якими іншими психотерапевтичними методами та медичними засобами.

Виділяють дві функції арт-терапії:

Діагностична. Малюнок – особливий документ, який містить багато інформації про свого автора. Малюнок завжди символічний, відображає наявний стан автора, навіть якщо той намагався це приховати від інших та самого себе. Кожен малюнок містить величезну кількість діагностичного матеріалу, але не може бути основою для постановки діагнозу.

Терапевтична. Зцілення особистості за допомогою мистецтва, повернення до психологічної цілісності. Ми виходимо з розуміння „здоров’я” як цілісності, на відміну від „здоров’я” як протилежності хвороби.

Галузі застосування арт-терапії дуже широкі:

- у психіатричних клініках лікувальна робота з психіатричними хворими;
- лікувально-реабілітаційна допомога пацієнтам у соматичних стаціонарах, реабілітаційних центрах;
- у роботі з хворими, що страждають онкологічними та іншими захворюваннями з високою ймовірністю летального результату (наприклад, хворими на ВІЛ/СНІД);
- у психосоматичних відділеннях;
- у геріатрії і психogerіатрії з пацієнтами похилого віку із соматичною або психіатричною патологією;
- у реабілітації та адаптації інвалідів (порушення комунікативних навичок, проблеми, пов’язані із соціальною ізоляцією, втратою працездатності, перспективою смерті, втратою смислу життя тощо);

- є досвід застосування арт-терапевтичних технологій у роботі з хімічними залежностями;
- у роботі з дітьми та підлітками;
- у сімейній психотерапії.

Практика використання арт-терапевтичних технологій в освітніх закладах широко обговорюється в роботах російських авторів, показано доцільність її застосування як ефективного засобу допомоги дітям, що відстають у навчанні, дітям із неблагополучних сімей. Арт-терапевтичні технології ефективні при порушеннях адаптації в новому колективі, з метою психологічної допомоги молодшим школярам, які мають труднощі в навчанні, у роботі з підлітковими „бунтами”, при емоційному виснаженні педагогів та психологів. Доведені переваги арт-терапевтичної роботи з дітьми та дорослими, які зазнали насильства або мають інший травматичний досвід.

У соціальній сфері арт-терапія використовується для допомоги населенню в умовах військових дій, у роботі з правопорушниками, безробітними та іншими соціально незахищеними шарами населення, вагітними та їхніми сім'ями. Існує досвід використання арт-технологій для „медіації” в конфліктних ситуаціях, в організаційній та соціально-політичній психології.

Коротко зупинимось на особливостях виховної та навчальної організаторської групової арт-терапевтичної роботи.

Л. Лебедева виокремлює наступні педагогічні завдання, які можна вирішити під час арт-терапевтичних занять.

- *Виховні*. На думку автора, на арт-терапевтичному занятті створюються умови для того, щоб діти вчилися коректному спілкуванню, співпереживанню, дбайливим взаєминам з однолітками і дорослими. Ці умови дають можливість морально розвивати особистість та допомагати їй у засвоєнні норм поведінки. Діти починають повніше розуміти себе, свої почуття, бажання та думки. Формуються відкриті, довірливі, доброзичливі стосунки з педагогом.
- *Корекційні*. Л. Лебедева зазначає, що на арт-терапевтичній сесії можна ефективно здійснити корекцію образу „Я”, якщо раніше він був деформований. Також можна формувати адекватну самооцінку, результатом чого стають адекватні форми поведінки та налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми.
- *Психотерапевтичні*. За словами дослідниці, на арт-терапевтичних заняттях забезпечується лікувальний ефект. Це відбувається за рахунок того, що під час творчої роботи створюється доброзичлива емоційна атмосфера, виявляється емпатія та визнаються цінності особистості іншої людини. Результатом є відчуття психологічного комфорту, захищеності, щастя, успіху. Таким чином, у результаті активізується лікувальний потенціал емоцій.
- *Діагностичні*. Автор вважає, що арт-терапія дає можливість отримати інформацію про розвиток та індивідуальні особливості особистості. Під час арт-терапії легко спостерігати за дитиною в процесі її самостійної діяльності, що дає можливість визначити її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, а також діагностувати проблеми, які вимагають спеціальної корекції. На арт-терапевтичних заняттях чітко простежується характер міжособистісних стосунків та реальне положення конкретного учня в колективі. Водночас арт-терапія є коректним способом діагностики внутрішніх проблем особистості.
- *Розвиваючі*. Л. Лебедева звертає увагу на те, що в процесі застосування різноманітних форм художньої діяльності створюються умови, в яких кожна особистість має можливість пережити успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справитися з труднощами. Діти вчаться висловлювати власні емоції у вербальній формі, бути відкритими та спонтанними у спілкуванні. Загалом відбувається особистісне

зростання людини, розвиваються здібності до творчості, саморегуляції почуттів і поведінки.

Водночас М. Лібманн (Liebmann, 1987), наприклад, наголошує на таких *перевагах групової арт-терапії*:

- вона розвиває цінні соціальні навички;
- навчає взаємній підтримці та спільним рішенням загальних проблем;
- дає можливість спостерігати результати своїх дій та їх вплив на тих, хто оточує;
- дає змогу освоювати нові ролі і виявляти латентні якості особистості, а також спостерігати, як зміна власної поведінки впливає на тих, хто оточує;
- підвищує самооцінку і призводить до зміцнення особистої ідентичності;
- розвиває навички прийняття рішень.

Основні *особливості групової арт-терапії* полягають у тому, що вона:

- передбачає особливу, „демократичну” атмосферу, пов’язану з рівністю прав і відповідальності учасників групи, а також їхню меншу залежність від психотерапевта;
- у більшості випадків вимагає певних комунікативних навичок і здатності адаптуватися до групових норм;
- характеризується, з одного боку, наявністю періодів занурення членів групи у свій внутрішній світ, пов’язаний з їхньою індивідуальною образотворчою роботою і, з іншого, періодів їхньої тісної взаємодії один з одним.

11.30 – 14.00: практичний блок

Створення інсталяцій на тему „Я-соціальний педагог”

Інструкція: Студентам пропонують поділитися на кілька мікрогруп та вибрати собі місце у просторі. Після чого необхідно зробити просторову композицію – інсталяцію – на задану тему. Спочатку учасники працюють за групами. Потім йде представлення кожною мікрогрупою своєї композиції. Обговорення. Після чого студентам пропонують створити індивідуальні інсталяції на ту ж саму тему. Закінчується робота зворотнім зв’язком. Обговорення відбувається за одним із можливих підходів (феноменологічний, аналітичний, постмодерністський).

14.00 – 15.00 – обід

15.00 – 16.30 – робота в мікрогрупах.

Інструкція: Учасники діляться на малі групи. Кожній мікрогрупі дається соціально-педагогічна проблема і завдання: розробіть стратегію вирішення цієї проблеми засобами соціально-педагогічної діяльності. Цю стратегію мікрогрупа має зобразити схематично, використовуючи таку арт-терапевтичну техніку як колаж.

Можливі варіанти соціально-педагогічних проблем:

- подолання адиктивної поведінки серед молодших підлітків;
- формування здорового способу життя молодших школярів;
- соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей школи (тощо).

16.30 – 17.00 – брейк-кава

17.00 – 18.00 – завершення робочого дня.

Підведення підсумків відбувається у формі *фокус-групи*. Питання для обговорення: пережиті емоції, враження; самопочуття на кінець дня.

День 2

9.30 – 10.45 – вступна частина.

Вправа „Подарунок на руці”

Інструкція: Робота відбувається в парах. Один із партнерів малює в іншого на руці те, що той його просить. Наприклад: подарунок, ресурс, любов, сила, зустріч, впевненість тощо. Той, хто малює, має робити це так як відчуває він сам. Тобто йти варто від власних відчуттів, а не намагатися вгадати, щоб хотів побачити учасник, на руці якого відбувається малювання.

Перед початком малювання варто зручно сісти, так щоб рука не звисала. Важливим моментом під час цієї вправи є те, що руку, на якій будуть малювати, спочатку змащують кремом. І замість води для розведення фарби також використовують той самий крем. Тому, на чий руці відбуватиметься малювання, пропонують заплющити очі. Але це не обов'язкова умова. Якщо учасник не хоче цього робити, то може лишатися з відкритими очима. Варто спостерігати за реакцією на цю пропозицію. Адже готовність заплющити очі говорить про ступінь довіри та готовність йти на контакт.

Після закінчення відбувається обговорення. Наприклад: що відчували під час виконання, коли малювали самі, і коли малювали на вашій руці.

Цю вправу варто використовувати з метою актуалізації ресурсів, а також на встановлення контактів між учасниками.

Головні моменти:

1. Намалювати те, що просить партнер
2. Сісти зручно, щоб рука не звисала
3. Руку намащуємо кремом
4. Замість води використовується крем
5. Людина, яка малює робить це так, як вона відчуває
6. Обговорення

10.45 – 11.30 – інформаційний блок.

Міні-лекція „Арт-терапія в роботі з конфліктами”

Короткий огляд лекційного матеріалу

Конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення, сутичка) – зіткнення протилежних інтересів і поглядів, напруження і крайнє загострення суперечностей, що призводить до активних дій, ускладнень, боротьби, що супроводжуються складними колізіями.

Види конфліктів:

- внутрішньо особистісний
- міжособистісний
- внутрішньо груповий
- міжгруповий

Кожен конфлікт, незалежно від причин його виникнення, має таку структуру:

- сторони (учасники) конфлікту;
- причини конфліктів, несумісність цінностей і намірів сторін;
- поведінка, спрямована на руйнування намірів іншої сторони;
- застосування сили з метою вплинути на поведінку іншої сторони в потрібному напрямі.

Будь-який реальний конфлікт розвивається в часі, тобто це процес. У широкому розумінні динаміка конфлікту – це послідовна зміна певних стадій і станів, які характеризують процес від виникнення конфліктної ситуації до вирішення конфлікту.

У динаміці конфлікту здебільшого виділяють такі етапи:

Перша стадія – виникнення об'єктивної конфліктної ситуації. Цю стадію називають ще стадією потенційного конфлікту, оскільки реальним конфліктом він стає після усвідомлення учасниками об'єктивної ситуації.

Друга стадія – це усвідомлення ситуації як конфліктної хоча б одним з її учасників. Наслідки цього:

- перехід до конфліктної поведінки;
- намагання відвернути конфлікт або пошук шляхів вирішення конфліктної ситуації з боку безпосередніх учасників. У переважній більшості випадків оптимальним є другий шлях. Успіх його залежить від багатьох причин.

Третя стадія розвитку конфлікту – це перехід до конфліктної поведінки.

Конфліктна поведінка – це реальні дії сторін, спрямовані на те, щоб прямо або опосередковано блокувати досягнення протидіючою стороною своїх цілей, водночас – активно реалізувати власні наміри.

Суттєвим є те, що взаємні конфліктні дії здатні видозмінити, ускладнити початкову конфліктну ситуацію і нові стимули для подальших дій, тобто конфліктна поведінка сама зумовлює тенденцію розвитку, поглиблення конфлікту.

Відкрита боротьба – тільки одна з форм конфліктної взаємодії на третій стадії.

На думку дослідників, можливий і другий варіант поведінки в конфліктній ситуації – відмова від конфліктної взаємодії, вихід із ситуації.

Третій напрям, у якому може розвиватися взаємодія в конфліктній ситуації, – це шлях „угоди”, „переговорів”, „консенсусу”. У цьому випадку сторони з огляду на обставини передбачають, що отримання максимуму неможливе, тому, щоб не втратити все, вони йдуть на взаємні поступки, знижуючи власні домагання.

Характеристика підліткової конфліктності

Підліткові, що переживає один з найбільш складних і гострих вікових криз, більшою мірою властивий внутрішньо особистісний конфлікт, до якого приводять суперечки із самим собою, самопізнання, самоствердження і самореалізація. Внутрішньо особистісний конфлікт може виникнути за низької задоволеності життям, друзями, навчанням, стосунками з однолітками, малою певністю в собі і близьких людей, через стреси.

Крім внутрішньо особистісних конфліктів, підліток стикається з різними ситуаціями і проблемами, які призводять його до інших конфліктів:

- міжособистісний конфлікт виникає під час спілкування людей із різними поглядами, цілями і характерами, яким складно ладнати один з одним;
- конфлікт між особистістю і групою виникає, якщо особа займає позицію, що відрізняється від позицій групи, наприклад, весь клас зриває урок, а один підліток залишається в класі – його стосунки з класом будуть конфліктними, так як він йде проти думки групи;
- міжгруповий конфлікт виникає через суперечності та ідейні установки двох різних груп.

Внутрішньо особистісний конфлікт – це стан, у якому в людини є суперечливі і взаємовиключні мотиви, цінності і цілі, з якими він у цей момент не може впоратися, не може виробити пріоритети поведінки.

Вивчення внутрішньо особистісних конфліктів почалося в кінці XIX століття і було пов'язано наперед з іменем засновника психоаналізу – Зігмунда Фрейда. Він показав, що людське існування пов'язане з постійним напруженням і подоланням суперечності між біологічними потягами і бажаннями (перш за все сексуальними) і соціально-культурними нормами, між несвідомим і свідомістю. У цьому протиріччі і постійному протиборстві, за Фрейдом, сутність внутрішньо особистісних конфліктів.

Інакше розглядали теорію внутрішньо особистісних конфліктів представники гуманістичної школи. Фундаментальним компонентом структури особистості, вважає Карл Роджерс, є „Я-концепція” – уявлення особистості про саму себе, образ власного „Я”, що формується в процесі взаємодії з навколишнім середовищем. На основі „Я-концепції” відбувається саморегуляція поведінки людини.

Але „Я-концепція” часто не збігається з поданням про ідеальне „Я”. Між ними може відбуватися неузгодженість. Цей дисонанс між „Я-концепцією”, з одного боку, і ідеальним „Я” – з іншого, і виступає як внутрішньо особистісний конфлікт, який може привести до психічного захворювання.

Широку популярність здобула концепція внутрішньо особистісних конфліктів одного з провідних представників гуманістичної психології американського психолога Абрахама Маслоу. Згідно з Маслоу, мотиваційну структуру особистості утворює низка ієрархічно організованих потреб: фізіологічні потреби; потреба в безпеці; потреба в любові; потреба в повазі; потреба в самоактуалізації.

Найвища – потреба в самоактуалізації, тобто в реалізації здібностей і талантів людини. Вона виражається в тому, що людина прагне бути тим, ким вона може стати. Але

це їй не завжди вдається. Самоактуалізація як здатність може бути присутня у більшості людей, але лише у меншості вона є реалізованою. Цей розрив між прагненням до самоактуалізації і реальним результатом і лежить в основі внутрішньо особистісних конфліктів.

Існує абсолютно чітка класифікація внутрішньо особистісних конфліктів. В її основі – диференціація структур, внутрішнього світу людини, що вступають в конфлікт.

Виходячи з такого розуміння внутрішнього світу людини, виділяються наступні внутрішньо особистісні конфлікти:

Мотиваційний конфлікт (між „хочу” і „хочу”)

Моральний конфлікт (між „хочу” і „треба”)

Конфлікт нереалізованого бажання (між „хочу” і „можу”)

Рольовий конфлікт (між „треба” і „треба”)

Адаптаційний конфлікт (між „треба” і „можу”)

Конфлікт неадекватної самооцінки (між „можу” і „можу”)

Міжособистісні конфлікти – протиріччя, що виникають між людьми і зумовлені несумісністю їхніх поглядів, інтересів, цілей, потреб. Міжособистісний конфлікт може бути визначений як ситуація протистояння учасників, сприйманого і пережитого ними (або принаймні одним із них) як значуща психологічна проблема, яка потребує свого вирішення і викликає активність сторін, спрямовану на подолання виниклого протиріччя і вирішення ситуації в інтересах обох або однієї з сторін.

Міжособистісні конфлікти мають свої відмінні особливості, які зводяться до наступного:

1. У міжособистісних конфліктах протистояння людей відбувається безпосередньо, тут і зараз, на основі зіткнення їхніх особистих мотивів. Суперники стикаються віч-на-віч.
2. У міжособистісних конфліктах виявляється весь спектр відомих причин: загальних і приватних, об'єктивних і суб'єктивних.
3. Міжособистісні конфлікти для суб'єктів конфліктної взаємодії є своєрідним „полігоном” перевірки характерів, темпераментів, прояву здібностей, інтелекту, волі та інших індивідуально-психологічних особливостей.
4. Міжособистісні конфлікти відрізняються високою емоційністю і охопленням практично всіх сторін відносин між конфліктуючими суб'єктами.
5. Міжособистісні конфлікти зачіпають інтереси не тільки конфліктуючих, а й тих, з ким вони безпосередньо пов'язані або службовими, або міжособистісними відносинами.

У роботі з конфліктами підлітків краще використовувати групову арт-терапію.

М. Лібманн, наприклад, підкреслює такі переваги групової арт-терапії:

- вона розвиває цінні соціальні навички;
- вчить взаємній підтримці та спільним рішенням загальних проблем;
- дає можливість спостерігати результати своїх дій і їх вплив на тих, хто оточує;
- дає змогу освоювати нові ролі і виявляти латентні якості особистості, а також спостерігати, як зміна власної поведінки впливає на тих, хто оточує;
- підвищує самооцінку і веде до зміцнення особистої ідентичності;
- розвиває навички прийняття рішень.

11.30 – 14.00 – практичний блок

Вправа „Робота з конфліктами”

Інструкція: учасникам пропонується сісти зручно, зосередитися на своїх відчуттях і намалювати те, що хочеться тим способом, яким ще ніколи не малювали. Головна умова – отримати задоволення від процесу малювання.

Процес індивідуальної творчості студентів.

Вступне слово тренера. Подивіться на те, що у вас вийшло. Знайдіть місце, яке вам найбільше подобається на малюнку. А тепер попрощайтеся зі своїм малюнком.

Знайдіть собі пару і обміняйтеся своїми малюнками.

Подивіться на новий малюнок. Виберіть місце, яке вам подобається найбільше (5*5 см). Виріжіть або вирвіть його, а решту малюнку знищіть так, як вам захочеться. (Звертати увагу на те, аби клаптики, на які рвуть чи ріжуть решту малюнку, були менші за ту частину, яка лишилася).

Тепер візьміть шматочок того малюнку, що у вас лишився, прикріпіть його до чистого аркушу і на його основі створіть новий малюнок.

Головні етапи даної вправи:

1 етап – індивідуальна творчість

2 етап – обмін та знищення малюнка суперника

3 етап – створення чогось нового зі збереженням частинки роботи суперника

Зворотній зв'язок – обговорення.

14.00 – 15.00 – обід

15.00 – 16.30 – практична робота в парах.

Вправа „Акварель по мокрому„

Тема: Чорне і біле

Обладнання: аркуші А3, А2; акварель у тубусах; вода; ємність для води; щіточки широкі; губки.

Інструкція: група ділиться на пари. Учасники кожної пари сідають за столом один проти одного. Їм на двох дається один аркуш і кожному учаснику пропонується лише один колір (першому – білий, другому – чорний). Аркуш необхідно змочити вологою губкою. Після чого учасникам пропонують „висловитися” на цьому аркуші за допомогою свого кольору.

Обговорення

16.30 – 17.00 – брейк-кава

17.00 – 18.00 – фокус група

День 3

9.30 – 14.00 – практичний блок.

Вправа „Створення автопортрету”

Обладнання: скотч; ножиці; фарби; щіточки; вода; посуд для води; ватмани (на кожного учасника 4-6 шт. залежно від зросту).

Інструкція: На початку кожен учасник створює собі поле для подальшої роботи (склеює стільки ватманів, аби поміститися на них у повен зріст). Потім студенти допомагають один одному: один лягає на підготовлену площину, інший обводить його по контуру. Після цього кожен починає розфарбовувати свій автопортрет. Розфарбувати необхідно з обох сторін, після чого дати малюнку трохи часу висохнути, а потім вирізати за контуром фігури.

14.00 – 15.00 – обід

15.00 – 17.30 – практичний блок

Програвання перформансу з використанням автопортрету

Правила роботи з перформансом:

1. Головні учасники – це глядачі.
2. Ті, хто виступають, щось представляють, а ті, хто спостерігає, сприймають.
3. Кожен має право на свої враження, емоції.
4. Кожен має право висловлюватись, але при цьому не робити висновків, припущень, діагнозів.
5. Перформансист (той, що виступає) теж має право розповісти про свої почуття та емоції.

17.30 – 18.00 – брейк-кава

18.00 – 19.00 – фокус група.

Підведення підсумків. Оцінювання очікуваних результатів.

Додаток К

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

ЗАТВЕРДЖУЮ
 Перший проректор
 Кузнецова Г.П.
 підпис прізвище, ініціали
 « ____ » _____ 2012 р.

Робоча навчальна програма
 дисципліни **Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності**
 (назва)

для студентів
 напрямку підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка
 галузі знань 0101 Педагогічна освіта

(шифр) (назва)

Факультет педагогіки та психології

Кафедра загальної і соціальної педагогіки та психології
 (назва)

Форма навчання	Курс	Семестр	Загальне навантаження		Кількість годин						Вид семестрового контролю	
			Європейські кредити	Години	Аудиторні заняття				Індивідуальна робота студента	Самостійна робота студента	Залік	Іспит
					Всього	Лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття				
Денна	III	V, VI	4	144	72	20	32	20	36	36		+

Робоча програма складена на основі ОПП підготовки бакалаврів галузевого стандарту вищої освіти МОН України, навчального плану спеціальності «Соціальна педагогіка».

Програму складено _____ **Наконежною** **О.В.**
 (підпис) (прізвище та ініціали викладача)

Схвалено на засіданні кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології
 (назва кафедри)

Протокол № 1 від **«28» серпня 2012 р.**

Зав. кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології _____ Міщик Л.І.
 (назва кафедри) (підпис) (прізвище та ініціали)

Декан факультету педагогіки та психології _____ Цюкало Л.Є.
 (назва факультету / інституту) (підпис) (прізвище та ініціали)

Робоча програма розглянута та схвалена вченою радою факультету педагогіки та психології

(назва факультету/інституту)

Голова вченої ради _____ Цюкало Л.Є.
 (підпис) (прізвище та ініціали)

Пояснювальна записка

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни „Дисципліни спеціалізації (Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності)” складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки „Бакалавр із соціальної педагогіки”, галузі знань 0101 Педагогічна освіта, напряму підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є зміст та структура технології арт-терапії в професійній діяльності соціального педагога, форми арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками, арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі з підлітками.

Міждисциплінарні зв'язки: „Дисципліни спеціалізації (Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності)” пов'язана з такими дисциплінами: психолого-педагогічна терапія, психодіагностика, вікова та педагогічна психологія, технології соціально-педагогічної роботи, організація роботи з різними категоріями населення, основи психоконсультації та психокорекції, психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретичні основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності
2. Практичний аспект використання арт-терапії в роботі соціального педагога
3. Використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками

Мета та завдання навчальної дисципліни

1. Метою викладання навчальної дисципліни „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” є :

- формувати в студентів наукові поняття про теорію і методику арт-терапії, її цілі та завдання;

- допомогти їм в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками та навчити їх застосовувати ці знання і вміння в майбутній професійній діяльності;

- розвивати креативне мислення студентів засобами арт-терапії;

- формувати уміння оцінювати проблемні ситуації клієнтів та проектувати моделі їх розв'язання з використанням арт-терапії.

2. Основними завданнями вивчення дисципліни „Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності” є :

- ознайомити студентів із теоретичними основами арт-терапії та показати можливості й перспективи її використання в професійній діяльності соціального педагога;

- навчити використовувати різні види арт-терапії в майбутній професійній діяльності передусім в роботі з підлітками.

3. **Основні навчальні компетенції.** Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати :

- різні підходи до визначення поняття „арт-терапії”;
- історію становлення арт-терапії як самостійної галузі знань;
- функції арт-терапії в процесі соціально-педагогічної діяльності;
- переваги використання арт-терапії в роботі соціального педагога;
- вимоги до обладнання арт-терапевтичних кабінетів;
- класифікацію матеріалів, які використовуються в процесі арт-терапевтичної сесії;
- модель арт-терапевтичної сесії;
- основні види арт-терапії та можливості їх використання;
- діагностичний потенціал арт-терапії;
- методи профілактичної роботи з використанням арт-терапії;
- специфіку корекційної роботи з підлітками з елементами використання арт-терапії;

- зміст та особливості окремих методик арт-терапевтичного впливу на особистість підлітка;
- символіку кольору, форм та ліній;
- форми арт-терапії, які використовуються в роботі з підлітками;
- види групових форм роботи з використанням арт-терапії;
- техніки та методики арт-терапії, які можна використовувати в роботі з підлітками.

Уміти :

- користуватися набутими теоретичними знаннями та застосовувати їх у практичній роботі;
- проводити діагностику особистості підлітка з використанням арт-терапії, обробляти отримані результати;
- добирати необхідні діагностичні арт-терапевтичні методики;
- використовувати у своїй роботі різні техніки, методики та форми арт-терапії;
- використовувати різні види арт-терапії з метою профілактики негативних явищ серед підлітків, корекції негативних проявів у їх поведінці тощо;
- розробляти модель арт-терапевтичної сесії для роботи з підлітками, прогнозувати її ефективність;
- складати плани роботи арт-терапевтичної студії, різних форм групової роботи (студійна група, динамічна закрита група, тематична група).

Назва дисципліни: Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності

Характеристика дисципліни	Напрямок підготовки, Спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Академічний календар, види занять
<p>Кількість: Кредитів ECTS 4 Змістових модулів 3 Загальний обсяг дисципліни 144 год</p>	<p>Напрямок підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка</p> <p>ОКР «бакалавр»</p> <p>Спеціальність: соціальна педагогіка</p>	<p>Статус дисципліни <u>нормативна</u> Курс 3-й Семестр V - VI</p> <p>Усього годин: <u>144 год</u> Лекцій <u>20 год</u> Практичних занять <u>20 год</u> Лабораторних занять <u>32 год</u> СРС <u>36 год</u> ІРС <u>36 год</u> Вид підсумкового контролю: <u>екзамен</u></p>

Структура залікових кредитів дисципліни

Назва змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна форма					
	Усього	Лекції	Практичні	Лабораторні	Індивідуальна робота	Самостійна робота	Усього	Лекції	Практичні	Лабораторні	Індивідуальна робота	Самостійна робота
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1												
Теоретичні основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності												
Тема 1. Теоретичні основи арт-терапії	14	2	2		4	6	17	2				15
Тема 2. Арт-терапевтичний кабінет та матеріали	12	2	2		4	4	16					16
Тема 3. Характеристика основних видів арт-терапії	26	4	4	4	6	8	17	2				15
Разом зм. модуль 1	52	8	8	4	14	18	50	4				46
Змістовий модуль 2												
Практичний аспект використання арт-терапії в роботі соціального педагога												
Тема 4. Діагностичний потенціал арт-терапії	22	4	4	6	4	4	19	2		2		15
Тема 5. Арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі	16	2	2	6	4	2	18			2		16
Тема 6. Арт-терапія у вирішенні міжособистісних конфліктів	4			4								
Разом зм. модуль 2	42	6	6	16	8	6	37	2		4		31
Змістовий модуль 3												
Використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками												
Тема 7. Арт-терапія в роботі соціального педагога з підлітками	12	2	2	2	4	2	19	2	2			15
Тема 8. Групова арт-терапія в роботі з підлітками	25	2	2	10	6	5	22	2	2	2		16
Тема 9. Загальна характеристика технік, які використовуються в груповій арт-терапії	13	2	2		4	5	16					16
Разом зм. модуль 3	50	6	6	12	14	12	57	4	4	2		47
Усього годин	144	20	20	32	36	36	144	10	4	6		124

ЗМІСТ ЛЕКЦІЙНОГО КУРСУ

Теоретичні основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності

Тема 1. Теоретичні основи арт-терапії

Характеристика поняття „арт-терапія”. Підходи різних вчених до трактування цього поняття. Основні функції арт-терапії: діагностична, терапевтична.

Історія становлення арт-терапії як самостійної галузі знань. Психоаналітичний, феноменологічний та гуманістичний підходи щодо розуміння феномена арт-терапії.

Галузі використання арт-терапії.

Особливості та переваги використання арт-терапії в роботі соціального педагога порівняно з іншими психотерапевтичними методами.

Форми арт-терапії. Індивідуальна арт-терапія. Групова арт-терапія.

Тема 2. Арт-терапевтичний кабінет та матеріали

Оснащення арт-терапевтичного кабінету. Вимоги до обладнання кабінетів. Кабінет групової арт-терапії.

Особливості класифікації матеріалів. Три групи матеріалів для художньої творчості: безформенні матеріали, які дають можливість створювати об'ємні образи; матеріали, які мають конкретну форму; предмети, які мають конкретну форму, які можна використовувати як матеріали. Критерії класифікації матеріалів в арт-терапії: природні та створені матеріали; щільні матеріали з чіткими кордонами і високопластичні текучі матеріали; двовимірні і тривимірні матеріали; розрізняються за ступенем фізичних зусиль, необхідних для роботи з матеріалом: – розрізняються за витратами часу; – за символічністю змісту; – за типом образів.

Модель арт-терапевтичної сесії. Різниця між уроком із малювання та арт-терапевтичною сесією. Принципи арт-терапевтичної взаємодії. Правила для арт-терапевта (соціального педагога, психолога). Характеристика структурованих та неструктурованих арт-терапевтичних занять. Етапи арт-терапевтичних занять.

Роль договору в арт-терапевтичній діяльності.

Тема 3. Характеристика основних видів арт-терапії

Музикотерапія, її корекційна та терапевтична дія.

Характеристика танцотерапії. Роль танцю в житті людини.

Тілесно-орієнтований підхід в арт-терапії. Основні аспекти Лабон-аналізу (вибудовування тіла, 5 ритмів Лабона, площини, яруси, моторні поля)

Можливості та особливості використання ізотерапії в роботі з дітьми. Методичні рекомендації.

Імаготерапія. Використання гри як терапевтичного засобу в соціально-педагогічній діяльності з клієнтами.

Бібліотерапія. Сфери застосування в роботі соціального педагога.

Особливості використання казкотерапії в роботі соціального педагога. Що таке казка? Методи казкотерапії.

Змістовий модуль 2

Практичний аспект використання арт-терапії в роботі соціального педагога

Тема 4. Діагностичний потенціал арт-терапії

Діагностична функція арт-терапії. Особливості використання методу „Мандала” в арт-терапії. Значення кольору та форм ліній у мандалі.

Види мандал, їх характеристика (чисте світло, пустота, блаженство, спіраль, початок, мішень, єдиноборство з драконом, оквадрачування кола, функціонуюче Его, кристалізація, ворота смерті, фрагментація, трансцендентний екстаз).

Діагностичні підходи до вивчення особистості дитини з проблемами в розвитку.

Основи інтерпретації малюнку в арт-терапії. Роль символу в арт-терапії: природа і функції символу, символіка кольору, символіка форм та ліній. Особливості положення малюнку на аркуші.

Тема 5. Арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі

Колаж. Основні вимоги до роботи з колажами. Матеріали, які використовуються в колажах. Правила діагностики створених колажів (основні моменти, на які треба звертати увагу). Що означає місце розташування тих чи інших елементів у роботі?

Вимоги до проведення інсталяцій. Три підходи щодо організації цього виду роботи (феноменологічний, постмодерністський, аналітичний).

Перфоманси. Особливості та правила роботи.

Змістовий модуль 3

Використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками

Тема 6. Арт-терапія у роботі соціального педагога з підлітками

Особливості використання арт-терапії в роботі з підлітками, які мають зайву вагу. Досвід роботи психотерапевтичної групи „Арт-терапія і зайва вага”. Групові проблеми та теми для обговорення в процесі роботи з цією категорією. Структура занять. Види робіт, що використовуються: колаж, ліплення, колективне малювання.

Досвід застосування арт-терапії з делінквентними підлітками. Діагностичні можливості методики „Намалюй історію”. Само ідентифікація образу „Я” в малюнках делінквентних підлітків.

Можливості арт-терапії в роботі з підлітками, які постраждали від насильства. Форми та методи роботи соціального педагога з такою категорією підлітків із використанням арт-терапії.

Тема 7. Групова арт-терапія в роботі з підлітками

Характеристика різних форм групової арт-терапії.

Студійна відкрита група: хто може входити до цієї групи, основні вимоги існування та роботи в ній.

Динамічна закрита група: як відбувається відбір підлітків до цієї групи, етапи роботи в ній.

Тематична група: вимоги влаштування до цієї групи, етапи роботи.

У чому полягають особливості групової арт-терапії підлітків?

Тема 8. Загальна характеристика технік, які використовуються в груповій арт-терапії

Особливості організації та основні вимоги проведення технік, які використовуються в груповій арт-терапії в роботі з підлітками: малювання герба, створення та використання талісманів, реальний автопортрет, відображення тварин у комфортному для них середовищі, груповий малюнок та групова фреска, колективна творчість у роботі з підлітками.

ЗМІСТ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Змістовий модуль 1

Теоретичні основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності

Практичне заняття № 1

Тема 1. Теоретичні основи арт-терапії

1. Характеристика поняття „арт-терапія”, її основні функції:
 - 1.1. Історія виникнення поняття.
 - 1.2. Підходи різних вчених до трактування даного поняття.
 - 1.3. Функції арт-терапії.
2. Сучасний стан та проблеми розвитку арт-терапії в Україні.
3. Особливості та переваги використання арт-терапії в роботі соціального педагога.
4. Арт-терапевтична спеціальність.
5. Кодекс етичних норм і принцип професійної діяльності арт-терапевтів.

Практичне заняття № 2

Тема 2 Арт-терапевтичний кабінет та матеріали

1. Арт-терапевтичний кабінет та матеріали:
 - 1.1. Вимоги до обладнання кабінетів.
 - 1.2. Особливості класифікації матеріалів.
2. Модель арт-терапевтичної сесії.
3. Роль договору в арт-терапевтичній діяльності.

Практичне заняття № 3 – 4

Тема 3. Характеристика основних видів арт-терапії

1. Музикотерапія, її корекційна та терапевтична дія.
2. Характеристика танцетерапії.
3. Тілесно-орієнтований підхід в арт-терапії.
4. Ізотерапія.
5. Імаготерапія.
6. Бібліотерапія.
7. Казкотерапія.

Змістовий модуль 2

Практичний аспект використання арт-терапії в роботі соціального педагога

Практичне заняття № 5 – 6

Тема 4. Діагностичний потенціал арт-терапії

1. Діагностичний потенціал арт-терапевтичних технік.
2. Діагностика в арт-терапії. Метод „Мандала”:
 - 2.1. Види мандал, їх характеристика.
3. Діагностичні підходи до вивчення особистості дитини з проблемами у розвитку.
4. Основи інтерпретації малюнку в арт-терапії.
5. Роль символу в арт-терапії:
 - 5.1. Природа і функції символу.
 - 5.2. Символіка кольору.
 - 5.3. Символіка форм та ліній.

Практичне заняття № 7

Тема 5. Арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі

1. Колаж. Основні вимоги до роботи з колажами.
2. Інсталяція. Три підходи щодо проведення інсталяцій (феноменологічний, постмодерністський, аналітичний).
3. Перформанс. Особливості та правила роботи.

Змістовий модуль 3

Використання арт-терапії в роботі соціального педагога з підлітками

Практичне заняття № 8

Тема 6. Арт-терапія в роботі соціального педагога з підлітками

1. Арт-терапія в роботі з підлітками, які мають зайву вагу.
2. Арт-терапія з делінквентними підлітками.
3. Арт-терапія в роботі з підлітками, які постраждали від насильства.

Практичне заняття № 9

Тема 7. Групова арт-терапія в роботі з підлітками

1. Характеристика різних форм групової арт-терапії:
 - 1.1. Студійна відкрита група.
 - 1.2. Динамічна закрита група.
 - 1.3. Тематична група.
2. Особливості групової арт-терапії підлітків.

Практичне заняття № 10

Тема 8. Загальна характеристика технік, які використовуються в груповій арт-терапії

1. Малювання герба.
2. Створення та використання талісманів.
3. Реальний автопортрет.
4. Відображення тварин в комфортному для неї середовищі.
5. Груповий малюнок та групова фреска.
6. Колективна творчість у роботі з підлітками.

ЗМІСТ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Характеристика основних видів арт-терапії	4
2	Діагностичний потенціал арт-терапії	6
3	Арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі	6
4	Арт-терапія у вирішенні міжособистісних конфліктів	4
5	Арт-терапія в роботі соціального педагога з підлітками	2
6	Групова арт-терапія в роботі з підлітками	10
Разом		32

Лабораторна робота № 1 - 2

Тема 1. Характеристика основних видів арт-терапії

1. Робота з фотографіями. Практичне використання методики „Мій дім” – 4 год.
Для даного завдання необхідно зробити і принести 12 фотографій свого Будинку (те, що Ви вважаєте своєю домівкою):

Перше фото – це те, що Вам найбільш подобається в будинку, друге фото – це те, що найбільш не подобається в будинку, третє фото – те, що Вам найбільш подобається в будинку, виключаючи те, що зображено на першому фото, четверте фото – те, що найбільш не подобається в будинку, виключаючи те, що зображено на другому фото, ... І так далі до 12-го фото. Фотографії повинні бути роздруковані.

Лабораторна робота № 3 - 7

Тема 2. Діагностичний потенціал арт-терапії

1. Практичне вивчення застосування методу „Мандала”. Ця робота передусім охоплює безпосереднє малювання мандал, обговорення в колі, зворотний зв’язок – 4 год.
2. Ознайомлення з діагностичною арт-терапевтичною методикою „Чотири малюнки”. Практичне застосування: малювання, робота в трійках (терапевт, клієнт, спостерігач), зворотній зв’язок – 4 год..
3. Практичне вивчення методики „Серія малюнків”. Викладач демонструє методику проведення арт-терапевтичної сесії, після чого група працює в парах терапевт – клієнт. На закінчення заняття зворотній зв’язок – 2 год.

Для цього завдання необхідно намалювати малюнки, які б відображали ваше власне відчуття, розуміння та бачення з перерахованих тем:

1. Моє тіло.
2. Мій особистісний простір.
3. Звичайний психічний стан близьких мені людей.
4. Як мене бачать люди, як я бачу сам себе.
5. Мій звичайний емоційний стан.
6. Мій власний жест.
7. Мій зовнішній танець.
8. Мій внутрішній танець.
9. Моя стихія.
10. Я-реальне, Я-ідеальне.
11. Мій голос.
12. Біль.
13. Радість.
14. Мій ресурс.
15. Небо.
16. Моє дихання.

(це завдання виконується протягом кількох тижнів)

Лабораторна робота № 8 – 10

Тема 3. Арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі

1. Практичне використання різних видів колажів. Під час цієї роботи студенти спочатку створюють три види колажів відповідно до кожного виду матеріалів. Наступний етап роботи – обговорення в групі, зворотний зв’язок. Підбиття підсумків проведеної роботи – 4 год.
4. Робота з інсталяціями. На цьому занятті студентам пропонується зробити інсталяцію на запропоновану тему (наприклад, Я-реальне, Я-ідеальне тощо). Наступний етап заняття – обговорення робіт за кожним із трьох можливих варіантів: феноменологічний, постмодерністський, аналітичний. Отримання зворотнього зв’язку та підбиття підсумків проведеної роботи – 2 год.

Лабораторна робота № 11 – 15

Тема 4. Групова арт-терапія в роботі з підлітками

1. Колективна творчість. На цьому занятті студентів варто поділити на групи по 3 чоловіки і по черзі запропонувати різні види колективної творчості (за Уманським: спільна індивідуальна діяльність, спільна послідовна та спільна взаємодіюча діяльність). Наступний етап – обговорення, зворотній зв’язок – 4 год.
2. Практичне вивчення методики „Клумба” – 2 год.
3. Практичне використання методики „Сніданок, обід та вечеря” – 4 год.

ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
	Теоретичні основи арт-терапії	6
	Арт-терапевтичний кабінет та матеріали	4
	Характеристика основних видів арт-терапії	8
	Діагностичний потенціал арт-терапії	4
	Арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі	2
	Арт-терапія у роботі соціального педагога з підлітками	2
	Групова арт-терапія в роботі з підлітками	5
	Загальна характеристика технік, які використовуються в груповій арт-терапії	5
Разом		36

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ:

Тема 1. Теоретичні основи арт-терапії

1. Виписати терміни: арт-терапія, функції арт-терапії (діагностична, терапевтична), мистецтво, арт-терапевт.
2. Проаналізувати Кодекс етичних норм і принципів професійної діяльності арт-терапевтів. Тези законспектувати.
3. Зробити порівняльний аналіз переваг використання арт-терапії порівняно з іншими психотерапевтичними методами.

Тема 2 Арт-терапевтичний кабінет та матеріали

1. Заповнити таблицю:

Види матеріалів, які використовуються в арт-терапії	Їх характеристика

2. Схематично зобразити модель арт-терапевтичної сесії

Тема 3. Характеристика основних видів арт-терапії

1. Виписати терміни: музикотерапія, танцетерапія, тілесно-орієнтована терапія, ізотерапія, імаго терапія, бібліотерапія, казкотерапія, пісочна терапія
2. Заповнити таблицю:

Вид арт-терапії	Характеристика
Музикотерапія	
Танцетерапія	
Тілесно-орієнтована	
Ізотерапія	
Імаготерапія	
Бібліотерапія	
Казкотерапія	
Пісочна терапія	

3. Розробити план-конспект заняття ...-терапії (вид арт-терапії та цільова аудиторія на вибір студента).

Тема 4. Діагностичний потенціал арт-терапії

1. Здійснити методичний аналіз символіки кольору, форм та ліній. Тези законспектувати.
2. Розглянути значення кольору та форм в мандалі (Діагностика в арт-терапії. Метод „Мандала” / Под ред. Копытина А. И. – М. : Психотерапия, 2009. – С. 66 – 77). Тези законспектувати.

Тема 5. Арт-терапевтичні техніки в соціально-педагогічній роботі

1. Виписати терміни: колаж, інсталяція, перфоманс
2. Заповнити таблицю:

Арт-терапевтичні техніки	Коротка характеристика

Тема 6. Арт-терапія у роботі соціального педагога з підлітками

1. Проаналізувати автореферат дисертації Хомякова Дмитра Сергійовича „Формування креативності підлітків і старших школярів засобами арт-терапії”. Тези законспектувати.

Тема 7. Групова арт-терапія в роботі з підлітками

1. Виписати визначення: студійна відкрита група, динамічна закрита група, тематична закрита група
2. Заповнити таблицю:

Форма групової арт-терапії	Характеристика

3. Розробити план роботи однієї з арт-терапевтичних груп на 3 місяці (студійна відкрита, динамічна закрита, тематична)

Тема 8. Загальна характеристика технік, які використовуються в груповій арт-терапії

1. Провести діагностичне дослідження, використовуючи колективну творчість як головний засіб отримання інформації (досліджувана проблема та цільова аудиторія на вибір студента). Результати дослідження оформити у вигляді доповіді на практичну роботу.

ЗМІСТ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ

Підготовка рефератів

Індивідуальне навчально-дослідне завдання є видом поза аудиторної індивідуальної діяльності студента, результати якої використовуються у процесі вивчення програмного матеріалу навчальної дисципліни. Завершується виконання студентами ІНДЗ письмовим рефератом.

Мета ІНДЗ: самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань із практичного курсу, удосконалення навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Зміст ІНДЗ: завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, удосконалення навичок, отриманих під час лекційних, семінарських, практичних занять і охоплює декілька тем або весь зміст навчального курсу.

Орієнтовна тематика рефератів (за вибором студента)

1. Історія становлення арт-терапії як самостійної науки.
2. Підходи до визначення арт-терапії: психоаналітичний, феноменологічний, гуманістичний.
3. Характеристика форм арт-терапевтичної діяльності.

4. Теоретичні основи арт-терапії.
5. Арт-терапевтичний кабінет та його роль в арт-терапевтичній сесії.
6. Характеристика матеріалів, які використовуються в арт-терапії.
7. Області застосування арт-терапії в соціальній сфері та освіті.
8. Корекційна та терапевтична дія музикотерапії.
9. Теоретичні основи танцетерапії.
10. Суть тілесно-орієнтованого підходу в арт-терапії.
11. Особливості використання ізотерапії в роботі з підлітками.
12. Зміст імаготерапії та її види.
13. Використання бібліотерапії: теоретичний аспект.
14. Казкотерапія в практиці українських дослідників.
15. Пісочна терапія в роботах К. Г. Юнга.
16. Особливості використання фототерапії.
17. Характерні особливості використання методу „Мандала”.
18. Основи інтерпретації малюнку в арт-терапії.
19. Символіка кольору (порівняльна характеристика в різних частинах світу).
20. Особливості роботи з колажем в арт-терапії.
21. Характеристика використання інсталяцій в арт-терапії.
22. Перфоманс. Особливості та правила роботи.
23. Арт-терапія в роботі з підлітками, які мають зайву вагу.
24. Арт-терапія з делінквентними підлітками.
25. Арт-терапія в роботі з підлітками, які постраждали від насильства.
26. Теоретичні основи використання арт-терапії в роботі з підлітками.
27. Основні форми групової арт-терапії.
28. Переваги використання групової арт-терапії в роботі з підлітками.
29. Загальна характеристика технік, які використовуються в груповій арт-терапії.
30. Арт-педагогіка та арт-терапія: спільне та відмінне.

ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

1. Теоретичні основи арт-терапії.
2. Історія виникнення поняття арт-терапії.
3. Основні функції та галузі використання арт-терапії.
4. Сучасний стан та проблеми розвитку арт-терапії в Україні.
5. Особливості та переваги використання арт-терапії в роботі соціального педагога.
6. Арт-терапевтична спеціальність.
7. Функції й завдання арт-терапевта.
8. Кодекс етичних норм і принципів професійної діяльності арт-терапевтів.
9. Вимоги до обладнання арт-терапевтичного кабінету.
10. Матеріали, які не мають форми і дають можливість створювати об'ємні образи.
11. Матеріали, які мають певну форму.
12. Предмети, які мають певну форму і можуть бути використані як матеріали.
13. Модель арт-терапевтичної сесії.
14. Роль договору в арт-терапевтичній діяльності.
15. Музикотерапія, її корекційна та терапевтична дія.
16. Характеристика танцетерапії.
17. Тілесно-орієнтований підхід в арт-терапії.
18. Теоретичні основи Лабан-аналізу. П'ять рухових ритмів Лабана.
19. Ізотерапія як вид арт-терапії.
20. Характеристика імаготерапії.
21. Характеристика бібліотерапії.
22. Характеристика казкотерапії.

23. Пісочна терапія в роботах К. Г. Юнга.
24. Особливості використання фототерапії.
25. Діагностика в арт-терапії. Метод „Мандала”.
26. Види мандал, їх характеристика.
27. Діагностичні підходи до вивчення особистості дитини з проблемами в розвитку .
28. Основи інтерпретації малюнку в арт-терапії.
29. Природа і функції символу.
30. Символіка кольору в арт-терапії.
31. Символіка форм та ліній в арт-терапії.
32. Колаж як арт-терапевтична техніка.
33. Інсталяція. Три підходи щодо проведення інсталяцій (феноменологічний, постмодерністський, аналітичний).
34. Перформанси. Особливості та правила роботи.
35. Плейбек-театр як форма перформансу.
36. Арт-терапія в роботі з підлітками, які мають зайву вагу.
37. Арт-терапія з делінквентними підлітками.
38. Арт-терапія в роботі з підлітками, які постраждали від насильства.
39. Застосування арт-терапії з дітьми в умовах освітнього процесу.
40. Характеристика індивідуальної арт-терапії.
41. Характеристика групової арт-терапії.
42. Характеристика студійної відкритої групи.
43. Характеристика динамічної закритої групи.
44. Характеристика тематичної групи.
45. Особливості групової арт-терапії підлітків.
46. Арт-педагогіка та арт-терапія: спільне та відмінне.
47. Основи практичного використання техніки „Малювання герба”.
48. Особливості створення та використання талісманів у процесі арт-терапії.
49. Основи практичного використання техніки „Реальний автопортрет”.
50. Основи практичного використання техніки „Відображення тварин в комфортному для неї середовищі”.
51. Практичне застосування групового малюнку та групової фрески в процесі арт-терапії.
52. Практичне використання колективної творчості в роботі з підлітками.
53. Схема (структура, послідовність) „вибудовування” тіла та розвиток можливості свідомо володіти та управляти рухами.
54. Основні моменти та правила використання методики „Серія малюнків”.
55. Правила застосування методу „Мандала”.
56. Суть та зміст методики „Чотири малюнки”.
57. Вимоги до використання різних видів колажів.
58. Робота з фотографіями. Практичне використання методики „Мій дім”.
59. Правила та вимоги використання методики „Клумба”.
60. Процедура використання методики „Сніданок, обід та вечеря”.

**РОЗРАХУНОК ПІДСУМКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЗВАЖЕНОЇ ОЦІНКИ (БАЛА)
ЗА ФОРМАМИ КОНТРОЛЮ (ЕКЗАМЕН)**

Аудиторна робота								Самостійна, індивідуальна робота		Підсумковий контроль	
Практичні роботи					Тестовий контроль			ІЗ		Екзамен	
1	2	3	4	5			T.1	T.2	T.3		
ВК:		0,5			0,2			0,1		0,2	
Отримані оцінки за національною шкалою											

Відповідність шкал оцінювання (національної та європейської (ECTS))

Оцінка ECTS	Середньозважений бал, що формує інтервальну шкалу	Національна оцінка	
1	2	3	
A	4,75-5,00	5	<i>Відмінно</i> – високий рівень володіння теоретичними знаннями й практичними вміннями. На основі досконалого знання матеріалу предмету набуті знання, вміння та навички студент використовує при вирішенні нестандартних задач. Вільно володіє соціально-педагогічною термінологією, вміє критично аналізувати соціально-педагогічні проблеми, формулювати висновки з урахуванням досягнень соціально-педагогічної науки викладеної у науковій і методичній періодиці. Легко знаходить відповіді на нестандартні, несподівані питання. У складних ситуаціях може провести аналіз на рівні теоретичного осмислення. Виявляє творчі здібності, нахил до самостійної науково-дослідної роботи, який проявляється у написанні рефератів, оглядів літератури, виступах на студентських наукових конференціях.
B	4,25-4,74	4	<i>Добре</i> – достатній рівень оволодіння знаннями навчального матеріалу, вміннями їх практичного впровадження. Вільно володіє матеріалом у відповідності з програмою дисципліни. Знання, вміння та навички може самостійно застосовувати у нестандартних ситуаціях навчального характеру. Проявляє інтерес до наукової та науково-популярної літератури з предмету. Самостійно опрацював рекомендовану, додаткову літературу з предмету. У процесі вивчення дисципліни іноді виконував реферати не передбачені робочою програмою дисципліни. Проявляє схильність до аналітико-синтетичної діяльності, здатен висловлювати власну думку що до вивченого матеріалу. Отримані знання використовує при аналізі стану соціально-педагогічного процесу.
C	3,51-4,24	4	<i>Добре</i> – середньо-достатній рівень володіння теоретичним матеріалом та готовності до оперування набутими вміннями й навичками. Володіє матеріалом в обсязі робочої навчальної програми дисципліни, володіє психолого-педагогічною термінологією, під керівництвом викладача вміє зіставляти,

			узагальнювати, систематизувати інформацію про педагогічні явища. Цілком самостійно використовує набуті знання, вміння та навички в стандартних навчальних ситуаціях. Частково опрацював передбачені програмою додаткові літературні джерела. При контролі знань досить вільно складає алгоритм відповіді. Швидко знаходить необхідну інформацію в довідниковій літературі.
D	3,01-3,50	3	<i>Задовільно</i> – середній рівень володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками. Повністю відтворює інформацію що викладена в базовому підручнику. Має значні утруднення при необхідності користування додатковою літературою та першоджерелами, формулювання власної думки щодо значення історичних подій та соціально-педагогічних ідей у розвитку освіти України. Епізодичне знайомство з періодичними психолого-педагогічними виданнями. Сформовані уміння може використовувати у стандартних ситуаціях, які закладені у навчальні завдання. При виправленні допущених помилок потребує деякої допомоги викладача. Затрудняється при необхідності використовувати знання отримані при вивченні інших дисциплін.
E	2,75-3,00	3	<i>Задовільно</i> – рівень володіння теоретичним матеріалом, практичними вміннями й навичками визначається нижче середнього. Самостійно відтворює головні положення викладені в базовому підручнику чи лекційному матеріалі. Знає основні соціально-педагогічні події, що суттєво вплинули на розвиток виховання, освіти. Потребує допомоги викладача чи товаришів для відтворення систематизованого навчального матеріалу. При реалізації знань у вирішенні практичних завдань потребує допомоги викладача на всіх етапах роботи. Часто допускає типові помилки, які при допомозі здатен виправити. Повністю відсутнє знайомство з інформацією, що викладена в додатковій літературі.
FX	2,00-2,74	2	<i>Незадовільно</i> -низький рівень володіння навчальним матеріалом. Студент має уяву про деякі історичні події в розвитку шкільництва і педагогічної думки. Володіє навчальним матеріалом на фрагментарному рівні, не може систематизовано відтворити навчальний матеріал, не вміє працювати з додатковою літературою і періодичними соціально-педагогічними виданнями. Конспект з предмету носить не систематизований, фрагментарний характер. Не вміє складати алгоритм відповіді. Не може відповісти на питання чи виконати практичну роботу без грубих помилок, на які не звертає уваги. Студент не спроможний опанувати практичні вміння без додаткових занять з дисципліни
F	0,00-1,99	2	<i>Незадовільно</i> – низький рівень знань із дисципліни. Практично не знає соціально-педагогічної термінології. Володіння навчальним матеріалом на рівні розпізнавання. Не може користуватися підручником, методичними рекомендаціями, іншими дидактичними засобами. Володіє тільки окремими прийомами практичної діяльності, яких недостатньо для формування вмінь. Відсутність практичних умінь і навичок є підставою для повторного вивчення дисципліни

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Основна література

1. Андрейчин С. Арт-методи в освітньому просторі / С. Андрейчин // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 5 – 7.
2. Антипова К. Тістопластика та казкотерапія. Робота з учнями початкових класів / К. Антипова // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 5 – 8.
3. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
4. Арт-терапия жертв насилия / Сост. А. И. Копытин. – М. : Психотерапия, 2009. – 144 с.
5. Арт-терапия – нове горизонти / Под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.
6. Арт-терапия / Сост. и общая редакция А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
7. Бережна Н. Зниження рівня агресії творчістю / Н. Бережна // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 53 – 62.
8. Бернацька О. Б. Арт-терапія у вихованні самостійності підлітків / О. Б. Бернацька. – К. : Редакції газальнопед. Газет, 2012. – 120 с.
9. Бражене Н. Развивающая арт-терапия, направленная на поощрения креативности детей дошкольного возраста / Н. Бражене // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 66 – 70.
10. Бреусенко-Кузнецов О. Фантастическое в литературе. Размышления сказкотерапевта / О. Бреусенко-Кузнецов // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 11 – 16.
11. Булах М. Образотерапія / М. Булах // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 68 – 72.
12. Валуйська А. Історія і види арт-терапії / А. Валуйська // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 66 – 67.
13. Вачкова И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – 3-е изд., перер. и доп. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.
14. Вознесенська О. Арт-терапевтичний простір постмодерністського часу / О. Вознесенська // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 17 – 22.
15. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. Мова. – К. : Шк. Світ, 2007. – 120 с.
16. Войлова Н., Лободенко Н. Історія в картинках. Техніки арт-терапії / Н. Войлова, Н. Лободенко // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 47 – 52.
17. Вуд М. Арт-терапия и расстройства питания: теория и практика в Великобритании / М. Вуд // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 143 – 160.
18. Гантт Л. Арт-терапевтические исследования / Л. Гантт // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 14 – 31.
19. Гладущенко О., Дорогавцева О. Кольоровий настрій Тиждень кольоротерапії / О. Гладущенко, О. Дорогавцева // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 110 – 112.
20. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» / Под ред. Копытина А. И. – М. : Психотерапия, 2009. – 144 с.
21. Дилео Дж. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Дж. Дилео. – Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
22. Дмитрієва В. Лабіринт із дзеркалом / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 25 – 29.
23. Дмитрієва В. Моє ім'я у світі. Арт-терапевтична техніка для дітей 7 – 13 років / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 9 – 11.
24. Дмитрієва В. Пластилінові острови / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 45 – 46.

25. Дмитрієва В. Світ моїх переконань / В. Дмитрієва // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 22 – 24.
26. Єгорушкіна К. Застосування арт-терапії у професійному самовизначенні майбутніх фахівців / К. Єгорушкіна // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 27 – 31.
27. Жильцова В. Арт-терапія у роботі із замкненими та тривожними дітьми / В. Жильцова // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 73 – 76.
28. Заболотна Н. Робота психолога з агресивною енергією підлітків, що мають онкопатологію / Н. Заболотна // Простір арт-терапії: досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 36
29. Зими́на О., Глушакова О. Арт-терапевтическая гостиная для педагогов / О. Зими́на, О. Глушакова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 40 – 43.
30. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : «Златоус», 1998. – 352 с.
31. Інжиєвська Л. Арт-техніка «колаж» у професійній підготовці майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту / Л. Інжиєвська // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 44 – 47.
32. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – Речь, 2007. – 336 с.
33. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
34. Копытин А. И., Богачев О. В. Арт-терапия наркоманий: Лечение, реабилитация, постреабилитация / А. И. Копытин, О. В. Богачев. – М. : Психотерапия, 2008. – 172 с.
35. Копытин А. И., Корт Б. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А. И. Копытин, Б. Корт. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
36. Копытин А. И., Корт Б. Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А. И. Копытин. – М. : Психотерапия, 2011. – 128 с.
37. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.
38. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
39. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.

Додаткова література

1. Коробанова О. Мотиваційні ресурси арт-терапевтичних методів при підготовці молоді до політичної участі / О. Коробанова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 47 – 49.
2. Короткова Л. Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации / Л. Д. Короткова. – М. : ЦГЛ, 2006. – 144 с.
3. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
4. Лець О. Розвиток арт-терапевтичного художнього мислення у дітей молодшого шкільного віку / О. Лець // Простір арт-терапії: досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 51.
5. Мова Л. Арт-терапия, современный танец и возможность творить жизнь / Л. Мова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 57 – 59.
6. Оденцова В. Арт-терапія у реабілітації інвалідів / В. Оденцова // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 92 – 106.
7. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / Серия: Библиотека психологи и психотерапии. – Издательство: Независимая фирма «Класс», 2005.

8. Оксіна Н. Використання арт-терапії в роботі психолога ВНЗ / Н. Оксіна // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 73 – 75.
9. Подгурская Н. Использование методов арт-терапии в работе школьного психолога / Н. Подгурская // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 81 – 86.
10. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.
11. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. Копытина. – М. : «Когито-Центр», 2008. – 288 с.
12. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990.
13. Сенс Д. Арт-терапевтическая студия: инструмент социальной интеграции / Д. Сенс // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 201 – 209.
14. Ставицька О. Казкотерапія у практиці психологічного консультування / О. Ставицька // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 95 – 98.
15. Стахневич А. Глиняний амулет і маска / А. Стахневич // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 39 – 41.
16. Тараріна О., Максимова Т. Методика «Баранець у пляшці» / О. Тараріна, Т. Максимова // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 42 – 44.
17. Тарасова Е. Г. Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приёмы: Методическое пособие / Под общей редакцией С. В. Федотовой. – Тамбов: ТОИ ПКРО, 2006. – 49 с.
18. Торовик А. Мотиваційна діяльність колективу. Активізація елементами арт-терапії / А. Торовик // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 63 – 65.
19. Ткач Р. Сказкотерапія енуреза у дітей дошкільного і младшого шкільного віку / Р. Ткач // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 105 – 108.
20. Трухан Г. Перший крок. Корекційно-розвивальні заняття з першокласниками / Г. Трухан // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 12 – 21.
21. Уэлсби К. Часть целого: арт-терапия в школе / К. Уэлсби // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 160 – 181.
22. Хілл А. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей, що опинилися у СЖО, засобами арт-педагогіки в умовах роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді / А. Хілл // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 108 – 114.
23. Хоган С. Проблемы идентичности: деконструирование тендера в арт-терапии / С. Хоган // Арт-терапия / сост. и общая редакция А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 54 – 88.
24. Шеніхова Ж. Фарби і манка в арт-терапевтичній роботі / Ж Шеніхова // Психолог. – 2012. - № 13 – 14. – С. 107 – 109.
25. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхардт. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
26. Ястребова Т. Казкотерапія як метод діагностики мотиваційної готовності дитини до школи / Т. Ястребова // Простір арт-терапії. Досвід становлення. – Київ, 2013. – С. 123 – 126.

Додаток Л
(напрацьовано автором)



Рис. Л.1 Модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками на засадах практико-орієнтованого підходу

Додаток М

Завдання до виробничої практики (на місці роботи соціального педагога)(4 курс)

1. Розробити комплексну арт-терапевтичну програму для роботи соціального педагога з підлітками.

Структурні елементи програми: тема, мета, завдання, цільова аудиторія, очікувані результати, етапи роботи.

Кожен етап роботи необхідно розписати: кількість занять, тривалість сесії, необхідне обладнання.

Також варто розписати кожне заняття: мета та завдання кожної вправи, кількість часу, що на неї відводиться, необхідні матеріали.

2. Апробувати розроблену програму в процесі виробничої практики (на місці роботи соціального педагога).
3. Результати оформити у вигляді доповіді, доповненої слайдами.

Додаток Н

КОМПЛЕКСНА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ПРОГРАМА В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА СПРЯМОВАНА НА ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ (РОЗРОБЛЕНА СТУДЕНТОМ)

Мета програми: формувати в учнів усвідомлення особистісних емоцій і почуттів інших людей, навчати дитину технік і способів керування власним гнівом, розвивати вміння керувати деструктивними емоціями.

Завдання програми:

1. Діагностика рівня агресивності підлітків.
2. Знизити рівень особистісної тривожності.
3. Навчити підлітків конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації.
4. Безпосередня корекція агресивної поведінки.
5. Повторна діагностика по закінченню реалізації технології арт-терапії.
6. Оцінка результатів вирішення проблеми, тобто наскільки ефективним є використання технології арт-терапії соціальним педагогом щодо подолання агресивних проявів школярів.

Цільова аудиторія: учні 8-го класу.

Очікувані результати: зниження рівня агресії серед школярів, формування навичок безконфліктного спілкування, корекція деструктивних форм поведінки.

ДІАГНОСТИЧНИЙ ЕТАП

Заняття № 1

Тема: „Вимірюємо рівень агресивності”.

Мета: знайомство та налагодження стосунків з дітьми, діагностика рівня агресивності.

Завдання:

1. Познайтися з групою.
2. Продіагностувати рівень агресивних проявів у підлітків.
3. Охарактеризувати підліткам суть програми.
4. Створити позитивно емоційну атмосферу для подальшої співпраці.

Обладнання: аркуші А4, ручки, олівці.

Вправа «Знайомство»

Учні по-черзі називають своє ім'я і якість характеру на першу букву свого імені.
Наприклад, Оксана – охайна.

Методика Басса-Дарки.

Гра «Комплімент»

Мета: уміння говорити і приймати компліменти.

Хід вправи: учасники стають у два кола обличчям один до одного в парах (за типом „вертушки»). Зовнішнє коло говорить своєму партнерові комплімент. Інше дякує, крім того, говорить про себе щось гарне. Потім вони міняються ролями та повторюють вправу. Після цього всі хто стоїть у зовнішньому колі, роблять крок праворуч й продовжують вправу.

Обговорення:

- Що почували під час вправи?

Методика „Агресивна поведінка” за Є. Ільїним та П. Ковальовим.

Ритуал прощання

Кожен учасник, стоячи в колі, поглядом прощається з присутніми. Далі всі охоплюють плечі один одного, ніби сплітаючись у віночок. Поглядом виражають свої почуття.

ОСНОВНИЙ ЕТАП

Заняття № 2

Тема: „Умієш довіряти – умієш дружити”.

Мета: навчати дітей довіряти один одному, зниження агресивності, послаблення негативних емоцій, навчання контролю своїх рухів.

Завдання:

1. Організувати дітей на ефективну співпрацю.
2. Навчити дітей довіряти ровесникам.
3. Зниження рівня агресивності.

Вправа „Комплімент по колу”

Інструкція: на самому початку заняття підлітки стають у коло і по черзі говорять один одному компліменти. За бажанням діти можуть розказати про свої очікування від сьогоденного заняття.

Гра з елементами тілесно-орієнтованої терапії „Довіра”

Хід вправи: члени групи утворюють тісне коло. Добровольця або того, хто хоче встановити з групою більше довіри „передають” одне одному, легко торкаючись його плечей. Увесь цей час доброволець із заплющеними очима не повинен виходити з центра кола.

Обговорення:

1. Що ви відчували коли були в середині кола? Що вам нагадували ці переживання?
2. Що ви відчували, коли стояли в колі й вас „передавали” з рук в руки добровільно.
3. Чи однаковими були ваші почуття до різних людей у середині кола?

Гра з елементами тілесно-орієнтованої терапії „Падіння”

Мета: вияв довіри.

Хід вправи: Групу поділили на пари. Партнери стоять один за одним. Перший падає піднявши руки, назад, другий підхоплює його. Відбувається обмін ролями, і все починається з початку. Пари можуть мінятися.

Обговорення:

1. Що ви відчували коли падали? Чи сумнівалися ви в тому, що партнер справді вас підхопить?
2. Що ви відчували коли підхоплювали свого партнера?

Гра „Наслідування ведучого” (танцетерапія)

Хід вправи: Уся група ділиться на декілька підгруп по три-чотири чоловіка. Кожна підгрупа шикується в ряд. Учасник, який стоїть спереду, є ведучим. Він спонтанно під ритмічну музику творчо рухається по кімнаті, експериментує з різними імпровізованими рухами тіла. Група повинна повторювати рухи, слідує за ним і зберігаючи ряд. Через декілька хвилин ведучий переходить в кінець свого ряду. Наступний учасник стає ведучим. Вправа виконується до того часу поки кожен учасник не отримає можливість стати ведучим групи. Вносячи в її роботу свої стиль, свої рухи.

Аналіз та обговорення.

„Психокорекція агресивності” (ізотерапія)

Мета: зниження агресивності, послаблення негативних емоцій, навчання контролю своїх рухів.

Обладнання: папір, кольорові олівці.

Інструкція: іноді кожному з нас буває необхідно побувати на самоті. Можливо, ви дуже рано встали, можливо – щось зіпсувало вам настрій. І тоді цілком нормально, якщо інші залишають вас на деякий час у спокої, щоб ви змогли відновити свою внутрішню рівновагу.

Якщо з вами трапилось таке, ви можете дати іншим зрозуміти, що вам хочеться побути наодинці, щоб вас залишили в спокої. Зробити це можна так: ви можете показати оточуючим вас людям свій „прогноз погоди”. Тоді всім буде зрозуміло, що на якийсь час вас не треба зачіпати.

Візьміть папір та олівці, і намалюйте погоду, яка буде відповідати вашому настрою в таких випадках. Таким засобом ви можете показати іншим, що у вас зараз „погана погода”.

А коли відчуєте себе краще можете намалювати, як через хмари проглядає сонце або покажіть своїм близьким, що для вас сонце світить дуже добре.

Ритуал прощання

Кожен учасник, стоячи в колі, поглядом прощається з присутніми. Далі всі охоплюють плечі один одного, ніби сплітаючись у віночок. Поглядом виражають свої почуття.

Заняття № 3

Тема: „Життя – це гра”.

Мета: дати підліткам можливість виявити агресію в ігровій формі, не завдаючи шкоди іншим, опанування способами ефективної взаємодії з людьми, розвивати вміння адекватно висловлювати свій емоційний стан (гнів, радість).

Завдання:

1. Усунення емоційної напруженості.
2. Розвиток навичок групової взаємодії.
3. Тренувати спостережливість, розвивати фантазії.

Обладнання: надувні кульки, м'ячі, м'які іграшки, папір, олівці, фломастери, фарби, пензлики.

Гра „Фортеця” (ігротерапія)

Мета: гра дає дітям можливість виявити агресію. Цікава діагностика – хто з ким захоче бути в команді.

Хід гри: група дітей ділиться на дві команди (за бажанням самих дітей). Кожна команда будує з меблів фортецю. Одна команда захищає фортецю, інша – штурмує. Основна зброя – надувні кульки, м'ячі, м'які іграшки.

Гра з елементами драмотерапії „Зображення предметів”

Мета: виховання спостережливості, уміння бачити іншого.

Хід гри: дитина мімікою, жестами зображує предмет, інші діти його відгадують.

Хто правильно назвав – стає ведучим.

Вправа „Малюємо разом” (ізотерапія)

Кожен бере аркуш паперу та кольорові олівці і всі сідають по колу. Кожен починає малювати те, що вважає за потрібне. За сигналом (через 3 хв) усі передають свої початі малюнки ліворуч та отримують інші малюнки від сусіда праворуч. Після цього кожен учасник продовжує отриманий малюнок, ніби це його власний, вносячи у нього які завгодно зміни та доповнення. За наступним сигналом малюнки знову передають наліво та отримують справа і доповнюють їх. Так продовжується доки кожен не отримає

малюнок, який почав. Що ви відчували, коли ви бачили як було продовжено те, що ви почали.

Ви можете залишити чи змінити намальоване іншими. Які враження у вас від „нового” вигляду вашого задуму? Чи легко було вам у такому темпі малювати чужі картини? Як ви відчували себе під час малювання?

Ритуал прощання

Кожен учасник, стоячи в колі, поглядом прощається з присутніми. Далі всі охоплюють плечі один одного, ніби сплітаючись у віночок. Поглядом виражають свої почуття.

Заняття №4

Тема: „Кляксотерапія” з елементами казкотерапії.

Мета: звільнення від м’язової напруги, вільна уява, вміння працювати в колективі.

Завдання:

1. Формування внутрішньої стабільності дітей.
2. Створення позитивного емоційного поля.
3. Навчити дітей позбавлятися своєї агресії в ігровій формі.

Обладнання: різнокольорові фарби, пензлики, вода, аркуш білого паперу, сірники, керамічна посудина.

Хід заняття

1. *Організація групи.*

Розмістити дітей так, щоб вони мали вільний доступ до фарб та паперу.

2. *Казочка про Івасика, який був злий на увесь світ.*

Перед початком малювання підліткам розказують казочку про Івасика, що був дуже злим та агресивним, і тому все, що він бачив навкруги (сонечко, будинки, дерева, квіти...), було у нього тьмяного кольору.

3. *Колективне малювання*

Учням пропонують у верхній частині аркуша зробити „кляксами” малюнок за Івасика, що дуже злився, (усі діти роблять внесок у створення пейзажу агресивності).

4. *Обговорення малюнку.*

Учні розглядають його та розказують, чи подобається їм настрої та сприймання довкілля Івасиком.

Казочка про веселого Івасика.

Дітям розказується про Івасика, якому набридло бачити все в агресивних кольорах, і він почав розмальовувати свій новий світ яскравими фарбами (запропонувати дітям допомогти Івасикові).

5. *Колективне малювання.*

Діти малюють у нижній частині малюнка різнокольоровими фарбами веселі клякси. Потім вони роздивляються свою роботу та роздумують над тим, що їм більше до вподоби. Соціальний педагог підводить дітей до висновку, що барвисте сприймання світу – доцільніше.

6. *Спалення Івасикової агресивності.*

Дітям пропонується відрізати верхню частину колективної роботи та спалити Івасикову злість.

Вправа „Посмішка по колу”

Мета: створення атмосфери довіри, зняття напруження.

Діти стоять у колі, взявшись за руки. Арт-терапевт (соціальний педагог) посміхається до дитини праворуч, „бере посмішку” у з’єднанні долоні й дбайливо „передає” її дитині, що стоїть поруч. Дитина „передає посмішку” своєму сусідові й так триває доти, поки посмішка не повернеться до тренера.

Заняття №5

Тема: „Підлітки чи підлі дітки...”.

Мета: розвивати здатність до релаксації, вміння слухати себе і визначати свій настрій; формувати вміння діагностувати емоційне самопочуття учасників групи.

Завдання:

1. Навчити учасників групи передавати свої думки, почуття і дії жестами.
2. Роз'яснити учням поняття „релаксації”.

Вправа „Мій світ” (ізотерапія)

Пропонуються завдання:

1. Намалюй на аркуші паперу себе. Де на цьому аркуші буде твоя мама? Близкі? Друзі? Вороги? Твоє минуле? Майбутнє? Твоя мрія?
2. Подивись на свій „світ”. Ти задоволений ним? Яким би він був, якби його „намалювали” інакше?
3. Щоб тобі хотілося змінити?

Гра „Змінюємо обличчя” (ігрова терапія з елементами тілесно-орієнтованої терапії)

Мета: ігрова корекція агресивності; розвиток невербальної знакової системи.

Завдання: одна дитина сидить на стільчику й робить зле обличчя. Інші діти підходять до „злюки” гладять і говорять добрі слова. Коли „злюка” посміхнеться – інша дитина займає її місце.

Примітка. Бажано, щоб діти із схильністю до прояву агресивної поведінки обов'язково брали участь у цій вправі.

Вправа „Хто Я?” (бібліотерапія)

Мета: визначити внутрішній самоаналіз.

Інструкція: Як часто ви задасте подібні запитання самому собі? Візьміть листок паперу і дайте відповідь на це питання у віршованій формі чи напишіть міні-твір. Будьте щирі. (15 хв.)

Аналіз та обговорення.

Вправа з елементами тілесно-орієнтованої терапії „Відобразити свої емоції”

Підлітку пропонується відобразити різні емоції (які найчастіше виникають) за допомогою тільки міміки та жестів. Пояснити, в яких саме випадках виникають ті чи інші емоції.

Вправа „Піраміда почуттів”

Кожен учасник виходить на середину кімнати, простягає руку вперед зі словами: «Сьогодні я дізнався... (відкрив для себе, навчився, відчув, зрозумів). Наступний учасник кладе свою долоню на долоню попереднього. Таким чином „будується” піраміда почуттів.

Заняття №6

Тема: „Умілі руки”.

Мета: формування в учнів упевненості в собі та зниження рівня тривожності та агресивності.

Завдання:

1. Розвиток комунікативних навичок.
2. Розвиток контролю над деструктивними емоціями.

Вправа „Мій портрет у променях сонця” (ізотерапія)

Інструкція: тренер просить відповісти на питання: „Чому я заслуговую на повагу?“ наступним чином: намалюй сонце, у центрі сонячного кола напиши своє ім'я чи намалюй свій портрет. Потім уздовж променів напиши усі свої чесноти, усе гарне, що ти про себе знаєш. Намагайся, щоб променів було якнайбільше. Потім обговорення.

Вправа „Намалюй, що ти відчуваєш зараз” (ізотерапія)

Чому саме це почуття ти намалював?

Як часто воно тебе відвідує?

Чи бажав би ти від нього побавитись?

Що для цього потрібно зробити?

Вправа „Піськове порівняння” (пісочна терапія)

Матеріал: пісок, висипаний гіркою на клейонці посередині кола, картки з написами: загроза, злість, гармонія, стихія, борець, лідер, переможець; той, хто перебуває в біді; той, хто чекає на допомогу....

Пропоную сісти ближче до піску. Перед нами пісок і, мабуть, це нагадало вам про море, річку, дитинство...

Спробуйте знову доторкнутися до піску, прислухатися до своїх відчуттів, довіритися своїм рукам, які пограють з ним. У кожного з вас виникає свій образ... Зараз наш мозок трохи відпочине, довіртеся своїм рухам, своїм відчуттям, почуттям... Розташуйтеся зручно.

Ми спробуємо дібрати „піськові порівняння” до виразу: „Останнім часом у спілкуванні з іншими людьми я, як...”.

Далі, використовуючи пісок на своїй половині, продемонструйте закінчення вислову. Якщо в когось виникли труднощі, можете скористатись картками, на яких виписані метафори.

Можливо, вам підійде якась картка, яка нашттовхне вас на думку, і ви придумаєте щось своє.

Аналіз вправи

Достатньо просто поділитися почуттями, враженнями.

Ритуал прощання

Кожен учасник, стоячи в колі, поглядом прощається з присутніми. Далі всі охоплюють плечі один одного, ніби сплітаючись у віночок. Поглядом виражають свої почуття.

Заняття №7

Тема: „Творимо своє „Я”.

Мета: формування навичок спілкування в різних ситуаціях з орієнтацією на ненавільницьку модель поведінки, розвиток активності, самостійності, позитивної поведінки.

Завдання:

1. Формування в „Я-концепції” кожної дитини позитивного ставлення до своєї духовної сфери, душевного здоров'я.
2. Вироблення в дітей позитивних рис характеру.
3. Навчання підлітків технік і способів керування власним гнівом.
4. Корекція агресивних проявів у поведінці.

Вправа „Малюємо злість” (ізотерапія)

Учасникам пропонується намалювати на аркушах свою злість так, як вони її уявляють, а потім знищити малюнок або розпалити вогнище і спалити власну злість.

Учасники повинні на спільному малюнку намалювати і „віддати” те, що є в кожному з них злого, агресивного (кігті, жала, колючки, перетинки, зуби). Після цього спільно вирішують, що зробити зі своєю злістю.

Соціальний педагог (тренер) пропонує учасникам намалювати на аркушах портрет людини, до якої вони відчують злість і агресію, або написати її ім'я закарлючками. Коли це зроблено, розривають малюнки і викидають їх у кошик для сміття.

Вправа „Розіграємо ролі” (драмотерапія)

Обладнання: одна велика картка формату А4, розкреслена на 4 частини; на кожній її частині розподілені ролі:

- а) того, хто ображає;
- б) ображеного, який реагує агресивно;
- в) ображеного, який реагує невпевнено;
- г) ображеного, який реагує з почуттям власної гідності.

Роздати частини листівок усім учасникам. Завдання для учасників: з'єднати частини листівок в одне ціле і розіграти сценку для всіх. Кожна група показує різні типи реагування на ту саму ситуацію. Ситуація обирається учасниками. Після цього обговорюються „вдали” і „невдали” способи реагування.

Вправа з елементами арт-терапії „Мій герб” (ізотерапія з елементами техніки колажу)

Мета: визначення власних життєвих цінностей, орієнтирів, успіхів.

Ведучий пропонує створити власний герб. Форму, колір ви обираєте на власний смак. Я лише надаю вам набори паперу, матеріали для малювання. Ваш герб має виразити найглибше вашу особистість. Художнє оформлення не є суттєвим. Герб може містити у собі:

- ваш девіз (або життєве кредо);
- діяльність, яка вас захоплює, в якій ви маєте змогу виразити себе;
- зображення людей, які найбільше вплинули на вас;
- мрію, до якої ви прагнете;
- місце, де ви можете відновити або поповнити свої сили;
- слова, які б ви хотіли почути про себе через деякий час.

Після закінчення творчого процесу всі представляють свої герби.

Аналіз вправи

Що ви відчували, коли створювали власний герб? Які складнощі виникали в процесі його створення? Що цінного дала ця вправа для вас?

Ритуал прощання в колі

Пропонується закінчити фразами: „Мені було важче (легше) думати...”, „Я у світі людей”, „люди в моєму світі”...Продовж фразу: „Жити у світі людей легко, якщо...” та „Жити у світі людей важко, коли...”.

ЕТАП ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПЛИВУ ПРОГРАМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ АРТ-ТЕРАПІЇ

Заняття №8

Тема: „Що посієш, те й пожнеш”.

Мета: повторна діагностика рівня агресивності підлітків, дати дітям можливість висловити свої враження від занять, підведення підсумків впливу технології арт-терапії на рівень агресії учнів.

Завдання:

1. Провести методики, спрямовані на вимірювання рівня агресії, опитувальник Басса-Дарки та „Агресивна поведінка” за Є. Ільїним та П. Ковальовим.
2. Попередньо порівняти результати з першим етапом діагностики.
3. Під час ігор вислухати враження підлітків від цієї програми.
4. Зробити висновки щодо проведеної роботи.

Вправа „Дерево вражень і побажань”

Ритуал прощання

Кожен учасник, стоячи в колі, поглядом прощається з присутніми. Далі всі охоплюють плечі один одного, ніби сплітаючись у віночок. Поглядом виражають свої почуття.

Додаток П

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ДИНАМІЧНОЇ ГРУПИ

Примітка:

Кількість годин групової терапії – 76 год.

Тривалість сесії – 2 год.

Періодичність сесій – 1 / тиждень.

Структура групової арт-терапевтичної сесії (М. В. Киселева):

- 1) Стадія розігріву – 10 % загального часу. Стадія залучення в роботу, вибір теми, інколи просто робота на вільну тему.
- 2) Власне творча діяльність учасників – 30 % часу.
- 3) Обговорення або дискусія – 50 % часу.
- 4) Завершення роботи – 10 % часу (сюди належить прибирання приміщення, ритуал, що завершує заняття).

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ ДИНАМІЧНОЇ ГРУПИ

1. СТВОРЕННЯ КАЗКИ, НА ОСНОВІ ОДНОГО СЛОВА [287].

Методичні рекомендації. Одним із перших цю вправу пропонував виконувати Дж. Родарі [203]. У контексті підготовки студентів до оволодіння методу казкотерапії метою використання цієї вправи є:

- розвиток креативності й творчого мислення;
- розвиток лабільності мислення студентів;
- діагностування стосунків у колективі студентів чи клієнтів соціального педагога;
- тренування в студентів уміння творчого вирішення проблемного соціально-педагогічного завдання.

Варіант 1.

Мета – розвиток креативності й творчого мислення, розвиток лабільності мислення студентів.

Завдання: студентами чи викладачем обирається одне слово. Кожен студент самостійно складає декілька рим-асоціацій для головного слова. На основі цього асоціативного ряду пишеться казка. Після цього казки зачитуються вголос і аналізуються.

Варіант 2.

Мета – розвиток креативності та творчого мислення студентів, розвиток лабільності мислення студентів, а також діагностування стосунків у колективі студентів.

Завдання: студентами чи викладачем обирається одне слово. Студенти разом складають декілька рим-асоціацій для головного слова. На основі цього асоціативного ряду пишеться спільна групова казка. Після написання й озвучення казки відбувається її аналіз та обговорення, під час якого особливу увагу слід звернути на процес написання спільної казки, а саме: розподіл ролей у групі.

Варіант 3.

Мета – тренування в студентів уміння творчого вирішення проблемної соціально-педагогічної ситуації.

Завдання: викладач пропонує одне слово, яке відображає основний зміст певної проблемної соціально-педагогічної ситуації (наприклад – сирітство, інвалід, жебрак тощо). Кожен студент (або вся група) складає декілька рим-асоціацій для головного слова. На основі цього асоціативного ряду пишеться казка. Після цього казки зачитуються вголос й аналізуються, основна увага при цьому зосереджується на можливості творчого вирішення проблемної ситуації.

2. СТВОРЕННЯ КАЗКИ НА ОСНОВІ „ПОМИЛОК” [287].

Методичні рекомендації. Одним із перших цю вправу пропонував виконувати Дж. Родарі [203]. У контексті підготовки студентів до оволодіння методом казкотерапії метою використання цієї вправи є:

- розвиток креативності та творчого мислення студентів;
- розвиток лабільності мислення студентів;
- розвиток „внутрішньої дитини” студентів.

Зміст: студентам пропонується список „помилкових” дій чи ситуацій (тато одягає чоботи на руки, мама підносить дитині ложку з кашею до вуха, дівчина розмовляє по фотоапарату, зірки розташовані на землі тощо). Ці дії та ситуації можуть вигадувати самі студенти. Виходячи з цієї ситуації кожен студент пише історію чи казку. Після написання казки зачитуються вголос і аналізуються та обговорюються.

Казка на новий лад.

Методичні рекомендації. Ця вправа має багато варіантів, які викладач може обрати залежно від мети:

- розвиток креативності й творчого мислення студентів;
- розвиток у студентів саморозуміння (усвідомлення власних конфліктних потреб, мотивів і ресурсного потенціалу);
- відпрацювання вміння творчо вирішувати соціально-педагогічні завдання.

Зміст: студентам пропонується згадати відому казку (або ж для нагадування казка зачитується викладачем), потім викладач пропонує змінити якусь частину казки, наприклад:

- 1) увести до тексту казки один або декілька разів часточку „не” для того, щоб „розвернути” сюжет казки, але зберегти при цьому всі її основні елементи та персонажів;
- 2) увести до сюжету казки одного або декількох героїв з інших казок;
- 3) змінити позитивних персонажів на негативних і навпаки;
- 4) змінити функції персонажів казки на невластиві для них;
- 5) змінити стать головного героя на протилежну;
- 6) змінити жанр казки (героїку на комедію тощо);
- 7) викреслити з казки „помічників” головного героя;
- 8) викреслити з казки „шкідників”, які заважають головному герою.
- 9) змінити прагнення головного героя;
- 10) поставити героїв відомої казки в інший час чи місце дії;
- 11) поставити головного героя казки в непритаманне для нього становище.

Після написання казки зачитуються вголос й аналізуються та обговорюються.

Приклади казок для зачитування: „Колобок”, „Курочка Ряба”, „Морозко”, „Василиса Прекрасная”, „Кощей Бессмертный”, „Марья Моревна”, „Сказка об Иване Царевиче, Жар-птице и Сером волке”.

3. НАПИСАННЯ ВЛАСНОЇ КАЗКИ [287].

Методичні рекомендації. Ця вправа має багато варіантів, які викладач може обрати залежно від мети:

- розвиток креативності й творчого мислення студентів;
- діагностика актуального стану особистості студента на певному життєвому етапі, в конкретній соціальній ситуації;
- відпрацювання вміння студентів проводити діагностику й корекцію актуального стану особистості клієнта соціального педагога;
- діагностика особливостей та розвиток міжособистісної комунікації групи студентів.

Зміст:

Варіант 1. Створення власної казки за вигаданим прізвиськом (при цьому діагностичним є сам процес вигадання прізвиська самим автором чи всією групою).

Мета – розвиток креативності та творчого мислення студентів; розвиток „внутрішньої дитини”, саморозуміння (усвідомлення власних конфліктних потреб, мотивів і ресурсного потенціалу); розвиток комунікативної толерантності, контактності й гнучкості у спілкуванні; відпрацювання вміння студентів проводити діагностику й корекцію актуального стану особистості клієнта соціального педагога.

Завдання. Ця казкотерапевтична методика найчастіше проводиться у групі (коли прізвиська для кожного члена підбирає вся група, що відображає ставлення учасників один до одного, а також відображає „соціальне Я” членів групи). В індивідуальній роботі з цією технікою прізвисько для себе обирає сам студент. Для порівняння враження студента про себе і враження, яке він справляє на інших членів групи, можна спочатку дати завдання обрати прізвисько самому собі (не оголошуючи його), а потім – один одному, і, згодом, порівняти ці прізвиська. Після того, які усі прізвиська будуть обрані, починається індивідуальний процес написання казки, у якій обов’язково повинен фігурувати персонаж із прізвиськом автора (найчастіше – це головний герой). Процес написання казки теж має свої особливості. Зокрема, на написання казки може бути виділений певний час, або ж студент одразу починає розповідати власну казку, вигадуючи її „по ходу”. Після написання казки кожен студент зачитує її, після чого відбувається аналіз цієї казки самим автором та членами групи під керівництвом викладача.

Варіант 2. Створення казки від імені певного предмета, який знаходиться в кімнаті.

Мета – розвиток креативності й творчого мислення студентів; розвиток „внутрішньої дитини”; відпрацювання вміння студентів проводити діагностику й корекцію актуального стану особистості клієнта соціального педагога, діагностика актуального стану особистості студента на певному життєвому етапі, зокрема його „соціальне Я”.

Зміст. Ця методика є варіантом попередньої і полягає в тому, що студент інтуїтивно обирає певний предмет із тих, що знаходяться в кімнаті, і пише казку або історію від імені цього предмета. У цьому випадку вибір предмета, а, скоріше, його символічне значення і те, якою є казка про цей предмет, має діагностичний сенс, оскільки в більшості випадків репрезентує „соціальне Я” студента, те, як він представляє себе суспільству. Аналіз казки в цьому випадку також відбувається під керівництвом викладача і, за необхідності, з групою.

Варіант 3. Написання казки за певний час (2 хвилини).

Мета – розвиток креативності та творчого мислення студентів; розвиток „внутрішньої дитини”; відпрацювання вміння студентів проводити діагностику та корекцію актуального стану особистості клієнта соціального педагога, діагностика актуального стану особистості студента на певному життєвому етапі, зокрема його соціальний декларований образ „Я”; розвиток саморозуміння студента.

Зміст. Ми рекомендуємо поєднувати цю вправу з попередньою (варіант 2). Мета вправи полягає у виявленні схематичних, стереотипних і часто несвідомих уявлень автора про самого себе як соціального індивіда, які він демонструє світові, тобто соціальний декларований образ „Я” автора.

Варіант 4. Створення казки за наявним її початком.

Мета – розвиток креативності й творчого мислення студентів; розвиток „внутрішньої дитини”; відпрацювання вміння студентів проводити діагностику та корекцію актуального стану особистості клієнта соціального педагога; розвиток саморозуміння студента.

Зміст. Викладач зачитує початок казки, завданням студента є ввести свого персонажа до цієї казки, продовжити й закінчити її. Аналізуючи отриману в результаті казку, особливу увагу слід звертати на доцільність і органічність залучення нового персонажа, його взаємодію із іншими героями казки, а також на характер завершення казки.

4. ІНСТРУКЦІЯ ДО ВИКОНАННЯ ТЕХНІКИ „КАРТА КАЗКОВОЇ КРАЇНИ” [287]

„Уявіть, що ви вирушили в подорож у невідому казкову країну. Уявіть цю країну, яка вона, що там знаходиться, хто її населяє? Для того, щоб якось орієнтуватися в казковій країні, герою потрібна карта. Намалюйте, будь-ласка таку карту для вашого героя. ... Отже, карта готова. Тепер ми маємо розробити таблицю умовних позначень об'єктів, розташованих на карті. Будь ласка, винесіть кожен колір, який ви використовували при малюванні карти, у таблицю умовних позначень у вигляді невеличкого кольорового прямокутника. Якщо ви використовували спеціальні значки для позначення об'єктів, розташованих на карті, їх також необхідно представити в таблиці умовних позначень. Тепер необхідно присвоїти кожному кольоровому прямокутнику, кожному значку особливе значення. Особливість його полягає в тому, що воно має бути пов'язане із внутрішніми процесами: думками, почуттями, бажаннями, станами, спогадами, мріями. Наприклад, це можуть бути річки задоволення, пустелі роздумів тощо. Отже, карта готова. Тепер ви маєте визначити мету мандрівки вашого героя. Далі позначте місце входу до казкової країни і прокладіть маршрут мандрівки, після чого позначте місце виходу з країни. Тепер у вашого героя є карта, є мета мандрівки і її маршрут”.

Таблиця П.1

**Схема аналізу карти казкової країни
Встановлення групи потреб, до якої відноситься образ мети**

Дії спеціаліста	Інформація	
Встановити місце розташування прапорця мети		
Зрозуміти символічне значення образу ландшафту, на якому розташований прапорець мети	Можна зробити власне припущення або звернутися до автора малюнка з питанням: „Що для вас означає...?”	
Встановити почуття автора малюнка, пов'язані із образом мети, вплив досягнення мети на життя автора	Як правило, автор розповідає про позитивні почуття, пов'язані із досягненням мети, зрідка - про нейтральні. Нерідко говорять про те, що хотілося б в цьому місці залишитись надовго.	
Попередній висновок щодо того, до якої групи потреб належить образ мети	Групи потреб за ієрархією А. Маслоу.	
	Група потреб	Образ мети
	Психофізіологічні потреби	Набуття почуття ситості, почуттів тілесного комфорту і сексуального задоволення.
	Потреба в безпеці та захисті	Досягнення відчуття комфорту і захищеності.
Потреба у приналежності і любові	Досягнення ситуацій, у яких можна відчути те, що тебе розуміють, люблять, приймають таким, як ти є.	

Продовження табл. П.1

	Потреба в самоповазі	Досягнення відчуття власної сили, впевненості, розуму, здатностей, можливостей. Переживання почуттів „потрібності”, „важливості”.
	Потреба в знаннях	Переживання почуття осягнення всього нового, важливого; досягнення відчуття ясності, зрозумілості, поясненості явищ; проживання відчуттів дотику до вічності.
	Естетичні потреби	Переживання відчуття краси та гармонії.
	Потреба в самоактуалізації, особистісному самовдосконаленні	Переживання почуття внутрішньої гармонії, виконаного призначення, реалізованості власних талантів та можливостей.

Таблиця П.2

Оцінювання „ступеня досяжності” заявленої мети

Дії спеціаліста	Інформація
Встановити розташування прапорця мети відносно центру карти	Якщо прапорець мети знаходиться в центрі карти, це свідчить про те, що образ мети займає інтегруючу позицію у внутрішньому світі, досягнення цієї мети є показником особистісного росту. Якщо прапорець мети зміщений від центру на периферію, це може означати або нереальний або несуттєвий образ мети (це можна спостерігати і у випадку небажання проходити тестування). І в цьому випадку маршрут досягнення мети має менше значення, ніж коли прапорець мети знаходиться в центрі.
Вивчити маршрут мандрівки (за казкою та за допомогою додаткових запитань)	Встановлюється, через які території проходить маршрут; якою є загальна „траєкторія руху” (прямий шлях (цілеспрямованість, мета – на першому місці) або ж „прогулянки” всією країною (більш важливим є шлях аніж сама мета) – це є показником індивідуального стилю руху до мети.
Встановити перешкоди, труднощі тощо	Перешкоди та труднощі на шляху досягнення мети є символічним показником можливих ускладнень та перешкод досягнення мети у реальному житті. Ці обмеження можуть бути об’єктивними, однак частіше за все є показниками тіньових сторін особистості, які затримують її розвиток (страхи, гнів, опір, провина, образа тощо).

Визначити способи нейтралізації труднощів	Визначивши способи нейтралізації ризиків та перешкод, ми отримуємо символічні інструменти для подальшої психологічної роботи з тіньовими сторонами автора малюнка. Таким чином встановлюється символічний зміст особистісних ресурсів автора малюнка.
Встановити наявність „порожніх” територій	Території, які не увійшли до маршруту досягнення мети є витоком або тривоги, або ресурсів особистості. Якщо в подальшій роботі треба буде прояснити зміст тіньових сторін автора малюнка або звернутися до його ресурсів, може знадобитися більш детальна інформація щодо „порожніх” територій.
Визначити загальний емоційний фон мандрівки (визначається за додатковими запитаннями та шляхом спостереження)	Загальне враження від мандрівки казковою країною легше встановити, звернувшись до казки за мотивами мандрівки казковою країною (можливий варіант читання, обговорення та програвання казки клієнтом). Таким чином можна встановити загальну емоційну динаміку у процесі руху до мети.

Проведений аналіз в цьому контексті дає змогу одержати інформацію щодо особливостей стратегії руху до мети, труднощів, які відчуються на інтуїтивному рівні, емоційної динаміки, а також дозволяє оцінити реальність досягнення мети. Якщо сам автор не вірить у реальність досягнення мети, якщо він свідомо чи несвідомо „заплутує” свій шлях, спеціалісту доведеться окремо працювати над корекцією цілепокладання.

ВИКОРИСТАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ В РОБОТІ ДИНАМІЧНОЇ ГРУПИ

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ (М. В. КИСЕЛЕВА [132])

1. Усвідомлення членами групи власного тіла і можливостей його використання. На початку першого заняття необхідно спостерігати за учасниками, оцінювати їх сильні сторони та недоліки „рухливого репертуару” кожного, після чого визначити, які рухи підійдуть кожному краще всього.
2. Посилення відчуття власної гідності у членів групи через відпрацювання у них більш позитивного образу тіла. Клієнти з серйозними порушеннями можуть відчувати труднощі при проведенні меж між власним тілом і об'єктами навколишньої дійсності. У таких групах танцювальна терапія має на меті створення учасниками адекватного образу тіла. Танець дає можливість зробити образ власного тіла більш привабливим, до напряму пов'язаного з більш позитивним образом „Я”.
3. Розвиток соціальних навичок через набуття учасниками відповідного приємного досвіду. Танцювальна терапія створює умови для творчої взаємодії, дозволяє подолати бар'єри, які виникають під час спілкування.
4. Допомога членам групи в налагодженні контакту з їх власними почуттями через встановлення зв'язку почуттів із рухами. Танець сприяє вивільненню прихованих почуттів та конфліктів, які можуть бути джерелом психічного напруження.
5. Створення „магічного кола”. Заняття в групі передбачає спільну роботу учасників, ігри, експерименти з жестами, позами, рухами та іншими невербальними формами спілкування. Усе це сприяє тому, що учасники набувають групового досвіду, компоненти якого на безсвідомому рівні створюють замкнений стійкий комплекс – „магічного кола”.

Використання танцювально-рухових технік в груповій роботі дає змогу:

- провести діагностику як окремої особи, так і групи в цілому (виявити стереотипи рухів, зажими м'язів, проблемні зони);
- набути нових патернів рухів, які сприятимуть ефективній взаємодії із собою, світом та іншими людьми через вивчення себе та наслідування інших;
- змінити стиль спілкування з тими, хто оточує;
- навчитися усвідомлювати свої і чужі бажання, почуття, вчинки через аналіз рухів;

Зміна рухів призводить до зміни якостей особистості, виявлення індивідуальності, щирості, спонтанності, прийняття себе і як наслідок відбувається зміна установок, стереотипів комунікацій.

ЕТАПИ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ.

Перший етап займає декілька хвилин. на цьому етапі відбувається розминка, яка торкається трьох аспектів: фізичного (розігрів), психічного (ідентифікація з почуттями), соціального (встановлення контактів). Одним із варіантів початку занять передбачається виконання спонтанних рухів під попури. Тут зустрічаються вправи, які охоплюють розтяжки, розкачування, хлопки та інші.

На другому етапі відбувається розроблення загально групової теми. Наприклад, розробляється тема „зустрічей та прощань”. На рівні рухів зустрічатися та прощатися можуть різні частини тіла. Кисті рук та лікті можуть зустрітися аби тут же розпрощатися, чи вступити в бій, чи обійнятися.

На заключному етапі заняття тема розробляється з використанням усього простору, який знаходиться в розпорядженні групи, при цьому змінюється швидкість рухів та їх послідовність. Керівник або визначає характер рухів учасників, або сам їх повторює. Він створює атмосферу спокою та довіри, яка дає можливість учасникам дослідити себе та інших. Звичайна тривалість заняття – 40 – 50 хв. Оптимальна кількість учасників групи – 5 – 12 осіб.

ТЕХНІКИ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ.

1. *СПОНТАННИЙ НЕСТРУКТУРОВАННИЙ ТАНЕЦЬ.*
2. *ТАНЕЦЬ У КОЛІ.* У психотерапевтичному процесі танець у колі виконує такі функції: зняття тривожності і супротиву, виникнення відчуття приналежності, розвиток внутрішньо групової єдності та міжособистісних відносин. Варіанти використання цього методичного прийому різні: їм можна починати і закінчувати сесію чи використовувати його на ранніх етапах розвитку терапевтичної групи для створення довірливої та безпечної атмосфери.
3. *АУТЕНТИЧНИЙ РУХ.* У межах танцювальної терапії аутентичний рух виглядає таким чином: одна людина рухається в присутності іншої. Та людина, що рухається, робить це з закритими очима, а спостерігач знаходиться поза зоною простору, де рухається клієнт, і концентрує увагу на останньому.

ВАРІАНТИ ПРАКТИЧНИХ ВПРАВ ДЛЯ РОБОТИ В ПАРАХ (М. В. КИСЕЛЕВА) [132]

„МАЛЮВАННЯ ПО ЧЕРЗІ”. Один партнер починає малюнок, інший його продовжує і т.д. Тема роботи може бути будь-якою. Її може зазначити ведучий, або вибирають спонтанно самі учасники.

„КЕРІВНИК І ПІДЛЕГЛИЙ”. Один із партнерів керує діями інших: говорить, які використовувати матеріали чи фарби, що і як зображувати і т.д. Після чого партнери міняються ролями. У кінці учасники обговорюють свої враження від роботи.

„ЗАГАЛЬНИЙ МАЛЮНОК”. Обидва партнери малюють одночасно, бажано мовчки, при цьому кожен із них реагує на дії іншого. Після виконання вправ відбувається обговорення роботи в парах.

Орієнтовні питання для обговорення:

1. Які відчуття виникали протягом всієї роботи?
2. З якими почуття учасники почали роботу, які були очікування?
3. Які моменти були приємними, які викликали тривогу, дискомфорт?
4. Чи змінилося враження про людину, з якою ви працювали?
5. Чи дізналися щось нове про себе?
6. Як ви оцінюєте результат? Це продуктивна взаємодія чи ні?
7. Яку назву ви можете дати своїй роботі?
8. Ви можете подумати над таким:
 - Кому належала ініціатива?
 - Хто під кого підлаштовувався?
 - Були ролі чи ні?

ВИКОРИСТАННЯ ФОТОТЕРАПІЇ В РОБОТІ ДИНАМІЧНОЇ ГРУПИ (О. І. Копитін) [140]

КОЛЕКТИВНИЙ ФОТО КОЛАЖ. Мета – актуалізація, висловлення та усвідомлення почуттів у контексті групи. Розвиток міжособистісної компетентності та навиків залучення у спільну діяльність. Укріплення „Я” та особистісних меж. Надання взаємної емоційної підтримки. Дослідження власних цінностей, потреб та установок. Актуалізація та усвідомлення дезадаптивних патернів поведінки та мислення в міжособистісних контактах, а також латентних потреб, ролей та якостей особистості. Використання цієї техніки в групі сприяє саморозкриттю учасників та їх зближенню. А також вирішенню внутрішньо групових конфліктів.

Інструкція. Учасникам пропонується створити загальний фото колаж, використовуючи при цьому вирізки із журналів та можливо власні фотографії. В одних випадках можна запропонувати працювати мовчки, в інших дозволяється спілкуватися, для того аби визначити тему і домовитись про дії.

Коли учасники групи недостатньо добре відчують особисті межі, доцільно розділити загальний простір паперу на індивідуальні території.

КОЛЕКТИВНИЙ ПРОЕКТ. Мета – актуалізація, висловлення та усвідомлення почуттів у контексті групи. Розвиток міжособистісної компетентності та навиків залучення у спільну діяльність. Укріплення „Я” та особистісних меж. Надання взаємної емоційної підтримки. Дослідження власних цінностей, потреб та установок. Актуалізація та усвідомлення дезадаптивних патернів поведінки та мислення в міжособистісних контактах, а також латентних потреб, ролей та якостей особистості. Використання цієї техніки в групі сприяє саморозкриттю учасників та їх зближенню. А також вирішенню внутрішньо групових конфліктів.

Інструкція. Учасника пропонується створити серію фотографій на певну тему і потім організувати знімки в просторі, наприклад, шляхом підготовки виставки, створення плакату, фото інсталяції, альбому тощо.

До початку зйомок учасники мають визначитися з темою і можливо визначитися з ролями. У деяких випадках ведучий може запропонувати декілька тем на вибір, виходячи із потреб групи.

Після того як колективний проект реалізований, відбувається його реалізація та обговорення.

ФОТОПОСЛАННЯ.

Інструкція. Учасникам пропонується вибрати одну чи декілька фотографій, створених ними коли-небудь раніше чи в ході занять. Ці фотографії мають передавати значимі для них почуття. Доповнивши фотографії текстом учасники мають створити таке собі послання. Після чого послання кладуть в конверт і вручають адресантам. В одних випадках автори послань готують їх, для того аби вручити конкретній людині із числа учасників групи, в інших послання роздаються за випадковістю.

Одним із варіантів цієї техніки є виготовлення учасниками групи відповідей на ті послання, що вони отримали, які демонструють їх реакцію.

ФОТОГРАФІЯ В СУКУПНОСТІ З ВІЛЬНИМИ РУХАМИ

Інструкція. Учасники утворюють пари. Завдання одного з партнерів – досягнув фокусування на тілесних відчуттях і фантазіях, почати в певний проміжок часу вільно рухатися, висловлюючи те, що він переживає. Завдання іншого – спостерігати за рухами першого та періодично його фотографувати, звертаючи увагу на пов'язані з рухами особисті відчуття. Після завершення руху, партнери обмінюються враженнями, а потім міняються ролями.

Після того як фотографії будуть готові (як правило на наступному занятті), відбувається повторний спільний аналіз рухів і обговорення знімків. Варіантом виконання цієї справи є організація знімків в єдину композицію, яка відображає послідовність різних станів в процесі руху і їх сенс для того, хто рухався. При цьому можна скористатися різними зображувальними матеріалами.

ВИКОРИСТАННЯ ІЗОТЕРАПІЇ В РОБОТІ ДИНАМІЧНОЇ ГРУПИ (О. І. Копитін) [141]

МАЛЮВАННЯ ГЕРБА.

Герби можуть відображати не тільки стійкі особливості само сприймання та ідентичності авторів, але й динаміку їх образу „Я” в процесі терапевтичного впливу. Малювання гербу може використовуватись в процесі арт-терапевтичної роботи з групою не один раз, що дозволить простежити психологічні зміни.

Інструкція для створення герба може варіюватися, але в більшості випадків вона акцентує увагу на передачі в малюнку того, що клієнт вважає предметом гордості – свої досягнення, позитивні якості, цінності тощо. Тому створення герба може сприяти актуалізації та усвідомленню внутрішніх та зовнішніх ресурсів клієнта, того, що може являтися джерелом його підтримки в складних життєвих обставинах. Створення герба та його обговорення з терапевтом та групою може стати одним із факторів підвищення самоповаги клієнта, укріплення його віри в свої сили і подолання почуття вини, самознищення, тривоги та відчаю.

При використанні цієї техніки в групі можна звертати увагу на наявність в учасників спільних інтересів, цінностей та життєвих цілей, тим самим підсилюючи згуртованість групи та мотивуючи учасників на спільну конструктивну роботу. Також можна пропонувати групі чи підгрупам створювати герби, які виражають досвід та цінності, що розділяють їх учасників. Такі герби можуть бути одним із інструментів дослідження групової динаміки, особливо якщо вони створюються в процесі групової роботи не один раз.

Орієнтовна структура створення герба у групі:

1. 10 хв. На індивідуальну роботу, в процесі якої учасникам пропонується створити герб. Відповідаючи на питання:
 - уявлення клієнта про себе в даний момент, по можливості підкресліть свої позитивні якості;
 - уявлення про минуле – так само підкресліть свої позитивні якості;

- уявлення про майбутнє і позитивних цілях.
Також на цьому етапі можна запропонувати учасникам написати на гербі чи під ним девіз, який виражає життєве кредо.
- 2. Потім учасників просять створити пари, орієнтуючись на той герб, який видався найбільш близьким та цікавим. І після короткого обговорення своїх гербів, по можливості створити спільний герб, використовуючи матеріал обох гербів. При цьому на новий герб необхідно запропонувати помістити перш за все те, що на думку самих клієнтів у них відмінне в досвіді та позиціях. Тривалість цього етапу теж 10 хв. Також необхідно, аби пара створила новий девіз.
- 3. Подальша робота передбачає об'єднання учасників в четвірки, вісімки і т. д. аж до повного об'єднання групи. Заключне обговорення в загальному колі передбачає короткий аналіз динаміки всього процесу та деяких особливостей гербів, що створювалися на різних етапах.

Додаток Р

**Результати сформованості ГВАТ за когнітивним критерієм у студентів
експериментальної групи на контрольному етапі експерименту**

Таблиця Р.1

**Результати діагностики ГВАТ за когнітивним критерієм на контрольному етапі
експерименту (експериментальна група, експерт А)**

№ пп	Шифр студента	К-1	К-2	К-3	К-4	К-5	К-6	К-7	К-8	К-9	К-10	К(ср.)
1	T1	9	5	8	6	9	8	5	4	4	4	6,2
2	T2	9	8	9	8	9	9	8	8	8	9	8,5
3	T3	10	9	10	9	9	9	9	9	9	9	9,2
4	T4	6	4	6	6	8	7	4	5	5	4	5,5
5	T5	9	7	8	6	8	8	7	6	6	6	7,1
6	T6	10	8	10	10	9	9	9	10	9	9	9,3
7	T7	6	4	7	6	9	6	4	5	5	5	5,7
8	T8	10	9	10	9	10	10	9	9	9	9	9,4
9	T9	10	6	10	6	8	8	6	9	9	8	8
10	T10	8	6	7	6	9	7	6	6	7	7	7
11	T11	10	9	10	9	10	10	9	9	9	9	9,4
12	T12	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2,7
13	T13	10	8	10	10	9	9	9	10	9	9	9,3
14	T14	6	4	6	4	6	6	3	3	3	3	4,4
15	T15	5	4	6	3	5	6	2	3	3	3	4
16	T16	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1	1,6
17	T17	6	4	8	3	5	5	3	2	2	3	4,1
18	T18	6	3	5	2	7	7	2	3	3	4	4,2
19	T19	8	4	5	3	10	7	3	3	3	4	5
20	T20	3	2	3	2	3	3	1	2	1	2	2,2
21	T21	8	3	7	3	8	7	2	2	2	2	4,4
22	T22	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1,7
23	T23	7	4	7	4	6	6	3	3	3	3	4,6
24	T24	5	4	6	4	4	4	4	4	4	4	4,3
25	T25	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,1
26	T26	7	4	6	5	6	5	5	3	4	3	4,8
27	T27	4	1	2	1	4	2	2	1	1	2	2
28	T28	8	6	8	5	7	6	5	5	6	4	6
29	T29	9	6	9	7	10	8	6	5	6	5	7,1
30	T30	4	1	3	1	5	2	2	1	1	2	2,2
31	T31	7	4	7	5	8	8	5	6	6	4	6
32	T32	4	3	4	2	3	3	2	3	3	2	2,9
33	Г1	7	6	8	5	9	8	6	5	6	7	6,7
34	Г2	9	9	9	9	10	9	9	9	9	9	9,1
35	Г3	8	8	9	9	8	9	9	8	8	9	8,5
36	Г4	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9	9,8
37	Г5	10	7	10	10	9	10	9	10	9	9	9,3

Продовження табл. Р.1

38	Г6	10	7	10	10	9	10	9	10	9	9	9,3
39	Г7	10	10	10	9	10	9	9	10	10	9	9,6
40	Г8	9	6	7	6	10	7	8	6	7	6	7,3
41	Г9	8	2	7	3	6	7	2	2	2	2	4,1
42	Г10	6	8	7	7	7	6	7	5	6	6	6,5
43	Г11	6	3	6	3	7	7	3	3	3	3	4,4
44	Г12	6	2	5	3	7	6	3	3	2	2	3,9
45	Г13	9	8	9	7	7	8	8	6	5	7	7,4
46	Г14	6	3	5	3	6	6	2	3	3	3	4
47	Г15	5	3	9	2	7	7	2	3	3	3	4,5
48	Г16	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,9
49	Г17	8	3	9	3	8	7	3	2	2	2	4,7
50	Г18	7	3	5	3	5	5	3	3	3	3	4
51	Г19	6	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4,1
52	Г20	6	4	6	4	7	7	4	4	4	4	5
53	Г21	7	4	6	3	6	6	3	3	3	3	4,4
54	Г22	8	3	5	2	8	7	2	3	3	3	4,5
55	Г23	4	2	3	2	4	2	2	2	2	3	2,6
56	Г24	8	4	7	2	6	6	2	2	3	2	4,2
57	Г25	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
58	Г26	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1,4
59	Г27	8	7	7	8	8	7	8	7	7	7	7,4
60	Г28	9	6	9	6	8	7	5	5	6	5	6,6
61	Г29	5	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1,9
62	Г30	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9,9

Таблиця Р.2

Результати діагностики ГВАТ за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту (експериментальна група, експерт В)

№ пп	Шифр студента	К-1	К-2	К-3	К-4	К-5	К-6	К-7	К-8	К-9	К-10	К(ср.)
1	T1	8	4	8	4	9	8	4	4	4	4	5,7
2	T2	9	8	9	8	9	9	8	8	8	9	8,5
3	T3	9	8	9	9	9	9	9	8	8	8	8,6
4	T4	6	4	6	6	8	7	4	5	5	4	5,5
5	T5	7	6	7	5	7	7	5	6	5	5	6
6	T6	10	7	10	9	9	9	9	9	8	8	8,8
7	T7	6	4	7	6	8	6	4	4	5	5	5,5
8	T8	10	8	9	9	9	10	8	8	8	8	8,7
9	T9	8	5	8	5	7	7	6	8	8	8	7
10	T10	7	7	6	6	7	7	5	6	4	5	6
11	T11	10	8	9	9	9	10	8	8	8	8	8,7
12	T12	2	0	1	0	2	2	1	0	0	1	0,9
13	T13	10	7	10	9	9	9	9	9	8	8	8,8
14	T14	5	3	5	3	4	5	2	3	3	2	3,5
15	T15	3	4	5	3	4	4	2	2	3	3	3,3

Результати діагностики ГВАТ за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту (експериментальна група, експерт С)

№ пп	Шифр студента	К-1	К-2	К-3	К-4	К-5	К-6	К-7	К-8	К-9	К-10	К(ср.)
1	T1	9	4	8	4	9	8	4	4	4	4	5,8
2	T2	9	8	9	8	9	9	8	8	8	9	8,5
3	T3	9	8	9	9	9	9	9	8	8	8	8,6
4	T4	6	4	6	6	8	7	4	5	5	4	5,5
5	T5	7	5	7	5	7	7	5	5	5	5	5,8
6	T6	10	7	10	9	9	9	9	8	8	8	8,7
7	T7	6	4	7	6	8	6	4	4	5	5	5,5
8	T8	10	8	9	9	9	10	8	8	8	8	8,7
9	T9	8	6	9	5	7	7	6	8	8	8	7,2
10	T10	7	6	7	6	7	7	5	5	5	5	6
11	T11	10	8	9	9	9	10	8	8	7	8	8,6
12	T12	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0,9
13	T13	10	7	10	9	9	9	9	8	8	8	8,7
14	T14	5	3	5	3	4	5	3	3	3	2	3,6
15	T15	3	4	4	3	4	4	2	2	3	3	3,2
16	T16	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0,5
17	T17	5	4	5	3	5	4	2	3	2	3	3,6
18	T18	5	3	4	2	5	6	2	2	2	3	3,4
19	T19	6	3	5	3	6	7	3	3	3	2	4,1
20	T20	2	1	2	1	2	2	0	1	1	1	1,3
21	T21	6	3	6	3	7	4	2	2	2	2	3,7
22	T22	2	1	3	0	2	1	1	0	0	1	1,1
23	T23	5	3	5	4	5	5	3	2	3	3	3,8
24	T24	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3,6
25	T25	5	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3,6
26	T26	5	3	5	3	5	5	3	3	3	3	3,8
27	T27	2	0	1	0	2	2	1	0	0	1	0,9
28	T28	7	6	8	5	7	6	4	4	5	3	5,5
29	T29	9	5	8	4	9	8	4	4	6	4	6,1
30	T30	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1,4
31	T31	7	3	7	5	7	8	4	5	5	4	5,5
32	T32	2	2	3	2	3	3	1	2	2	1	2,1
33	Г1	7	6	7	5	7	7	5	5	6	5	6
34	Г2	9	8	9	9	9	9	8	8	8	8	8,5
35	Г3	8	8	9	9	8	9	9	8	8	9	8,5
36	Г4	9	9	9	9	10	9	9	9	9	9	9,1
37	Г5	10	7	10	10	9	9	8	9	8	8	8,8
38	Г6	10	7	10	10	9	9	8	9	8	8	8,8
39	Г7	10	8	9	9	10	9	8	9	9	9	9
40	Г8	7	5	7	6	6	7	6	6	5	5	6,1
41	Г9	7	2	6	2	5	6	2	2	1	1	3,4
42	Г10	6	6	7	5	7	6	5	5	6	5	5,8
43	Г11	6	2	5	3	6	6	3	3	2	2	3,8
44	Г12	5	2	4	3	6	5	2	2	1	1	3,1

Продовження табл. Р.3

45	Г13	8	6	7	7	6	7	7	6	5	6	6,5
46	Г14	5	2	5	2	5	5	2	2	2	3	3,3
47	Г15	5	3	7	2	6	6	2	2	2	4	3,9
48	Г16	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3,5
49	Г17	7	3	6	3	5	6	2	2	2	2	3,8
50	Г18	6	2	5	2	5	5	2	2	2	3	3,4
51	Г19	4	5	4	4	5	5	3	3	4	4	3,6
52	Г20	6	4	6	4	6	6	3	3	3	3	4,4
53	Г21	5	4	5	3	5	6	2	2	2	1	3,5
54	Г22	6	3	5	2	6	6	2	2	1	2	3,6
55	Г23	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1,7
56	Г24	6	4	5	2	4	5	1	1	2	2	3,2
57	Г25	8	7	8	7	7	7	7	7	7	7	7,2
58	Г26	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0,5
59	Г27	8	5	7	7	8	5	7	6	5	6	6,4
60	Г28	8	4	7	6	7	7	5	4	5	4	5,7
61	Г29	2	1	0	2	2	2	1	0	0	0	1
62	Г30	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

Таблиця Р.4

**Визначення об'єктивного значення рівня ГВАТ за когнітивним критерієм
(експериментальна група, контрольний етап експерименту)**

№ пп	Шифр студента	А К(ср.)	В К(ср.)	С К(ср.)	ОЗ
1	T1	6,2	5,7	5,8	5,8
2	T2	8,5	8,5	8,5	8,5
3	T3	9,2	8,6	8,6	8,7
4	T4	5,5	5,5	5,5	5,5
5	T5	7,1	6	5,8	6,1
6	T6	9,3	8,8	8,7	8,8
7	T7	5,7	5,5	5,5	5,5
8	T8	9,4	8,7	8,7	8,8
9	T9	8	7	7,2	7,3
10	T10	7	6	6	6,3
11	T11	9,4	8,7	8,6	8,8
12	T12	2,7	0,9	0,9	1,2
13	T13	9,3	8,8	8,7	8,8
14	T14	4,4	3,5	3,6	3,7
15	T15	4	3,3	3,2	3,4
16	T16	1,6	0,7	0,5	0,8
17	T17	4,1	3,5	3,6	3,7
18	T18	4,2	3,5	3,4	3,6
19	T19	5	4,3	4,1	4,3
20	T20	2,2	1,2	1,3	1,4
21	T21	4,4	3,5	3,7	3,8
22	T22	1,7	1,2	1,1	1,2
23	T23	4,6	4	3,8	4
24	T24	4,3	3,6	3,6	3,7
25	T25	4,1	3,4	3,6	3,6

Продовження табл. Р.4

26	T26	4,8	3,6	3,8	3,9
27	T27	2	1,1	0,9	1,2
28	T28	6	5,6	5,5	5,6
29	T29	7,1	5,8	6,1	6,2
30	T30	2,2	1,3	1,4	1,5
31	T31	6	5,5	5,5	5,6
32	T32	2,9	2	2,1	2,2
33	Г1	6,7	5,7	6	6
34	Г2	9,1	8,5	8,5	8,6
35	Г3	8,5	8,5	8,5	8,5
36	Г4	9,8	9,2	9,1	9,3
37	Г5	9,3	8,9	8,8	8,9
38	Г6	9,3	8,9	8,8	8,9
39	Г7	9,6	9,2	9	9,2
40	Г8	7,3	6,4	6,1	6,4
41	Г9	4,1	3,3	3,4	3,5
42	Г10	6,5	5,7	5,8	5,9
43	Г11	4,4	3,9	3,8	3,9
44	Г12	3,9	3,2	3,1	3,3
45	Г13	7,4	6,4	6,5	6,1
46	Г14	4	3,2	3,3	3,4
47	Г15	4,5	3,8	3,9	4
48	Г16	3,9	3,6	3,5	3,6
49	Г17	4,7	3,9	3,8	3,8
50	Г18	4	3,3	3,4	3,5
51	Г19	4,1	3,5	3,6	3,7
52	Г20	5	4,4	4,4	4,5
53	Г21	4,4	3,6	3,5	3,7
54	Г22	4,5	3,8	3,6	3,8
55	Г23	2,6	1,6	1,7	1,8
56	Г24	4,2	3,5	3,2	3,5
57	Г25	8	7	7,2	7,3
58	Г26	1,4	0,6	0,5	0,7
59	Г27	7,4	6,5	6,4	6,6
60	Г28	6,6	5,8	5,7	5,9
61	Г29	1,9	1,1	1	1,2
62	Г30	9,9	9	9	9,2

Міністерство освіти і науки України

Ministry of Education, Science of Ukraine

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКАOLEKSANDR DOVZHENKO
HLUKHIV NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY41400, Сумська обл., м. Глухів,
вул. Києво-Московська, 24
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net,
gnpuoffice@gmail.com
Телефон: (05444) 2-34-27
Факс: (05444) 2-34-7424. Kyevo-Moskovska Str., Hlukhiv,
Sumy region, Ukraine, 41400
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net,
gnpuoffice@gmail.com
Telephone: (05444) 2-34-27
Fax: (05444) 2-34-74

« 14 » 05 2015 р. № 1376

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
НАКОНЕЧНОЇ ОКСАНИ ВОЛОДИМИРІВНИ
на тему «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до
використання арт-терапії в роботі з підлітками»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Наконечної Оксани Володимирівни на тему: «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками» впроваджувались з вересня 2012 року по березень 2014 року на базі кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

У процес підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» ОКР «Бакалавр» було впроваджено навчально-методичні матеріали дисертаційної роботи: на початковому етапі підготовки – тренінг-марафон «Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога»; на основному етапі підготовки – спецкурс «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності», який став складовою вибіркової частини навчального плану циклу дисциплін самостійного вибору бакалаврів; та на практичному етапі підготовки – роботу арт-терапевтичної динамічної групи та впроваджено до програми соціально-педагогічної практики (4 курс) завдання, що сприяють формуванню практичних навичок використання арт-терапії (розробка та апробація студентами комплексної арт-терапевтичної програми).

Результати впроваджених матеріалів, при дотриманні розробленої дисертанткою структурно-функціональної моделі, показали позитивну динаміку рівня сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду К. 56.146.01 Глухівського національного педагогічно університету імені Олександра Довженка.

**Проректор
з наукової роботи та міжнародних зв'язків**

В. П. Зінченко





Міністерство освіти і науки України
**НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

вул. Крапив'янського, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602
 тел./факс (04631) 7-19-80
 E-mail: ndu@ndu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125668

12.05.2015 № 05/16

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 аспірантки кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
 Глухівського національного педагогічного університету
 імені Олександра Довженка

Наконечної Оксани Володимирівни

на тему: «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до
 використання арт-терапії в роботі з підлітками», поданого на здобуття
 наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
 спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

З вересня 2012 року по березень 2014 року на базі кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя впроваджувались результати дисертаційного дослідження Наконечної Оксани Володимирівни на тему: «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками» у процесі викладання навчальних дисциплін «Технології соціально-педагогічної роботи», «Актуальні проблеми соціальної педагогіки», «Технології роботи соціального гувернера», «Педагогічна реабілітація».

У ході виконання завдань теми дисертаційного дослідження дисертанткою було розроблено тренінг-марафон «Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога» та спецкурс «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності», який був використаний у змісті підготовки соціальних педагогів університету, що дозволило студентам отримати знання про особливості арт-терапевтичних методів у роботі з підлітками, а також набути умінь у їх використанні.

За результатами проведення дисертаційного дослідження було розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, зокрема розроблено критерії перевірки її сформованості. За визначеними організаційно-педагогічними умовами здійснювалось функціонування зазначеної моделі, що дало змогу підвищити

якість процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Упроваджені науково-методичні матеріали у роботі зі студентами спеціальності «Соціальна педагогіка» свідчать про ефективність запропонованої Наконечною О.В. системи роботи, яка сприяє підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до практичної діяльності і актуалізують питання ролі методів арт-терапевтичної роботи з підлітками.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Наконечної О.В. обговорені на засіданні кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (протокол № 14 від 01 квітня 2015 року).

Довідка видана для подання до спеціалізованої ради К 56.146.01 Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ректор



О.Д.БОЙКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

30.04.2015 № 12

На № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Наконечної Оксани Володимирівни
на тему «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання
арт-терапії в роботі з підлітками», поданого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика
професійної освіти

Цією довідкою засвідчуються результати дисертаційного дослідження Наконечної Оксани Володимирівни на тему «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками», використані викладачами кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка під час підготовки та викладання курсів «Психолого-педагогічна терапія» та «Соціальний патронаж» для фахівців спеціальності «Соціальна педагогіка» протягом 2012 – 2014 рр.

Застосування в навчальному процесі кафедри навчально-методичних матеріалів дисертаційного дослідження Наконечної О.В., до яких увійшли: сценарій тренінгу-марафону «Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога», робоча програма спецкурсу «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності», посібник «Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога: методичні рекомендації до спецкурсу «Основи арт-терапії в соціально-педагогічній діяльності», план роботи арт-терапевтичної динамічної групи, дало змогу сформувати готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками на достатньо-конструктивному та професійно-творчому рівнях та в кінцевому результаті – підвищити якість підготовки фахівців соціальної сфери.

Довідку обговорено і затверджено на засіданні кафедри соціальної педагогіки (протокол № 9 від 23 квітня 2015 року).

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду К 56.146.01 Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Перший проректор, проректор
з науково-педагогічної роботи
доктор історичних наук, професор

В.О. Дятлов

Завідуюча кафедрою
соціальної педагогіки
кандидат педагогічних наук,
професор

Л.М. Завацька





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Володимира Гнатюка

46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2 тел. (0352) 43-57-97, факс (0352) 43-59-22

№ 656-33/03 від "19" 05 2015 р.
 на № _____ від "____" _____ 201__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Наконечної Оксани Володимирівни
на тему «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до
використання арт-терапії в роботі з підлітками», поданого на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та
методика професійної освіти

Довідкою засвідчуємо факт впровадження результатів дисертаційного дослідження Наконечної Оксани Володимирівни «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками» у навчально-виховний процес кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи під час підготовки бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка».

Результати дисертаційного дослідження Наконечної О. В., представлені в методичних рекомендаціях «Арт-терапія в професійній діяльності соціального педагога» та численних наукових статтях, активно використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Проведене дисертанткою дослідження дозволило обґрунтувати та перевірити ефективність моделі і організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Викладачі, задіяні у дослідженні, констатують, що розроблена авторкою модель та реалізація визначених організаційно-педагогічних умов сприяють підвищенню ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками.

Одержані результати дозволяють зробити узагальнення, що отримані авторкою результати дослідження заслуговують на впровадження у вищих навчальних закладах України..

Завідувач кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи



проф. Поліщук В. А.

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва
Тернопільського національного педагогічного
Університету імені Володимира Гнатюка

проф. Буряк Б. Б.