

ПЕРЕДМОВА

Формування соціальної політики на сучасному етапі розвитку українського суспільства характеризується створенням передумов для адаптації людини до ситуацій життєдіяльності, що постійно змінюються. Головне завдання соціальної роботи полягає в тому, щоб повернути клієнту здатність діяти самостійно в певних соціальних умовах. Для цього соціальному педагогу потрібно вчитися розбиратися в індивідуальній психології людей, що потребують допомоги, у характері зв'язків особи із соціальним оточенням, володіти прийомами розвитку активності й самостійності особистості.

Оскільки соціально-педагогічна діяльність заґрунтована на побудові взаємин з іншою особою – клієнтом, то комунікативні уміння виявляються, вочевидь, ключовими для соціального педагога. У процесі реалізації комунікативної функції соціальний педагог допомагає клієнту (дитині, підлітку, дорослому) не тільки організувати спілкування як простий обмін інформацією, але й докладає зусиль до того, щоб привести особистість до духовної та емоційної взаємодії, що у свою чергу сприятиме формуванню самосвідомості, гармонізації відносин із самим собою, з оточенням (ровесниками, дорослими), із соціумом.

Специфічна ознака соціально-педагогічної діяльності – робота не з ситуацією із життя клієнта, не із трансформуванням ситуації, а з переживаннями, системою цінностей, стосунків та станів людини. Тому важливими можуть виявитися й ті міжособистісні взаємини, що виникають між соціальним педагогом і клієнтом та у свою чергу впливають на ефективність соціально-педагогічної допомоги.

Соціально-педагогічна допомога може здійснюватися у двох формах: індивідуальній та груповій. Індивідуальна форма роботи застосовується в тих випадках, коли характер проблем клієнта вимагає, здебільшого, співпереживання, психотерапевтичного впливу соціального педагога. Якщо ж клієнту потрібна допомога в освоєнні певного виду діяльності, розвитку власних особистісних якостей і резервів, у здобутті психологічної підтримки групи, соціального оточення, – у цих випадках варто звертатися до групових форм допомоги.

Матеріал даного курсу призначений для формування у студентів комунікативних умінь і навичок, затребуваних у професійній діяльності соціального педагога: умінь спілкуватися з різними групами клієнтів, допомагати їм вербалізувати і усвідомлювати власні проблеми та

стратегії їх подолання; навички аналітико-діагностичної роботи з різного роду матеріалом (тестами, анкетами, самозвітами, проєктивними малюнками, казками). Не менш важливим для майбутнього соціального педагога виявляється уміння спілкуватися з тими, хто потребує допомоги, в ході арт-терапевтичної індивідуальної та групової роботи, специфіка якої полягає в застосуванні невербальних знаково-символічних форм комунікації.

«Соціальний педагог повинен сприяти розвитку і саморозвитку людської. Таким чином, соціальний педагог виконує різноманітні функції: діагностичну, прогностичну, консультативну, захисну, профілактичну, організаційну.

Не менш важливими є психотерапевтична та корекційно-реабілітаційна функції, які переходять у прикладний вимір разом з реалізацією комунікативної функції. Комунікативна функція діяльності соціального педагога передбачає вибір оптимальних засобів і прийомів спілкування, ініціювання спілкування, вибір адекватних прийомів комунікативного впливу; попередження та конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій.

Для цього дуже важливим є високий рівень емпатії фахівця, володіння засобами вербального і невербального спілкування, уміння розшифровувати невербальні сигнали – емоції, жести, міміку, символи і знаки, що їх «посилає» в процесі взаємодії дитина чи дорослий – клієнт соціального педагога [7, с 42].

Комунікативна функція передбачає вправність фахівця у створення певної зони психологічної та фізичної безпеки (що дуже важливо в роботі з дезадаптованими школярами та дітьми, які є жертвами насильства), прийомами формування довіри та взаємоповаги між учасниками психотерапевтичної роботи.

До комунікативних якостей відносять: контактність у спілкуванні – властивість входити у спілкування та забезпечувати доцільну взаємодію; сугестопедійність – властивість до вербального та невербального домінування в процесі своєї професійної діяльності (навіювання словом, інтонацією, мімікою, жестами, діями). Така властивість має прояв у дійсному авторитеті соціального педагога, його особистості, володінні мистецтвом спілкування, переконанні пошуку варіантів, спонуканні до самореалізації.

Перцептивні – соціально-перцептивні якості – прийняття, розуміння, оцінка соціальних об'єктів, це властивість соціального педагога бачити та розуміти як свій внутрішній стан, так і стан інших. До них

відносяться: спостережливість – бачення своїх особливостей та особливостей інших, динаміки їх прояву; інтуїція – властивість бачити взаємозв'язок прояву особливостей особистості та внутрішнього стану людини, її індивідуальних рис, перспектив їх зміни, можливості вирішення будь-яких проблем та доцільної активізації в самореалізації; рефлексія – уміння бачити себе очима іншої людини, свої недоліки і цілеспрямовано працювати над собою з самовдосконалення свого стану і вольовим зусиллям добиватися самоуправління у процесі професійної діяльності, спілкування, взаємодії; соціально-педагогічне мислення – властивість соціального педагога усвідомлено використовувати психолого-педагогічні знання в процесі професійної діяльності, свідомо вирішувати будь-які соціально-педагогічні ситуації; уявлення – властивість представляти свою поведінку та інших людей, динаміку їх змін. Воно дозволяє визначити доцільну поведінку та засоби вирішення проблеми.

В професійній діяльності соціального педагога усі названі вище вміння мають свою специфіку – вони набувають статусу інструменту, засобу виховання, соціальної допомоги, соціальної підтримки та захисту всіх категорій населення, що звертаються та потребують кваліфікованого втручання фахівця, особливо це стосується дітей.

Зрозуміло, що особливості професійного спілкування соціальних педагогів передбачають і певну технологічну та методичну вправність, а саме володіння технологіями психотерапевтичного впливу на дитину, методами і прийомами діагностики внутрішніх психологічних проблем.

Ми гадаємо, що розвиток комунікативних умінь соціального педагога, які дозволяють йому якнайкраще реалізувати психотерапевтичну та діагностичну функції, неможливий без опанування технологій психологічного впливу на людину. Серед них ми окремо виділяємо соціально-психологічний тренінг, індивідуальне консультування, арт-терапевтичні технології, зокрема лялькотерапію та казкотерапію.

Тема 1. ТРЕНІНГ У СИСТЕМІ МЕТОДІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

1. *Групова робота з людьми як специфічний феномен психолого-педагогічного та терапевтичного впливу.*
2. *Тренінг як метод практичної психології та соціально-педагогічної роботи.*

1. Групова робота з людьми як специфічний феномен психолого-педагогічного та терапевтичного впливу

Найбільш поширеною серед групових форм соціально-педагогічної роботи й соціально-психологічної допомоги на сьогодні виступає соціально-психологічний тренінг.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) – це сукупність активних методів практичної психології, які використовуються для роботи із психічно здоровими людьми, що мають психологічні проблеми, з метою надання їм допомоги в саморозвитку. У психологічних словниках і довідковій літературі соціально-психологічний тренінг визначається як "царина практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні". Галузь його застосування доволі широка, що передбачає професійне оволодіння прийомами і навичками ефективного спілкування й підвищенням комунікативної компетентності.

Соціальний працівник, який збирається здійснювати групову роботу, повинен чітко усвідомлювати цілі, досягнення яких є бажаним і реальним саме в ході СПТ, з-поміж таких цілей виразно вирізняються найбільш актуальні в практиці соціальної реабілітації та корекції:

- вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії для

створення основи більш ефективного й гармонійного спілкування з людьми (зокрема, батьків і дітей);

- розвиток самосвідомості й самоаналізу учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;
- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу;
- корекція поведінкових відхилень у дітей та підлітків;
- профілактика шкідливих звичок.

Основними особливостями соціально-психологічного тренінгу, що визначають його статус серед безлічі методів психологічних та педагогічних наук, є: 1) висока активність учасників; 2) ігровий характер; 3) навчальна спрямованість; 4) систематична рефлексія; 5) групова форма проведення.

Перша й третя ознаки дають підстави відносити тренінг поруч із діловими та рольовими іграми до групи активних методів навчання у вигляді лекцій, семінарів, співбесіди тощо. У психологічній науці та практиці частіше за все при називанні цієї групи методів слово «навчання» пропускається і їх називають просто активними методами, виокремлюючи не дидактичну, а психологічну складову метода. Справа в тому, що майже у всіх видах психологічного та соціально-психологічного тренінгу суб'єкти тренування (група та її члени) виступають як системи, здатні до саморегуляції, такі, що самотужки продукують по ходу процедур тренінгу різні компоненти власного «існування» (цілі, систему цінностей, норми й правила поведінки, структуру спільноти, форми взаємодії, способи розв'язання завдань тощо). Саме ця активність вважається основною умовою отримання навчального ефекту. Щоправда, в будь-якому виді СПТ його навчальний характер є очевидним. Інколи він замаскований під безпосередню мету тренінгу. Наприклад, тренінг розвитку навичок спілкування для проблемних підлітків, тренінг для батьків дітей із особливими потреба тощо.

Втім, цілком очевидно, що в цих випадках досягнення очікуваного результату не мислиться без поточного засвоєння нових знань (про себе, про соціальні зв'язки, інших людей), засвоєння нових для себе способів спілкування з людьми, виробленню нових прийомів психологічної взаємодії.

Характерною особливістю даної групи активних методів є ігрова форма їх проведення. Сама природа гри визначає вдале поєднання в ній ефективності і безпечності навчання діям у критичних ситуаціях. Умовність гри знімає страх за можливу невдачу в розв'язанні реальних проблем, змодельованих у грі. Тим самим стимулюється творче й емоційно насичене ставлення до процесу розв'язання проблем. В свою чергу подібна активізація креативності й емоційності породжує впевненість у власних можливостях, сприяє засвоєнню нових знань і розширенню арсеналу ефективних способів поведінки.

Прояв перерахованих ознак СПТ посилюється ще й такою їх особливістю, як рефлексивність поведінки учасників рольових ігор, які поступово отримують як констатувальні, так і оцінні відомості щодо власних дій. Ці відомості, отримувані від інших учасників, від соціального педагога, від ведучого-тренера, від засобів аудіо - та відео реєстрації, кожним «гравцем» аналізуються і враховуються під час подальшого виконання своїх функцій у спільній діяльності тренінгової групи. Таким чином, систематична рефлексія всіх учасників тренінгу стимулює в них активну корекцію власної поведінки, підвищує навчальний ефект і сприяє наближенню ігрової ситуації до реального життя.

Стосовно групової форми проведення СПТ, то саме вона передбачає можливості повною мірою реалізувати весь (корекційно-психологічний та педагогічний) потенціал СПТ.

Отже **соціально-психологічний тренінг** – це специфічна форма групової психологічної роботи з людьми. Його ключова ідея – використання феномену взаємних впливів учасників

(так званих горизонтальних зв'язків) для досягнення успіху в їхньому навчанні та особистісних змінах.

2. Тренінг як метод практичної психології та соціально-педагогічної роботи

Згідно з класифікацією, критеріями якої є «мета» і «характер» впливу на об'єкт вивчення, психотренінг належить до групи психокорекційних методів. Жодні дослідницькі чи психодіагностичні функції тренінгу не властиві. Вельми обмежені його можливості в консультативній діяльності. За класифікацією, що відповідає етапам психологічного дослідження, соціально-психологічний тренінг входить до групи методів психологічного моделювання, що належить до розряду емпіричних методів. У межах цієї ж класифікації тренінги, спрямовані на досягнення психотерапевтичного ефекту, вочевидь можна віднести до групи методів ігрової психотерапії. Та в якій би класифікаційній системі не розглядати тренінг, його варто передусім вважати одним з основних методів практичної психології. А її своєрідний розвиток, зокрема в нашій країні, зумовив певні труднощі в суворому науковому визначенні місця тренінгу в системі психологічних методів. Стан щодо кваліфікованого опису СПТ ускладнюється також тим, що в практиці його застосування спостерігається надмірне захоплення процедурною складовою (суто психологічною) на шкоду змістової (яка й має виховний, корекційний, власне педагогічний, ефект). Вже склався певний стереотип, що процедура тренінгу – емоційно насичена, цікава розвага. На цю гру з охотою ідуть як діти, так і підлітки, старшокласники, як вчителі, так і батьки. Проте що саме вони отримують на виході з процедури – не завжди ясно уявляється, а вже ефективність результату тренінгу у довгостроковій перспективі є взагалі одним із «найтемніших» питань. Так, свого часу К.Рудестам, ілюструючи проблематичність визначення ефективності результатів

тренінгу на відміну від його процедурної привабливості, наводить показову репліку однієї пані, яка пройшла тренінг: «Не знаю, як ця група вплинула на мене, але про інших я такого наслухалась!»

Підсумовуючи сказане щодо місця СПТ в системі методів соціальної педагогіки, необхідним уявляється нам визначення трьох планів її розгляду. По-перше, треба визнати тренінг одним із провідних методів практичної психології, а в її рамках віднести його до групи психокорекційних методів, що відрізняються від методів дослідницьких, психодіагностичних і консультаційних.

По-друге, тренінг варто розглядати як навчальний засіб, і тоді він залучається до комплексу активних методів навчання, що доповнює (а в деяких випадках і протистоїть) такі традиційні прийоми навчання, як лекція, семінар, бесіда, демонстраційні досліди, які в якості альтернативи мають називатися «пасивними». Однак ніхто не наважується присвоїти їм цей епітет, оскільки ясно, що й тут засвоєння знань – процес активний. Уявляється, що як метод навчальний, тренінг варто відмежувати від вказаної групи традиційних форм навчання на іншій підставі, а саме за логічною спрямованістю процесу пізнання. У тренінгу та інших активних прийомах засвоєння знань відбувається суто індуктивним шляхом: від конкретних відомостей і операцій (вмінь і навичок) до загального підвищення компетентності й ефективності діяльності.

ТЕМА 2. ЗАГАЛЬНА МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

1. Основні принципи тренінгу.

2. Психодраматичний підхід.

1. Основні принципи тренінгу

Соціально-психологічний тренінг як метод соціально-педагогічної роботи є формою групової роботи з дітьми. Загальна методика соціально-психологічного тренінгу закономірно викристалізовується з його сутності – адже це активний метод навчання із широким спектром психокорекційних ефектів. Ця роль СПТ у стислому вигляді може бути схарактеризована п'ятьма основними методичними ознаками:

- 1) підвищена активність учасників;
- 2) ігровий характер;
- 3) навчальна спрямованість;
- 4) систематична рефлексія;
- 5) групова форма проведення.

Названі ознаки водночас є стратегічними принципами організації та проведення СПТ, кожен з яких розкривається через комплекс принципів тактичного й оперативного рівнів.

Так, загальний **принцип активності**, що його виділяють в усіх теоріях тренінгу, передбачає інтенсивне включення у тренінговий процес усіх учасників. З цього положення випливають наступні принципи: персоніфікації, рівності, дослідження.

Принцип персоніфікації полягає, з одного боку, в обов'язковості виконання кожним учасником певних дій і формулювання певних суджень і позицій, а з іншого боку – у забороні на безособовість власних суджень, тобто обов'язковому їх віднесенню до конкретних людей: до себе чи учасників тренінгу. Таким чином персоніфікація не дозволяє

нікому «відсидітися за чужими спинами» і спонукає всіх та кожного до взаємодії.

Принцип рівності також має дві складові: по-перше, вимагається однакова частота й інтенсивність дій для всіх учасників. По-друге, відповідальність за хід і результати СПТ повинна бути однаково розподілена між всіма членами групи. При чому відповідальність повинні відчувати всі учасники як за себе самого, за власні конкретні дії, так і за групу загалом, за дії та вчинки групи. Звісно, реалізація цього принципу в тренінговій роботі має потужний виховний ефект, тут ми бачимо, зокрема можливість виховання в колективі і через колектив, утім, на практиці домогтися повноцінного втілення принципу рівності виявляється доволі складно, надто у групах для проблемних підлітків.

Дослідницький принцип вимагає самостійного та творчого підходу кожного та всіх разом до пошуку й ухвалення спільних рішень. В ідеалі група повинна сама, намагаючись не звертатися по допомогу до педагога-тренера, визначати «власну долю».

Ігровий характер тренінгу, названий його принципом, виступає водночас і принципом моделювання, що його декларують більшість спеціалістів з тренінгової роботи. Ніхто не заперечує тезу «Гра – модель життя», ігровий характер тренінгів буде проаналізовано докладніше в одному з наступних розділів, принагідно зауважимо, що відповідно до названого принципу в СПТ моделюються та імітуються реальні життєві ситуації, де демонструються прийнятні та неприйнятні форми поведінки. Останні в умовах гри не призводять до катастрофічних наслідків, проте надають досвід відповідних переживань і допомагають виробленню й закріпленню навичок виходу з кризи, спровокованої непринятною поведінкою. Ніде правди діти – інколи трапляється так, що отриманий дитиною чи підлітком у тренінгу «лабораторний» досвід при перенесенні в реальні

життєві умови може призводити до негативних наслідків, якщо не буде скоректований з урахуванням безнаслідкової комфортності гри.

З принципу ігрового моделювання впливають такі важливі методичні правила, **як партнерський стиль** спілкування між членами психокорекційної групи й просторово-часові обмеження сфери спілкування між партнерами, оформлені ключовим девізом «**Тут і Зараз**».

Принцип партнерства спонукає і навіть змушує кожного учасника до беззаперечного поважного ставлення до своїх товаришів по тренінгу, до визнання рівності позицій в системі суб`єкт-суб`єктних взаємин з учасниками не залежно від ролей, вибраних і розіграваних партнерами. До речі, принцип рівності покликав до життя і знаменитий принцип організації простору спілкування, названого «круглий стіл», що його практикують у більшості тренінгів. Оскільки партнерський стиль спілкування поза екстремальними ситуаціями вважається найбільш ефективним, оскільки він і рекомендується зазвичай у груповій роботі. Окрім вироблення навичок ефективного спілкування (передусім як взаємодії), цей принцип сприяє оформленню і закріпленню в свідомості дитини чи підлітка стереотипу поваги до особистості загалом як до загальнолюдської цінності.

Принцип «Тут і Зараз» полягає в концентрації уваги учасників тренінгу на собі і на своїх партнерах і на подіях, що відбуваються в даний момент у групі. Відволікання за межі групи, розмови на теми, відсторонені від життя групи, не є припустимими і вимагають негайного припинення (при чому вимогу висуває як тренер, так і учасники групи). Такий підхід дозволяє інтенсифікувати групові процеси й групову динаміку, більш раціонально розподілити час, загострити переживання учасників і нарешті посилити психокорекційний та педагогічний ефект тренінгу.

Навчальна спрямованість як принципова характеристика СПТ виражається передусім в передачі й засвоєнні нових знань, умінь і навичок – зрозуміло, що йдеться не про академічні знання, а про емоційні та поведінкові реакції, що їх маємо в реальному житті у різних обставинах і ситуаціях. Джерелами цього комплексу ЗУНів виступають: соціальний педагог (тренер, ведучий), партнери по тренінгу, – а отже, по спілкуванню і тренінгові ситуації. Але тут варто ще раз нагадати, що учасники не «отримують» цей комплекс знань і навичок, а самі «доростають» до нього в силу власної активності.

Для СПТ як методу навчання характерним є принцип новизни, що передбачає використання різноманітних і оригінальних завдань і вправ, регулярну зміну безпосередніх партнерів, програвання різних ролей, потрапляння в неординарні ситуації тощо. Ці засоби стимулюють пізнавальний інтерес, підтримують в учасників необхідний емоційний тонус, перешкоджають розвиткові монотонії та втоми, сприяють проявам активності.

Надзвичайно важливим навчальним фактором СПТ виступає **принцип об'єктивізації поведінки**, або **принцип зворотного зв'язку**, який виявляється наслідком не лише навчального характеру тренінгів, але й потреби у систематичній рефлексії. Зворотний зв'язок у найширшому (кібернетичному) розумінні цього слова – це передача інформації від виконавчого блоку керувальної системи до центрального. У сукупності прямий та зворотній зв'язок утворюють замкнений контур циркуляції інформації в керувальній системі, являючи собою механізм усунення суперечностей між метою і результатом керування. У психології та фізіології принцип зворотного зв'язку представлений у роботах П.Анохіна та М.Берштейна.

Отримувана під час зворотного зв'язку учасниками тренінгу інформація дозволяє кожному з них коректувати

власну поведінку і взаємини в групі відповідно до цілей і завдань тренінгу (групи, кожного учасника). Джерелами такої інформації виступають товариші по групі, тренер, аудіо - та відеозаписи.

Технічне звукове та візуальне відображення тренінгових ситуацій вносить значний елемент об'єктивності у зворотній зв'язок і є дуже корисним. Однак не це «бездушне дзеркало» відіграє провідну роль у зворотному зв'язку. Основний виховний і корекційний ефект визначається баченням себе очима інших. Дані про себе, отримувані з уст інших учасників, мають вирішальне значення в усвідомленні власних чеснот і вад, успіхів і невдач. Емоційність фону й раціональність аргументів при передаванні й отримуванні цієї інформації – ось головні важелі її ефективності й дохідливості. Що стосується ведучого тренінгів – соціального педагога, то його роль у цьому компоненті тренінгу значно нижча, аніж у партнерів. Його активність і професіоналізм спрямовуються, головним чином на усвідомлення і підтримування умов для висловлювань своїх «підшефних». Але не виключені, а інколи й необхідні його репліки з приводу дій окремих учасників або групи загалом.

Принцип зворотного зв'язку передбачає певні умови його втілення, які, в свою чергу, можуть розглядатися також як методичні принципи. Серед них частіше за все виділяються наступні.

Принцип описовості висловлювань передбачає їхній констатувальний характер, що виключає моралізаторство, а тим паче насмішку чи іронію. Звісно, повністю приховати свою позицію та думки з приводу дій та поведінки товаришів неможливо, але відмовитися від категоричності суджень, від застосування альтернативних оцінок типу «хороший – поганий» даний принцип змушує. Описовість поєднується з вимогами конкретності й конструктивності зворотного зв'язку.

Принцип конкретності полягає у віднесенні висловлювань до окремих епізодів тренінгу, до окремих дій учасників, а не до їхньої цілісної поведінки, тим більше поза межами здійснюваного тренінгу. Таким чином цей принцип не припускає жодних узагальнень, жодного абстрагування від конкретних ситуацій і окремих поведінкових актів.

Принцип конструктивності продиктовує вимогу концентрувати увагу на тих моментах поведінки і властивостях своїх товаришів, які не можуть підлягати будь-яким змінам. Не має сенсу обговорювати незмінні чи важкозмінювані властивості своїх товаришів – учасників тренінгу (наприклад, особливості темпераменту, вроджені властивості чи анатомо-фізіологічні особливості). Крім того, вимога конструктивності передбачає відмову від обговорення особистості учасників, оскільки внаслідок відомого психологічного ефекту каузальної атрибуції це може спровокувати лавину помилок, образ і врешті-решт – деструктивність спілкування. В сукупності три останніх принципи зворотного зв'язку застерігають учасників від поспішних висновків щодо своїх товаришів по тренінгу, що підвищує психологічну пластичність групи і нарешті розширює корекційні можливості групової роботи.

Важливим методичним принципом зворотного зв'язку виступає умова його актуальності або невідкладності. Сутність цього принципу полягає у своєчасності інформації. Судження і думки, висловлювані в групі, не повинні бути далеко відставленими в часі від подій, яких вони стосуються. У протилежному випадку важко відтворити при обговоренні усю повноту відповідних обставин, що знижує як інформативність даної ситуації, так і її емоційну привабливість.

Нарешті, цілком природним для ефективності зворотного зв'язку є вимога його релевантності. **Релевантність** розуміється нами у двох значеннях: по-перше як відповідність

повідомлення запиту. Іншими словами, той, хто передає інформацію (комунікатор), повинен повідомлювати ті відомості, які є очікувані тим, хто інформацію приймає (рецепієнтом). В такому разі вірогідність адекватного розуміння обома сторонами значно підвищується і можна розраховувати на її (інформації) коригуючий вплив. По-друге, релевантність зворотного зв'язку в тренінгу передбачає відповідність повідомлення потребам обидвох сторін. У кожному приватному акті зворотного зв'язку потреби й мотиви, що з цих потреб випливають, а також цілі участі в цьому конкретному акті у комунікатора й рецепієнта різні. Перший намагається «навчатися на чужих помилках», другий – на власних. Тому повідомлення повинне й за змістом своїм і за формою сприяти задоволенню обидвох сторін акту спілкування. З-поміж іншого, варто пам'ятати, що по ходу тренінгу сторони можуть мінятися місцями. І незадоволеність у попередньому епізоді зворотним зв'язком однієї зі сторін може обернутися «бумерангом» незадоволеності для іншої сторони. В результаті коректувальний ефект зворотного зв'язку різко знижується, а групові процеси уповільнюються або навіть можуть деформуватися.

Загально методичний **принцип рефлексії** має своїм наслідком також інші вимоги, покликані забезпечити ефективність групової роботи. Насамперед це стосується принципу довіри та щирості, що спонукає усіх учасників до відкритості щодо інших. Дотримання цього принципу, по-перше, є вирішальною умовою для створення сприятливої атмосфери спілкування, почуття психологічного комфорту й задоволення процедурою тренінгу. А по-друге, внаслідок позитивного соціально-психологічного клімату в групі й розкнутості учасників з'являється можливість більш глибокого проникнення у внутрішній світ учасників, і як наслідок, більш суттєвих, корисних змін у психіці й поведінці.

2. Психодраматичний підхід

В історії психологічної думки першість у спробі пояснення механізмів впливу рольових ігор і розробці стратегії й тактики їхнього осмисленого застосування належить психодраматичному напрямку, створеному більше 70 років тому Дж. Морено.

На відміну від традиційних (насамперед психоаналітичних) підходів, згідно з якими психологічні проблеми мають своє коріння в інтрапсихічних процесах, і тому відтворення реального контексту в психотерапії вважається обов'язковим, концепція Морено спирається на інший постулат: психодинамічне й соціокультурне підлаштування до небажаного природного середовища припускає "застосування поведінкового моделювання екзистенціальних реалій за допомогою рольових ігор у кабінеті терапевта" (Д. Кіппер, 1993, с. 29).

Ключовим поняттям, сформульованим Дж. Морено, є "спонтанність", що не означає безконтрольності й необдуманості, а припускає здатність руху в заданому напрямку. Метою психодрами є пробудження спонтанності людини, що знаходить вираження в акті творчості, тобто прояві якоїсь моделі поведінки в ситуації "тут і тепер". Цілющий, корекційний та розвивальний ефект психодрами досягається за рахунок катарсису – зняття напруги й навчання рольовим іграм, що включає навчання спонтанності й розширення наявного рольового репертуару (іноді навіть відмова від деяких ролей). У рамках цієї концепції нас особливо цікавить питання про розвиток самосвідомості людини. Морено описував поведінку й самосвідомість із погляду ролей. На його думку, не ролі народжуються із власного Я, а власне Я народжується з ролей. Морено опирався на внутрішню (ендогенну) модель поведінки, що є невід'ємною частиною особистості учасника.

1. Рольові ігри, засновані на конкретному описі. Мається на увазі, що пацієнти представляють свої конфлікти уподібно до сценічної дії, а не розповідають про них. Конкретизація досягається також за рахунок того, що за допомогою інших осіб (учасників групи) і необхідних предметів, часто символічних, моделюється фактор навколишнього середовища.

2. Розіграна поведінка повинна бути автентичною, тобто відтворене пацієнтом має вірогідно відбивати психологічний стан у момент розгортання ситуації.

3. Терапія за допомогою клінічних рольових ігор використовує вибіркоче посилення (фокусування).

4. Рольові ігри допомагають розширити пізнавальні можливості. На відміну від реальної ситуації, де різні фактори стримують прояв відкритих емоційних реакцій і нових форм поведінки, зімітована ситуація є захищеною й безпечною для людини, що дає новий шанс психологічної й соціокультурної реінтеграції.

5. Класичний психодраматичний сеанс складається із трьох стадій – розігріву, дії й взаємодії із групою (обмін почуттями), або завершальної стадії.

Звичайно під час одного сеансу директор групи (у психодраматистів так називають ведучого) вибирає одного протагоніста й шляхом послідовної зміни сцен від досить нейтрального епізоду, використовуваного для розігріву, до кульмінаційної сцени, що розкриває проблему й досягає катарсису, організує психотерапевтичний процес. Однією з найважливіших завдань завершальної стадії сеансу є збільшення в пацієнті здатності розуміти себе, своє поведіння, свій вплив на навколишніх. Це досягається в психодрамі шляхом двох форм інтерпретації – у першу чергу мовою дій і вербалізації.

Кількість технік, застосовуваних у психодрамі й рольових іграх, надзвичайно велика, імовірно, понад тисячу, проте

можливо виділити групу базових технік, універсальних в плані можливості їхнього додавання до психологічних або поведінкових проблем. Кіппер виділяє дев'ять спеціальних базових технік:

1. Подання самого себе (самопрезентація) – серія коротких рольових дій, у яких протагоніст зображує самого себе або когось дуже важливого для себе.

2. Виконання ролі – імітація поведінки якоїсь людини або акт прийняття ролі частини тіла, тварини, неживого предмета або навіть ролі абстрактного поняття, наприклад, такого, як страх, смерть, непевність.

3. Діалог – зображення в рольових іграх взаємин між реальними людьми, де кожний грає самого себе (наприклад, у сімейній психотерапії).

4. Монолог – проказування своїх почуттів і думок уголос, дуже часто під час руху по колу.

5. Дублювання – техніка, при якій допоміжна особа відіграє дублюючу роль протагоніста – одночасно з ним, намагаючись стати його "психологічним двійником".

6. Репліки убік – у ситуації рольової гри, у якій протагоніст спілкується з допоміжною особою й говорить уголос, що він дійсно думає, відчуває або збирається робити.

7. Обмін ролями – одне з найважливіших і сильних психотерапевтичних засобів. У цій техніці на короткий час два чоловіки міняються місцями – фізично – так, що А стає Б і Б стає А. При цьому кожний переймає позу, манери, щиросердний і психологічний стан іншого.

8. Техніка порожнього стільця – метод, активно застосовуваний і в психодрамі, і в гештальт-терапії. Протагоніст взаємодіє з уявлюваним кимось або чимось, представленим одним або декількома порожніми стільцями, у формі монологу або частіше – обміну ролями.

9. Техніка дзеркала – здійснюється допоміжною особою, яка виконує роль протагоніста протягом короткого часу, а протагоніст спостерігає за ним, вийшовши із простору дії.

Серед базових виділяється, крім того, загальна група технік: "крок у майбутнє", "повернення в часі", "тест на спонтанність", "сновидіння", "психодраматичний шок" і "рольові ігри під гіпнозом".

Застерігаючи проти надмірного захоплення техніками й перетворення психотерапії в "психологічне трюкацтво", Кіпер підкреслює, що суть використання рольових ігор "всебічне використання процедур імітації поведінки на даному сеансі, а не спорадичне, випадкове використання якихось технік" (1993, с. 207).

Донедавна психодрама не могла набути такої популярності в середовищі академічної психології, яку мають, скажімо, гуманістична психологія, психоаналіз і сучасний біхевіоризм. Але, очевидно, в галузі імітаційного моделювання поведінки відкриваються нові перспективи, оскільки вже зараз рольові ігри активно застосовуються не тільки в "чистій" психотерапії, але й у тренінгових групах, що ставлять завдання саморозвитку й самовдосконалення. У цій галузі метою є розвиток навичок керівництва й ефективного лідерства, поведінки у великих і малих групах, взаємодії, розв'язання конфліктів у групах, формування адекватного самосприйняття і сприйняття інших. Особливого значення набувають психодраматичні методи моделювання поведінки в практичній психології, у роботі з розвитку самосвідомості.

Так, наприклад, внаслідок досить високої ригідності деяких людей надзвичайно утруднений процес усвідомлення ними неадекватності своєї поведінки, авторитаризму. Люди часом не зауважують того, наскільки їхні правила життя й спілкування пронизані умовностями, позбавлені безпосередності й індивідуальності. Техніки психодрами дозволяють продемонструвати людині її поведінку ніби збоку,

причому ця демонстрація не має принизливого чи то пак образливого характеру, але змушує людину відкрити в собі чимало нового, переосмислити власний життєвий досвід. Для цього дуже корисні техніки дублювання й віддзеркалення.

Індивідуальні варіанти психодрами часто використовуються при роботі з дітьми та підлітками. Психодраматичні методи допомагають при конфліктних ситуаціях з батьками; страхах, що супроводжують спілкування, шкільній тривожності, внутрішньо особистісному конфлікті, нервовій анорексії та порушенні потягів. Якогось устаткування цей вид психокоригуючої роботи не потребує; досить мінімуму – стільців та кабінету.

Психодрама створює умови для вираження емоцій і усвідомлення можливості по-новому оцінити ситуацію. В деяких випадках вдається змінити мотивацію поведінки або знайти нові способи досягнення мети. Специфікою роботи з дітьми та підлітками є те, що, з одного боку, вони легко приймають умови психодраматичної ситуації, прагнуть до зображення самих себе та інших персонажів. Водночас нестача досвіду співчуття, а іноді недостатня тактовність підлітків перешкоджають розігруванню ситуації в групі.

Наведемо приклад використання психодрами у роботі з підлітком, який має відхилення в поведінці, низьку мотивацію до навчання, постійні конфлікти з батьком (Руслан, підліток 14 років).

Спочатку ми з'ясували в Руслана зміст його останньої сварки з батьком та запропонували йому зобразити цю сварку: розставили 3 стільці в кабінеті та попросили підлітка, сидячи на одному стільці, зображати себе самого, на другому-свого батька. Ще один стілець займає «спостерігач». Усі ці ролі виконує сам Руслан, пересідаючи з місця на місце, а соціальний педагог тільки допомагає йому (своїми запитаннями, коригуваннями пози та інтонації) змінити

стереотип стосунків, що склався. Далі наводимо фрагмент протоколу:

Руслан-батько (Р-б): - Як у тебе справи в школі?

Руслан-син (Р-с): - А твоє яке діло?

Педагог (П), звертаючися до Р-с: - Що ти почув у запитанні батька?

Р-с: - Він спитав, чи не нахуліганив я знову!

Р-б: - Ні, мені справді цікаво!

П -спостерігачу (Сп): - А як це виглядало та звучало?

Сп: - Як догана, але, можливо, він не вміє інакше.

П: - А що б ти хотів йому порадити?

Сп: - Я б попросив батька сказати це інакше.

Р-б: - Синку, ну що там у школі?

Р-с: - Та, батьку, все нормально, іноді нудьга.

Р-б: - А вчителька казала, що ти два дні в школі не був.

Сп: - Це точно, я часто прогулюю, бо хочеться погратися в комп'ютерному клубі,, а вона татку капає.

Р-с: - Це моя справа! Хочу і гуляю!

Р-б: - Ну ні! До шістнадцяти років я за тебе відповідаю!

П - Р-с: - Що ти відчув, коли батько тебе спитав про прогули?

Р-с: - Сором та бажання захиститись.

П: - А батько знає, що тобі справді соромно?

Р-б: - Ні. Цей тип навпаки (показує на вільний стілець) надто нахабний.

Сп: - Так, це так і виглядає. (Сину.) Спробуй інакше!

Р-с: - Тату, мені соромно, але знаєш, у ці дні була контрольна з математики, а я в ній не дуже...

Таким чином відбувається повільна зміна стереотипу конфліктного спілкування, досягається краще розуміння спонукальних мотивів батька та підлітка, змінюється звичне емоційне ставлення. Завдання соціального педагога – допомогти підлітку усвідомити та адекватно відобразити свої почуття та почуття іншої людини. Наявність позиції

«спостерігача» дає змогу не потонути в емоціях, а зберегти здатність раціональної оцінки ситуації та творчого пошуку виходу з конфлікту. За необхідності педагог може займати місце та грати роль одного з учасників конфлікту, але досвід показує, що ефективність роботи вища, коли підліток сам справляється з виконанням усіх ролей.

Вправа «Жахлива істота»

Ця вправа призначена для тих, хто прагне до свободи від комп'ютерної залежності, хоче стати незалежним від Інтернету, а також бути просто щасливою людиною. Спершу підліток має поставити собі питання про те, що важливіше для нього: реальний світ чи віртуальний. Наведемо фрагмент протоколу виконання цієї вправи у кабінеті соціального педагога із подальшими звітами батьків щодо виконання цієї вправи дитиною вдома.

Учасник – Сашко, 12 років. Основна проблема – залежність від комп'ютерних ігор - стрілялок, причини – внутрі сімейні конфлікти, які провокують агресивність хлопчика.

Соціальний педагог (СП): - Ти справді вважаєш, що у віртуальному світі більше привабливого, ніж в реальному?

Сашко (С): - Так.

СП: - Можеш пояснити, чому так?

С: - Я не потрібен у реальному світі нікому, батьки постійно сваряться, а на мене не звертають уваги: ти поїв, що там у школі, скільки тобі треба грошей, чому так багато, іди, не заважай – ото і все спілкування.

СП: - Прикро, коли так. І, напевне, дуже боляче?

С: - - Авжеж боляче, ото сяду за комп'ютер, візьму нову серію Call of Duty, постріляю тих віртуальних гадів, то легше стає, біль зникає. А так – жодних приємних емоцій, та ще й школі друзів немає.

СП: - А ти не замислювався, чому саме в тебе немає друзів? Може їх у багатьох немає, бо кожен сам по собі?

С: - Та ні, друзі є у багатьох моїх однокласників. Напевне, зі мною не цікаво.

СП: - А чим реально ти можеш зацікавити іншу людину?

С: - Навіть не знаю.

СП: - Давай міркувати разом. Ти можеш зацікавити їх своїм умінням грати в Call of Duty? А може ти ще щось вмієш особливе робити?

С: - Ні умінням добре стріляти на комп'ютері зараз нікого не здивуєш, а от я умію ще радіоприймач зібрати самостійно – колись дядько навчив, запеленгувати радіосигнал умію. При чому не треба занадто складних пристроїв. А ще колись астрономією захоплювався, навіть телескопа невеличкого маю.

СП: - Ну ось бачиш! Розкажи своїм однокласникам про свої уміння і захоплення. Ти ж хочеш, щоб із тобою дружили, цікавилися твоїми справами не просто так, для годиться, а по щирості?

С: - Так, дуже хочу.

СП: - То скажи мені зараз, що важливіше для тебе – реальне чи віртуальне існування?

С: - Реальне все таки.

СП: - А чому ж тоді так багато часу ти витрачаєш на віртуальний світ? Спробуй чесно відповісти на це питання.

(З етичних міркувань ми не наводимо відповіді хлопчика на це питання).

СП: - Спробуй уявити себе у вигляді комп'ютерного наркомана, чи сподобається тобі цей образ? Ні?

А зараз я попрошу тебе намалювати від руки страшну істоту, що сидить за комп'ютером, і перекреслити весь малюнок яскравим червоним кольором. Дай мені слово, що ти повіси його на видноті як застережний малюнок. Поряд повісь іще один аркуш паперу, на якому намальована нормальна людина, можна навіть повісити свою улюблену фотографію. Потім уважно подивишся на обидва малюнки і

визначиш, який з них повинен бути прикладом для наслідування, а який – ні. Хороший малюнок (свою фотографію) в думках заряди потоком могутньої позитивної енергії, при цьому можна навіть вголос говорити фрази «Я хочу бути таким», «Я зможу стати таким», і так далі. А на негативний приклад вихлюпни всю негативну енергію, для того, щоб в майбутньому він тебе сам відштовхував і вселяв недовір'я і огиду. Підсвідомо ти самі себе контролюватимеш, дивлячись на ці малюнки.

Тема 3. КОНСУЛЬТУВАННЯ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

- 1. Сутність і цілі консультування*
- 2. Структура процесу консультування*
- 3. Консультативний контакт*
- 4. Діагностика проблем у процесі консультування*

1. Сутність і цілі консультування

Консультування - це професійне ставлення кваліфікованого консультанта–психолога, соціального педагога – до клієнта, яке зазвичай представляється як "особа-особа", хоча іноді в ньому беруть участь більше двох людей. Мета консультування — допомогти клієнтам зрозуміти, що відбувається в їхньому життєвому просторі і осмислено досягти поставленої мети на основі усвідомленого вибору при розв'язанні проблем емоційного і міжособового характеру.

Є багато схожих визначень, і всі вони включають декілька основних положень:

1. Консультування допомагає людині вибрати і діяти за власним розсудом.

2. Консультування допомагає навчатися новій поведінці.

3. Консультування сприяє розвитку особистості.

4. У консультуванні акцентується відповідальність клієнта, тобто визнається, що незалежний, відповідальний індивід здатний у відповідних обставинах ухвалювати самостійні рішення, а консультант створює умови, які заохочують вольову поведінку клієнта.

5. Серцевиною консультування є "консультативна взаємодія" між клієнтом і консультантом, заснована на філософії "клієнт-центрованої" терапії.

Основоположник клієнт-центрованої терапії відомий американський психотерапевт Карл Роджерс виділив три основні принципи цього напрямку:

- кожна особистість володіє безумовною цінністю і заслуговує пошани як така;
- кожна особистість спроможна бути відповідальною за себе;
- кожна особистість має право вибирати цінності і цілі, ухвалювати самостійні рішення.

Таким чином, визначення психологічного консультування охоплюють стрижньові установки консультанта відносно людини взагалі і клієнта зокрема. Консультант приймає клієнта як унікального, автономного індивіда, за яким визнається і поважається право вільного вибору, самовизначення, право жити власним життям. Тим більше важливо визнати, що будь-яке навіювання або тиск заважає клієнтові прийняти відповідальність на себе і правильно вирішувати свої проблеми.

Питання визначення *цілей консультування* не є простим, оскільки залежить від потреб клієнтів, що звертаються за соціально-педагогічною допомогою, і теоретичної орієнтації самого консультанта. Проте, перш ніж ознайомитися з різноманіттям цілей консультування, сформулюємо декілька *універсальних цілей*, які більшою чи меншою мірою згадуються теоретиками різних шкіл:

1. Сприяти змінам поведінки, щоб клієнт міг жити продуктивно, відчувати задоволеність життям, не дивлячись на деякі неминучі соціальні обмеження.

2. Розвивати навички подолання труднощів при зіткненні з новими життєвими обставинами і вимогами.

3. Забезпечити ефективне ухвалення життєво важливих рішень. Існує безліч справ, яким можна навчитися під час консультування: самостійні вчинки, розподіл часу і енергії, оцінка наслідків ризику, дослідження поля цінностей, в якому відбувається ухвалення рішень, оцінка властивостей своєї особистості, подолання емоційних стресів, розуміння впливу установок на ухвалення рішень і тому подібне.

4. Розвивати уміння зав'язувати і підтримувати міжособові відносини. Спілкування з людьми займає значну частину життя і у багатьох викликає труднощі через низький рівень їхньої самоповаги або недостатніх соціальних навиків. Чи то сімейні конфлікти дорослих або проблеми взаємин дітей, слід покращувати якість життя клієнтів за допомогою навчання кращій побудові міжособистих взаємин.

5. Полегшити реалізацію і підвищення потенціалу особистості. У консультуванні необхідно прагнути до максимальної свободи клієнта (враховуючи природні соціальні обмеження), а також до розвитку здатності клієнта контролювати своє оточення і власні реакції, що провокуються оточенням.

R. May (1967) указує, що при роботі з дітьми консультант повинен добиватися зміни їх найближчого оточення в цілях підвищення ефективності допомоги.

Традиційно виділяють специфічні риси психологічного та соціально-педагогічного консультування, що відрізняють його від психотерапії:

- Консультування, орієнтоване на клінічно здорову особистість; це люди, що мають в повсякденному житті психологічні труднощі і проблеми, скарги невротичного характеру, а також люди, що відчують себе добре, проте ставлять перед собою мету подальшого розвитку особистості;
- Консультування, зорієнтоване на здорові сторони особистості незалежно від ступеня порушення; ця орієнтація заснована на вірі, що людина може змінюватися, вибирати життя, що задовольняє її, знаходити способи використання своїх завдатків, навіть якщо вони невеликі через неадекватні установки і відчуття, сповільнене дозрівання, культурну депривацію, нестачу фінансів, хвороби, інвалідність, похилий вік;

- консультування частіше орієнтується на сьогодення і майбутнє клієнтів;
- консультування зазвичай орієнтується на короткотермінову допомогу (до 15 зустрічей);
- консультування орієнтується на проблеми, що виникають у взаємодії особистості і середовища;
- у консультуванні акцентується ціннісна участь консультанта, хоча відхиляється нав'язування цінностей клієнтам;
- консультування направлене на зміну поведінки і розвиток особистості клієнта.

2. Структура процесу консультування

Розглянемо найзагальнішу *модель структури консультативного процесу*, звану еkleктичною (Y. E. Gilland; 1989). Ця системна модель, що охоплює шість тісно зв'язаних між собою стадій, відображає універсальні риси психологічного консультування або психотерапії будь-якої орієнтації.

1. Дослідження проблем. На цій стадії консультант встановлює контакт (rapport) з клієнтом і досягає обопільної довіри: необхідно уважно вислухати клієнта, який говорить про свої труднощі, і проявити максимальну щирість, емпатію, турботу, не удаючись до оцінок і маніпулювання. Слід заохочувати клієнта до поглибленого розгляду виниклих у нього проблем і фіксувати його відчуття, зміст висловів, невербальну поведінку.

2. Двовимірне визначення проблем. На цій стадії консультант прагне точно охарактеризувати проблеми клієнта, встановлюючи як емоційні, так і когнітивні їх аспекти. Уточнення проблем ведеться до того моменту, поки клієнт і консультант не досягнуть однакового розуміння; проблеми визначаються конкретними поняттями. Точне визначення проблем дозволяє зрозуміти їх причини, а іноді указує і

способи розв'язування цих проблем. Якщо при визначенні проблем виникають труднощі, неясності, то треба повернутися до стадії дослідження.

3. Ідентифікація альтернатив. На цій стадії з'ясовуються і відкрито обговорюються можливі альтернативи розв'язання проблем. Користуючись відкритими питаннями, консультант спонукає клієнта назвати всі можливі варіанти, які той вважає відповідними і реальними, допомагає висунути додаткові альтернативи, проте не нав'язує своїх рішень. Під час бесіди можна скласти письмовий список варіантів, щоб їх було легко порівнювати. Слід знайти такі альтернативи вирішення проблем, які клієнт міг би використовувати безпосередньо.

4. Планування. На цій стадії здійснюється критична оцінка вибраних альтернатив рішення. Консультант допомагає клієнтові розібратися, які альтернативи підходять і є реалістичними з погляду попереднього досвіду і справжньої готовності змінитися. Складання плану реалістичного вирішення проблем повинне також допомогти клієнтові зрозуміти, що не всі проблеми вирішувані. Деякі проблеми вимагають дуже багато часу; інші можуть бути вирішені лише частково за допомогою зменшення їх деструктивного, дезорганізуючого впливу на поведінку. У плані вирішення проблем слід передбачити, якими засобами і способами клієнт перевірить реалістичність вибраного рішення (рольові ігри, "репетиція" дій і ін.).

5. Діяльність. На цій стадії відбувається послідовна реалізація плану вирішення проблем. Консультант допомагає клієнтові будувати діяльність з урахуванням обставин, часу, емоційних витрат, а також з розумінням можливості невдачі в досягненні цілей. Клієнт повинен засвоїти, що часткова невдача — ще не катастрофа і слід продовжувати реалізовувати план вирішення проблеми, пов'язуючи всі дії з кінцевою метою.

6. *Оцінка і зворотний зв'язок.* На цій стадії клієнт разом з консультантом оцінює рівень досягнення мети (ступінь вирішення проблеми) і узагальнює досягнуті результати. У разі потреби можливе уточнення плану рішення. При виникненні нових або глибоко прихованих проблем необхідне повернення до попередніх стадій.

Ця модель, що відображає консультативний процес, допомагає лише краще зрозуміти, як відбувається конкретне консультування. Реальний процес консультування значно обширніший і нерідко не підкоряється даному алгоритму. Виділення стадій умовне, оскільки в практичній роботі одні стадії змикаються з іншими, і їх взаємозалежність складніша, ніж в представленій схемі.

3. Консультативний контакт

У 1975 р. С. Rogers (цит. по: Gelso, Fretz, 1992) поставив питання: "Чи можна стверджувати, що існують необхідні і достатні умови, які сприяють позитивним змінам особистості, що їх можна було б чітко визначити і зміряти?" На це питання він сам дав відповідь, назвавши шість умов:

1. Дві особи знаходяться в психологічному контакті.
2. Перший персонаж, назвемо його "клієнтом", перебуває в стані психічного розладу, ранимих і стривожений.
3. Другий персонаж, назвемо його "консультантом", активно бере участь в спілкуванні.
4. Консультант сповідує безумовну пошану до клієнта.
5. Консультант переживає емпатію, прийнявши точку зору клієнта, і дає це йому зрозуміти.
6. Емпатійне розуміння і безумовна пошана консультанта передаються клієнтові навіть при мінімальній вираженості.

Жодні інші умови не обов'язкові. Якщо в певний проміжок часу забезпечені дані шість умов, це досить. Позитивні зміни особистості відбудуться.

Отже, клієнт повинен бути у контакті з консультантом і прийти в стан, що робить його чутливим до допомоги з боку. Особливо важливі 3-і, 4-і і 5-і умови, що забезпечують достатній для допомоги консультативний контакт.

Тепер перейдемо до визначень консультативного контакту. Вони різноманітні, але ми розглянемо тільки два найбільш узагальнених визначення, що відповідають нашій точці зору на психологічне консультування.

Консультативний контакт — це унікальний динамічний процес, під час якого одна людина допомагає іншій використовувати свої внутрішні ресурси для розвитку в позитивному напрямі і актуалізувати потенціал осмисленого життя (George, Cristiani, 1990).

Консультативний контакт — це відчуття і установки, які учасники консультування (консультант і клієнт — *Прим. авт.*) переживають один по відношенню до іншого, і спосіб їх вираження.

Практично всі визначення указують на декілька унікальних рис консультативного контакту. George і Cristiani (1990) виділили шість основних параметрів:

- емоційність (консультативний контакт швидше емоційний, ніж когнітивний, він має на увазі дослідження переживань клієнтів);
- інтенсивність (оскільки контакт представляє щире відношення і взаємний обмін переживаннями, він не може не бути інтенсивним);
- динамічність (при зміні клієнта міняється і специфіка контакту);
- конфіденційність (зобов'язання консультанта не поширювати відомості про клієнта сприяє довірі);
- надання підтримки (постійна підтримка консультанта забезпечує стабільність контакту, що дозволяє клієнтові ризикувати і намагатися поводитися по-новому);
- сумлінність.

Що робить консультативний контакт терапевтичним, ефективним для вирішення психологічних проблем клієнтів? Перш за все те, що сам характер контакту між консультантом і клієнтом відображає особливості відносин клієнта з іншими людьми, стиль і стереотипи його спілкування — проблеми клієнтів можна побачити немов у дзеркалі.

Для прикладу наведемо фрагменти психотерапевтичного **консультування дітей, чиї батьки страждають на алкоголізм**

Бесіди побудовані на основі технік гештальт-терапії «Розвиток усвідомлення», «Концентрація на почуттях», «Подолання спротиву», «Прийняття відповідальності» (інформація з кн.. Малкіна-Пых І.Г. Справочники практического психолога – М.: Эксмо, 2008. – 848 с.)

І. Початок зустрічі.

- Спробуй упродовж декількох хвилин скласти речення, які виражають те, що ти на даний момент усвідомлюєш, помічаєш. Розпочинай кожне речення словами «зараз», «в цей момент», «тут і зараз».

- Давай проаналізуємо яку-небудь ситуацію, що трапляється дуже часто, мало не щодня. Але для цього ми уявно озброїмося чарівним скельцем, через яке усі предмети і об'єкти, що задіяні у цій ситуації, будуть являти собою протилежності самим собі. Уяви себе в типовій ситуації, але ти тепер маєш ознаки і риси, а також можливості, протилежні твоїм справжнім: якщо ти слабкий, то через чарівне скельце ти побачиш себе сильним і дужим, якщо ти носиш окуляри, то тепер ти матимеш чудовий зір! Тепер давай опишемо те, що ти побачив крізь чарівне скельце.

- Уяви собі, що трапилося би, коли б ти не встав з ліжка сьогодні вранці? Що сталося в певній ситуації, якби ти одного разу сказав НІ замість ТАК?

А якби ти був на 10 сантиметрів вищим?

А якби ти був дорослим, а не дитиною? Дівчинкою а не хлопчиком?

Опиши ймовірні наслідки цих змін.

II. Робота з фізичними відчуттями.

- Заморозь ту позу, у якій ти зараз перебуваєш, тобто сиди так, як сидиш, нічого не змінюючи. Через хвилину ти маєш віднайти точки, де відбувається дотик двох частин тіла, або місця, де тіло торкається зовнішніх предметів. Наприклад, у тебе це рука і підборіддя. Дай своїй думці увійти в руку, потім у підборіддя. Спробуй провести між ними бесіду.

- А зараз зосередься на своїх тілесних відчуттях загалом. Дай своїй думці помандрувати різними частинами тіла. Які частини ти в себе відчуваєш? Чи відчуваєш ти якесь м'язове напруження? Не розслабляйся, хай все триває. Спробуй віднайти якомога точніше розташування цього напруження. Чи відчуваєш ти своє тіло, зв'язок голови з тулубом, свої кінцівки?

- Аналіз: чи повністю ти усвідомлюєш себе? Які «білі плями», «порожнини» ти побачив у своєму тілі?

- Коли забудешся, то в перший момент здається, ніби застав світ, який живе без тебе. Уяви зараз, що життя триває без тебе, саме по собі. Подивись на життя збоку... Тепер повернися до себе.

- Аналіз: чи змінився світ у твою відсутність? Чи значиш ти щось для когось у цій життєвій ситуації? Як стати живим?

III. Робота зі спогадами.

- Вибери якусь минулу ситуацію, не дуже давню і не дуже складну, наприклад, відвідай у спогадах свого друга в його домі. Заплющ очі. Що насправді ти бачиш? Двері – хто їх відкриває? Інтер'єр? Інших людей? Не треба нічого «витягати» з розуму, просто згадуй і помічай деталі.

- Пригадай, що ти бачив, чув, який запах відчував? Чи уникаєш ти пригадувати якусь конкретну людину? Коли ти пригадуєш ситуацію, чи залишається вона непорушною, чи все рухається? Може хтось чи щось лишається непорушним, а все інше рухається? Ти бачиш образи чітко чи ніби в тумані?

IV. Робота з іменем (цей напрям розмови посилює відчуття само ідентичності дитини, оскільки це відчуття розвивається під впливом оточення і відображає батьківські очікування, спрямовані на дитину, тут важливо бути особливо делікатним).

- Як тебе називають батьки? Ти знаєш, хто дав тобі це ім'я і з чим воно пов'язане? Яке значення має твоє ім'я?

- Чи всі твої друзі і знайомі називають тебе твоїм ім'ям? Ти маєш прізвисько? Які відчуття в тебе викликає власне ім'я, якщо його вимовляє хтось тобі несимпатичний? Які відчуття в тебе викликає прізвисько?

- Уяви, що тобі треба представитися перед незнайомою аудиторією. Ти маєш вимовити своє ім'я тричі з трьома різними інтонаціями.

- Що ти відчуваєш зараз?

Як ти почуваєшся зі своїм ім'ям серед однокласників? Чи відчуваєш ти симпатію чи антипатію до людей, які мають такі ж імена?

- Якби ти обирав собі ім'я заново, то яке б ти обрав і чому? Що б нове ім'я могло символізувати? Які є причини для збереження старого імені? Які є передумови для вибору нового?

V. Прийняття відповідальності.

- Нас часто намагаються переконати в тому, що «Слово – срібло, мовчання – золото». Інколи ця стратегія є ефективною, а інколи просто шкідливою. Чи є в твоєму житті людина, якій ти досі не наважуєшся сказати щось важливе? Хто це? Чи можеш ти наважитися зараз

повідомити цій людині те, що досі не висловлював? Давай спробуємо написати (це можна зробити самотійно) цій людині листа, в якому висловиш усе, про що досі мовчав з якихось причин. Ти маєш півгодини.

Лист до самого себе.

- Коли перед нами постають доволі важкі нерозв'язані питання, ми можемо звернутися по допомогу до своєї внутрішньої сутності, свого Я. Спробуй зараз написати листа своєму внутрішньому Я, таким чином ти звернешся до свого несвідомого і повідомиш, що потребуєш його інтуїтивної допомоги. Опиши ситуацію, в якій ти знаходишся, розкажи про свої проблеми, про те, яким ти бачиш спосіб розв'язання цих проблем, проаналізуй усі плюси та мінуси імовірних рішень.

Уяви себе через 10 років. Ти собі подобаєшся? Чого ти досягнув у житті? Що було найважчим? До чого ти ще прагнеш? Ти задоволений своїм життям?

4. Діагностика проблем у процесі консультування

Кожна проблема людини — це констеляція її відчуттів, думок і інтенцій. Тому її можна вирішити, змінюючи своє життя — її образ, відносини, внутрішню орієнтацію. Іноді виникає спокуса у всіх своїх проблемах звинувачувати оточення (або спадковість). Оточення нескінченно важливе як арена, на якій людина бореться за себе, проте думати, що оточення є причиною труднощів особистості, — неконструктивно і неправильно. Оточення є шахівницею і фігурами, проте по дошці і фігурам не можна передбачати, як відбуватиметься гра. Неприваблива дівчина може скаржитися, що такою народилася, проте треба допомогти їй зрозуміти, що непривабливість з'являється через невміння подати свою зовнішність у вигідному світлі унаслідок помилкових установок.

Кожен з нас має труднощі в житті. Тому перше і найважливіше положення в консультуванні (про яке консультант повинен повідомити клієнта): наявність проблем — це нормальне явище. Усвідомлення даного положення представляє перший крок до усунення проблем. Серйозні порушення викликає тільки тривала нездатність вирішувати свої проблеми або навчитися жити з ними.

Розлад в одній сфері життя, як правило, викликає порушення і в інших сферах. Наприклад, порушення міжособових відносин у сім'ї зазвичай приводить до розладу сексуальної сфери партнерів. Можна знайти нескінченну безліч таких прикладів. Тому зазвичай немає підстав говорити про одну проблему, вони існують своєрідними "кетягами". Цей погляд суперечить поширеному в практиці консультування положенню, коли робиться спроба ідентифікувати саме конкретну проблему. Проте спроба звести складнощі і труднощі життя до якої-небудь одної проблеми часто обумовлює неправильне розуміння їх дійсних причин.

Кожна проблема, не зважаючи на видиму типовість, є неповторною і обов'язково вимагає індивідуального підходу. У цьому сенсі було б помилково думати, що можуть існувати які-небудь алгоритми розв'язання окремих проблем. Кожен випадок консультування унікальний і вимагає розуміння в контексті життя конкретного клієнта.

Всі проблеми, з якими ми стикаємося в консультуванні, мають свою історію виникнення і розвитку. Коли консультант знайомиться з проблемами клієнта, найчастіше з'ясовується їх довге визрівання перед проривом в повсякденне життя. До приходу до консультанта клієнт, як правило, намагався самотійно вирішувати свої проблеми, і про такі спроби і результати консультант повинен знати. Нерідко невдачі власних зусиль згодом беруться за основні причини наявних проблем.

Іноді робота над проблемами клієнта уподібнюється доказу геометричних теорем. Не слід забувати, що кожна проблема має глибоке особисте коріння.

Яким же чином можна встановити ієрархію проблем? Перш за все важливо з'ясувати, *наскільки незадоволена потреба і не досягнута мета*, значуща в житті клієнта. Потім слід встановити, *як сильно блокується мета*. Також важливо, *скільки часу існує проблема*. Якщо вона має довгу історію, клієнт вже міг знайти багато способів (найчастіше непридатних) компенсації, які утрудняють виявлення справжніх причин труднощів. Дуже значуще розуміння *витоків проблеми самим клієнтом*. Якщо розуміння помилкове, клієнт вже побудував цілий ряд пояснень, не відповідних реальності й утруднюючих розв'язку.

Істотну роль у консультуванні відіграє ідентифікація і вербалізація проблем. Передати свої утруднення словами не так просто, як може видатися на перший погляд. Взагалі в консультуванні ми говоримо з клієнтом *про речі, які він знає, проте вони ніколи не були точно висловлені*. Проблеми швидше за все знаходяться "в голові". Це схоже на феномен, що нерідко зустрічається, коли ми знаємо слово, але назвати його не можемо; у таких випадках говорять "слово крутиться на кінчику язика". У консультуванні важливо точно позначити проблему, оскільки в самому процесі найменування, вербалізації, як і при складанні письмового іспиту, з'ясовується, *що ми знаємо насправді, а що нам тільки здається відомим*. Вербалізація проблем також додає реальність несформульованим думкам, відчуттям, фантазіям, мріям. Найменування усуває ефемерність. Вербалізація виконує ще одну функцію. Вона *допомагає клієнтові певною мірою відокремити себе від навколишнього світу* і від світу своїх емоцій і думок. Висловлювання про себе створюють психічну дистанцію від самозвеличання; така дистанція необхідна, аби зрозуміти, контролювати, а також змінювати

себе. Сам факт вербалізації робить можливою критичну оцінку ситуації. Якщо клієнт говорить про свої відчуття, то принаймні в даний момент вони не керують ним. При вислові "Я серджуся" відбувається віддалення від цього відчуття. *Висловити те, що відчуваєш, — це перший крок у напрямі контролю над відчуттями.* Тому вербалізація проблем дуже важлива, навіть якщо вони представляються нерозв'язними.

Неможливо зібрати всю потрібну інформацію про клієнта за одну зустріч. Звичайно більше уваги цьому приділяється під час перших зустрічей, але важливо не забувати, що в ході всього консультивання слід доповнювати "портрет" особистості клієнта новими деталями. Збирання інформації починається з розповіді клієнта про себе і свої проблеми. Додаткову інформацію ми черпаємо із спостереження за поведінкою клієнта, тестування, проєктивну діагностику, аналіз продуктів творчості (сни, малюнки, твори).

Виділяють три основні блоки інформації про клієнта:

1. Демографічна інформація:

- вік клієнта; сімейний стан; професія; освіта.

2. Актуальні проблеми і порушення:

- виникнення, розвиток і тривалість утруднень;
- події в житті, обумовлені виникненням, загостренням і розв'язанням проблем;
- вік, в якому виникли проблеми;
- зміна відносин особистості (особливо до значущих людей), зміна інтересів, погіршення фізичного стану (сон, апетит), обумовлені виникненням проблем;
- безпосередня причина звернення клієнта;
- попередні спроби розв'язання проблем (самостійно або за допомогою інших фахівців) і результати;
- вживання ліків;
- сімейний анамнез (особливо психічні хвороби, алкоголізм, наркоманія, самогубства).

3. Психосоціальний анамнез (значущі міжособові відносини):

- раннє дитинство (обставини і черговість народження, основні вихователі, відносини в сім'ї);
- дошкільний період (народження братів і сестер, інші значні події в сім'ї, перші спогади);
- молодший шкільний вік (успіхи і невдачі в навчанні, проблеми з вчителями і ровесниками в школі, відносини в сім'ї);
- отрочество і юність (відносини з ровесниками, особами іншої статі, батьками, успіхи і невдачі в школі, ідеали і устремління);
- дорослий вік (соціальні відносини, задоволеність роботою, шлюбом, відносини в сім'ї, статеве життя, економічні умови життя, втрата близьких людей, вікові зміни, вживання алкоголю, наркотиків, психологічні і екзистенційні кризи, плани на майбутнє).

В кожному випадку, звичайно, не потрібна інформація в повному об'ємі; завжди треба керуватися критеріями розумної необхідності. Ця схема швидше відображає важливі етапи в житті клієнта, час виникнення і загострення проблем, що полегшує орієнтацію в ході консультування.

Тема 4. ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТІВ У ПРОЦЕСІ КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА В ХОДІ ТРЕНІНГІВ

- 1. Етичні та психологічні основи використання тестів*
- 2. Застосування проєктивних методик.*
- 3. Інтерпретація малюнкових тестів.*

1. Етичні та психологічні основи використання тестів

Питання про тестування суперечливе і є предметом таких самих дискусій, як і проблема постановки діагнозу. Точка зору представників екзистенційної і роджеріанської орієнтацій на тестування відповідає їхнім поглядам на діагностику. Тестування, на їхню думку, інструмент зовнішнього розуміння і не сприяє успішному консультуванню: "Якщо дотримуватися традиційної наукової парадигми і розглядати людину як істоту, яку можна зміряти, спираючись на зовнішні критерії, тоді постановка діагнозу і тестування повинні бути складовою частиною процесу консультування. При розгляді людини зсередини, з позицій екзистенціалізму, тестування і діагноз, навпаки, відводять убік від розуміння людини".

Представники більш поміркованої позиції намагаються обґрунтувати використання тестів у процесі консультування тим, що вони дозволяють отримати більше інформації про клієнта і надати додаткову інформацію самому клієнтові, щоб той зміг ухвалювати більш реалістичні рішення. Прихильники активної ролі клієнтів у тестуванні запрошують їх брати участь у виборі тестів. Вони упроваджують в практику наступні положення:

- клієнт і консультант під час бесіди вирішують, яка інформація, доступна за допомогою тестів, може виявитися необхідною при розв'язанні проблем клієнта;
- консультант знайомить клієнта з різними типами тестів;

- консультант рекомендує клієнтові тести, які допоможуть отримати потрібну інформацію, і указує на даремні в даному випадку тести;

- консультант дає можливість клієнтові висловити свої сумніви і негативні відчуття стосовно відібраних тестів; сумніви і відчуття обговорюються спільно.

Такий спосіб використання тестів в консультуванні, коли консультант не абсолютизує їх значення, а інтерпретацію отриманих результатів інтегрує в процес консультування, допомагає вибирати валідні та надійні тести в цілях поліпшення консультативного контакту і підвищення ефективності консультування.

2. Застосування проєктивних методик

На відміну від більшості інших тестів, проєктивні методики можуть застосовуватися багаторазово і практично без обмежень щодо частоти використання, не втрачаючи при цьому свого діагностичного значення. Вони зберігають актуальність для широкого вікового діапазону - від дошкільного до дорослого віку. Це дає змогу використовувати їх для контролю динаміки стану і для спостереження за ходом психічного розвитку упродовж тривалого терміну.

Проєктивні методи діагностики засновані на тому, що недостатньо структурований матеріал, який виступає в якості стимулу, при відповідній організації всього дослідження загалом породжує процеси фантазії, уяви, в яких розкриваються ті чи інші характеристики суб'єкта. Найпоширенішими проєктивними тестами є малюнкові.

Водночас треба враховувати, що надійність одержаних результатів значною мірою залежить від суб'єктивного фактора, а саме: уміння психолога інтерпретувати процес малювання і сам малюнок.

Нижче пропонується низка найпоширеніших у роботі з дітьми малюнкових методик: «Малюнок людини», «Малюнок

сім'ї», «Малюнок дерева». Ці методики дають можливість отримати уявлення про загальні, інтелектуальні, особистісні та емоційні особливості дитини, а також уявлення про її ставлення до різних життєвих сфер: сімейної, соціальної та міжособистісної.

Досвід використання цих тестів показує, що існує достатньо широкий спектр психологічних особливостей, до яких цей набір тестів є дуже чутливим. Це такі психологічні особливості:

- рівень загального розумового розвитку;
- вищість раціонального або емоційного підходів щодо реальності;
- рівень психомоторного тону, підвищена або знижена активність, астения;
- недостатність самоконтролю й планування дій, імпульсивність;
- підвищена емоційна лабільність або, навпаки, ригідність;
- тривожність (як особистісна риса) й тривога (як стан на момент обстеження);
- страхи;
- депресивні тенденції;
- особливості реакції на стрес;
- агресивність (із можливістю диференціювати такі її форми, як фізична й вербальна агресія, невротична агресія);
- екстравертність або, навпаки, інтровертність;
- демонстративність;
- незадоволеність потреби у спілкуванні;
- аутизація, уникання спілкування;
- ступінь соціалізованості й конформності;
- антисоціальні тенденції;
- ставлення до сексуальної сфери;

- ставлення до сімейної сфери у цілому та до окремих членів сім'ї.

Особливість проведення рисункових тестів полягає у тому, що інтерпретування результатів тестування суттєво залежить від процедури його проведення (тобто інструкцій до тесту, матеріалів, що використовуються, умов проведення).

Для рисункових тестів, які найчастіше застосовуються на практиці, можна запропонувати таку процедуру проведення. Перша умова коректності інтерпретування полягає ось у чому: інтерпретуванню за певними запропонованими критеріями піддають тільки малюнки, зроблені у ситуації психологічного обстеження із дотриманням стандартної процедури. *Малюнки, зроблені за інших обставин, не можуть вважатися тестовими.*

Кожен тест виконується на окремому аркуші нелінованого паперу. Бажано використовувати аркуш формату А4 (210x297 мм), але припустимо використовувати й менший за розміром аркуш. Для тесту «Малюнок людини» аркуш кладуть перед дитиною вертикально, для інших тестів - горизонтально. Якщо при виконанні завдання дитина повертає аркуш, то не слід цьому перешкоджати.

Для всіх тестів використовується простий олівець. Олівець має бути не дуже твердим (бажано М або 2М). Окрім цього, бажано мати у наборі інструментів гумку.

Інструкцію до кожного тесту перед початком роботи слід відтворювати дослівно, без видозмін та доповнень. По закінченні малювання висловлюють схвалення, незалежно від досягнутого результату. Потім корисно обговорити з досліджуваним його малюнок. Деякі запитання, що рекомендовані при дослідженні, наведені в описі методик. На відміну від первісної інструкції, подальша бесіда не повинна бути формалізованою, її проводять у вільній формі. Допускається видозміна запитань, що пропонуються, або їх доповнення.

Процес малювання відображають у протоколі. На кожному аркуші з малюнком і на кожному аркуші протоколу пишуть ім'я і прізвище досліджуваного (або його шифр) та дату обстеження. На першому аркуші вказують вік, склад сім'ї, причини звернення, анамнестичні дані.

У протоколі мають бути відображені:

- темп виконання завдань, паузи та перерви в роботі;
- послідовність виконання окремих частин зображення;
- запитання й висловлювання обстежуваного;
- короткий зміст подальшої бесіди.

3. Інтерпретація малюнкових тестів

Малюнок людини

Цей тест був уперше запропонований Ф. Гуденаф для дослідження пізнавальної здатності. Далі К. Маховер розробила систему критеріїв, що дає можливість оцінювати за допомогою цього тесту особистісні особливості. Відтоді оцінювання як пізнавального, так і особистісного розвитку переглядалися багато разів і вдосконалювалися різними авторами. Однак сам тест при цьому використовується як класичний діагностичний метод.

Він займає небагато часу й зовсім не схожий на шкільні завдання для перевірки. Це дає змогу успішно використовувати його під час обстеження дітей зі сформованою стійкою негативною реакцією на все, що нагадує їм про школу. Малюнок людини допомагає оцінювати як когнітивні особливості дитини (сприйняття, способи побудови цілісного зорового образу, координацію око-рука, сформованість загальних уявлень про будову тіла людини та інші), так і особливості особистісно-емоційної сфери.

Дані, отримані за допомогою тесту «Малюнок людини», не дуже надійні й потребують додаткової перевірки, але вони дають можливість одразу ж висунути розумні гіпотези про те, у яких саме сферах дитина має психологічні проблеми.

Інструкція. *«Будь ласка, намалюй людину — усю, повністю. Спробуй намалювати якомога краще - так, як ти вмієш».* Якщо дитина ставить додаткові запитання («Хлопчика чи дівчинку?», «А можна, щоб у нього в руці була кулька?» тощо), то їй кажуть: *«Малюй, як хочеш».* Якщо ж запитання суперечить інструкції, то варто повторити її (частково). Наприклад, якщо дитина питає: «А можна намалювати тільки обличчя?», то їй відповідають: *«Ні, треба намалювати повністю».* Якщо дитина пропонує намалювати замість людини щось інше (машину, будинок), то їй говорять: *«Це потім. А зараз намалюй людину».* Трапляється, що дитина відмовляється виконувати завдання, стверджуючи, що не вміє малювати. У цьому разі слід сказати їй, щоб вона малювала так, як уміє, навіть якщо вийде не дуже красиво; що вам (перевіряючому) цікаві *будь-які* дитячі малюнки; що не дуже досконалий малюнок - це краще, ніж ніякого.

Проводячи цю методику, слід звертати увагу на особливості поведінки дитини та дорослого, який супроводжує дитину: куди і як дитина дивиться, коли їй пояснюють завдання; яка в неї перша реакція (подих, поза покірності, пошвавлення); у якій позі вона працює, у які моменти розслабляється й поводитьсь природно, невимушено, а в які - напружується, насуплюється; коли і як намагається привернути до себе увагу дорослого; з яким виразом подає психологу закінчену роботу. Щоб усе це не забути, бажано робити відповідні нотатки у протоколах.

Показники розумового розвитку

Рисункові тести не можуть слугувати достатнім підґрунтям для ретельної характеристики особливостей розумового розвитку дитини. Але вони дають змогу робити обґрунтовані припущення про рівень розвитку інтелекту та виявити деякі обмеження уражень мозку. Під час аналізу малюнків слід враховувати, що їх особливості можуть визначатися не тільки інтелектуальним рівнем дитини, а й її специфічним

ставленням до предмета зображення, до ситуації обстеження, до перевіряючого і т. ін. Для того щоб підвищити достовірність висновків, бажано, якщо це можливо, зіставити малюнки дитини, різні за тематикою, зроблені у різний час та в різних ситуаціях. Крім цього, слід пам'ятати, що чим старша дитина, тим менш прямим є зв'язок між розумовим розвитком та рівнем малювання. Тому з віком знижується надійність висновків про розумовий розвиток дитини, зроблений на основі малюнка (надійність висновків про особистісні та емоційні особливості, навпаки, тільки зростає з віком). Оцінюючи розумовий розвиток, спираються на такі показники.

Наявність основних деталей

Нормальним для *шестирічної* дитини вважається наявність на її малюнку людини *голови, очей, носа, рота, тулуба, рук та ніг*. До *семирічного* віку руки й ноги мають зображуватися подвійними лініями; мають з'являтися також *пальці* (їх кількість не суттєва), *шия, волосся* (або шапка) та одяг (хоча б дуже схематично). З *восьмирічного* віку з'являються *вуха*. Починаючи з дев'ятирічного віку повинні з'явитися *ступні* та по *5 пальців* на руках. Відсутність якоїсь із деталей (окрім очей та тулуба) може компенсуватися наявністю деталі, яка стосується старшого віку, додатковими, необов'язковими деталями (пупа, гудзиків і т. ін.).

Слід враховувати, що відсутність на малюнку якоїсь важливої деталі (наприклад, рота чи рук) може бути зумовлена не інтелектуальними порушеннями, а особистісними проблемами дитини або ж просто відволіканням уваги. Тому необхідно з'ясувати, чи всі малюнки дефектні. Для порівняння можуть бути використані малюнки, які дитина зробила самотійно, і ті, що принесли батьки. Достатньо, якщо ця деталь є хоча б на одному малюнку.

Пластичність - схематичність

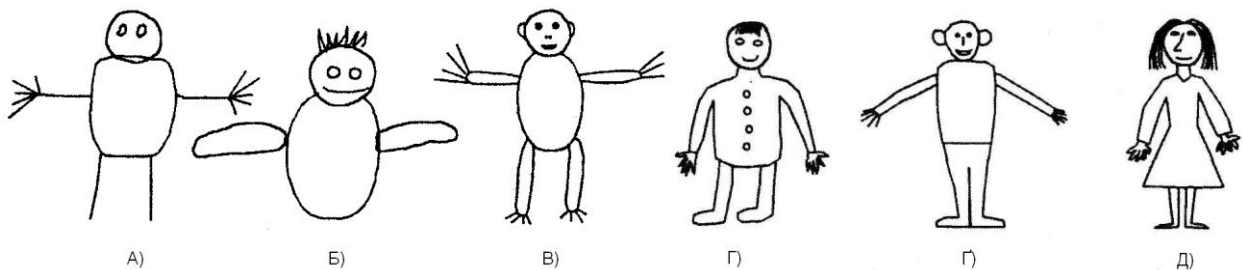
Показником високого рівня розумового розвитку є *пластичний малюнок*, тобто зображення того, що дитина бачить, на відміну від «зображувального переліку» потрібних деталей, як це буває у схематичному зображенні. У пластичному зображенні частини тіла переходять одна в одну без чіткої межі, що відповідає реальній будові тіла людини. Ноги (на малюнку постаті у брюках або без одягу) сходяться вгорі в одну точку. Наявна спроба передати реальну форму тіла (хоча ця спроба може бути й не дуже вдалою). Зазвичай пластичний малюнок свідчить про нормальний рівень розумового розвитку молодшого школяра навіть за відсутності тих чи інших деталей, характерних для даного віку.

Схематичне зображення - це малюнок, на якому людина ніби складена з окремих деталей (голова, тулуб, руки, ноги), межі між якими чітко видно. Найбільш показові переходи між шиєю (за її наявності) та тілом, а також між плечем та рукою. На схематичному малюнку і шия, і руки ніби приклеєні до тіла. Ноги (на малюнку постаті або в брюках, або не вдягнені) не сходяться вгорі в одну точку. Схематичне зображення типове для дітей віком до *7 років*. У шкільному віці такий малюнок - прояв загальної або часткової інфантильності. Він може пояснюватися сенсомоторними порушеннями, викликаними органічним ураженням мозку, педагогічною запущеністю або ж розумовою відсталістю. Ще він може бути також проявом інтелектуалізму (раннього розвитку формального інтелекту при недорозвиненості образної сфери).

Малюнок, проміжний між: схематичним та пластичним зображеннями, характеризується тим, що деякі частини тіла переходять одна в одну без чіткої межі (що відповідає реальній будові тіла людини), тоді як інші частини тіла ніби приклеєні. Наприклад, руки органічно виростають із плечей, а ноги відділені від тулуба чіткою межею. Такий спосіб зображення типовий для дітей віком *7-9 років*. Починаючи з

десятирічного віку він може розглядатися як показник повільного розвитку образотворчої діяльності і, можливо, образного мислення у цілому.

Нижче наведено принципи кількісного оцінювання малюнка людини. Їх рекомендовано при груповому використанні методики. При індивідуальному проведенні детальний якісний аналіз зазвичай виявляється більш показовим. Однак кількісними критеріями можна користуватися й у цьому випадку. Приблизні вікові норми такі: *6 років* - II—III рівень, *7 років* - III рівень; *8 років* - IV рівень; *9 років* - IV-V рівень; *10 років* - V рівень.



Приклади оцінювання малюнка людини

А) око - 2, руки - 2, ноги - 2, пальці - 1, по п'ять пальців - 2. Усього: 9 балів. Б) очі - 2, рот - 2, волосся - 1. Усього: 5 балів.

В) очі - 2, рот - 2, ніс - 2, руки - 2, ноги - 2, вуха - 1, пальці - 1, руки й ноги - подвійні лінії - 2. Усього: 14 балів

Г) очі - 2, рот - 2, руки - 2, ноги - 2, волосся - 1, шия - 1, пальці - 1, ступні - 1, по п'ять пальців - 2, зображення, проміжне між схематичним (руки) й пластичним (руки, шия) -4. Усього: 18 балів.

Ґ) очі - 2, рот - 2, ніс - 2, руки - 2, ноги - 2, вуха - 1, пальці - 1, ступні - 1, одяг -1, по п'ять пальців - 2; зображення, проміжне між схематичним (руки) і пластичним (ноги) - 4. Усього: 20 балів.

Д) очі - 2, рот - 2, ніс - 2, руки - 2, ноги - 2, волосся - 1, шия - 1, пальці - 1, ступні - 1, одяг - 1, по п'ять пальців - 2, зображення пластичне - 8. Усього: 25 балів.

Показники особистісних особливостей. Показники тривожності, гострої тривоги, страхів

Найпоширеніша ознака тривожності - численні *самовиправлення*. Особливо показовими є *безглузді виправлення* (тобто такі, які не ведуть до реального поліпшення результату). Виправлення можуть вноситися із стиранням старих ліній або ж без нього (в останньому випадку замість однієї лінії з'являється кілька).

Характерна ознака тривожності - *лінія, яка складається з окремих дрібних штрихів*, коли дитина побоюється, що коли вона проведе її зразу (за один рух), то лінія може піти не туди, куди треба. Для тривожних дітей типове штрихування всього малюнка або якоїсь його частини. За наявності гострої тривоги штрихування зазвичай буває розмашистим, неретельним.

При підвищеній тривожності, а особливо за наявності *страхів* часто зображуються очі збільшеного розміру. Особливо характерне загорнення (штрихування із сильним натисканням) райдужки або всього ока. У цьому випадку можна припустити, що в дитини присутня *фобія* (наприклад, страх темряви, висоти, тварин, замкнених приміщень тощо).

Для стану *гострої тривоги* типове різке збільшення розмірів малюнка, так, що він займає практично весь аркуш (а іноді навіть не вміщується на аркуші).

Для того щоб висунути припущення про підвищений рівень тривожності, достатньо наявності хоча б однієї з перелічених ознак.

Показники демонстративності

Демонстративність має прояви насамперед у *прикрашуванні*, наявності необов'язкових деталей (наприклад, додаткових деталей одягу, аплікації на сукні, пір'їн на капелюсі). Необов'язкові деталі у малюнку людини не слід плутати з другорядними. Так, шия, вуха - деталі, які обов'язкові для кожної людини, хоча й другорядні порівняно з

тулубом, ротом або очима; а от бантики на взутті - деталь суто факультативна. З другорядних (але обов'язкових) деталей демонстративні діти надають перевагу *віям, зачісці*, нерідко ретельно вимальовують *губи*.

Для демонстративних дітей типове зображення не «просто людини», а певного *персонажа*: короля, принцеси, лицаря, блазня, феї і т. ін. Порівняно з тенденцією до прикрашування ця ознака є другорядною.

Показники імпульсивності

За підвищеної імпульсивності лінії часто не *доводяться до кінця* (контур залишається незамкнутим) або, навпаки, «проскакують» *далі, ніж треба*. Малюнок виконується *дуже швидко*. Низька *деталізованість малюнка*. При цьому, на відміну від низької деталізованості при астенізації, для імпульсивних дітей типовою є лінія із сильним натискуванням.

До ознак імпульсивності відносять також *грубі порушення симетрії*, «постать, що падає» (*нахилена*), *невдале розміщення* малюнка на аркуші (не вистачає місця для ніг або ж зображена людина впирається головою у обріз аркуша).

Показники агресивності та асоціальних тенденцій

Припущення про *агресивні тенденції* може бути зроблене, якщо зображена людина справляє враження *злої, агресивної*. Крапки на обличчі, що зображують *неголеність*, великі *кулаки, зброя* (пістолет, шабля і т. ін.) також можуть свідчити про агресивність. Для хлопчиків у *підлітковому віці* всі ці ознаки цілком нормальні, оскільки цьому віку притаманне підвищення агресивності. Іноді вони свідчать про передчасний початок підліткової психологічної кризи.

Занадто *великий рот*, намальований з підвищеним натискуванням, зображення *зубів* (особливо якщо вони виділені натискуванням або намальовані ретельніше, ніж основні риси обличчя) - часті ознаки *вербальної агресії*.

На *асоціальні* тенденції вказує порушення прийнятих норм зображення. Одним із частих проявів асоціальності є

зображення статевих органів. Наприкінці молодшого шкільного віку на малюнках можуть проявлятися такі ознаки асоціальності, як зображення цигарки, келиха, пляшки тощо, зображення людини злодієм, бандитом і т. ін. (у цих випадках можна припустити поєднання асоціальності з демонстративністю).

Показники особливості сфери спілкування

Показники інтровертності - екстравертності

Основним показником інтровертності - екстравертності є *поза* зображеної людини. *Інтровертна* поза - руки притиснуті до тіла або зведені разом (так, що вони виявляються всередині контуру тіла), ноги поставлені близько одна до одної. *Екстравертна* поза - руки й ноги широко розставлені. *Інтровертам* притаманне зображення довгої, витягнутої догори постаті, *екстравертам* — широкої. В *інтровертів* постать частіше виглядає кутастою, в *екстравертів* - округлою.

Показники емоційної насиченості спілкування

Найважливіший показник емоційної насиченості спілкування - *руки*. Редуковані (різко скорочені) або *відсутні кисті рук, відсутність пальців* або *повна відсутність рук* зазвичай говорить про *недостатню практику спілкування*. Відсутність такої практики може бути викликана різними причинами. Це може бути сильна *інтровертність* або аутизація (тоді відсутність кисті рук поєднується з ознаками інтровертності). Можливий варіант широкого але *формального, поверхового спілкування* (тоді відсутність кисті рук поєднується з екстравертною позою). Відсутність кисті рук може бути й мотивована (руки за спиною або в кишенях), й немотивована (руки ніби обрізані). Інтерпретація у тому і в іншому випадках однакова.

Надто *великі кисті, надто довгі пальці* за наявності *екстравертної пози* - це зазвичай показник дуже *напруженої, але незадоволеної потреби у спілкуванні*.

Крім проєктивного тесту, розробленого К. Маховер, існує методика Гуденар, яка історично перша. Але ця методика не є проєктивною. Вона орієнтована на визначення вад інтелекту дітей.

Для аналізу інтелекту доцільно скористатися таблицею. Слід пам'ятати, що тест Гуденар за своєю суттю є підсумковим, а його короткий варіант, що наводиться нижче, можна розглядати лише як допоміжну методику для приблизного (орієнтовного) визначення інтелекту дитини.

Методика «Малюнок сім'ї»

Мета. З'ясувати особливості сімейних взаємин (у сприйнятті дитини).

Обладнання. Аркуш паперу (кладається перед дитиною горизонтально), простий олівець та гумка.

Інструкція. «Намалюй на цьому аркуші всю свою сім'ю». Якщо дитина запитує, кого саме намалювати, а кого ні (наприклад, «А бабусю малювати?»), то перевіряючий відповідає «Я не знаю, хто входить до твоєї сім'ї. Ти знаєш це краще за мене».

Інтерпретування результатів

Під час аналізу оцінюються розмір постатей, особливості їх розміщення на малюнку, послідовність зображення, поза, вираз облич, деталізованість малюнків. Зіставляється склад намальованої та реальної сім'ї дитини.

Показниками сприятливої сімейної ситуації є: зображення всіх членів сім'ї, спільна діяльність членів сім'ї або контакт між ними (руки стикаються), адекватне співвідношення між ними за розміром (дитина менша за батьків, але різниця не дуже велика).

Розмір постатей. Якщо всі постаті зображені надто маленькими або надто великими, то це інтерпретується так само, як і в малюнку людини. Різко збільшений розмір характерний для імпульсивних дітей, особливо у стані гострої тривоги. Різко зменшений розмір є типовим для дітей зі

зниженим настроєм, із депресивними тенденціями. Весь малюнок при цьому розміщений у куті аркуша. Якщо в інших малюнках відповідних змін розміру немає, то можна вважати, що особливості емоційного стану, які мали прояв у малюнку сім'ї, пов'язані саме із сімейною сферою (тобто асоціації, що належать до сімейної ситуації дитини, викликають у неї тривогу або пригніченість, депресивний стан).

Відносний розмір зображеної постаті (щодо інших постатей членів сім'ї) відображає ступінь значущості даного члена сім'ї в сприйнятті дитини. Так, зображення батьків дуже великими, а себе - дуже маленьким свідчить про те, що дитина відчуває себе пригніченою або покинутою. Нерідко це трапляється в тих випадках, коли батьки насправді здійснюють сильний тиск на дитину, коли вони висувають завищені вимоги або надмірно опікають (для ситуації гіперопіки найбільш типове дуже велике зображення матері). Зображення когось із батьків особливо маленьким інтерпретується як сприйняття дитиною його малої значущості в сім'ї. Наприклад, тато, який проводить увесь день на роботі й майже не з'являється вдома, нерідко зображується маленьким, оскільки у сім'ї він сприймається дитиною як другорядна особа. За конкурентних відносин із братом або сестрою вони також часто зображуються особливо маленькими (значно меншими, ніж мали б бути відповідно до їхнього реального віку). Іноді, якщо дитина вважає, що батьки краще, ніж до неї, ставляться до брата або сестри, то брат або сестра, навпаки, зображуються значно більшими за розміром, ніж сама дитина.

Зображення себе найвищим говорить про претензії дитини на лідерство в сім'ї. Це часто буває у розпещених дітей, які звикли командувати дорослими. Однак подібні малюнки не обов'язково говорять про те, що дитина реально відіграє в сім'ї головну роль; вони можуть свідчити про те, що дитина лише прагне такої ролі. Домінування власної постаті на малюнку може бути досягнуте різними способами:

висуванням себе на перший план із відсуненням інших на задній, із розміщенням себе на підвищенні (стілець, горбок), зображення на собі високого капелюха (верхній край якого виявляється найвищою точкою малюнка) тощо.

Розміщення постатей на аркуші. Насамперед визначається, чи існує між зображеннями членів сім'ї який-небудь контакт. Це може бути фізичний контакт (руки або тіла стикаються) або якась сумісна діяльність. Ізольованість постатей одна від одної - показник недостатньо насичених емоційних взаємин у сім'ї. Якщо ізольована тільки одна постать, то це, швидше за все, відображає слабкий зв'язок даного члена сім'ї з іншими. Зображення себе окремо від інших - свідчення власної ізольованості у сім'ї (це відчуття не обов'язково відповідає дійсності). За серйозних порушень у внутрішньо сімейному спілкуванні постаті окремих членів сім'ї нерідко відокремлені одна від одної перегородками, розміщені в різних кімнатах або ж малюються на різних аркушах.

Іноді трапляється надщільне розміщення постатей, коли вони частково перекривають одна одну. Це говорить або про те, що в сім'ї справді надтісні зв'язки, або про потребу дитини у таких зв'язках (найчастіше - одне поєднане з іншим: звикнувши до надтісного контакту, дитина вже не може обійтися без нього через брак самостійності). Підвищена щільність розміщення постатей часто трапляється у неповних сім'ях, оскільки в таких сім'ях у дорослого часто виникає надмірна «замкнутість» на дітях.

Інтервали між посталями більш-менш відповідають близькості взаємин. Наприклад, якщо дитина зобразила дві пари: себе поруч із сестрою й окремо - батьків, які стоять поруч, то це може свідчити про те, що діти в сім'ї живуть власним, окремим від батьків життям. На відміну від розміру зображення, що відбиває відносини домінування («хто в сім'ї головний»), послідовність зображення пов'язана із значущістю

людини саме для дитини, а не сім'ї взагалі. Від розміщення поруч із собою, що відображає емоційну близькість, послідовність зображення відрізняється тим, що значущість може визначатися суто побутовими обставинами (наприклад: хто проводить із дитиною більше часу) і не відповідати емоційному ставленню дитини до цієї людини.

Демонстративні діти часто починають малюнок сім'ї з власного зображення. Сором'язливі, тривожні діти часто малюють себе в останню чергу.

Поза, вираз обличчя, деталізованість. Аналізуючи пози персонажів, послуговуються тими самими критеріями, що й у методиці «Малюнок людини». Але цього разу вони мають бути віднесені не до власне дитини, а до сприйняття нею

того персонажа, поза якого аналізується. Так, якщо дитина зобразила одного з членів родини у екстравертній позі, а іншого - в інтровертній, то це означає, що саме так вона їх і сприймає (дуже часто, хоча й не завжди, це сприйняття виявляється цілком адекватним). Якщо всі члени сім'ї зображені в однаковій позі, такій самій, що й у методиці «Малюнок людини», то це, швидше за все, є проявом ідентифікації дитини з іншими членами сім'ї, приписування їм власних особливостей.

Агресивна поза якогось із членів родини (піднята рука; збільшена кисть руки) може свідчити про його реальну агресивність стосовно дитини або імпульсивність (вибуховість).

Зображення когось зі спини - показник конфлікту. Якщо дитина зображає зі спини себе, то це свідчить або про конфліктне ставлення до сім'ї в цілому або про відчуття власного невизнання. Так само трактується зображення у профіль, якщо воно розвернуте не до інших членів сім'ї, а в протилежний бік.

Вираз обличчя зображених членів сім'ї може відбивати або почуття дитини щодо них (усмішка - позитивне ставлення,

похмура гримаса - негативне або подвійне ставлення), або уявлення дитини про ставлення до неї. Великий рот, особливо із зубами, - ознака того, що цей член сім'ї виявляє щодо дитини вербальну агресію (часто на неї кричить).

Ступінь деталізованості малюнка — показник емоційного ставлення до цього члена сім'ї. Найулюбленіші члени сім'ї малюються із подробицями, з більшою кількістю деталей, ніж ті, кого дитина любить менше.

Співвідношення складу реальної та намальованої сім'ї. *Відсутність* когось із членів сім'ї говорить про те, що він *малозначущий для дитини*, або (частіше) про *конфліктні взаємини* дитини з ним, про негативні емоції щодо нього (це не означає, що емоції лише негативні: вони можуть бути амбівалентними). Часто на малюнку немає братів і сестер, що зазвичай пов'язано з конкурентністю.

Відсутність на малюнку самої дитини - часта ознака того, що дитина *відчуває себе у сім'ї знедоленою*. Ступінь виразності цього відчуття перевіряється за допомогою запитання: «А ти нічого не забув?» Якщо дитина все ж таки не згадує, що вона не малювала себе, то слід натякнути: «Я точно знаю, що ти когось ще не намалював». Якщо це не приведе до доповнення малюнка, то перевіряючий каже: «Ти забув намалювати себе». Трапляється, що навіть після прямої вказівки дитина не хоче малювати себе, пояснюючи, що «не залишилося місця», що себе вона може намалювати на іншому аркуші і т. ін. Це свідчить про вельми сильне почуття знедоленості.

Поява «додаткових» членів сім'ї (яких немає насправді) говорить про те, що дитина сприймає свою сім'ю як недостатню, у чимусь неповноцінну. Найчастіше додатковою постаттю виявляється батько, який у реальній сім'ї відсутній. У цих випадках можна вважати, що дитина має дуже сильне бажання мати батька, повну сім'ю.

Зображення великої кількості предметів (меблі, стіни кімнати, дерева, якщо сім'я зображена у лісі) зазвичай трапляється у тих випадках, коли у сім'ї послаблені або ж формалізовані контакти, недостатній рівень емоційного спілкування.

Тут особливо показовими є малюнки, які починаються не із зображення людей, а із зображення різноманітних предметів. Аналогічні малюнки спостерігаємо і в аутизованих дітей: у такому разі нестача емоційного спілкування зумовлена не сімейною атмосферою, а неспроможністю дитини до такого спілкування.

Методика «Малюнок дерева»

Методика спрямована на виявлення особистісних особливостей дитини. Малюнок дерева традиційно розглядається у проєктивній психодіагностиці як автопортрет, у якому цілісно відображається ставлення до себе, самооцінка, характер взаємовідносин дитини з оточенням, а також її особистісні проблеми.

Обладнання. Для виконання завдання тесту потрібний чистий аркуш паперу (формату А4). Аркуш кладуть перед дитиною вертикально. Щоб не вплинути на розміщення малюнка на аркуші, підписувати його слід після виконання роботи. Вибір, чим малювати (ручкою, простим олівцем, кольоровими олівцями, фломастерами), дитина має робити сама. (Бажано, щоб усі ці предмети були доступні дитині під час роботи.)

Інструкція. *Намалюй дерево, яке тобі подобається.* (Ніяких додаткових пояснень або рекомендацій давати не можна.)

Інтерпретація результатів

Для інтерпретації малюнка, виконаного дитиною, як підтверджує досвід багатьох фахівців, доцільно використовувати рекомендації Л.А. Ясюкової. Вона вважає,

що для розуміння особистісних особливостей дитини цілком надійними є такі параметри малюнка.

1. Загальний розмір дерева. Відображує емоційно забарвлене відчуття власної цінності та значущості. Велике (більш як 2/3 аркуша) – впевненість у собі, повнота життя, енергетичне багатство. Розмір дерева 1/2–2/3 аркуша є найбільш типовим. Зменшення розміру дерева (до 1/3 аркуша й менше) свідчить про відсутність впевненості у собі, про відчуття дитиною власної незначущості, непотрібності, про знижену загальну енергетику.

2. Розміщення дерева на аркуші. Розміщення малюнка у верхній частині аркуша свідчить про мрійливість дитини, відсутність схильності до активних дій, у нижній - свідчить про практичність, приземленість, про те, що дитина живе сьогоднішнім днем. Якщо дерево зсунуте ліворуч, то дитина тяжіє до матері, перебуває під її впливом; зсунуте праворуч - тяжіє до батька, зазнає його впливу.

3. Товщина стовбура. Відображує силу «Я», віру дитини у власні можливості. Найбільш важлива характеристика для прогнозу адаптації та потенціалу особистішого розвитку дитини. Наприклад, якщо дерево дуже мале (буквально 3-4 см), але при цьому стовбур товстий (2 см й більше), то за таку дитину не слід турбуватися. Дитина розуміє, що сьогодні її ніхто не цінує, нікому вона не потрібна, але вона ще покаже, на що вона здатна. Такі діти, як показують спостереження, добре адаптуються й у подальшому завойовують повагу у своєму оточенні.

4. Форма стовбура. Стовбур у вигляді «моркви» догори гострим кінцем інтерпретується як інфантильність, збереження установок та манери поведінки, властивих молодшим дітям. Стовбур - «морква» гострим кінцем донизу означає певну зайву дорослість, яка буває властива самотійним, незалежним дітям. Більш раннє дорослішання відбувається тоді, коли дитині доводиться самотійно

піклуватися про молодших родичів чи про хворих дітей у сім'ї, або коли мати виявляється надто легковажною. Такі діти керують батьками, ставляться до них поблажливо, дають їм розумні поради, роблять зауваження. Так само вони поведуться й у школі з учителями, через що мають багато неприємностей.

5. *Тип дерева.* Листяне дерево - звичайні, нормальні стосунки з людьми; хвойне дерево - «колючі» взаємини з людьми (глузування і т. ін.); пальма - демонстративність у спілкуванні.

6. *Крона.* Характеризує комунікативну сферу. Наявність замкненого силуету крони свідчить про обмежене, чітко визначене коло спілкування. Коли крона не замкнена, дитина відкрита, готова до встановлення нових контактів.

7. *Співвідношення крони і величини дерева у цілому.* Відображає потребу у спілкуванні. Якщо крона складає 1/2-2/3 величини дерева, то потреба у спілкуванні відповідає «нормі». Збільшення або зменшення крони відносно вказаних розмірів відображує підвищення або зниження потреби у спілкуванні щодо звичайного рівня її прояву.

8. *Листя.* Наявність листя (або замкненого силуету крони) свідчить про те, що потреба у спілкуванні задовольняється; відсутність листя, кілька листочків на голих гілках, листя, що опало - потреба у спілкуванні не задовольняється. Відсутність листя може також свідчити про невміння спілкуватися. Промальовування листя свідчить про вибірковість спілкування, про те, що дитина враховує особливості людини, з якою вона спілкується. Хаотична замальовка крони характеризує непостійність, хаотичність спілкування, за якого вибірковість контактів або врахування індивідуальних особливостей партнера відсутні.

9. *Дупло.* Надійно можна інтерпретувати у тих випадках, коли з дупла хтось висовується або ж хтось у ньому сидить. Це свідчить про наявність некерованих імпульсів, які

періодично підштовхують дитину до здійснення вчинків («дрібних капостей»), ніяк не властивих її поведінці. Дорослі, як правило, не вірять, що така гарна дитина могла це зробити.

10. *Сонце*. Сонце ліворуч свідчить про авторитет або тиск з боку матері (рідше бабусі); сонце праворуч свідчить про авторитет, тиск з боку батька (рідше дідуся).

11. *Хмаринки*. Хмаринки ліворуч - втрата контакту з матір'ю, відсутність її виховного впливу; хмаринки праворуч - втрата контакту з батьком (буквально - «за хмаринками»). Суцільні хмаринки по усій горі аркуша, хмари брудно-сіро-синього кольору - повне порушення емоційного контакту з батьками, дитина полишена на саму себе, якихось виховних впливів, турботи з боку батьків не спостерігається.

12. *Пеньок*. Свідчить про те, що дитина, не бачить жодних перспектив у майбутньому, життя може здаватися для неї закінченим. Вона не бачить себе у тому майбутньому, яке на неї чекає. Аналогічно інтерпретується зламане дерево.

13. *Пеньок поруч із деревом* (або відсунутий, через дорогу, через річку). Характеризує різкі зміни у житті (буквально: «закінчилося одне життя, почалося інше»). Важливі порівняльна товщина пня і дерева. Якщо стовбур дерева не тонший за пеньок, то дитина не постраждала від змін, які відбулися у її житті; якщо тонше – то ці зміни не травмували її, призвели до втрати впевненості у собі.

14. *Товсті гілки* (одна або кілька) явно нижчі за крону й окремо від неї. Свідчать про наявність «діяльності, яка заміщає» й спрямована на компенсацію неуспішності дитини у основній діяльності (наприклад, погано вчиться, але хороший спортсмен). Провідна діяльність стає незначущою, оскільки потреба у досягненнях задовольняється діяльністю, яка заміщає основну.

15. *Пониклі, тонкі гілки, тонкий стовбур, слабе натискання.* Характерні для малюнків чутливих, вразливих, тривожних дітей.

16. *Малюнок дерева займає весь аркуш,* так, що стовбур та крона навіть не помістилися на аркуші повністю (вийшли за верхній край аркуша), свідчить про надмірну активність дитини.

17. *Яблука на дереві (або будь-які фрукти, квіти, метелики).* Свідчить про симбіотичний зв'язок з матір'ю, залежність від матері, прихильність до неї й природне підпорядкування її впливові.

18. *Використання кольору.* Використання чистих яскравих кольорів для розфарбування характеризує нормальний емоційний стан. Використання чорного, брудно-сірих, брудно-коричневих кольорів свідчить про переважання негативних емоцій, наявність тривожності, невротичних страхів. Відсутність кольору ніяк не інтерпретується.

19. *Стовбур, розщеплений у верхній частині* (явно розходитьсЯ від середини). Свідчить про наявність установок, що конфліктують; про інтереси, які важко узгоджуються; про неможливість здійснити вибір; про прагнення зберегти й те й те. Така ситуація може провокувати істерики, поведінкові зриви, довести до неврозу.

20. *Дерево, розщеплене донизу, або стовбури, що перехрещуються.* Можливі психічні порушення, які пов'язані з подвійністю внутрішнього життя, що не є наслідком якоїсь інтриги, з розщепленням внутрішнього світу (потрібна консультація психіатра).

21.3 *крони дерева «виростають» самотійні дерева з кронами.* Можливі шизофренічні порушення психіки, відхід у вигаданий світ, фантастичні страхи (необхідна консультація психіатра).

22. *Стовбур замкнений, фактично являє собою дві паралельні палки,* або схожий на дошку від паркана, яку рівно

зрізали зверху; гілки грубі, товсті, схожі на колоди, розходяться перпендикулярно від стовбура, листя немає. Це свідчить про наявність аутичних ознак у поведінці, порушенні спілкування, світосприйняття, емоційної деривації (необхідна консультація психіатра).

У соціально-педагогічній роботі ми частіше за все робимо основний акцент на розумінні внутрішнього світу клієнта і формуванні перспективних завдань психологічної роботи з ним. Такий підхід обумовлений орієнтацією на швидку психологічну допомогу, якої чекає клієнт, звертаючись до психолога, соціального педагога.

Наш досвід роботи з графічними тестами показав, що на підставі одного лише малюнка досить складно скласти уявлення про особливості клієнта. Тому ми пропонуємо для малювання декілька завдань (зазвичай три) і отримуємо серію малюнків.

Ми прагнемо підбирати серії малюнків так, щоб мати можливість досліджувати внутрішній світ клієнта і його життя з різних точок зору. Оскільки більшість звернень до нас пов'язана з внутрісімейною проблематикою, ми використовуємо серію малюнків сім'ї («Моя сім'я», «Сім'я в образах тварин», «Сім'я в образах казкових героїв»).

Безліч питань до психолога пов'язана з необхідністю формування навиків «соціальної успішності». Тому фахівцеві необхідно знати про те, наскільки добре людина здатна протистояти несприятливим діям зовнішнього світу. Для цього ми застосовуємо серію малюнків, направлених на визначення психологічної резистентності (*«Людина», «Людина під дощем», «Дощ у казковій країні»*).

Символіка дощу

Одним з ресурсів соціальної адаптації є здатність людини протистояти несприятливим діям зовнішнього середовища, стресовим чинникам. Ця здатність задіює безліч психологічних механізмів: темперамент, волю, інтелект,

самосвідомість. Крім того, потребу безпеки і захисту стимулює формування конструктивних механізмів психологічного захисту.

Психологічний захист є багатовимірним явищем. Захисні механізми виключно індивідуальні, багатоманітні, нерідко ірраціональні, тому не завжди піддаються аналізу.

Як пише Е. Романова, «серед дослідників немає єдиної точки зору ні на загальну кількість механізмів захисту, ні на ступінь їх співвіднесеності один з одним, ні навіть на їх ясні визначення в деяких випадках. Це ускладнює виявлення інваріантних характеристик захисту і її ролі в соціально-психічній адаптації індивіда».

Для нас важливий аспект реагування, ситуативної поведінки людини в умовах модельованого стресу. Як «стресовий чинник» в нашому випадку виступає чинник зовнішнього середовища — дощ.

Спробуємо зрозуміти символічне значення дощу. Дощ є важливим символом родючості і зв'язується в архаїчних землеробських культурах з божественним сім'ям. Божественне, небесне походження дощу зробило його емблемою чистоти, і тому ритуали очищення часто проводилися саме для того, щоб викликати дощ. У магічних ритуалах, прямо направлених на викликання дощу, в танці заклинання дощів тупання ногами імітувало стукіт падаючих на землю крапель. Отже, в даному контексті дощ може символізувати життєву силу, що проливається з неба, благословення і одкровення Бога. Так виявляється його творча іпостась.

Але, з іншого боку, дощ (злива) може бути джерелом потопу і руйнувань, проявом гніву Бога. Свідомство тому Усесвітній потоп. У Книзі Буття сказано, як Господь оголосив Ною: «...через сім днів Я вилитиму дощ на землю сорок днів і сорок ночей; і винищу те, що все існує, що Я створив, з лиця землі». І далі: «Через сім днів води потопу пришли на землю...

Розверзали всі джерела великої безодні, і вікна небесні відчинилися; і лився на землю дощ сорок днів і сорок ночей». Таким чином, дощем є амбівалентним символом. Є люди, які люблять дощ, є ті, у кого він викликає дискомфорт. Пропонуючи людям намалювати людину під дощем, можна побачити, що одні малюють життєрадісні картини, інші — зовсім навпаки. Ймовірно, так виявляються дві сторони глибинного символізму дощу.

Для повнішого розуміння клієнта важливо подивитися, як він «поводиться» під дощем. Це дасть нам можливість або звернутися до його внутрішніх ресурсів (якщо сприйняття дощу життєрадісне), або пропрацювати способи подолання життєвих труднощів (якщо ми бачимо «сльозливу картину»). Не можна сказати, щоб ці малюнки були інформативні щодо психологічного захисту клієнта, але проте вони доповнюють загальну картину його світосприймання.

Стійкість до стресу

Методика «Людина — Людина під дощем» використовується для оцінки адаптивних можливостей і стійкості людини до дії стресових чинників. Малюнки розглядаються у зіставленні. Дощ символізує стресову ситуацію. По тому, як змінюється людина в порівнянні з першим малюнком, можна судити про ставлення автора до труднощів і способів їх подолання. Наприклад, на першому малюнку людини зображений бравий моряк. На малюнку людини під дощем зображена зупинка, лавка, під лавкою лежить чоловік; з-під коліс автобуса, що від'їжджає від зупинки, вириваються бризки. Якщо дощ — це символічна трудність, перешкоди, складна ситуація, то легко зробити висновок, що навик конструктивного реагування і поведінки в стресових ситуаціях у автора даних малюнків не сформовані.

Суперечливим моментом у використанні даного тесту є питання про те, з якого віку доцільно його використовувати. Аналіз емпіричного матеріалу дозволяє зробити наступний

висновок — до 8–9 років малюнки людини під дощем є малоінформативними.

У яких ситуаціях психологові необхідна інформація про здібність людини до протистояння негативним впливам?

— По-перше, в ситуаціях, коли треба скласти прогноз соціальної адаптації (наприклад, для випускників шкіл, навчально-виховних установ); оцінити, чи має підліток ресурси для того, щоб самостійно подолати труднощі.

— По-друге, в ситуаціях, коли психологові необхідно скласти індивідуальну програму соціальної адаптації дитини або підлітка. В цьому випадку оцінка здібності до протистояння «важким ситуаціям» дозволить сформулювати перспективні завдання психологічної корекції.

— По-третє, в ситуаціях, коли перед психологом стоїть завдання професійного відбору співробітників. В цьому випадку психологічна стійкість і здатність чинити опір негативним діям з'явиться показником професійної придатності.

Організація процедури тестування.

Матеріали: 3 листи білого паперу формату А4; набір кольорових олівців.

Час малювання: звичайно 20–25 хвилин. Бажано, щоб всі три завдання були виконані за один раз.

Інструкція №1

Будь ласка, намалюйте людину. Орієнтовні питання.

Розкажіть про цю людину: як вона себе відчуває? Який у неї настрій? У який момент часу ми її застали? Які у неї перспективи?

Інструкція №2

Намалюйте людину під дощем. Приклади питань: Наскільки комфортно відчуває себе людина в цій ситуації? Що їй більше за все хочеться зробити? Дощ пішов несподівано або згідно з прогнозом? Людина була готова до того, що піде дощ, або для неї це несподіванка? Чи любите ви

дощ? Якщо так — чому? Якщо ні — чому? Якщо людині під дощем дискомфортно (погано), то чим їй можна допомогти? Що сама людина може зробити, щоб допомогти собі справитися з дощем?

Інструкція №3

Намалюйте дощ у казковій країні. Приклади питань: Розкажіть про цю казкову країну. Що відбудеться в казковій країні після того, як дощ закінчиться? Як ставляться до дощу жителі казкової країни? Що дає дощ жителям казкової країни? Давайте спробуємо придумати казку, яка починається словами: «Одного разу в одній казковій країні пішов дощ...»

Після малювання психолог організує обговорення.

Психологічний аналіз малюнків дощової серії

Людину під дощем зображають по-різному. Приблизно у 40% випадків спостерігається дискомфортний, пригнічений стан; у 20% — комфортний, радісний; у 40% — нейтральний, діловий.

Інша картина спостерігається відносно інструкції «Намалюйте дощ у казковій країні». У малюнках на цю тему переважає комфортний стан. Ми можемо ранжувати ці малюнки за рівнем комфорту: від бурхливої радості — до відчуття захищеності і спокою.

Ми вважаємо, що сама тема «Дощ у казковій країні» актуалізує у людини ресурсні переживання, стимулює формування відчуття перспективи, захищеності. У цьому контексті інформативність малюнка «Дощ у казковій країні» як носія ресурсу протистояння несприятливим чинникам, досить велика. Ймовірно, ця тема актуалізує глибокі асоціації з дощем як носієм божественної благодаті і процвітання.

Мета психологічного аналізу малюнків «дощової» серії: зрозуміти характер поведінки людини в несприятливих умовах і знайти ресурси протистояння несприятливим діям.

Логіка психологічного аналізу малюнків може бути наступною.

Перший крок: порівняти малюнки «Людини» і «Людини під дощем», виявити зміни і зрозуміти характер поведінки людини в несприятливих умовах.

Крок другий: проаналізувати сюжет і символізм малюнка «Дощ у казковій країні» і знайти індивідуальні ресурси протистояння несприятливим діям.

Крок третій: співвіднести виявлені труднощі зі встановленими ресурсами і сформулювати перспективні завдання психологічної роботи з автором малюнків.

Крок перший. Порівняльний аналіз малюнків «Людина» і «Людина під дощем»

Естетика малюнка може змінитися як в «кращий бік», так і в «гірший». Якщо естетика малюнка змінюється на «краще», можливо за дії несприятливих чинників, тиску, автор мобілізується. Якщо естетика міняється в «гірший бік», можливо в умовах дії несприятливих чинників, тиску, автор «дичавіє», перестає за собою стежити і ін.

Розмір малюнка. Краплі дощу нерідко заходять за невидимі межі аркуша (40 мм від країв). Але буває, що розмір малюнка істотно зменшується. Можливо, це свідчить про несвідоме прагнення автора мінімізувати «енерговитрати» у зв'язку з дією несприятливих обставин, сховатися, зіщулитися.

Розмір фігури. Змінюється часто. Або зменшується, або збільшується. Нерідко зміни незначні. Різке ж зменшення розміру фігури в малюнку «Людина під дощем» може свідчити про відчуття власного безсилля, про потребу в підтримці. Іноді розмір фігури різко збільшується — до такого ступеня, що ногам не вистачає місця на аркуші. Це також є ознакою відчуття безсилля, втрати опори, «ґрунту під ногами».

Розташування щодо центру. У малюнку «Людина під дощем» нерідко «втрачається центр». Це свідчить про

відчуття внутрішнього дискомфорту, втрати «стрижня», «центру» унаслідок дії несприятливих чинників.

Характер дій людини, стиль поведінки під дощем

Може змінюватися динаміка малюнка. У малюнку «Людина» фігура стоїть, в малюнку «Людина під дощем» біжить, йде, рухається. Зображення людини, що рухається, під дощем свідчить про схильність до активних дій. Важливо, якого вони характеру. Людина під дощем може рятуватися втечею, спокійно йти, стрибати від радості, лежати або сидіти в калюжі — все це покаже характер дій людини в несприятливих умовах.

Колір. Якщо була виконана інструкція № 1, можна встановити, які кольори використовуються при розфарбовуванні в малюнку «Людина» і «Людина під дощем». Нерідко в малюнку «Людина під дощем» використовуються небажані кольори або, навпаки, бажані. Колір дозволить визначити несвідоме ставлення до дощу, до себе, до ситуації.

Стать. Часто під дощем «змінюється стать». Стать показує переважну модель поведінки в умовах дії несприятливих чинників. Можна діяти за «чоловічим» або «жіночим» типом. «Чоловічий тип» свідчить про те, що автор малюнка схильний проявляти активність, відповідальність, ухвалювати рішення, шукати вихід. «Жіночий тип» відображає пасивність, домінування інтуїції, чутливість, ранимість, уникнення і ін. Коли автор змінює стать, це говорить про зміну стилю реагування і поведінки.

Вік. Нерідко змінюється вік людини. Вона стає або старшою, або молодшою за біологічний вік автора малюнка. Збільшення віку «під дощем» може говорити про прагнення проявляти мудрість, зрілість у складних ситуаціях, а також свідчити про потребу в підтримці, добрій пораді. Малювання дитини під дощем указує на «дитячий початок» в авторові. Який характер має актуалізований «дитячий початок», можна побачити з образу дій і настрою зображеної дитини. Якщо

вона плаче, сидячи в калюжі, можна припустити, що автор в складних ситуаціях проявляє інфантилізм і безсилля. Якщо дитина радіє, танцює, біжить за веселкою, — ймовірно, це можна використовувати як творчий ресурс протистояння стресу. Також подібна картина може відобразити потребу в особистісному зростанні.

Засоби захисту від дощу. Традиційно в малюнку «Людина під дощем» малюють парасольку, плащ, накидку. Людина використовує засоби захисту і продовжує займатися звичайними для себе справами — це природно. Проте буває, що людина хоч і знаходиться під парасолькою, але від дощу її це не захищає — краплі проникають усюди. Подібне положення дає психологові сигнал про те, що колишні способи реагування, захисту, протистояння стресу вичерпали себе і потрібне опрацювання нового стилю опору несприятливим діям. Зустрічається й інша картина. У малюнку «Людина під дощем» зображена фігура в непроникному плащі, з парасолькою, а дощ і хмари не намальовані. Така картина характерна для людини «надмірно захищеної», яка завжди «готова до удару». Безумовно, вона успішна в протистоянні стресу, але якої напруги це вимагає! Чи вартує гра свічок, належить вирішити авторові спільно з психологом.

Калюжі, хмари. Хмара — джерело дощу. Калюжа — слід від дощу. Буває, що хмара символізує конкретну стресову ситуацію в реальному житті людини. Калюжі малюють люди чутливі, такі, що довгий час переживають післядію стресу.

Додаткові образи: сонце, веселка, рослини, предмети, об'єкти навколишнього світу.

Додаткові образи, що мають позитивне символічне значення (сонце, веселка, дерево і ін.), можуть бути вказівкою на ресурси психологічної адаптації. Образи, що мають негативне символічне значення, посилюють ситуацію стресу і конкретизують зміст несприятливої дії.

Загальний емоційний фон. Зміна загального емоційного фону вкаже на динаміку настрою і стану.

Крок другий.

Пошук ресурсів протистояння несприятливим діям за допомогою малюнка «Дощ у казковій країні»

Естетика малюнка. Малюнки переважно естетичні, виконані з любов'ю, акуратно, старанно.

Сюжет малюнка часто відображає сприятливу для автора ситуацію, в якій він відчуває себе комфортно і захищено; у якій він відновлює свої сили.

Образи малюнка символізують або найбільш гармонійні способи захисту, або уявлення про те, що несе комфорт і безпеку.

Власне, активність фігури людини під дощем, поява позитивних символів і інші ознаки вже свідчать про наявність ресурсу протистояння несприятливим діям. Якщо до цих даних приєднати інформацію малюнка «Дощ в казковій країні», ми отримуємо досить повну картину.

Якщо автор погодиться скласти історію або казку, у психолога з'явиться додаткова інформація про те, які ресурси можна задіювати для протистояння несприятливим діям.

Малюнок «Дощ у казковій країні» є символічним виходом із стресу і відображає сприятливу, ідеальну перспективу розв'язування важкої ситуації на несвідомо-символічному рівні.

Крок третій. Визначення перспективних завдань психологічної роботи

«Дощова» серія дозволяє зібрати інформацію, в основному, про стан потреби в безпеці і захисті, а також потребі в самоповазі, самоактуалізації та особистому вдосконаленні.

Одним із важливих психологічних завдань в даному аспекті буде робота над стилем реагування і поведінки в

несприятливій ситуації. Таким чином, йтиме робота над потребами в безпеці і захисті, а також потребою в самоповазі.

Іншим важливим завданням є формування філософського відношення до стресових ситуацій, розуміння їх причин і перспектив. Через це здійснюватиметься робота з потребою в самоактуалізації і особистісному вдосконаленні.

"Людина, яка зриває яблуко"

Можна припустити, що більшість людей мають практичний досвід зривання яблука з дерева або хоч би уявляють собі, як це робиться. Розглянемо графічну проектну методику, розроблену арт-терапевтами Ліндою Гантт і Кармелло Табон (Gantt L. & Tabone C. Formal Elements Art Therapy Scale. The Rating Manual. Gargoyle Press Morgantown, WV. 1998).

Інструкція: «Намалюйте людину, яка зриває яблуко з дерева».

Матеріали: папір формату А4, набір фломастерів або олівців 12 кольорів, включаючи сірий і чорний.

Зображення оцінюється за чотирнадцятьма формальними критеріями (14 шкал). Ступінь вираженості кожної формальної ознаки вираховується кількісно (у балах від 0 до 5). Реєструється і підраховується частота наявних ознак відповідної категорії спостереження, далі проводиться змістовна інтерпретація результатів статистичного аналізу.

Арт-терапевтичні шкали формальних елементів

- «Значимість кольору». Дозволяє оцінити, наскільки значущий колір в зображенні.

- «Адекватність кольору». Дозволяє оцінити, наскільки колір відповідає предмету зображення.

- «Простір». Дозволяє оцінити, скільки місця на листі займає зображення (просторові особливості зображення).

- «Інтеграція». Дозволяє оцінити взаємозв'язаність елементів зображення.

- «Логіка». Дозволяє оцінити наявність випадкових, не пов'язаних із змістом завдання елементів зображення.

- «Реалізм». Дозволяє оцінити ступінь правдоподібності зображення.

- «Розв'язання проблем». Дозволяє оцінити, яким чином зображена людина дістає яблуко з дерева і чи дістає вона його взагалі.

- «Рівень розвитку». Дозволяє оцінити ступінь зрілості образотворчої мови тестованого (відповідно до критеріїв Маргарет Ловенфельд).

- «Деталі об'єктів і навколишнього простору». Дозволяє оцінити ступінь деталізації зображення.

- «Якість лінії». Дозволяє оцінити ступінь уміння тестованого малювати лінії (свідчить також про міру контролю процесу малювання лінії).

- «Людина». Дозволяє оцінити правдоподібність зображення людської фігури (дана ознака пов'язана з самоідентифікацією і відчуттям схеми власного тіла).

- «Ротація». Дозволяє оцінити ступінь нахилу дерева і людини по відношенню до вертикальної осі.

Наприклад, зафіксоване загальне зниження багатства і яскравості емоційних проявів у хворих на шизофренією. Феномен ротації найяскравіше виявився в роботах хворих на органічні захворювання головного мозку.

Використання цього графічного тесту навряд чи слід обмежувати шкалами формальних елементів. Багато відомих учених підкреслюють, що тотальне кількісне дослідження деформує бачення об'єкту, висвічуючи тільки ту його частину, яка піддається вимірюванню. Саме якісна інтерпретація образотворчої продукції допомагає побачити глибину внутрішнього світу особи, знижуючи ризик «узагальнити індивідуальність».

Якісна інтерпретація

Випробовувані можуть уявити і намалювати будь-яке дерево (бажаної висоти і тому подібне), достатню кількість яблук на нім, що ростуть так низько, наскільки це необхідно

для елементарного вирішення завдання, а також людини будь-якого зросту.

Як не дивно, більшість випробовуваних (і дітей і дорослих) зображають не просто людину, що зриває яблуко з дерева, а людину, яка вирішує досить складну проблему.

Розрізняють підходи і способи досягнення уявної мети. Наприклад, досить часто зустрічаються наступні малюнки: людина, вставши навшпиньки, щосили тягнеться за яблуком або трясє дерево; збиває плоди палицею; влізає на сходи; дереться по стовбуру; навіть підкорює гірську вершину...

Виникає питання: що спонукає випробовуваних моделювати ситуацію як проблемну, важковирішувану або нерозв'язну зовсім? Чим визначається кількість витрачених уявною людиною зусиль для досягнення бажаного? Можливо, найбільш символічною метою — яблуком? Мабуть, неспроста автори тесту пропонують «зірвати» саме яблуко, а не плід взагалі.

Символи. Змій-спокусник в біблійському міфі спокусив Єву скуштувати яблука - забороненого плоду від дерева пізнання добра і зла.

Богиня розбрату Еріда підкинула гостям золоте яблуко з написом «Прекрасній». Через нього посперечалися Афродіта, Афіна і Гера - так з'явився вираз «яблуко розбрату». Не менш образний вираз «яблучко на блюдечку...». Вважається, що символи - це знаки, або образи різних психологічних реальностей. Зривання яблука логічно розглядати в контексті динамічних символів як дію, під час якої чоловік проявляє здатність просуватися до мети свого психічного «звільнення».

На думку Р. Ассаджіолі, техніка свідомого використання символів шляхом їхньої візуалізації сприяє інтеграції свідомих елементів особистості з несвідомими, а також до деякої міри - логічного мислення з несвідомими нелогічними особовими проявами.

Уява (у сенсі здібності до виклику і створення образів) - одна з найбільш важливих спонтанно-активних функцій людської психіки як на свідомому, так і на несвідомому рівні. Кожен образ містить в собі моторний імпульс, який можна перетворити в дію. Словом, образи здатні створювати фізичні умови і відповідні їм зовнішні дії.

Візуалізувати, викликати в уяві символічне яблуко, яке зриває людина, - означає представити дію, що відбувається в часі. Ці процеси також супроводжуються феноменом ідентифікації автора з динамічними символічними сценами, що є об'єктивною підставою для якісної інтерпретації малюнків.

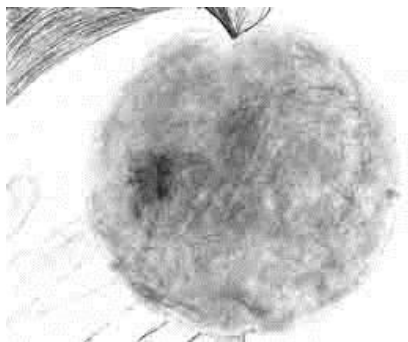
Динамічний образ людини, що зриває яблуко, можна віднести до так званих «дитячих символів». Це враження раннього дитинства, які здатні збудити позитивні відчуття, позитивні емоції: Різдво, повітряні кулі, парад на святі, річка на заході, дитяча пісенька або книжка...

Дані символи і символічні сцени звернені до препсихотичного стану людини і сприяють встановленню зв'язку між цим станом і нормальною частиною його особистості, яка зараз може бути прихована або пригнічена. Звернення до «дитячих символів» дозволить психологові найуспішніше встановити контакт з дитиною (підлітком, дорослим) і надати йому необхідну підтримку.

Проте даний метод, на думку Р. Ассаджіолі, важко застосовний до дуже екстравертованих, ригідних або інтелектуальних суб'єктів, що мають дуже чіткі уявлення про себе і навколишній світ на рівні свого свідомого «Я» і слабкий зв'язок з несвідомим. Такі люди не люблять символи, або, в усякому разі, символи їм нічого не говорять. Тому буде вельми цікавим і корисним, підкреслює автор, спочатку проекспериментувати на собі, а потім вже застосовувати техніку в зміненому або адаптованому вигляді у сфері освіти.

Графічні індикатори. Мову малюнка, мову символів порівнюють з голосом несвідомого, звучного в ті моменти, коли свідомості не вистачає слів. Інтерпретація дозволяє краще зрозуміти самотність душевного світу автора, який відбивається в його образотворчому продукті. Очевидно, що кожен малюнок людини, що зриває яблуко, глибоко індивідуальний, оскільки автор сам проектує реальність і по-своєму інтерпретує її. Разом з тим різнохарактерні малюнки неважко систематизувати, наприклад, за наступними підставами:

1) зміст (сюжет), наявність заданих об'єктів (людина, дерево, яблуко), повнота або фрагментарність зображення цих об'єктів; 2) спосіб дії (що зображене: підготовка, сама дія або кінцевий результат); 3) результат (які зусилля докладені людиною для досягнення мети, наскільки успішний результат: чи зірване яблуко).



ПРИКЛАДИ МАЛЮНКІВ

Десятирічна дівчинка зобразила величезне рожеве яблуко і фрагментарно гілку із зеленим листям (див. мал.). Пальці невидимої глядачеві людини невідомого віку і статі ледве торкаються цього яблука. Словом, глядач не бачить ні людини, ні дерева, ні результату. Це досить рідкісне явище, і воно, ймовірно, не пов'язане з віком «художника». Подібні роботи зустрічаються і у дорослих.

На думку деяких дослідників, зображення гілки замість дерева, можливо, свідчить про інфантильність автора, а дуже великі розміри об'єкта - про внутрішню розкутість, свободу.

Іншим чином інтерпретують названі ознаки Б.Є. Єгоров, К.С. Романова. На їхню думку, дозріваючі плоди - це дозріваючі проблеми особистості «художника». Кількість

зображених плодів дорівнює числу вирішуваних проблем, що знаходяться в активному опрацьовуванні, а яблука, що впали, свідчать про проблеми вирішені.

Є версія, що наявність яблук на дереві означає відчуття провини. Разом з тим не слід забувати і про когнітивний образ: яблуко в уявленні багатьох людей - їстівний (смачний) плід. Тому психологові важливо звернути увагу на те, як виглядає візуалізоване яблуко: достиглим, соковитим, зеленим, зморщеним, кислим, солодким, смачним, «дичкою». Зустрічаються малюнки, на яких людина бере яблуко червиве або гниле, і навіть їсть таке яблуко.

Особливий випадок, якщо уявна людина піднімає ті, що впали або кимось зірвані яблука.

В остаточних висновках психологові слід бути дуже обережним і делікатним. Наприклад, Г.М. Ферс в книзі «Таємний світ малюнка» приводить малюнок шістдесятирічного чоловіка як ілюстрація творчого потенціалу у вирішенні проблем. На цьому малюнку зображено високе дерево з одним-єдиним яблуком, яке намагається зірвати людина, що висить на гілках вниз головою.



Проте подібну інтерпретацію навряд чи можна застосувати до схожого по сюжету малюнка, виконаного двадцятирічною дівчиною-студенткою. Неважко відмітити, які неймовірні зусилля доводиться витратити скелелазові в прагненні дістати заповітний плід.

Причому, як і на малюнку десятирічного хлопчика (див. нижче), позначена лише дія (людина тягнеться за яблуком), але невідомий кінцевий результат.



Є малюнки, які не містять інформації про те, яким способом вдалося досягти мети. Відомий тільки підсумок: яблука в руках, кошику і тому подібне. Можна тільки здогадуватися, хто саме зібрав урожай.



Отже, важливо зрозуміти, як людина бачить проблему. Чи намагається знайти рішення? Яким чином діє? Чи діє взагалі?

Використовує підручні засоби, винаходить нові, спрощує або ускладнює завдання?

Відповіді на ці питання, можливо, прояснять стратегію, якої зазвичай дотримується суб'єкт в ситуації вибору і ухвалення рішення. За цільовою функцією (або ефективністю) стратегії прийнято поділяти людей на тих, які «задовольняють», «оптимізують», «максимізують».

При задовольняючій стратегії будь-який спосіб дії розглядається як прийнятний, якщо він обіцяє хоч би якесь розв'язання проблеми.

Оптимізуюча стратегія орієнтована на вибір найбільш ефективного варіанту дії за даних обставин і обмежень.

Стратегія, що максимізує, націлена на якнайкращий результат.

Отже, за малюнком «Людина, що зриває яблуко з дерева» з великою часткою вірогідності можна судити про домінуючі способи досягнення цілей або особливості поєднання стратегій, які створюють певний стильовий тип ухвалення рішень.

Таким чином, отриманий результат значною мірою несе на собі відбиток особистості того, хто малює, його настрою, стану, відчуттів, уявлень, стосунків, особистого життєвого досвіду, переважаючих стратегій поведінки. Тому, як тонко помітив П. Брутше, «інтерпретація малюнка — це і таємнича гра, і наукова робота».

Тема 5. АРТ-ТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ТРЕНІНГУ

1. Арт-терапевтичні заняття та засоби їх проведення.

2. Різні форми групової арт-терапії

3. Арт-терапевтична робота з дітьми (аналіз практичного досвіду).

1. Арт-терапевтичні заняття та засоби їх проведення.

Виникнення арт-терапії (термін А.Хілла) як галузі теоретико-практичного знання на стикові мистецтва й науки відносять приблизно до 30-х років ХХ століття. Еволюція поняття арт-терапія відображає процеси відокремлення трьох самостійних напрямів: медичного, соціального, педагогічного. Об'єднує названі напрями застосування творчої діяльності

Особливості арт-терапії, або терапії мистецтвом, полягають у поєднанні методів арт-терапії з тими принципами і формами роботи, які притаманні психотерапії. Арт-терапія пов'язана зі створенням візуальних образів у контексті взаємин із психотерапевтом, що передбачає тристоронню взаємодію між автором твору (художнього, малярського, музичного тощо), самим твором і спеціалістом. У свою чергу групова психотерапія пов'язана з великою значимістю між особових взаєностосунків і групових феноменів, тому мистецька діяльність в умовах групи не лише надає її учасникам додаткові можливості для самовираження, але й впливає певним чином на внутрішню групову комунікацію. Тому в аспекті пропонованого у даному виданні підходу ми будемо розглядати саме групові форми арт-терапії та їхній корекційно-психологічний потенціал у соціально-психологічних тренінгах. Спроби поєднання методології та техніки групової психотерапії з принципами арт-терапевтичної діяльності стали особливо популярними в останні десятиліття. З кожним днем спеціалісти в галузі групової

психотерапії й ведучі різних груп – педагоги, соціальні й творчі працівники – переконуються в тому, що образотворча чи яка-небудь інша мистецька діяльність у групових умовах сприятливо відображається на груповій атмосфері і взаєминах між її учасниками, тим-то й називають ще цей вид терапії креативною терапією.

Охарактеризуємо стисло історію розвитку терапії мистецтвом, починаючи від перших аналогів групової арт-терапевтичної роботи, що проводилася з кінця XIX ст. деякими новаторами в галузі художньої педагогіки.

Найбільш раннім аналогом групової терапевтичної роботи за допомогою мистецтва прийнято вважати студійну арт-терапевтичну групу, яка існувала в багатьох великих психіатричних лікарнях Європи ще задовго до появи самого терміна «арт-терапія». Спільна праця хворих у художніх ательє чи майстернях допомагала їм певним чином реалізовувати власні потреби у самовираженні. Втім подібну практику до арт-терапії можна віднести лише умовно, оскільки основним завданням залучення хворих до художніх студій та майстерень у той час було «моральне перевиховання» і елементарна зайнятість.

Використовувані у XIX столітті елементи художньої практики на базі психіатричних лікарень, подібно до деяких форм роботи з «морального й культурного перевиховання покидьків суспільства», що його втілювали в суспільну практику прогресивно мислячі лікарі, політики й аристократи, мали відтінок «культурного місіонерства» і були, скоріше, способом заявити про власні чесноти для певних верств суспільства.

Після Першої світової війни заняття хворих образотворчим мистецтвом в умовах студій знайшли нове обґрунтування в контексті соціотерапевтичного руху, що в подальшому (в період «інституціональної» психотерапії) трансформувався в логотерапію (трудова терапія) і терапію зайнятстю.

Колективні заняття психіатричних пацієнтів і хворих на соматичні захворювання, а також військовослужбовців, які проходили відновлювальне лікування в художніх студіях та майстернях, уже в роки Другої світової війни стали іменувати арт-терапією.

На відміну від аналогічних занять у попередні роки, заняття хворих в арт-терапевтичних студіях в цей час передбачали акценти не стільки на моральному перевихованні (чи створенні художньої та ремісничої продукції), скільки на творчому самовираженні.

Інтерес до використання образотворчого мистецтва в якості лікувально-відновлювального засобу виник у А.Хілла в 1938 році, коли він проходив лікування від туберкульозу в санаторії імені короля Едуарда VIII. Вважаючи своє перебування у санаторії одноманітним і нудним, Хілл звернувся до малювання. Зовсім скоро він долучився до роботи клініки вже в якості художника-інструктора, навчаючи хворих техніці малювання, живопису й художнім ремеслам. Завдячуючи власному досвіду пацієнта і художника-інструктора Хілл переконався в тому, що образотворче мистецтво спроможне допомогти хворим долати недуги й пришвидшувати процес одужання й повернення до нормального життя. У 40-х – 50-х роках ХХ століття, співпрацюючи з британським Червоним Хрестом, А.Хілл організував для хворих багато художніх студій, опікуючись також добором інструкторів у ці студії та координуючи їхню роботу.

Наприкінці ХІХ століття австрійський художник і учасник заснованого Густавом Клімтом «розкольницького руху» Франц Чізек, захопившись «дитячим мистецтвом» став активно його пропагувати й використовувати на художніх заняттях із дітьми новий підхід. «Розкольницький рух» був спрямований проти академічного мистецтва й традиційних форм художньої освіти. Вірячи в те, що кожна дитина наділена здатністю до

образотворчого мистецтва, Ф.Чізек спонукав своїх вихованців до вільного самовираження. Як і його послідовники Е.Адамсон і А.Хілл, він вважав, що основне завдання художнього педагога полягає в тому, аби створити в студії сприятливу атмосферу, встановити з її відвідувачами теплі стосунки і переконати їх у безумовній значущості їхньої праці.

До 30-40-х років ХХ століття новий підхід до художньої освіти дітей і проведення з ними групових занять образотворчим мистецтвом, що нагадували студійні заняття із дорослими, знайшли підтримку у багатьох школах Заходу. Чимало з прогресивно налаштованих педагогів того часу були переконані, що єдине завдання дорослого, який працює з дітьми – надати їм у потрібний час необхідні матеріали для того, аби переживання, що ними сповнена дитина, й ті образи, що постають перед її внутрішнім поглядом, могли бути так чи інакше зафіксовані. Це, в свою чергу, сприятиме зняттю напруги й принесе дитині відчуття щастя спілкування.

Коротко охарактеризуємо арт-терапевтичний процес на основі системного підходу.

1) Арт-терапевтична група – це насамперед така система стосунків, яка відрізняється відкритістю й здатністю до саморозвитку і має такі системні властивості, як: наявність інформаційних каналів зворотного зв'язку, елементів, що поєднують групу всередині та із зовнішнім світом; здатність до ціле покладання.

2) Основні елементи арт-терапевтичної групи як системи стосунків: учасники групи, створювані ними візуальні образи (образотворча продукція) і ведучий (психотерапевт, психолог, соціальний педагог). Візуальні образи поряд з іншими каналами комунікації забезпечують різномірний зворотний зв'язок учасників групи між собою і з ведучим. До того ж ці образи виступають в якості інструментів внутрішньо психічної комунікації, опосередковуючи взаємодію між свідомістю й несвідомим учасників групи, допомагаючи їм виразити й

зрозуміти власні потреби й переживання й характерні для них установки й стереотипи взаємодії з іншими людьми.

3) Являючи собою відкриту систему, арт-терапевтична група має певні структурні, функціональні й генетичні характеристики. Структурні характеристики пов'язані з наявністю зовнішніх меж системи, що їх називають груповими межами, і внутрішніх меж, що їх номінують межами особистісними і міжособистісними. Тісно пов'язаними з поняттями зовнішніх і внутрішніх меж арт-терапевтичної групи є також обладнання арт-терапевтичного кабінету й образотворча продукція учасників групи.

4) До функціональних характеристик арт-терапевтичної групи як системи належать внутрішньо психічні, міжособистісні й загально групові процеси і феномени, в тому числі й особливості взаємодії членів групи один з одним і ведучим і створюваної ними образотворчої продукції, форми творчої активності, способи обговорення візуальних образів.

5) До генетичних характеристик арт-терапевтичної групи як системи відносять зміни у взаємодії членів групи один з одним, з ведучим і зі створюваними візуальними образами; форми творчої діяльності і поведінки учасників у ході образотворчості й обговорень, а також внутрішні психічні зміни самих учасників на різних етапах групової роботи.

6) Різні, пов'язані з груповою арт-терапевтичною роботою фактори й механізми психотерапевтичних змін, якості самої групи, особиста специфіка учасників, а також форми і методи роботи, що їх застосовує ведучий, виступають у якості внутрішніх ресурсів, необхідних для досягнення конкретних психотерапевтичних результатів. До зовнішніх ресурсів арт-терапевтичної групи відносять різні соціальні, інституціональні й культурні фактори, матеріальне й фінансове забезпечення, умови групової роботи, а також соціальне й мікро соціальне оточення учасників групи та її ведучого.

2. Різні форми групової арт-терапії.

Поділ арт-терапевтичних груп на три основні форми є вельми умовним. Насправді в практичній діяльності спеціалісти (психотерапевти, психологи, соціальні педагоги) активно експериментують з різними за формою групами, сполучаючи, наприклад, різні елементи студійного підходу з тематичним чи динамічним підходами, і це часто призводить до дуже цікавих результатів. Скажімо, поєднання елементів студійного підходу з елементами тематичної групи дозволяє з одного боку, найбільш повно застосувати психотерапевтичний фактор художнього самовираження, а з іншого – реалізувати приховані можливості психотерапевтичного фактору вербального зворотного зв'язку. На сьогоднішній день використовуються три основні форми групової арт-терапії:

- студійна відкрита група;
- динамічна (аналітична) група;
- тематична група.

Студійна відкрита група.

Слово «відкрита» у назві цієї групи означає, що вона, як правило, не має постійного складу. На будь-якому етапі до групи можуть приєднатися нові учасники. Крім того, учасники такої групи можуть у будь-який час припинити відвідування. «Студійною» така група зветься тому, що образотворча робота її учасників нагадує роботу в художній студії. Студійна група є неструктурованою групою.

Заняття з відкритою студійною групою (ВСГ) проводяться у спеціально обладнаних кабінетах-студіях, які мають певну кількість місць для художньої роботи з індивідуальними наборами матеріалів. Кабінет-студія має також зону відпочинку з кріслами і столом для чаю та кави, де відвідувачі студії можуть знаходитися й спілкуватися, не заважаючи

іншим у тих випадках, коли їм потрібно зробити перерву в роботі.

Перед початком роботи групи ведучий (це обов'язково повинен бути спеціаліст – психотерапевт, психолог чи соціальний педагог, який має відповідну підготовку до такого виду діяльності) пояснює загальні правила поведінки та завдання. Оскільки глибока психотерапевтична робота при використанні даного підходу не проводиться, то спеціаліст може вказати на відмінність роботи групи від традиційних художніх студій, вказуючи, зокрема, на те, що спільною працею буде «вільне творче самовираження» і прояв членами групи в ході образотворчої діяльності власних почуттів, думок і фантазій. Пояснюючи правила поведінки членам групи, ведучий вказує на необхідність дотримання тиші і поваги до «особистого простору» кожного з учасників. Це означає заборону втручатися в процес творчості свого сусіда і давати власні оцінки їхнім роботам, звісно, за виключенням тих випадків, коли буде організовано групове обговорення роботи. Ведучий мусить вказати також на те, що він сам буде знаходитися поруч і в разі необхідності надавати їм певну допомогу (така допомога може виявлятися в структуруванні дій учасників, в емоційній підтримці, фасилітації емоційної експресії тощо). Це допоможе членам групи відчувати себе в безпеці, впоратися з тривогою і невпевненістю і включитися в роботу (це дуже важливо для дітей і жінок, які зазнали насильства, а також людей з певними психоневрологічними захворюваннями – фобіями, неврозами і т.п.). Ведучий контролює поведінку членів групи і за наявності у когось із них занадто яскравих, таких, що заважають іншим, емоційних проявів, може зробити зауваження і навіть видалити учасника за межі групи. У всьому іншому робота у ВСГ передбачає вільну демократичну атмосферу й використання недирективного підходу.

Не зважаючи на те, що вербальний контакт між членами групи в ході образотворчої діяльності мінімальний, а група є відкритою, вже через деякий час у ній формується певна культура. Це відбувається, в основному, за рахунок спілкування членів групи на символічному рівні – через створювані ними художні образи, а також завдяки невербальній експресії та спілкуванню під час перерв.

Частота проведення і тривалість сесій при використанні цієї форми арт-терапії може бути різною, також може бути різною і її загальна тривалість. Гнучкість часових меж дозволяє застосовувати роботу у ВСГ у вигляді короткотермінових курсів. Чимало тут залежить і від інтересу самих учасників до такого виду роботи.

Відкриті студійні групи в їх традиційному вигляді були найбільше розповсюджені на початку розвитку арт-терапії і використовувалися такими діячами, як А.Хілл та І.Чампернон. Як пізніше вказували дослідники арт-терапії К.Кейз та Т.Деллі, ВСГ є дуже вдалою формою роботи з дітьми, оскільки саме діти «...швидко ідентифікують себе з групою, приходячи на заняття у визначений день і годину, і кожен із них доволі швидко занурюються в роботу над проблемою, що турбує його. Арт-терапевт переходить від однієї дитини до іншої, зупиняючись і розмовляючи. Діти можуть утворювати пари і дрібні групки, створюючи хорошу робочу атмосферу терпимості до кожного, що дозволяє більшості з них успішно завершувати власну роботу без жодних перешкод. Така група може бути цінною для розвитку соціальних навичок дітей, оскільки вони дуже чуйно сприймають ту модель ставлень і терплячості до відмінностей між людьми, яку демонструє арт-терапевт. Діти також отримують чимало завдяки можливості досліджувати свої власні проблеми й переживання у безпечній атмосфері групи. Та висока довіра, яка при цьому формується, дозволяє дітям спокійно сприймати індивідуальні

відмінності, приходити до взаєморозуміння і допомагати один одному».

Основний фактор психотерапевтичного впливу у ВСГ – художня експресія; фактори вербального зворотного зв'язку і психотерапевтичних стосунків задіяні значно менше, тобто групова динаміка тут виявляється мінімальною. Варто підкреслити, що використання такої форми арт-терапії як робота у ВСГ, з урахуванням тої визначальної ролі, яку відіграє у ній фактор художньої експресії, потребує від ведучого хорошої підготовки в галузі візуального мистецтва і значного особистого досвіду образотворчої діяльності. Не випадково більшість ведучих таких груп як у минулому, так і в теперішньому є художниками чи арт-педагогами.

Динамічна (аналітична) закрита група.

Слово «закрита» у назві цієї групи означає, що впродовж усього процесу роботи склад її учасників є постійним. Динамічною (аналітичною) вона називається у зв'язку із тим, що на розвиток цієї форми групової арт-терапії значно вплинув психодинамічний підхід. Ступінь структурованості сесій за умови тривалої роботи не є високою. Дії членів групи передбачають значну спонтанність і мінімум директивності з боку ведучого.

Динамічна група (ДГ) є комплексною формою групової роботи, що поєднує в собі як індивідуальну, так і спільну образотворчу діяльність членів, а також їхню вербальну комунікацію. Остання може здійснюватися як у рамках групових дискусій, так і в ході образотворчої роботи та інших видів діяльності членів групи – ігор, драматичних постановок, рольових діалогів, вправ тілесно-орієнтованого характеру тощо. В ході сесій члени групи можуть неодноразово переходити від глибокого занурення у творчу діяльність до активної взаємодії з ведучим та між собою.

Хід сесій не має певного чіткого плану і обумовлюється актуальним станом і потребами учасників групи, а також тією

атмосферою, що складається в групі в кожен конкретний момент часу. Це значною мірою пов'язане з тим, що дана група, як жодна інша, являє собою «відкриту», «живу» систему з характерними для неї особливостями структурно-функціональної організації, динамікою розвитку. Учасники групи характеризуються високим ступенем незалежності і вмінням зберігати власну ідентичність, оскільки отримують можливість самостійно контролювати власні дії та до певної міри хід групової роботи. Вони самі вирішують якою мірою і в який момент треба залучитися до групових процесів, адже їм надається значна свобода поведінки.

Цій формі групової арт-терапії також притаманна відсутність жорсткого рольового розподілу – учасники групи можуть вільно переходити від однієї ролі до іншої, реагуючи на дії, висловлювання та образотворчу продукцію інших й реалізуючи при цьому різні стратегії й тактики поведінки.

Значний вплив на динаміку групових процесів при цьому виді роботи справляє фактор художньої експресії. Він значною мірою опосередковує взаємодію членів групи між собою і є інструментом вираження ними найрізноманітніших переживань, потреб і фантазій. З урахуванням цього образотворча продукція може містити в собі розмаїття смислів, пов'язаних із внутрішньо особистим, міжособистим і груповим (соціальним) досвідом учасників. Крім того, члени групи в ході роботи можуть використовувати різні види спільної творчої роботи, вступаючи завдяки цій роботі у більш тісну взаємодію.

У динамічній групі швидко формується певна культура, що виявляється не лише в діях і висловлюваннях учасників, але й у тих образах, які вони створюють. Кожен із них починає відчувати цю культуру, реагуючи на роботу інших і дивлячись на вплив власних робіт на інших членів групи. Створювані в арт-терапевтичному процесі художні образи перетворюються

на матеріальні й вельми красномовні свідчення їх власного групового досвіду.

У художній експресії членів групи за даної форми роботи також добре помітний її стадійний характер. Різні пов'язані із нею феномени значною мірою опосередковуються і посилюються образотворчою діяльністю інших, через що може мати місце ефект накопичення емоцій в образотворчій продукції групи, а в деяких випадках – феномен колективного від реагування найрізноманітніших почуттів у спільних видах творчості або в експресивній поведінці членів групи. Все це зумовлює необхідність «утримування» почуттів учасників у межах психотерапевтичного простору й дотриманні певної «техніки безпеки». Основними факторами «утримування» при цьому виступають:

- глибока особиста психологічна підготовка і високий рівень професіоналізму ведучого, що дозволяє йому чуйно реагувати на все, що відбувається, зберігаючи при цьому достатній самоконтроль і об'єктивність оцінок;

- достатньо високий рівень комунікативних, емоційно-вольових і когнітивних можливостей членів групи, наявність у них достатніх механізмів психологічного захисту й здатності до збереження особистої ідентичності;

- закритий характер групи;

- чіткі просторово-часові межі сесій;

- високий ступінь особистої відповідальності членів групи за все, що відбувається упродовж сесій і добре розуміння ними вихідних правил групової роботи.

Динамічна арт-терапевтична група впливає на її членів не стільки через інтервенції ведучого, скільки через групові процеси, а тому, будучи спроможним бачити різні індивідуальні реакції учасників групи і розуміти розмаїття тих групових процесів, що відбуваються, ведучий повинен уміти «відходити на задній план» і, не втручаючись у груповий процес «іти разом» з учасниками. Ведучий виконує роль

недирективного лідера, сприяючи регресу й оживленню фантазій членів групи. Його основна функція – формування й дотримання меж групового простору.

Основні функції ведучого даного виду груп полягають в наступному:

- формування й дотримання групових меж (шляхом відбору й підготовки членів групи, обладнання приміщень тощо);

- у створенні такої групової культури, для якої характерний високий ступінь взаємної толерантності і прийняття учасниками один одного;

- у тому, аби сприяти розумінню членами групи тих подій і процесів, які в ній відбуваються;

- в нагадуванні членам групи про досягнуті ними зміни;

- у стимулюванні їх до прийняття на себе відповідальності за власні вчинки;

- у передбаченні (і по можливості попередженні) небажаних проявів, таких, як віктимізація (перебирання на себе ролі жертви обставин), несвідоме від реагування, передчасні термі нації окремих учасників, некоректний зворотний зв'язок тощо;

- у залученні пасивних і мовчазних учасників до творчої діяльності і спілкування;

- в посиленні групової згуртованості через підкреслення схожості членів групи між собою;

- у плеканні в учасників групи надії на майбутні позитивні зміни.

Тематична група

Тематична група (ТГ) відрізняється від описаних вище видів арт-терапевтичних груп більшим ступенем структурованості. Це досягається за рахунок фокусування уваги членів групи на певній темі, яка має для них особливе значення, або на певних техніках образотворчого характеру.

У більшості випадків тематичні групи є напіввідкритими. Окремі учасники групи можуть припинити свою роботу на будь-якому етапі, в той самий час як нові члени можуть долучитися до участі в групі в будь-який момент. Це уможлиблюється за рахунок того, що робота в тематичній групі не має тієї динаміки, яка властива групі динамічній. І тим не менш робота даної групи більш динамічна, ніж робота студійної. Її більша структурованість порівняно з динамічною групою справляє гальмівний вплив на групову динаміку. Як правило, тематична група працює нетривалий час, орієнтуючись на розв'язання конкретних проблем її учасників.

Значний вплив на появу такої форми арт-терапевтичної роботи, як тематична група, справив гуманістичний підхід: увага учасників загалом орієнтується на контекст «тут і зараз», залежно від складу і завдань групи застосовуються види діяльності, орієнтовані на розвиток сенсомоторних навичок, невербального мислення, пам'яті та уваги, дослідження окремих аспектів досвіду членів групи й системи їхніх взаємин.

Використання тематичного підходу доцільне у наступних випадках:

- члени групи відчують нерішучість, особливо на початку роботи;
- члени групи незнайомі з роботою арт-терапевтичних груп і орієнтуються головним чином на власні враження від шкільних уроків малювання;
- члени групи почувають занадто напружено в самій групі;
- мають місце часові обмеження для арт-терапевтичної роботи, що змушує фокусувати увагу на певних темах і проблемах;
- необхідно згуртувати групу;
- потрібно надати членам групи можливість вибору й визначити ті питання, що їх турбують найбільше;
- потрібно активізувати взаємодію між членами групи;

- необхідно вивести членів групи зі стану зажуреності у власний внутрішній світ й спонукати до більш активних спільних дій.

В процесі роботи тематичної групи може використовуватися не лише образотворча діяльність та обговорення малюнків, але й різні тілесно-орієнтовані вправи, ігри та інші види творчої експресії, при чому як окремо, так і в поєднанні. Загалом, значення фактору художньої експресії при використанні даного підходу менше важить, аніж при використанні підходу, скажімо, студійного. Все це робить дану форму групової арт-терапії доступною для використання різними спеціалістами – не тільки тими, котрі мають глибоку мистецьку підготовку, але й тими, хто практикує вербальну чи сімейну психотерапію.

Тематичні групи працюють більш короткий час, аніж студійні та динамічні. Інколи вони навіть організовуються як групи одноразових зустрічей, наприклад, «групи вихідного дня». Тематичні групи мають певну періодичність сесій (від однієї зустрічі на два тижні до декількох разів на тиждень). Тривалість сесії зазвичай становить 1,5-2,5 години. Обладнання приміщення таке ж, як в роботі динамічної групи.

Мета і зміст сесій тематичної групи визначаються складом її учасників: їхнім віком, інтересами, культурним і соціальним досвідом, найбільш актуальними для них проблемами, типом психічних розладів, ступенем інтелектуальних, фізичних і комунікативних обмежень та деякими іншими факторами.

Сесії тематичної групи мають триелементну структуру й складаються з:

- в с т у п н о ї ч а с т и н и, пов'язаної з підготовкою учасників групи до образотворчої діяльності чи до більш активної взаємодії засобами художньої експресії, ігор або тілесних вправ; о с н о в н о ї ч а с т и н и, пов'язаної із вибором теми і вираженням учасниками групи пов'язаних із даною темою почуттів, думок і образів у візуальній формі; з а

к л ю ч н о ї ч а с т и н и, яка передбачає обговорення малюнків чи дискусію з певної теми й коротке підбиття підсумків сесії.

Позиція ведучого групи за умов тематичного підходу відрізняється виразнішим проявом директивності порівняно з динамічним і студійним підходами. Ведучий тут – безумовний лідер, він організовує діяльність членів групи, неріко виступаючи ініціатором обговорення певних тем і проблем, активно вдається до власних коментарів і оцінок, коригує хибні висновки членів групи, дає поради, озброює певною інформацією а в разі необхідності надає безпосередню емоційну підтримку, вдаючись до переконування, навіювання та деяких інших форм психотерапевтичного впливу.

Простір арт-терапевтичного процесу.

Поняття простору як одного з базових у арт-терапії зазвичай розглядається у двох аспектах. По-перше, це та атмосфера, що складається в процесі взаємодії між психологом (арт-терапевтом, соціальним педагогом, учителем) і учасниками арт-терапії на основі невербальної і вербальної комунікації. Загальний емоційний фон здебільшого визначається особливостями арт-терапевтичних взаємин.

По-друге, це місце, в якому відбувається арт-терапевтичний процес, де зберігаються образотворчі знаряддя, матеріали, продукти творчої діяльності учасників арт-терапії. Маємо на увазі фізичний символічний простір арт-терапевтичного кабінету, який утворює особливе середовище – «цілюще» або «фасилітаційне середовище» за термінологією Д.Віннікотта та К.Роджерса.

Кожен відвідувач арт-терапевтичного кабінету використовує його по-своєму, встановлюючи при цьому унікальні взаємини із арт-терапевтом, за спостереженнями дослідників-терапевтів К.Кейза, Т.Даллей. У той самий час

наявність певних меж забезпечує можливість для збереження необхідної дистанції із ним та рештою учасників.

Очевидно, що такий простір повинен забезпечувати внутрішню захищеність кожного учасника, адже саме цим визначається рівень довіри та відкритості, необхідний для розвитку арт-терапевтичного процесу. Втрата чи загроза особистісному простору викликає, щонайменше, неприємні душевні переживання.

Розглянемо приклад. Шкільний клас, в якому учень постійно займає своє місце, утворює складову його особистого простору, натомість деякі вчителі часто не звертають уваги на звичне для учня місце і часто пересаджують дітей відповідно до власних цілей. Дорослі поводяться так, ніби простір класу належить виключно їм самим. Однак дитина сприймає місце за партою як особисто значуще, суттєве, і якщо воно суб'єктивно «погане» (чужа парта), то в школяра нерідко порушується концентрація уваги, розвивається пасивність та безініціативність. На новому місці у дитини автоматично виникає реакція орієнтації, «прийняття» та «промацування» нового простору. Таким чином і учень, і учитель відчують потребу в певній стабільності довколишнього світу для того, щоб розвивати свої здібності і зв'язки.

Арт-терапевтичний кабінет.

Це може бути спеціально відведене для занять арт-терапією приміщення чи шкільний клас. Він має бути доволі просторим, складатися із декількох умовних зон.

- «Робоча зона»: місця (стіл, стілець) для індивідуальної творчості; столи для колективної роботи у малих групах. Загальний стіл (шафа) для образотворчих знарядь і матеріалів. Тут же можуть знаходитися пісочниця та ємність із глиною, що використовують у деяких техніках.

- «Чиста зона»: коло зі стільців (крісел) – простір для групової комунікації і обговорення образотворчої продукції.

- Вільний від меблів простір з належним покриттям підлоги для рухових ігор, танців, театралізації.

- Персональне місце для арт-терапевта, по можливості поза полем зору учасників.

- Місце для організації виставок творчих робіт. Наприклад, стіна – для образотворчих робіт, стіл, стелажі та полиці – для композицій з глини та природних матеріалів. Крім того стіни використовуються і для розвішування образотворчої продукції перед обговоренням.

- «Місце для зберігання» – надійне місце для зберігання індивідуальних папок з образотворчою продукцією учасників арт-терапії, кожен з яких має бути впевнений, що його творчість не стане предметом ля загального обговорення чи інших маніпуляцій без його на те згоди.

Якщо кабінет призначено виключно для молодших школярів, тов. ньому можна влаштувати «ляльковий будинок», розмістити різноманітні іграшки (для лялькотерапії), коробки (квартири).

Зі спеціального устаткування бажана наявність раковини і води з водогону, оскільки у роботі використовують фарби глину, пісок, грим та інші засоби, що забруднюють руки.

Взагалі арт-терапевтичний кабінет є не тільки реальним фізичним простором, а й простором символічним, де кожен елемент має свої власні приховані смисли і функції.

Розташування меблів повинне в разі необхідності легко змінюватися, щоб кожен учасник міг зайняти бажане для нього в конкретний момент роботи місце і тим самим позначити «персональну територію» як елемент індивідуального арт-терапевтичного простору.

Зазвичай за кожним учасником закріплюється вибране ним робоче місце і набір необхідних матеріалів, що є дуже важливим з декількох причин:

- 1) Простір кімнати і ті предмети, що знаходяться в даному просторі, стають для учасника власною, безпечною,

комфортною та звичною територією. Поступово у нього складається стійка система асоціацій і реагування на звичайні умови;

2) Існує необхідність додержання відносного порядку в арт-терапевтичному кабінеті, що особливо важливо в процесі роботи з молодшими школярами. Тим паче, що дітям дозволяється вільне поведження і використання матеріалів на свій розсуд. Коли дитина щось в кабінеті забруднить, то це сприйметься, як створений нею самою безлад. Дане почуття буде різко контрастувати зі звичним відчуттям безладу в дитячому колективі, таким чином дитина буде навчатися створювати порядок із хаосу, реалізуючи при цьому власні творчі можливості.

3) Увесь простір арт-терапевтичного кабінету часто називають «творчою ареною», де дитина спроможна подолати свої психічні травми і заохотитися до творчості. Завдяки заняттям вона набуватиме впевненості в собі, а це, відповідно, дозволяє їй вирішувати проблеми, пов'язані з навчанням, спілкуванням із членами своєї сім'ї та ровесниками.

Зрозуміло, приміщення повинне відповідати загальноновизнаним санітарно-гігієнічним та фізіологічним нормам (вимоги до освітлення, температури), бути комфортним, захищеним від шуму, дзвінків, вібрації, різноманітних сторонніх запахів (фарби, їжі) та інших несприятливих відволікаючих факторів.

Іншими вагомими складовими арт-терапевтичного простору виступають образотворчі засоби і матеріали.

Найнеобхідніші – це: олівці, фломастери, фарби, гуаш, воскова крейда, художнє вугілля, пензлі, палітра, банки з водою, губка, папір різних форматів, кольорів та відтінків, різною платності та текстури, картон, фольга, клей, скотч, ножиці, нитки, мотузка. Для колажів стануть в нагоді старі журнали, листівки, репродукції, фотографії. На деяких

заняттях використовуються тканини, глина, пластилін, спеціальне тісто, крейда, пісок з мініатюрними фігурками, дерево, різноманітний природний матеріал для створення об'ємних композицій.

У перформансах на завершальних заняттях курс арт-терапії можуть знадобитися грим, свічки, костюми, музичні інструменти.

Фахівці відзначають особливу важливість розуміння специфіки і осмисленого застосування тих або інших образотворчих засобів, матеріалів залежно від ситуації, проблеми людини чи групи. Кожен образотворчий матеріал задає певний діапазон можливих способів взаємодії з ним, стимулює суб'єкта до різних видів діяльності і до певної міри дозволяє керувати його активністю.

Приміром, для зняття тривожності, пов'язаної з малюванням, підходять техніки журнального фото колажу, аплікацій та створення композицій. Картинки, фотографії з журналів, природний матеріал допомагають створенню задуманих образів, більш точному зображенню бажаного, особливо тим людям, які переживають з приводу невміння малювати. До того ж готові об'єкти чи зображення є для людини не стільки особистими і значимими, як його власний образотворчий продукт. Тому така робота створює необхідне для тривожних людей відчуття захищеності і достатньо високий ступінь безпеки в арт-терапевтичному процесі.

Відмінності у фізичних властивостях матеріалів дозволяють урізноманітнити форми маніпуляцій із ними для досягнення певних цілей і розв'язування конкретних проблем. Наприклад, змішування і розбризкування фарби, розмазування пластиліну на якійсь поверхні використовується в роботі з дітьми, які пережили травматичні ситуації з метою відновлення їхньої психічної чутливості.

Пластилін, глина, спеціальне (солоне) тісто найбільшою мірою підходять для роботи з агресією, різними фобіями,

фрустрація ми. Від реагування негативних емоційних станів шляхом певних маніпуляцій з пластичними матеріалами знижує вірогідність аутоагресії і насильницьких дій з боку дитини по відношенню до інших.

Переваги простого олівця полягають у можливості неодноразово перемальовувати задумане, оскільки неважко витерти зображення.

Фарби провокують спонтанність в образотворчій діяльності, допомагають людині більш яскраво і відкрито виявити різноманітні емоції, дослідити власні переживання.

Зазвичай учасникам арт-терапії надається свобода у виборі матеріалів і засобів для творчої роботи. Проте в окремих випадках педагог, усвідомлюючи проблеми дитини, може спеціально обмежити доступ до всіх, наявних у кабінеті образотворчих засобів, запропонувавши лише

3. Арт-терапевтична робота з дітьми (аналіз практичного досвіду)

Арт-терапевтичне заняття «Малюємо маски»

Мета: робота з емоцією страху.

Дана арт-терапевтична техніка дозволяє одночасно працювати з групою дітей як одного віку, так і різновіковою, а також може бути адаптована до індивідуальної роботи.

Техніка «масок» ефективна для корекції різноманітних страхів, насамперед тих, які викликані уявою дитини: страх хвороби, насильства, стихійного лиха, транспорту, казкових персонажів. У ході малювання відбувається оживлення відчуття страху і разом із тим усвідомлення умовного характеру цього зображення. Довірливі взаємини, що виникають на занятті поміж учасниками, посилюють очікуваний результат.

Кількість учасників: 9-16 чоловік.

Матеріали: Художнє вугілля, соус, сангіна, аркуші паперу формату А4, листи ватману (по одному для роботи кожної

малої групи), клей, м'який ластик, шматочки крейди, кольорові олівці, фломастери, гуаш, акварельні фарби.

Етапи.

1.Налаштування (розігрів).

Легкі ігри з кольорами. Наприклад, учасникам пропонується пригадати свої почуття, що їх вони переживають частіше за все, намалювати їх фарбами у вигляді різнокольорових плям, підписати до кожної з них назву.

В якості самостійної вправи на етапі налаштування можна запропонувати учасникам зобразити за допомогою ліній та кольору певні емоції, наприклад – страх, любов, злість. Основна умова: малюнки повинні бути абстрактними, тобто не містити конкретних образів, піктограм, символів-штампів (сердечки, зірки, квіти тощо). Кожен працює самостійно, на зображення однієї емоції відводиться 2-3 хвилини. На цьому етапі обговорення не проводиться. Однак якщо в групі явно виражена потреба поділитися враженнями, варто спрямувати вербальне самовираження учасників на обговорення їхніх почуттів, мотивів вибору кольору, форми, але не аналізувати образотворчу продукцію.

2. Актуалізація емоції страху.

Учасникам пропонується зайняти місця на стільцях, розташованих по колу.

- Усім, і дорослому, і дитині знайоме почуття страху. Заплющить очі і уявіть собі ситуацію, коли вам було страшно. Придумайте цьому назву..

- Розплющуйте очі. Розкажіть нам про свої відчуття.

Бажано, аби першою говорила та дитина, на обличчі у якої соціальний педагог побачить найбільш сильні емоції. В жодному разі не примушуйте, якщо дитина відмовляється!

Можливим є інший варіант цього етапу. Наприклад, усім присутнім пропонується розділитися на пари і розповісти один одному найстрашніші сни або історії зі свого життя.

2.Індивідуальна робота. «Матеріалізація страху».

Учасники знову займають місця для індивідуальної роботи.

- Намалюйте свій страх на аркуші паперу, роботу не обов'язково комусь демонструвати.

- Зробіть з малюнком усе, що вам заманеться: можете зім'яти його, розірвати, спалити, словом знищити його у будь-який спосіб.

Після того, як учасники розправляться зі своїми матеріалізованими на малюнках страхами, їм пропонується наступна інструкція:

- Намалюйте на аркуші паперу страх у вигляді маски, використовуючи сангіну, соус або художнє вугілля. По чорному чи коричневому фону можна намалювати білою крейдою чи висвітлити контури зображення ластиком.

- Відірвіть пальцями зайвий папір – фон. Ножицями користуватися заборонено.

Така робота сприяє розвитку дрібної моторики рук і тактильної чуттєвості.

Можлива інтерпретація і деяких ознак маски. Інформацію несуть розмір, зображена емоція, наявність таких елементів, як очі, рот, зуби, вуха, рога та ін..

3.Ритуальна драматизація. «Спонтанний театр»

Створення ситуації «публічного» проживання страху.

Учасникам пропонується об'єднатися для спільної творчості у малі групи по 3-5 чоловік.

- Розгляньте зображення масок. Обміняйтеся враженнями.

- Вигадайте назву та зміст історії, у якій маски були б головними дійовими особами. Розташуйте їх на аркуші ватману і домалюйте «картину».

матеріали для колективної роботи вибираються за бажанням «художників».

Далі учасникам пропонується «озвучити» картину.

- Розподіліть і відрепетируйте ролі відповідно до вигаданого і намальованого сюжету. Кожен повинен говорити від особи своєї маски.

Потім кожна група виходить на імпровізовану сцену. Решта учасників у цей час перетворюються на глядачів. Виходить невеличка постановка, при чому, яким би страшним не був первинний сюжет, на момент озвучування він викликає сміх як у акторів, так і в глядачів.

4. Завершальний етап. Рефлексивний аналіз.

В процесі колективної рефлексії кожному учасникові пропонується вербалізувати власні враження, приміром, обговорити:

- Що ти відчував, працюючи з групою? А працюючи самотійно? Що ти відчуваєш зараз.

- Як працювала група? Кому належить ідея сюжету, назви?

- Як можна допомогти собі та іншим, коли стає страшно?

- Якого кольору ваші почуття, коли буває страшно?

- Якого кольору ваші відчуття зараз?

Одночасно обговорюються індивідуальні малюнки, виконані на етапі налаштування.

Коментарі та рекомендації.

Варто звернути увагу на діагностичні можливості даної техніки. Драматична імпровізація зазвичай розглядається як своєрідний індикатор особливостей внутрішнього світу учасників. Важливо, як працював кожен, які при цьому переживав емоції, як розправлявся з малюнком страху.

Чим сильніший страх, тим більше маніпуляцій з малюнком: часто малюнок спочатку «замашують» фарбою, потім рвуть на дрібні шматочки, які спалюють, а попіл намагаються розтоптати чи змити водою. Якщо дитина просто розриває чи викидає свій малюнок, можна припустити, що вона вільна від нав'язливих страхів або не пережила сильних емоцій в процесі заняття.

Потрібно мати на увазі, що індивідуальні малюнки стархів, виконані на етапі індивідуалізації, частіше за все нікому не показують. Соціальний педагог повинен бути максимально уважним і коректним, використовувати, можливо, прийоми прихованого спостереження, не коментувати того, що відбувається.

Вважається, що на даному етапі арт-терапевтичної роботи відбувається сублімація і каналізація агресивних інстинктів по символічним каналам. Це неусвідомлені процеси, які визначають вибір теми і пошук адекватної форми переживання афекту.

Хоча всі захисні механізми допомагають індивіду справлятися з тривогою, сублімація більш адаптивна, оскільки призводить до соціально схвалюваних результатів. Сублімація – один з механізмів психологічного захисту. У процесі сублімації асоціальні імпульси перетворюються і спрямовуються на стимуляцію інших, соціально прийнятних форм поведінки, що призводить до компромісного задоволення первинних потреб, які є причинами цих імпульсів.

Один з випадків сублімації – це творчість, в ході якої автор трансформує свої фантазії в художні образи. Мистецтво може одночасно перетворювати такі відчуття, як гнів, біль, тривога, страх, пригніченість, а також допомагає ці почуття висловити і осмислити.

Поряд із сублімацією можлива актуалізація механізмів захисту, що виражається у певному типі малюнків дітей,

фальшиво-солодкому вираженні почуттів, епатажній поведінці.

Вигадуючи і розповідаючи страшні історії, як правило, зі щасливим закінченням, учасники звільнюються від психічної енергії, спрямованої на руйнацію та агресію. Страх невидимий, але матеріалізуючись у зображенні маски, він позбувається емоційної напруженості, тобто тієї складової, яка власне й лякає.

Якщо маска ідентифікується зі страхом, дитина оволодіває ситуацією, здобуває почуття влади над ним, право вчинити так, як захоче вона сама (розірвати, спалити, знищити у будь-який спосіб).

Переведення подій, пов'язаних зі страхами, у комічну форму, емоційне переключення (смішно, але не страшно) веде до катарсису, до звільнення від неприємних емоцій. На думку деяких психотерапевтів і психологів, доцільно влаштовувати спектаклі у намальованих масках, закріпивши їх на обличчі за допомогою резинки. Виходить своєрідна гра зі страхом, «емоційна гойдалка». Людина змушена знову через маску поєднатися із власним страхом, від якого щойно відсторонилася, ніби витягнувши його назовні в ході малювання.

Часто буває так, що діти категорично відмовляються надягнути маску, висловлюють агресію не лише стосовно власного малюнка, а й щодо психолога, педагога, який проводить заняття.

Та все таки незалежно від виду, причин, кількості, різноманітності страхів у дітей дана арт-техніка корисна в якості загальної оздоровчої психотерапії. У серйозних випадках потрібна спеціальна допомога психотерапевта, тривала робота соціального педагога, решти вчителів і батьків.

Пластилінові вироби

Вправи з використанням пластиліну сприяють зняттю м'язових затисків, розвиткові просторової та творчої уяви, спонтанності у вираженні почуттів, сприяють руховій та емоційній «розрядці».

Пластичні матеріали – пластилін, глина, солоне тісто – дієві засоби в арт-терапії гніву, агресії, страхів, тривожності, замкнутості. Ліплення з глини виявляється особливо ефективним, зокрема, в роботі з дітьми, які мають гіперкінетичні розлади. Індивідуальна творча робота відповідає потребі суб'єкта в збереженні особистісної ідентичності й незалежності. Мета спільної творчої роботи – досягнення взаємного розуміння і співтворчість учасників.

Матеріали: пластилін, глина, аркуші картону формату А 4, гуаш, акварель, крейда. Аудіозаписи музичних композицій.

Основні процедури. Етапи роботи (інструкції для учасників виділені курсивом).

1. Налаштування на роботу (розігрів).

Візьміть шматок пластиліну певного кольору і виліпіть з нього першу літеру власного імені в образі чоловічка.

Індивідуальна робота.

Кожному учасникові пропонується: *взяти до рук шматок глини чи пластиліну якого завгодно розміру, кольору, ваги і, розминаючи пластилін в руках, прогулюватися по кабінету.*

Через декілька хвилин ведучий вмикає мелодійну музику і просить учасників, не перериваючи руху, спонтанно, не замислюючись над результатом, надати безформному шматку глини чи пластиліну будь-якого образного вигляду. Потому, продовжуючи рухатися по кабінету, учасники роздивляються роботи один одного з метою віднаходження схожих, співзвучних образів і за цією ознакою утворюють пари для подальшої творчої взаємодії. Цей етап роботи завершається обговоренням і рефлексією.

Робота в парах (або в малих групах по 4-5 чоловік).

З тих фігур, що ви їх виліпили спонтанно, створіть спільну композицію, вигадайте сюжет, назву. Домовтесь, як і хто буде презентувати образотворчий продукт.

Заключний етап.

Учасники створюють виставку своїх робіт і по черзі представляють їх, діляться враженнями від роботи в парах, досвідом самопізнання, відкриттями в процесі творчої взаємодії в собі самому і в партнерах.

Потому учасники можуть письмово представити зворотній зв'язок один одному. Для цього біля кожної композиції залишають чистий аркуш паперу, на якому всі бажаючі пропонують авторам власний варіант назви композиції. Подальший аналіз отриманої інформації, як правило, дозволяє з'ясувати і усвідомити приховані почуття, переживання, актуалізувати травматичний психологічний досвід, пробудити до роздумів, самопізнання, особистісного зростання.

Рекомендації.

Переваги пластиліну чи глини є очевидними: можна кількаразово виправляти створюваний образ. Разом із тим саме пластичністю зумовлюються і деякі недоліки пластиліну: образ може зруйнуватися всупереч волі автора, в той час як композиція із застиглої глини може довго зберігати свою форму і бути зручною для розфарбовування.

Робота з пластичними матеріалами полегшує відреагування гніву, агресії і тим самим знижує вірогідність насильницьких дій в реальній дійсності. Розмазування пластиліну по поверхні використовується як терапевтична техніка у роботі з дітьми, які зазнали психологічних травм, з метою відновлення їхньої психологічної чуттєвості. Виражаючи в такий спосіб власні почуття, дитина поступово вивільнюється від страхів, і пережите раніше не розвивається в психологічну травму.

Емоційно зажатим, тривожним дітям необхідні матеріали, які вимагають широких вільних рухів, при чому всього тіла, а не лише зап'ястя і пальців. В даному випадку більш ефективною виявляється робота з глиною, оскільки на неї витрачається більше зусиль, аніж на пластилін.

Арт-терапевтичне заняття «Малюємо дерева»

Заняття дозволяє розвинути відчуття причетності до колективу, групову згуртованість, доброзичливі взаємини, співчуття, співпереживання. Поєднання зображувальної творчості з музикою спонукає до саморозкриття, дослідження емоційних станів, переживань, особистих проблем.

Оптимальна кількість учасників – 8-12 чоловік.

Основні процедури. Етапи.

Налаштування. Розігрів. Активізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів.

Учасникам пропонується зайняти зручну для себе позу і місце.

- Заплющить очі. Уявіть колір, звук, мелодію, рухи, за допомогою яких можна було б висловити власне відчуття «тут і зараз».

- Станьте в загальне коло. Спробуйте описати словами і показати ваші відчуття.

Пошук образу через рухи під музику.

Лунає повільна музична композиція (без слів).

- Заплющить очі і спробуйте побачити ліс.

- Уявіть себе в образі дерева. Знайдіть своєму дереву місце серед інших дерев.

- Виберіть у просторі аудиторії місце, де дереву зручно гойдати гілками, рости вгору і навіть танцювати.

- Покажіть рухами, танцем, як дерево себе відчуває.

- Самотнє дерево відкрите всім вітрам. Влітку його нещадно смажить спека, взимку студить мороз. Навіть звірам важко сховатися під самотнім деревом. Інша справа, коли

поряд є добрі і надійні друзі. Підійдіть одна до одної так близько, як вам цього хочеться. Нехай ваші дерева утворять декілька перелісків. Обережно торкніться одне одного пальчиками – листочками.

Тут у ведучого з'являється можливість звернути увагу на ефект соціометричного вибору.

- Спробуємо разом створити образ дуже сильного і могутнього дерева. Станьте поряд в коло. Який величезний, надійний стовбур утворився у нашого дерева! І гілки тягнуться в гору, переплітаються між собою. У такій кроні тепло і затишно вивіркам, пташкам. А саме дерево вже нічого не боїться – ні бурі, ні грози, ні самотності.

Тут важливо спостерігати, в якому із запропонованих образів учасники заняття (кожен з них) відчувається найбільш комфортно і впевнено.

Індивідуальна робота.

Інструкція повинна бути озвучена заздалегідь, аби не порушувати виниклий емоційний настрій, стан.

Кожному учаснику пропонується вибрати місце за робочим столом.

- На аркуші паперу за допомогою будь-яких зображувальних засобів намалюйте уявлені вами образи одного чи декількох дерев і виниклі асоціації.

- Вигадайте для малюнка назву та історію, яку дерево хотіло б розповісти від першої особи.

Етап вербалізації

Учасники сідають на стільці, кладуть на підлогу всередині кола свої роботи так, щоб всім було зручно роздивитися деталі. Потім кожен розповідає про свій малюнок. Ступінь відвертості і відкритості залежить від самого художника. Якщо він з якоїсь причини відмовчується, то потрібно спробувати делікатно розпитати його, скажімо про почуття, бажання, мрії дерева-образу.

Для прояснення деталей малюнка чи розповіді, ведучий та інші учасники можуть додатково ставити коректні навідні питання.

- Де твоєму дереву хотілося б рости: на галявині чи серед інших дереву?

- Чи має твоє дерево друзів чи ворогів?

- Чи боїться чогось це дерево?

- Чи загрожує дереву якась небезпека?

- Про що мріє це дерево?

- Який настрій у твого дерева?

- Це щасливе чи нещасне дерево?

- Якби замість дерева була намальована людина, то хто б це був?

- За що це дерево люблять люди.

- Що сниться дереву?

- Який подарунок був би для нього бажаним?

- Як можна врятувати, чим допомогти дереву, якщо воно захворіє?

- Необхідно зараз відокремити образ дерева від фону. Відірвіть по контуру зображення дерева зовнішню (зайву) частину малюнка. Робота виконується виключно пальцями, ножицями користуватися не можна.

Колективна робота.

- Уявіть, що великий аркуш ватману на підлозі – це галявина, на якій виростуть ваші дерева. Кожен має право вирішувати, де зручніше розмістити малюнки: у лісі серед інших дерев, у маленькому переліску, чи залишити на віддалі від усіх, усамітнити дерево.

- Виберіть зручне місце і розташуйте дерева на площині аркуша.

- Якщо бажаєте, можете трохи пізніше змінити первинне розташування вашого малюнка.

На цьому етапі особливо значущим є стан впевненості, відчуття прийняття і захищеності. Тому малюнки можна

переміщувати декілька разів. Терапевтичного ефекту можна досягти швидше, якщо ватман має форму кола чи еліпса.

Завершальний етап.

Заняття завершується взаємними подарунками і добрими побажаннями.

- Ви можете звернутися один до одного з такими, скажімо, словами: «Подаруй мені, будь ласка, на пам'ять своє дерево» або «Дозволь мені подарувати свій малюнок тобі». Нехай ці дарунки стануть вашими щасливими талісманами.

У випадку, якщо без вибору залишилося чиєсь дерево, ведучий може попросити подарувати це дерево йому неодмінно з автографом. Потрібно допомогти людині подолати зняковілий стан, бажано, щоб у кожного учасника залишився малюнок на пам'ять.

Тема 6-7. КАЗКОТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ

1. *Функції казки як повчального тексту.*
2. *Види казок, які застосовуються у терапевтичній роботі.*
3. *Техніка складання казок із терапевтичним ефектом.*
3. *Феномен улюбленої та не улюбленої казки.*
4. *Інтерпретація казки.*

1. Функції казки як повчального тексту.

Казка може виліковувати — є у неї така дивовижна властивість. Ця властивість стала наріжним каменем для побудови казкотерапії як особливого напрямку в практичній психології. Але не слід гадати, що допомагає людям казка, яка тільки розповідається їм. Не менший вплив, при чому доволі благодотворний, справляє на людину казка, складена нею самою. Про це писав ще М.Бурно, називаючи цей процес терапії творчим самовираженням.

Скласти казку просто так, ні з того ні з сього виходить далеко не в кожного. До цього чарівного дійства треба якимось чином підготуватися.

Для чого нам потрібні казки? Нам, тобто як дітям, так і дорослим, заклопотаним щоденними турботами, людям. Аби відійти від реалій цього світу або заховатися від проблем та завдань, які постають перед нами у цьому світі. Казки потрібні нам, щоб жити більш реально. Жити у цьому світі, сприймати його таким, який він є, любити його, дружити з ним.

Звісно, казка спроможна паралельно із цим виконувати низку інших, більш конкретних функцій. З давніх-давен казка — це спосіб передачі знань про світ. Це не просто вигадка, гра фантазії чи підсвідомості. Міф, казка, легенда — вони завжди несли в алегоричному вигляді правду про те, як влаштована Реальність. Ефективність дій, перестороги щодо прихованих у гірських ущелинах чи болотах небезпек, психоаналіз

людських душ, оптимальна стратегія досягнення цілей, інтуїція та вірність високим моральним ідеалам, дружба й любов – усе це століттями знаходили люди в казках, вчилися жити, боротися, відкривати нові шляхи.

У казках для маленьких дітей, звісно, також є свій сенс, вони також знайомлять зі світом, його особливостями, але тут надзвичайно важливим виявляється краса простих, але базових форм, образів, символів, сюжетів, а також багато важить те, як ця казка розповідається! Вона заколисує душу – зігріває, заспокоює, пестить, вселяє віру у перемогу Добра над Злом, дарує дитині відчуття захищеності й любові. Спокій, що його черпає дитина в казках, відчутний під час слухання або читання – це невичерпне джерело радості всередині кожної дорослої людини, яка пам'ятає дитячі казки.

Казки дуже добре розвивають мовлення. М'яко розширюючи словниковий запас маленьких дітей, розказуючи їм казки, можна плавно й поступово допомогти їм сформувати почуття впевненості і свободи в оволодінні словами, в орієнтації у цьому світі, де слова та їхні смисли відіграють величезну роль. І доросла людина, розповідаючи дитині казку, сама при цьому вчиться, тренується, відчуває себе більш розкутою, осягаючи на практиці магію мови. Слова – це життя, адже «Спочатку було Слово...» Розвиваючи своє мовлення, ми проживаємо нові моменти власного життя більш повно і різноманітно.

Звісно, у формі казки дуже зручно передавати якусь інструкцію, навчальну інформацію, правило чи роз'яснення морально-етичних норм. Але буває і так, що ми іноді виявляємося безсилим змінити на краще доволі складну ситуацію, в якій з певних причин опинилися. Перед нами виситься стіна – до самого неба, товстелезна, височенна, непробивана, без воріт, калиток та шпарин...Що ми можемо вдіяти? Ну, наприклад, вигадати казку. Вона раптом дивовижним чином покаже нам ілюзорність тої стіни, що ми її

спорудили власними страхами, звичками та безглуздими бажаннями. І ми зможемо рухатися далі. Чи хоч би поводитися пристойно у скрутному становищі.

2. Види казок, які застосовуються у терапевтичній роботі.

У роботі з казками слід обов'язково враховувати тип використовуваних казок, оскільки у кожного типу є свої психологічні цілі. Всі казки, використовувані психологами і педагогами, можна розділити на п'ять типів: дидактичні, медитативні, психокорекційні, психотерапевтичні й психологічні (Карпов А., Вачков І.). Згідно з класифікацією Т.Зінкевич – Євстигнєєвої, фахівця Інституту Казкотерапії, апарат казко терапевта складається з таких п'яти видів казок: *художні, дидактичні, корекційні, терапевтичні й медитативні.*

Дидактичні казки мають за мету надати нові знання. Використовується прийом одушевлення (оживлення) абстрактних символів і створюється образ казкового світу, в якому вони живуть. Такі казки розкривають сенс і важливість певних знань. Дидактичні казки можуть містити певне завдання учбового характеру, яке повинна виконати дитина.

Медитативні казки націлені насамперед на створення певного емоційного стану, іноді — стану релаксації. Вони можуть не мати чіткого і ясного сюжету і вдають із себе деяку «зарисовку», візуалізацію яскравих казкових образів. За допомогою медитативних казок відбувається глибоке занурення слухача до казкового процесу через звернення до своїх внутрішніх станів і пробудження особистих потенціалів людини. Ці казки необхідно читати і слухати, не мимохідь, а в спеціально створених умовах. Медитативні казки містять в собі позитивні моделі внутрішніх станів, що повідомляються несвідомому. Такі казки можуть, крім того, служити прологом, настроєм до нової психотерапевтичної роботи.

Психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини; при цьому під корекцією розуміється «заміщення» неефективного стилю поведінки на продуктивніший, а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається. У психокорекційних казках слухачеві (читачеві) зазвичай пропонується модель поведінки, яку він може використовувати для подолання власних труднощів. При цьому події, що відбуваються з героєм (героями), повинні бути схожими на реальні ситуації з життя дітей. Дитина через казку знаходить можливість усвідомити свої власні переживання, окремі психологічні характеристики. Альтернативні моделі поведінки, зрозумілі завдяки казці допомагають дитині побачити різні грані ситуацій, що виникають у житті і знайти не лише нове бачення. Проблеми, а й оптимальні шляхи її розв'язання.

Психотерапевтичні казки мають наступні цілі: звернення до глибинного Я дитини, його найважливішого, смислоутворювального змісту; прагнення допомогти більш глибоко усвідомити самого себе, світ, інших людей, а за необхідності — у зміні ставлення до світу та себе; надання психологічної підтримки і позбавлення від страждань і негативних переживань, пов'язаних з якою-небудь проблемною життєвою ситуацією або психоемоційною травмою. Психотерапевтичні казки часто мають форму притч. Вони є найбільш важливими і глибокими і володіють найбільшою силою дії.

Психологічні казки — особливий тип казок. Психологічна казка визначається як авторська історія, що містить вигадку, сприяє оптимальному ходу природного психічного розвитку дітей через розвиток самосвідомості і передає в метафоричному вигляді інформацію про внутрішній світ людини. Основна мета психологічної казки — вплив на особовий розвиток шляхом допомоги в усвідомленні своїх особливостей. Таким чином, така казка передусім розвиває.

3. Техніка складання казок із терапевтичним ефектом

Напевне кожен з нас хоча б раз за все життя вигадував різні історії, казки, байки та анекдоти. Вигадування історій є по суті справою психотерапевтичною, адже у свій творчій продукт кожна людина вкладає частинку власної внутрішньої реальності. Трапляється так, що батьки часто дорікають власним дітям з приводу їхньої схильності до фантазування, до «витання в хмарах». Часто дитячі фантазії та історії виявляються актом само терапії, оскільки в образній формі дитина проговорює проблеми, які її турбують, і намагається знайти шляхи їх розв'язання.

Учасники тренінгів часто скаржаться на те, що їм важко вигадувати казки: одні пояснюють це невмінням відірватися від буденної реальності, відсутністю художнього хисту, інші переконані, що всі можливі на світі казки вже давно вигадані і записані, тому щось нове вигадати просто неможливо. Що заважає дорослим людям вигадати казку? Стереотипи мислення, втома, суєта, страх видатися неоригінальним, відсутність «підходящої» тематики. Справді, для казки, здається потрібна тема, головний героль, мораль. Але все не так складно. Ось декілька прийомів, які допомагають учасникам тренінгів почати вигадувати казки.

Давайте створимо казку...

Описувана вправа може бути застосована в психологічному тренінгу метафоризації або казкотерапевтичному тренінгу, але може виступити і як спеціальна творчо-орієнтована психотехніка в рамках тренінгів іншої спрямованості, що проводяться для підлітків (втім, і дорослих теж).

Цілі:

- розвиток креативності;
- формування умінь складати казки;
- пробудження архетипічних ресурсів;

- розвиток умінь бачити різні сенси казкових метафор.

Розмір групи: не більше 15 чоловік.

Ресурси: листи формату А4 для запису казок (по числу учасників), авторучки на кожного.

Час: приблизно одна година двадцять хвилин.

Хід вправи

Етап 1. Підготовка.

Ведучий: Покладіть перед собою чистий аркуш паперу. Давайте на декілька хвилин зануримося в дивовижний світ казки. Кожен з вас знає величезну кількість казок. Вони дуже різні і за змістом, і за формою. Але, напевно, є такі слова або словосполучення — стійкі озвороти, вислови, які зустрічаються майже у всіх або, в усякому разі, в багатьох казках. Будь ласка, запишіть в стовпчик такі слова, бажано, іменники або стійкі словесні звороти, які, як вам здається, часто можна зустріти в казках. Таких слів або словосполучень повинно бути рівно сім — адже ви знаєте, що сім — це магічне число в багатьох казках. Не треба піддавати слова, що зоинають з пам'яті жорсткій цензурі, хай будуть записані ті, які прийшли вам в голову саме зараз.

Це завдання є розігрівачим за своєю суттю. Щоб підібрати потрібні слова, учасники вимушені зануритися у світ казок, поблукати там, відроджуючи в пам'яті напівзабуті тексти. А включення руки для запису цих слів також допомагає розігріти творчий двигун для подальшого написання казки. Втім, учасники ще не підозрюють, що дуже скоро їх чекає нове випробовування — написати власну казку.

Ведучий:

- Зараз, коли всі впоралися із завданням, я прошу вас записати у стовпчик поряд з і щойно записаним ті слова, які продиктую вам я.

Будинок

Річка

Круг

Гора
Шлях
Печера
Перетворення

Чому пропонуються саме ці слова? Загалом, можна використовувати і будь-який інший набір слів, причому їх відношення до казок може бути вельми умовним (наприклад: мандарин, гітара, дельфін, місяць, огірок, піджак, автомобіль, або: куля, змія, лев, чарівництво, річка, печера, солдат). Проте досвід підказав, що краще, якщо слова зовні будуть звичайними, але насправді насиченими архетипічними образами. Аналіз літературних джерел з юнгіанської психології, казкотерапії, символізму допоміг відібрати названий вище набір «казкових» слів, які, на думку багатьох авторів, є одними з найбільш значущих для людської психіки і розглядаються як символічно «навантажені» в культурі.

Етап 2. Написання казки.

Ведучий: Перед вами два набори слів. А зараз я прошу вас дуже уважно вислухати інструкцію для подальших дій. На цьому ж аркуші ви повинні будете... написати казку! При цьому у вас є декілька варіантів:

— перший варіант: ви використовуєте при написанні казки все ті сім слів, які включені вами в перший набір;

— другий варіант: у тексті вашої казки обов'язково повинні зустрітися всі слова другого набору;

- третій варіант: у текст казки ви повинні включити слова і першого, і другого набору;

і нарешті, є четвертий варіант: ви... не звертаєте ані найменшої уваги на написані слова і просто пишете казку!

Вирішуйте, який із запропонованих варіантів вам найбільше до душі і приступайте до казкотворчості. Виберіть у тренінговій кімнаті місце, де вам буде найбільш комфортно творити. У вас є двадцять чарівних хвилин!

Якщо вам важко почати, то можете використовувати наступний прийом. Заплющте очі і викличте в своїй фантазії образ, що народжується яким-небудь вибраним вами словом, додайте образу конкретність і деталізованість, «пожвавте» його, «увімкніть» рух і... простежте, що відбуватиметься. А потім запишіть казку, що народилася.

Насправді для істинної творчості, не скутої особливими межами, характерним є останній варіант. Врешті-решт слова, знайдені самими учасниками, як і слова, запропоновані ведучим, потрібні лише як базовий майданчик, як опори, що від них відштовхується уява. Але якщо «казкар» не потребує таких опор, то й не слід заважати його вільному самовираженню в казці.

Досить часто творці казок вибирають третій варіант і використовують слова із двох наборів. Деколи вони відмовляються від свого набору, віддавши перевагу словам, які пропонує ведучий.

Ведучому не варто квапити учасників, адже створення казки — процес суто індивідуальний, такий, що не терпить жорсткої регламентації. Не страшно, якщо часу буде потрібно трохи більше, ніж планувалося. Коли всі учасники завершать свою роботу, ведучий виділяє ще хвилину на придумування назви казкам, а потім пропонує охочим прочитати свої твори вголос. Якщо група не дуже велика, то слід вислухати всі казки. Разом з тим не треба наполягати у разі небажання когось з учасників надавати розголосу змісту створеної ним казки — врешті-решт, кожен має право не розкривати себе (адже те, що в казці дуже часто розкривається якимись своїми гранями особа автора, практично відразу стає зрозумілим для більшості учасників).

Етап 3. Робота з казками. Подальші дії групи ведучий може організувати різними способами.

Варіант 1

Шляхом відкритого голосування (наприклад, поклавши руку на плече автора) учасники вибирають дві казки. Група ділиться навпіл, авторам вибраних казок пропонується стати режисерами і поставити за півгодини казку свого товариша. Не свою, а саме свого товариша! Потім організовується обговорення того, наскільки слухачам казок вдалося зрозуміти їх найважливіший сенс і реалізувати його в своєму спектаклі.

Варіант 2

Вислухавши всі казки, учасники вибирають ту (або ті) з них, яка найбільше, як їм здається, схожа на їх власну казку. Об'єднавшись у двійки або трійки, вони обговорюють схожість сюжетів, тем, ідей, а потім представляють групі свою точку зору. Потім виявляється тема, що найчастіше зустрічається в групі. Ця тема може стати предметом подальшого відпрацювання в тренінгу.

Варіант 3

Цей варіант застосовується тільки у навчальних групах із казкотерапії або в терапевтичних групах, де здійснюється робота з використанням казкотерапії. Зі всіх казок вибирається одна, на прикладі якої демонструється, як можна проводити психологічний аналіз казки. Це особлива технологія, що вимагає достатньо високої кваліфікації ведучого, яка тут описуватися не буде.

Інтерпретуючи з учасниками тренінгу вигадані ними казки, ми радимо звернути увагу на такі моменти:

1) Основна тема

«Про що ця казка?» – перше питання на даному етапі. Казки можуть бути про кохання, дружбу, пошук чогось чи когось, про самотність, просто про життя. При чому наша відповідь на це питання може відрізнятись від думки автора казки. Відповідаючи на це питання, ми підходимо до того, що на даному етапі розвитку хвилює людину, яка тема виявляється для неї найбільш актуальною, про що вона зараз

роздумує, що шукає. «Чому вчить казка?» – відповіді на це питання конкретизують основну тему, вказують на шляхи екзистенційного розвитку автора казки, висвітлюють систему його ціннісних орієнтацій, погляд на світ.

2) Лінія головного героя

У процесі складання казки відбувається природна ідентифікація автора з головним героєм, тому аналіз лінії головного героя є особливо важливим для розуміння особистості автора. Виокремлюємо такі аспекти аналізу:

- ставлення героя до себе;
- мотиви його вчинків;
- способи подолання труднощів;
- сприймання довколишнього світу та ставлення до нього;
- способи досягнення цілей як індивідуальний шлях до успіху.

Оскільки дійовими особами казки можуть виступати декілька персонажів, важливо встановити, з ким саме ідентифікує себе автор. Важливим моментом в аналізі лінії головного героя виступає адекватність його поведінки тому, що відбувається (події, інші герої). В цьому випадку можемо говорити про адекватність поведінки самого автора та силі його Я.

Епітети, прикметники, метафори, вжиті при описі головного героя, описують емоційне ставлення автора до самого себе. *Мотиви вчинків* головного героя можуть відображати власну мотивацію автора, як реальну, так і потенційну чи приховану. Часто в казках відстежується динаміка мотивації героя: проходячи через певні ситуації, він змінює своє ставлення до того, що відбувається, а також власні ціннісні орієнтації.

Казкові ситуації, що служать поштовхом для змін героя, можуть в символічному вигляді відображати важливі, поворотні моменти життя самого автора. Способи подолання труднощів героєм відображають стиль поведінки автора в

складних ситуаціях. Герой може вдаватися до хитрощів, прямої боротьби (агресії), кооперації з іншими героями, уникання труднощів, може демонструвати тенденцію до розв'язання проблем за рахунок іншого (наприклад, все, що треба дає Джин чи Фея). У випадку роботи з підлітками та дітьми важливо, щоб в учасників тренінгу було якомога більше альтернатив поведінки. Якщо ми бачимо, що від казки до казки різні герої вирішують проблеми, вдаючись до хитрощів чи агресії, це нам сигнал до того, щоб показати дитині альтернативи, що вона їх не використовує. Для цього ми можемо вигадати психокорекційну чи психотерапевтичну казку, в якій відбуватимуться події, подібні до тих, що змальовані у дитячій казці, але з альтернативними способами подолання труднощів.

Сприймання довколишнього світу та ставлення до нього автора. Є казки, де на героя просто таки сиплються негаразди. Можна помітити, що йому ніхто не допомагає, він з усім намагається впоратися сам. У цьому випадку довколишній світ виступає джерелом небезпек та проблем. Можна припустити, що автор такої казки глибоко страждає, не відчуваючи довіри та підтримки оточення. Йому необхідні емоційне тепло та співпереживання. Не виключено, що проблеми автора беруть свій початок ще в ранньому дитинстві. Показником достатньо гармонійного ставлення до навколишнього світу є комбінування героєм казки власної активності та підтримки інших героїв. Якщо ви зустріли казку, в якій герою все приносять інші, а він виступає лише споживачем, то тут варто замислитись. Важливо також визначити, в якій іпостасі виступає герой по відношенню до навколишнього світу: *Руйнівник чи Творець*.

Особливо важливим виявляється індивідуальний образ *УСПІХУ* для казкового героя: що він отримує в результаті всіх пригод, до чого насправді прагне. В цьому міститься унікальна інформація про систему цінностей автора і про його

образ мети. Часто буває так, що ми впевнені: людина прагне посилити власну соціальну успішність, а натомість автор завершує казку описом щастя героя в хатинці на березі річки і в гармонії з природою. Таким чином, автор сигналізує нам про те, що для нього на часі важливіше віднайти гармонію з самим собою, а не досягти соціального успіху.

Актуалізовані відчуття.

Ми можемо відчутти в казках радість, самотність, тривогу, неспокій, упевненість, відчай, тугу, співчуття, любов, надію, образу та безліч інших відчуттів. Персонаж та ситуація, у зв'язку з якою виникли відповідні почуття, розкажуть інтерпретаторам про емоційне життя автора: що є для нього приємним, а що завдає болю, де він відчуває себе успішним, відчуває підтримку, а де конкурує чи змагається з кимось, в яких ситуаціях він дуже вразливий і навіть безпорадний, а в яких – сильний та благородний. Читаючи казку, можна спостерегти, що автор по-різному ставиться до створених ним персонажів. Одного він любить більше, іншого намагається «пропустити» через безліч випробувань, третього взагалі боїться... Ми часто проектуємо на героїв своїх казок реальні взаємини, що існують у нашому житті, і почуття, що ми переживаємо у зв'язку з цим. Таким чином, у казках можуть «програватися» внутрішні конфлікти і потенціали наших взаємин.

Образи та символи

Мова будь-якої казки – це мова образів, які можуть мати архетипічне чи індивідуальне значення. Кожен образ – своєрідна буква у казковому алфавіті, сукупність яких «шифрує» унікальне послання нашого Несвідомого. У цьому сенсі інтерпретація казок тісно пов'язана з інтерпретацією сновидінь. І якщо для виявлення архетипічного, загального смислу образу необхідно мати спеціальні знання, словники символів, то для інтерпретації індивідуального значення

символу достатньо поспілкуватися з автором казки і з'ясувати, що означає для нього певний образ.

Оригінальність сюжету

Оригінальність сюжету, несхожість його на сюжети традиційні, свідчить про те, яким шляхом рухається по життю людина: торованим, відомим, чи весь час експериментує, шукає нове.

4. Феномен улюбленої та неулюбленої казки

У соціально-педагогічній роботі виявляється вельми продуктивним використання прийомів роботи з улюбленими й не улюбленими казками. Продуктивним насамперед у плані творчого переосмислення учасниками не тільки своїх ставлень до героїв казки, але деколи і до актуально існуючих відносин з реальними людьми. Крім того, описана нижче гра працює на об'єднання групи, на розвиток творчої уяви учасників, на формування навиків ефективної комунікації, на розвиток емпатії.

Взагалі, це навіть не окрема вправа, а система процедур, що повністю охоплює тригодинне заняття. Усі вправи, опис яких подається у цьому підрозділі, запозичені або розроблені на основі казко-терапевтичних тренінгів І.Вачкова [5, с.373-408].

Етап 1 — розігрів.

Після традиційних ритуалів вітання ведучий розбиває групу на декілька підгруп по чотири людини. Їм дається завдання невербально інсценувати яку-небудь загальновідому казку або уривок з неї — так, щоб решта учасників могла впізнати цей твір. Час на підготовку — п'ять хвилин. Цього виявляється цілком достатньо. Досвід показує, що є певні казки, які дружно інсценуються мало не всіма підгрупами. Щоб виключити нецікаві повторення, можна попередити учасників не брати

для показу «Ріпку» (саме ця казка зустрічається найчастіше, мабуть, у зв'язку з легкістю інсценування).

Етап 2 — улюблена казка. Учасники сидять в колі. Ведучий пропонує всім назвати свою улюблену дитячу казку. Повідомлення учасників фіксуються на дошці або планшеті. Слід відзначити, що досить часто хто-небудь з учасників уточнює — чи йде мова про казку, яка подобалася в дитинстві, або про ту, яка подобається зараз? Думається, що для «чистоти» вправи краще називати саме казки свого дитинства. Буває, що учасникам важко пригадати назви казок або згадується не одна якась казка, а збірка. У таких випадках можна записати, наприклад, так: «татарські народні казки» або «збірка англійських казок». Не забороняється назва двох і більше казок.

Етап 3— неулюблена казка. Після того, як список улюблених казок вичерпується, ведучий звертається до учасників з проханням пригадати таку казку з дитинства, яка чомусь не подобалася. Хоча деяким учасникам виявляється надзвичайно важко пригадати таку казку (вони вважають, що в дитинстві їм подобалися абсолютно всі казки), більшість людей з готовністю називають такі казки — деколи значно активніше, ніж у попередньому випадку. Останній факт наводить на роздуми про необхідність спеціальної психологічної роботи з неулюбленими казками. Якщо вплив улюблених казок дитинства на проблеми, що актуалізувалися в дорослому віці, на розвиток особи і в цілому на формування життєвого сценарію досить детально описано в спеціальній літературі (див. роботи Е.Берна, Х.Дікманна і інших), то значення неулюблених казок для психічного розвитку вивчене поки явно недостатньо.

Список неулюблених, таких, що не подобаються учасникам, казок бажано фіксувати на тому ж листі планшета

(або на дошці) напроти першого списку. Ці списки можуть бути розділені вертикальною межею. Так зручніше порівнювати набори казок.

Етап 4 — аналіз причин любові-нелюбові до деяких казок. Ведучий організовує обговорення, пропонуючи учасникам тренінгу наступні питання:

1. Чому вам подобається саме ця казка?
2. Що в ній здавалося вам особливо привабливим?
3. Приблизно у якому віці ви познайомилися з цією казкою?
4. Чи перечитували ви цю казку, ставши старшим?
5. Чи змінилося ваше відношення до казки з віком?

Аналогічний набір питань пропонується і при обговоренні неулюблених казок; різниця, цілком очевидно, полягає тільки в додаванні частинки «не» в першому питанні і заміні слова «привабливим» на слово «непривабливим(або відразливим)» в другому. Цікаво, що серед причин привабливості казок називаються яскравість образів, позитивна емоційна насиченість, захопливість сюжету, краса ілюстрацій в книжці і тому подібне, а причинами нелюбові до певних казок є жахливі образи, трагічність подій, порушення етичних норм героями і «поганий» кінець казкової історії.

Ведучий пропонує проаналізувати обидва списки з нової точки зору: врахувати, яке співвідношення в кожному наборі авторських і народних казок. Ось тут і відкривається найцікавіше: у першому списку (улюблених казок) авторські і народні казки зустрічаються «п'ятдесят на п'ятдесят», іноді авторських трохи більше, але не набагато. А ось в списку неулюблених казок практично завжди лідирують авторські. Статистика, зібрана за декілька років використання цієї процедури, переконливо підтверджує цю закономірність.

Отже, обговорення отриманих результатів виходить в нову площину аналізу, який дозволяє дійти важливого висновку: існують якісь особливості народних казок, які

дивовижним чином резонують з душевним світом людини. Цих особливостей виявляються позбавлені деякі з авторських казок. Крім того, в останніх деколи дуже опукло відбивається саме «авторська» особа, яку далеко не завжди можна вважати повністю здоровою. Можливо, що якраз невротичність особи автора, що виявляється в окремих казках, і відштовхує нас. Серед неулюблених казок майже постійно безумовну першість тримають казки Х.-Х.Андерсена (тут називають найчастіше «Дівчинку з сірниками», «Дюймовочку», «Русалочку»). Надзвичайно рідко в списку неулюблених можна зустріти казки О.С.Пушкіна. Не називаються також казки братів Грімм.

Етап 5 — постановка «улюбленої-неулюбленої» казки.

Майже завжди виявляється казка, яка потрапляє в обидва списки. Ось із нею і триває подальша робота. Якщо жодних збігів у списках немає або збігів виявилось декілька, то ведучий може запропонувати учасникам групи казку на свій розсуд.

У ситуації наявності казки, що виявилася улюбленою одним учасником і неулюбленою іншим, ведучий оголошує їх двох керівниками, що мають право набрати свої команди. Вони отримують право по черзі називати ім'я людини, яку вони беруть в свою команду. Можна вчинити інакше: кожному з лідерів пропонується вибрати тільки одного учасника, якого він хоче бачити у своїй команді. Потім вибрані учасники по черзі вибирають наступних і так далі до тих пір, поки група не виявиться поділеною на дві частини. Якщо учасників непарна кількість, то виникне ситуація, коли хтось один залишиться незатребуваним. Йому самому дається право вибору команди.

Ведучий пропонує командам вибрати з казки сценку або низку сцен на свій розсуд і підготувати маленький драматичний спектакль. Головна умова — щоб в спектаклі

були зайняті всі учасники команди. Час на підготовку спектаклю — не менше півгодини. Звичайно, кожній «трупі» потрібно надати окреме приміщення для репетиції.

Після закінчення відведеного часу команди по черзі представляють підготовлені спектаклі.

Етап 6— поглиблений аналіз у ролях.

Часто учасники думають, що постановка спектаклів була головним завданням і основною дією на занятті. Проте це не так. Саме поглиблений аналіз ролей є найважливішим етапом заняття, саме тут деколи відбуваються в повному розумінні цього слова катарсичний прорив і інсайт. Як же розгортається цей етап?

Ведучий просить учасників не виходити з ролей і залишатися в них до того моменту, коли буде сказано. «Актори» розташовуються по колу, але знаходячись у «своїй трупі». Ведучий попереджає, що він ставитиме питання, а та людина, до якої буде звернене питання, повинна відповідати так, як, на його думку, відповів би його герой — тобто від імені персонажа. Починати доцільно з того персонажа, який з'явився на сцені першим. Перехід до іншого персонажа диктується логікою розмови. Після спілкування з персонажем одної казки ведучий може відразу звернутися до його аналога з іншої казки, запропонувавши йому або ті ж самі питання, або сформулювавши нові.

Які ж питання ведучого, в чому їх основна мета?

Для ілюстрації приведемо деякі з питань, заданих Мачусі з казки Ш. Перро «Попелюшка»:

1. Чи давно ви вийшли заміж за Дроворуба?
2. Що вас змусило зробити це?
3. Як ви ставитеся до свого чоловіка? Не могли б ви описати його характер?
4. Не могли б ви пояснити причини вашого неприязного ставлення до Попелюшки?

5. Чим в собі ви пишаєтеся?
6. Чи є у вас мрія? У чому вона полягає?
7. Як ви бачите своє майбутнє? Чого ви прагнете?

Перераховані питання дозволяють побачити, що вони мають в більшості випадків «відкритий» характер, тобто дають можливість вільного фантазування і занурення у виконувану роль. Виконавець цієї ролі й інші учасники починають все глибше розуміти цю людину — Мачуху і бачити в ній не просто бездушний схемний портрет злобної і дурної баби, а живу людину, деколи страждаючу, таку, що приховує свої відчуття, має свій, можливо, неординарний погляд на світ. В одній з груп в процесі подібної бесіди раптом проступив образ жінки, що любить Попелюшку більше, ніж своїх дочок, захоплюється її розумом і красою, але рабськи виконує свої материнські обов'язки, ретельно ховаючи свої справжні переживання, оскільки вона служить принципу.

Такі потрактування стають справжнім одкровенням для учасників. Звичні з дитинства персонажі обертаються абсолютно несподіваними сторонами, вчинки отримують іншу оцінку, виникає справжнє розуміння і співпереживання.

Крім того, не слід забувати, що ні розподіл ролей в трупі, ні трактування виконуваної ролі не є лише випадковістю. У кожній ролі виконавець відображає — хоч би частково — самого себе. Іноді аналіз у ролях явно дозволяє виявити проблеми і больові точки самого виконавця.

Ведучий повинен поговорити з кожним персонажем, навіть із незначним — з гарбузом, що перетворився на карету, з Мишами, що стали кіньми. Адже чим менше позначений персонаж в казці, тим більше можливостей у «актора» внести до ролі власний зміст.

Аналіз у ролях може тривати близько години.

Етап 7 — деролінг.

Деролінг — психодраматична процедура «зняття» ролі. Емоційне занурення в роль на попередніх двох етапах може

бути настільки велике, що «акторів» потрібно «повернути» в самих себе. Зазвичай для цього достатньо кожному виконавцеві вимовити ритуальну фразу «Я не (ім'я персонажа), я — (власне ім'я)».

Етап 8 — аналіз «від себе».

На цьому етапі кожен з учасників розповідає про свої переживання, що виникли під час виконання ролі й аналізу в ролях, про думки, що з'явилися. Найголовніше тут — дати можливість кожному повністю висловитися.

Така робота викликає прагнення перечитати казки, переосмислити їх зміст. Часто на наступному занятті відбувається повернення до подій попереднього. Учасники висловлюють бажання повідомити про те, як ця процедура вплинула на їхню поведінку.

Переписування і дописування казок

Переписування або дописування авторських чи народних казок має сенс у тому випадку, коли людині чимось дуже не подобаються сюжет, ситуація, кінцівка, конкретні події. Це явище саме по собі вже є діагностичним, позаяк те, що людині активно не подобається, те, що вона заперечує, дуже часто вказує на актуальну нерозв'язану проблему.

Для того, аби переписати казку, вибирається той етап у розвитку казкового сюжету, після якого все відбувається не так, як того прагне дитина (чи дорослий). З цього моменту починають генерувати ідеї стосовно того, як альтернативно могли б розвиватися події. Переписуючи казку дитина, підліток, дорослий сам вибирає шлях розвитку сюжету, закінчення казки, яке є найбільш сприятливим на його погляд, більш відповідним його внутрішньому стану. Переписувач знаходить той варіант, який дозволяє звільнитися від внутрішнього напруження. Саме в цьому полягає психокорекційний смисл переписування казок.

Для дітей та дорослих з нестабільним емоційним станом, зниженим життєвим тонусом, чи таких, що знаходяться у стані

депресії є характерним переписування казок з хорошим закінченням – вони змінюють йог на погане. Це є відображенням їхньої проблематики та стану. Працювати з такою дитиною чи дорослим краще індивідуально. Поступово виводячи їх зі складного стану, виробляючи в них позитивний погляд на світ, можна добитися того, що вони почнуть приймати хороше закінчення казок (можуть навіть самі написати казку з хорошим закінченням).

Переписування улюблених казок дитинства може виявитися корисним і в тому випадку, якщо улюблена казка стала життєвим сценарієм і не дає людині вільно та усвідомлено будувати власне життя. Життєвий сценарій формується у випадку «проблемного» осмислення казкової теми, відсутності філософського розуміння справжнього смислу сюжету.

Скажімо, дівчинка дуже любить казку Андерсена «Русалонька». Але дитяче несвідоме «відфільтровує» лише проблемний елемент жертви, безвихідності. Це може бути пов'язане з актуальним на даний момент відчуттям, що «мене не люблять батьки», «я не така, як усі» тощо. Так, проблемний елемент казки, потрапляючи на «хворе» місце, посилює проблему. При цьому людина може несвідомо витіснити філософське завершення казки. Адже Русалонька переживає трансформацію, вона не залишається морською піною. Дивно, але більшість не пам'ятають, що наприкінці казки Русалонька стала однією з дочок Повітря, які несуть людям зцілення й відраду. Дочки Повітря можуть заслужити безсмертну душу добрими справами. Філософський аспект цієї казки унікальний, однак багато хто вважає, що це казка про нещасливе кохання. Чимало психотерапевтів і психологів засуджували цей твір за те, що він формує негативний життєвий сценарій жертви. Але насправді, якщо прочитати казку разом з дитиною і проаналізувати її, з'ясувати мораль твору, то ніякого негативу казка не нестиме. Адже потім, щоб

«розхитати» жорстку структуру життєвого сценарію, потрібно вигадати чимало казок від художнього моменту вибору, досліджуючи альтернативи, не використані автором.

Переписування казки корисне і в роботі з «особливими» дітьми (з глибокими проблемами інтелектуального розвитку). Чимало казок, ситуацій виявляються для них незрозумілими. Тому стиль і сюжет адаптуються для їхнього сприймання.

У тренінгах з елементами казкотерапії велика увага надається роботі з такими казками, які є метафоричним віддзеркаленням конкретних проблем реальних людей. Представити свої життєві труднощі у формі казки, тобто розповісти про них публічно, ніби сховавшись за безпечним щитом метафори, багатьом людям виявляється значно простіше і менш болісно, аніж розповісти про проблему прямо. Це одна перевага використання казки. А друга перевага — в тому, що, працюючи разом з учасником тренінгу над його казкою, педагог отримує можливість так само говорити метафорично, уникаючи прямолінійних порад і конкретних рецептів. Його ідеї щодо побудови сюжету казки, пошуку необхідних засобів вирішення проблем, висловлені в метафоричній формі, мають неоднозначний характер і допускають безліч тлумачень.

Отже, дитина (підліток, юнак, батько чи мати – учасники тренінгу) зможе знайти в них саме той сенс, який потрібний особисто йому. Проте спільній роботі з учасником (дитиною або дорослим) над його казкою повинна передувати спеціальна підготовка. Не слід думати, що складати терапевтичні казки – надзвичайно легке заняття. Для того, щоб навчитися витягувати сенс проблеми з казки і допомагати учасникам тренінгу в пошуках символічного її розв'язання, корисно відпрацювати ці навички в процесі тренінгових занять із казкотерапії. Одним із ефективних методів є творення продовжень зачинів казок.

Нижче представлені зразки карток, на яких записані початки казок.

Майже всі вони є зачинами казок, в яких відбиті реальні проблеми людей. Опишемо деякі з вправ, у яких застосовуються ці картки. Послідовність опису вправ відображає логіку їх проведення в тренінгу.

Картка 1

«Пішов якимось Ілля Муромець на розмову до Тугарина. А дорогою зустрів раптом величезне Чудисько. Коли дивиться, а в усіх його стріл наконечники повідламувані. Стало Іллі Муромцю ясно – хтось із княжої челяді постарався, коли богатир гостював у палаці, ач, і там є приховані вороги! Що робити? Не робить честі богатиреві руському втеча з поля бою...Та й бігти нікуди: з одного боку прірва, з іншого – прямовисна скеля, з третього – болото...»

Картка 2

«Маленький шпак давно мріяв навчитися літати, але ніяк йому це не вдавалося. І ось одного разу, коли він вже втратив надію і полишив усі спроби, він випадково вивалився з гнізда і зі страху так замахав крилами, що – злетів. Але коли він озирнувся навколо, то раптом зрозумів...»

Картка 3

«Жив собі у глибокій печері в центрі величезної гори Гном, який здобував золото і коштовні камені. Повертався він якимось один з роботи, несучи в мішку запаси коштовностей, і раптом почув...»

Картка 4

«Відправився Добриня визволяти з полону викрадену Змієм Гориничем кохану свою Василину. І побачив він високу башту без дверей. А біля підніжжя башти сидів...»

Картка 5

«В одного Короля було три дочки. Старші дочки були вродливі, розумні і батько їх дуже любив. А молодша не славилася красою, і в справах їй не щастило. Король не

пріділяв їй уваги, і вона відчувала себе дуже самотньою. І ось одного разу...»

Картка 6

«Один лицар завжди їздив тільки по прямих дорогах. Але одного разу опинився він на роздоріжжі перед каменем. Ноги його коня почали занурюватися в болото, і довго стояти було неможливо. А на камені було написано...»

Картка 7

«Владна і могутня чарівниця (не можна було назвати її ні доброю, ні злою) бажала, щоб її бідна племінниця прислужувала їй у палаці. Але дівчина не хотіла залишатися у підпорядкуванні чарівниці. При цьому вона дуже поважала чарівницю і боялася її гніву, тому ніяк не могла зізнатися їй у своїх відчуттях...»

Картка 8

В одному королівстві правив Король, який був дуже багатий. Але не було щастя йому від цього багатства. Був він самотній. А ті, хто хотів стати його друзями, були йому несимпатичні, тому що він бачив, як сильно відрізняються вони від нього...»

Картка 9

«Повертався солдат зі служби. Багато років провів він у битвах і сподівався, що тепер заживе спокійно і щасливо. Переночував він під розлогим дубом, а коли вранці потягнувся, прокинувшись, то раптом рука його натрапила на якийсь предмет...»

Картка 10

«Пішла якимось Маруся у ліс по ягоди і зустріла там дивовижного старого, який подарував їй маленьке і на перший погляд звичайне люстерко. Поглянула вона в люстерко...»

Картка 11

«Потрапив Гаррі Поттер у полон до наймогутнішого і найбільш злого в цілому світі чарівника. Сказав той хлопчику:

«Вибирай, або ти 10 років будеш мені прислужувати і почнеш виконувати все, що я повелю, або я перетворю тебе на...»

Картка 12

«Були у шевця три сини. Молодший син не вдався зростом, і тому старші брати глузували з нього. Батько дуже хотів, щоб його сини теж стали шевцями. Але молодший, сидючи над шевською колодкою, часто замислювався про щось і тому не виходив з нього хороший майстер...»

Картка 13

«Жила собі Канцелярська Кнопка. Вона потрапила до рук лихому хлопчиськові, який використовував її для своєрідних жартів: підкладав своїм товаришам на стільці, і, коли вони, сівши, схоплювалися як ужалені, він бридко реготав. Кнопці її роль дуже не подобалася. І ось одного разу...»

Картка 14

«Одного разу маленький жайворонок випав з гнізда і провалився у болото. «Де я?» – запитав він у Жаби. «У найпрекраснішому місці – в болоті, – сказала та. – І ти насолоджуватимешся тут все своє життя!» І Жайворонок повірив їй, хоча йому деколи так хотілося в небо...»

Картка 15

«У сім'ї левів народилося Левеня. Тато з мамою його дуже любили і старанно оберігали від всіх турбот, труднощів і небезпек. Вони продовжували це робити і тоді, коли Левеня виросло і перетворилося на Лева...»

Картка 16

«Жив собі Футбольний М'яч. У нього було незвичайне життя: на відміну від інших своїх знайомих, він виявлявся корисним лише тоді, коли його починали бити. Та ще й ногами. Врешті-решт така ситуація його обурила...»

Картка 17

«Один юний чарівник любив пустувати і виробляти різні дива без дозволу дорослих. Тоді його мама-чарівниця узяла свою чарівну паличку і зробила його склянним. Тепер, оскільки

хлопчик був абсолютно прозорим, і всі думки й бажання його теж стали абсолютно прозорими, мама завжди могла побачити, що син задумав...»

Картка 18

«Якось одній дівчинці лиха чаклунка (яку та вважала доброю) подарувала чарівну каблучку, здатну виконувати будь-які бажання. Дівчинка зраділа – адже вона не знала, що каблучка виконує бажання з точністю до навпаки. Скажімо, побажаєш здоров'я – і відразу захворієш...»

Картка 19

«Письменнику потрапила до рук Чарівна Книга. Сторінки в ній були порожні. Але варто було в ній описати якусь вигадану подію, як вона відбувалося в реальності. Навіть вигадані істоти і цілі народи могли з'явитися на світло, якщо про них написати в Книзі. Але у Книги була ще одна особливість: записане на її сторінках (а їх було рівно сто) не можна було виправити – жодної букви...»

Картка 20

«Король Артур і лицарі Круглого столу вже вкотре виїхали на пошуки Святого Граалю. Помандрували вони новим маршрутом і заїхали в містечко із назвою Велика Брехня. Не чекали лицарі, що...»

Вправа «П'ять речень»

Зі стопки карток ведучий навмання виймає одну і зачитує її зміст. Учасники групи записують текст початку казки. Завданням гравців є: за десять хвилин (у підготовленій групі можна надати тільки п'ять) скласти продовження цієї казкової історії, виклавши весь подальший сюжет виключно в п'яти реченнях. Важлива умова — казка повинна бути логічною, завершеною, а її закінчення має бути щасливим. По завершенню роботи всі казки зачитуються. Підбиваються підсумки: визначається краща казка.

Вправа «Три варіанти казки»

Група розбивається на трійки, кожна з яких отримує свою картку із зачином казки. Кожен з гравців за відведені п'ятнадцять хвилин повинен написати продовження казки, в якій пропонувався б спосіб вирішення проблеми, заявленої в зачині. Учасники кожної трійки зачитують свої тексти, а решта гравців вирішує, який з варіантів кращий.

Вправа «Спільне вирішення»

Група розбивається на підгрупи, що складаються з п'яти чоловік. Ведучий зачитує текст, записаний на картці, витягнутій навмання. Кожна п'ятірка повинна вигадати продовження казки і розіграти свій варіант перед рештою учасників. Час на підготовку — двадцять хвилин. Після закінчення виступів обговорюється зміст казок і зіставляються знайдені учасниками вирішення проблеми.

Вправа «Казкова психотерапія» (1)

Група розбивається на підгрупи по чотири-п'ять чоловік. Ведучий пропонує зачин однієї з казок. Він просить учасників уявити, що цю казку склала людина, яка звернулася до психолога по допомогу, і підкреслює, що в казці у метафоричній формі зашифрована життєва проблема автора. Учасники повинні виконати наступне: по-перше, зрозуміти, в чому сутність проблеми; по-друге, уявити, що за людина є автором казки і в яких життєвих ситуаціях виникла в неї дана проблема; по-третє, вигадати продовження казки, яке в метафоричній формі вказувало б на спосіб подолання життєвих труднощів автора. Протягом двадцяти хвилин учасники працюють у підгрупах, після чого пропонують свою казку. Коментарі авторів щодо суті проблеми і образу автора краще вислуховувати вже після знайомства зі створеною ними казкою. Коли кожна підгрупа представить свій варіант, проводиться загальне обговорення, націлене на аналіз схожості і відмінностей у підходах до вирішення проблеми автора.

Вправа «Казкова психотерапія» (2)

Проводиться аналогічно попередній. Тільки в цьому випадку кожен з учасників працює над запропонованою казкою самостійно.

Вправа «Казкова психотерапія» (3)

Різниця між цим і попередніми вправами полягає тільки в тому, що кожен з учасників отримує свою власну казку, з якою необхідно провести ту ж роботу. Після того, як учасник представив свою казку і своє трактування проблеми, решта учасників ділиться своїми думками, можливо, пропонують власні способи продовження і завершення казок.

4.Інтерпретація казки

«Розшифровка» глибинної, архетипічної природи казкових образів дає нам можливість розуміння складних людських мотивацій та життєвих законів. Скажімо, К.Юнг вважав, що архетип Духу знаходить свій прояв у казкових образах Чарівника, Старця, які являються герою в найбільш відповідальні моменти його життєвого шляху. Частіше за все героя спонукає мотивація, що бере свій початок в архетипі Спасителя: він прагне врятувати викрадену наречену (до речі, архетип Аніми – жіночої частини в чоловікові), казкову країну, слабшого. Дослідження казок занурюють нас у стародавній символізм міфів, переказів, легенд, билин і саг; дозволяють дізнаватися про психологічний смисл метафор, відчувати архетипічну природу проблемних і творчих людських проявів, досліджувати походження багатьох крилатих висловів, спостерігати, які ланцюжки асоціацій народжують у несвідомому різні міфи. Така робота дозволяє доторкнутися до світового епосу: античної, слов'янської, японської, китайської, єгипетської та інших міфологій. Саме по собі розуміння ритуалів і традицій різних культур розширює межі буденної свідомості.

Наприклад, у багатьох казках ми зустрічаємося з Бабою Ягою. Це амбівалентний образ: про її характер не можна сказати упевнено – чи зла вона чи добра. Вона може бути підступною і довірливо-наївною, може завдавати герою клопоту та безкорисливо допомагати. Хто ж вона, ця Баба Яга? Дослідники слов'янського епосу вважають, що образ Яги пов'язаний з язичницькою чаклункою, богинею, яка жила на межі двох світів: Яви (наш реальний світ) і Нави (світ померлих, тонкий світ). Не випадково герой, потрапляючи до царства Баби Яги, безпосередньо зустрічається з чаклунством, магією: оживає ліс, з'являються тварини, які розмовляють як люди, а також різні міфічні істоти, а сама Баба Яга перевіряє героя різними питаннями та випробуваннями – чи прямує той у невідомий і не кожному доступний світ з певною метою чи просто робить це заради цікавості.

Розуміння архетипічної природи казкових смислів є важливим не тільки для спеціалістів, але й для батьків: варто розуміти, які казки ми вибираємо для читання дітям.

Аналізуючи казки, ми розглядаємо *приховані життєві уроки*. Однак, у рамках казкотерапевтичних тренінгів можна зумисне створювати казкові задачі для тренування мислення і уяви, добору ідей для розв'язання проблем.

Розв'язання казкових задач відкритого типу слугує благородній меті добору психодіагностичного матеріалу, розвиткові творчого мислення і уяви. У поняття творчого мислення входить вміння знаходити оригінальні, вільні від стереотипів розв'язання різних завдань, досягати результату з мінімальними енергозатратами, розуміти численність першопричин і наслідків ситуацій, вчинків і рішень.

Казкова задача формулюється таким чином, щоб людина могла спроектувати, перенести на неї свій життєвий досвід. І – найважливіше – вона не має єдиної правильної відповіді. Мета казкової задачі – про стимулювати процес генерування

ідей для розв'язання непростих життєвих ситуацій, розглянути явище з декількох боків, віднайти якомога більшу кількість потенційних рішень.

Наведемо приклад.

«В одному царстві-государстві жив-був цар. І була в нього донька – красуня царівна. Одне лихо: не вмiла царівна смiятися, жодного разу за все своє життя не усміхнулася. За це прозвано було її Несміяною. До чого тільки цар не вдавався, аби розсмішити доньку! І артистів мандрівних запрошував, і троїстих музик – нічого не допомагало. Як ви гадаєте, чому не сміялася царівна?»

У цій простій задачі міститься психологічне питання: «Що вас засмучує, чи є у вашому житті стресогенна ситуація?» Відповіді будуть найрізноманітніші: «Її батьки весь час сварилися між собою, тому дівчині не хотілося сміятися»; «Їй все набридло»; «Вона почувалася в полоні»; «Вона тільки на людях не сміялася, натомість наодинці давала собі волю»; «В неї не було близької людини», «Вона була тяжко хвора». Безумовно, у цих простих відповідях міститься проекція ситуацій, які нас травмують, а відповідно й унікальна проективна діагностична інформація для психологів і психотерапевтів.

За допомогою цієї задачі можна будувати не лише проективну діагностику, але й корекцію, оскільки наступне наше питання може бути таким: «А що можна зробити, щоб царівна посміхнулася, розсміялася? Ми у Казковій країні і нам доступні найрізноманітніші засоби». Відповідаючи на це питання, учасники групи на метафоричному рівні розповідатимуть нам про те, що піднімає їхній настрій, що може їх вивести зі складних емоційних станів. Без цієї унікальної інформації психологічний процес міг би загальмувати.

Казкова задача, пропонована дитині, повинна відповідати наступним вимогам:

1) завдання дає яка-небудь казкова істота (Фея, Чарівник, Баба Яга, Сторож Казкових Воріт), в яку перевтілюється ведучий (або лялька);

2) Казкові завдання виступають свого роду випробуваннями. Наприклад, Сторож Казкових Воріт, зустрічаючи дітей біля входу до Казкової Країни, може їх запитати: «Хочу я перевірити тих, хто прийшов сьогодні до нас у Казку. У нас тут чимало непростих ситуацій, і треба бути великим вигадником, щоб знайти з них вихід. Ось їхав нещодавно Іван Царевич чистим полем, як бачить, камінь стоїть, а від нього три дороги розходяться. На камені тому написано: Праворуч підеш – коня втрапиш. Ліворуч підеш – сам загинеш. Прямо підеш – нічого не знайдеш. Ось вам питання: яку ж дорогу обрав Іван Царевич?» Діти у такий спосіб потрапляють в ситуацію вибору, в якій важливими є : досвід дитини, її світовідчуття, найбільш зрозумілі й результативні для неї способи взаємодії зі Світом загалом. Зазвичай діти не розгублюються в такій ситуації, частіше вони обирають шлях «Праворуч підеш – коня втрапиш», оскільки, втративши коня, Царевич може познайомитися з іншим помічником і досягти своєї початкової мети. Дехто вважає кращим шлях прямо – мовляв, Царевич взагалі нічого не шукає, а на цій дорозі має шанс щось таки нове знайти. Часто діти висувають зовсім несподівані критерії вибору певного шляху. Для таких занять корисно мати маленькі призи чи жетони, які можна видавати тим, хто назве більше за всіх аргументів на користь конкретного шляху.

3) Ситуація не повинна мати правильної відповіді, яка відома лише дорослому – ведучому.

4) Образи, події, герої та казкові завдання повинні інтригувати дитину, бути близькими для неї.

5) Ситуація може містити актуальну для дитини проблему («зашифровану» в образному ладі казки). Наприклад, подолання перешкод (особливо якщо у дитини

наявна проблема нерішучості, страху перешкод); взаємодопомога і взаємодії (особливо якщо дитині притаманний егоцентризм), самоорганізація і прогнозування власних дій (у випадку, якщо дитина недостатньо уважна і організована) і т.п.

б) Ситуацію і питання краще побудувати і сформулювати таким чином, щоб спонукати дитину самостійно запропонувати і відстежувати причиново-наслідкові зв'язки (звідки і чому це взялося, відбувається, для чого це потрібне; що буде, якщо відбудеться та чи інша подія тощо).

Процес групового розв'язання завдань і їх обговорення суттєво збагачує життєвий досвід дитини: адже чим більше у неї буде варіантів реагування і поведінки в конкретній ситуації, так би мовити, про запас, тим більш підготовленою до життя вона виявиться.

Занурення у міф і казку – це спосіб відтворення людини архаїчної, яка оперує первісним мисленням. Людина ця спроможна жити в циклічному часі і відроджуватися разом з природою щовесни.

Вправа «Заверши казку»

Цілі:

- знайомство з типологією казок, використовуваних у казкотерапії;
- формування умінь складати казки;
- розвиток умінь бачити психологічні проблеми за метафорою і конструктивно вирішувати проблеми на метафоричному рівні.

Після аналізу інформації про типи казок, використовувані у казкотерапії (див. текст лекції), учасники отримують п'ять карток з написами «Дидактична казка», «Медитативна казка», «Психокорекційна казка», «Психотерапевтична казка», «Психологічна казка». Група розбивається на п'ять підгруп по дві-три людини.

Ведучий: А зараз вам належить випробувати свої можливості як творців різних казок. Для полегшення цього завдання вам будуть запропоновані зачини казок. Ваше завдання — на основі отриманого вами початку казки (зачину) скласти казку того типу, який буде вказаний на картці з другого набору. Для цього ви повинні виконати наступне: по-перше, зрозуміти, в чому суть проблеми; по-друге, уявити, в яких життєвих ситуаціях дитини (чи дорослого) актуалізувалася вказана проблема; по-третє, придумати продовження казки, яке в метафоричній формі містило б інформацію, яка могла б допомогти дитині впоратися з її життєвими труднощами. Ця інформація може бути викладена у формі дидактичної, медитативної, психокорекційної, психотерапевтичної або психологічної казки.

Ведучий роздає підгрупам спочатку картки з казковими зачинами, а потім просить витягнути картку з назвою типу казки.

Етап 3. Обговорення написаних казок.

Протягом двадцяти хвилин учасники працюють у підгрупах, після чого пропонують на розсуд решти слухачів свою казку. Після закінчення кожного виступу обговорюється зміст казок і знайдені учасниками способи розв'язання проблеми. Висловлюються пропозиції про інші можливості продовження сюжету. Припущення про тип складених казок робиться тільки після прослуховування всіх п'яти казок. Учасники висловлюють думки про те, якій підгрупі вдалося краще за всіх виконати завдання і скласти казку потрібного типу.

Додаток до вправи «Заверши казку». Казкові зачини

«В одного короля був син. Коли він народився, в палаці влаштували грандіозне святкування, а Лиха чаклунка за те, що її не запросили на святкування, вирішила помститися і наклала на принца закляття — він ніяк не міг навчитися

говорити, замість ясної мови він видавав лише невиразні звуки...»

«У ставку жила маленька Щука. Коли у неї вирости зуби, їй це так сподобалося, що вона почала кусати всіх риб, що траплялися їй на шляху. Маленькі рибки дуже її боялися і відразу чимдуж тікали, щойно Щуку бачили. Але навіть неквапливому Раку і добродушному Сомові деколи діставалося від Щуки: підкравшись, вона деколи кусала і їх...»

«Зайчика називали боязким навіть інші зайці, що ніколи не були сміливими. Він боявся не тільки вовка і темноти, але і нових знайомств, власного віддзеркалення і білих халатів. Раптом що він забивався до своєї нірки і тремтів там, проливаючи сльози над власною гіркою долею...»

«В одному лісі — майже на галявині — виросла берізка. Вона була струнка і красива і знала про це, тому що часто милувалася своїм віддзеркаленням у воді маленького озера. Вона дуже любила себе і щиро вірила, що решта всього лісу росте тільки для того, щоб оберігати її і захоплюватися нею. А тому вона вважала, що є центром лісу, а інші дерева оточують її, немов піддані королеву...»

«У Чарівній країні жила дуже красива Квітка. Багато хто захоплювався її зовнішньою привабливістю і дивним ароматом і хотів подружитися з нею. Але сама Квітка була така ніжна і тендітна, що їй робилося зле, ледве хтось намагався поспілкуватися з нею. І навіть дотики комах завдавали їй болю, а запахи інших квітів зовсім не подобалися...»

«Жив собі на світі барабан. Він був веселий і активний і дуже любив гучні звуки — гуркотів завжди і скрізь, навіть не замислюючись про те, що багатьом це не подобається. Він голосно барабанив за сніданком і вночі, під час ігор і розмов своїх батьків. Навіть коли звучала тонка лірична музика, він продовжував вистуковувати свої марші...»

«Мама-ведмедиця не раз попереджала свого сина про те, щоб він не їв ягід з куща, що росте у болоті. «Це не малина! Хоча ягоди і дуже схожі — вони отруйні!» — говорила йому ведмедиця. Але одного разу ведмежа не послухалося маму і наїлося цих ягід. Він не знав, в чому полягає дія отрути: тепер, як тільки починав він говорити, лунали такі жахливі звуки, що всі звіри навколо закривали вуха...»

«Один хлопчик весь час забував чистити зуби. Із цього приводу зубна щітка дуже переживала — адже вона так хотіла служити йому вірою і правдою, але її відданість була абсолютно не потрібна хлопчикові...»

«Високо в горах жило маленьке Джерело. Його мама — Підводна Річка — хотіла, щоб Джерело зуміло влитися у води прекрасного гірського озера. Щодня вона збиралася допомогти йому знайти шлях до цього гірського озера, але Джерело починало так хвилюватися, що вода в нім закипала, а при такій високій температурі не можна було текти і впадати в озеро...»

«У давнину в одній державі правили король і королева. У них було сім дочок — одна за іншу вродливіша. Але найменша принцеса, роздивляючись щоранку себе у люстерку, дуже переживала і турбувалася: її страшно засмучувала родимка на щоці. Принцеса була переконана, що ця родимка так псує її зовнішність, що тепер вона нікому не зможе сподобатися...»

Аналіз сюжету чарівної пригодницької казки

1. Народження героя. Життя в отчому домі

На цьому етапі ми знайомимося з героєм: дізнаємося, в якій сім'ї він народився, в якій ситуації опинився; хто батьки героя і які взаємини між ними. Головним героєм може бути людина будь-якого соціального положення: це і царевич, і солдат, і селянин, і купець... На початку казки часто характеризуються особові і інтелектуальні особливості героя:

він може бути розумний не по роках або «зовсім дурень» . Так або інакше, у читача формується передчуття того, що головний герой володіє якоюсь «родзинкою», яка поки видно не всім, але згодом стане причиною дивовижних пригод.

Прагнення до краси, істини, іскра Божа, — є в кожній людині, але потрібно пройти довгий і складний шлях, для того, щоб унікальний індивідуальний дар був розкритий і застосований.

Етап розвитку в отчому будинку проходить не тільки казковий герой, але і кожна людина. У психології він називається періодом «базової довіри». Протягом цього часу людина переймає, «вбирає», пізнає батьківський досвід і формує світогляд; накопичує інформацію про навколишній Світ; акумулює в собі енергію батьківської любові, яка буде її опорою в самотійному житті.

Накопичений потенціал повинен реалізуватися в самотійному житті. Такий закон розвитку. Тому з 11 років починається процес поступового «відриву» від батьків, їх правил і стилю життя. Цей період так званої «підліткової кризи». Цей етап є і в казках.

2. Розлука з рідною домівкою

У кожній казці головний герой рано чи пізно покидає рідну домівку. Розставання з отчим домом може бути добровільним і вимушеним. Вирушити в дорогу героя спонукають або обставини і ситуація, або насущна внутрішня необхідність, потреба, бажання. У казках спостерігається достатньо широкий діапазон причин, з яких герой покидає рідну домівку: порятунок викраденої принцеси, доручення отця або царя, вигнання, бажання «інших подивитися і себе показати». До цього моменту герой накопичив вже достатньо внутрішніх сил для того, щоб діяти самотійно. Завдання цього етапу — відділення від родини, виділення себе як окремої самотійної особи.

Підлітки вирішують аналогічні завдання. Приблизно з 11 до 18 років людина знаходиться в процесі психологічного відділення від батьків. При цьому створюється немало проблем у тих, що оточують і близьких, і це недивно — адже процес виділення себе з сім'ї дуже хворобливий. Деяким підліткам «щастить» — вони мають можливість фізично покинути рідну домівку, наприклад, поїхавши вчитися. А ті, хто залишаються разом з батьками, вимушені проходити весь шлях казкового героя, не виходячи з дому. Відокремитися — це не означає порвати з батьками, знецінити їхній життєвий досвід і методи виховання. Відокремитися — це означає прийняти своїх батьків такими, які вони є, і знайти своє власне місце в житті. Казка учить нас тому, що процес психологічної розлуки дитини з батьками природний і необхідний. І мудрі казкові батьки завжди відпускають свою дитину в її власну путь, як би важко ним не було. На жаль, не завжди реальні батьки «відпускають» своїх дітей. Є сім'ї, де контролюють і опікають вже дорослих синів і дочок, створюючи ґрунт для сімейних конфліктів. Таким чином, казка учить не тільки дітей, але і батьків (справжніх і майбутніх) одному з базових законів життя: «Діти належать Світу, але не батькам».

Відділяючись від батьків, позбавляючись їх підтримки, казковий герой, як і реальна людина, може розраховувати тільки на самого себе. Яку він дорогу вибере, яким буде його шлях — це теми наступного етапу казки і життя.

3. Вибір шляху. Перевірка на «добре серце». Зустріч з майбутніми помічниками

«Виїхав Іван-Царевич на дорогу (покинувши отчий дім), зупинився і думає — куди далі шлях тримати». На попередньому етапі герой ухвалив перше важливе рішення в своєму житті — діяти самостійно. Тепер, коли він один, — перед ним встає ще складніше і важливіше завдання — якій вибрати шлях. Часто в казках на цьому етапі герой приїжджає на роздоріжжі. Перед ним три дороги, і все його життя

залежить від того вибору, який він зараз зробить. Як правило, головний герой вибирає найважчий (на перший погляд) шлях, але саме він приводить героя до успіху. Тут відбувається перевірка на силу духу, спокуса: адже є шляхи, які обіцяють швидку вигоду. Якщо у головного героя є брати, вони, як правило, вибирають шляхи трохи легші, проте не досягають наміченої мети.

Герой робить свій вибір відповідно до тієї мети, заради якої він покинув рідну домівку. Внутрішнє відчуття, інтуїція підказують йому правильний вибір. І ось він зроблений. Слідуючи по вибраній дорозі, герой зустрічається з різними істотами, що потребують його допомоги. Він може пройти повз, пославшись на те, що це відволікає його від головної мети, — так і роблять деякі другорядні герої казки. Проте герой завжди надає допомогу таким, що потрапив в біду, часто показуючи відсутність прагматизму. Ці ситуації — перевірка на «добре серце». Кожна добра справа, зроблена від чистого серця, приносить героєві нових друзів і помічників. Казка вчить — *як ти ставишся до Світу, так і він до тебе*.

Зробивши добру справу, герой не відразу отримує у відповідь послугу. Часто допомога приходить в той момент, коли він не може сподіватися тільки на свої сили. Тут урок казки — *відстрочена послуга*. Добро повертається до героя казки тоді, коли він не може впоратися з ситуацією або завданням самотійно.

Отже, герой виходить з ситуації невизначеності, вибирає свій шлях і здобуває собі вірних помічників. Вони з'являться у потрібний момент, коли герой не зможе впоратися із ситуацією самотужки.

У житті людини — це етап *усвідомлення сенсу існування і пошуку свого місця в житті*. Зазвичай цей період починається перед закінченням школи. Після закінчення школи міняється оточення. У технікумах, інститутах, на роботі з'являються нові друзі, нові плани. Міняється стиль життя. З

цим періодом зв'язані чотири найважливіші психологічні завдання, які свідомо або несвідомо вирішує для себе молода людина:

1 Ухвалення саме себе — я такий, яким я є: у мене є позитивні і негативні риси, потенціал і обмеження.

2. Ухвалення свого шляху — я торую свій власний шлях, який я для себе обрав.

3. Ухвалення відповідальності за свій вибір і дії — «я несу відповідальність за свої дії і за те, що відбувається зі мною».

4. Ухвалення закону гармонійних взаємин: відносини повинні будуватися на принципах творчості, обміну, підтримки.

У цей час молода людина реально стикається з дорослим життям. Проте будь-яка помилка у виборі свого шляху, спокуси і спокуси можуть коштувати молодій людині (так само як і казковим героям) дуже дорого. Тому на даному етапі розвитку особи людини встає питання про довіру тому, що людина вважає за правильне для себе — питання про Совість, — про той стрижень, внутрішній голос, індикатор, який дозволяє здійснювати або не здійснювати ті або інші вчинки.

4. Боротьба і перемога

Це кульмінація казки. Герой досягає мети свого шляху і вступає в боротьбу з персоніфікованим злом (Коцїй Безсмертний, Баба-Яга, Чаклунка, Ворон Воронович і ін.). Буває, що герой не з першого разу перемагає супротивника; іноді він удається до хитрості або до допомоги інших персонажів казки. Так або інакше, казковий герой перемагає. При цьому він набуває не тільки того, за чим він вирушив у дорогу (звільнену принцесу, славу, чарівні предмети і ін.), але і щось, про що він раніше не знав: палиця-пір'їнка, чарівна скринька або перстень. Несподівано придбані предмети, як правило, володіють великою силою. Така ситуація

зустрічається не в кожній казці, але, проте, вона дуже важлива.

Палиця-пір'їнка, чарівний перстень і інші речі раніше служили злому персонажеві, а після його загибелі дісталися головному героєві. Герой, перемагаючи самотійно зло, змінюється внутрішньо, набуває нових можливостей і досвіду.

Власне, без боротьби добра зі злом немає чарівної казки як такої

5. Повернення додому. Труднощі в дорозі

Виявляється, що перемога над злом не означає кінця випробувань. Наш герой показав світові свою силу, утвердив себе і, здається, міг би вже «опочивати на лаврах». Та ба, виявляється, переможене лише явне зло. А скільки ще зла «замаскувалося» в людях, яким герой довіряє! Як тільки герой трохи розслабляється, втрачає пильність, заздрісні брати або «друзі» зраджують його або вбивають. Як тут не пригадати приказку «Страшніше вороги не явні, а приховані, не зовнішні, а внутрішні».

На цьому етапі герой стикається із завданнями, вирішувати які він повинен уже з позиції придбаного ним досвіду, з використанням можливостей чарівних предметів. Діючи так, ніби він тільки що вийшов з рідної домівки, герой гине. Тікаючи від гонитви, необхідно скористатися чарівною хусткою і гребінцем. Піднімаючись з-під землі, важливо використовувати чарівний перстень (який може виконати будь-яке бажання), а не удаватися (за звичкою) до послуг братів. Героя перевіряють на те, як він діятиме в умовах, що змінилися; чи зможе він по-новому, творчо підходити до вирішення завдань, що видаються простими.

Герой перейшов на вищий рівень розвитку і можливостей, і наївно було б вважати, що це не викличе заздрості навіть найближчих людей. «Будь пильним — основне зло не відкрите, а приховане: воно з'являється тоді, коли ти розслаблений і його не чекаєш». Мудрість казки полягає в

тому, щоб на прикладі головного героя нам, читачам, дати зрозуміти, що досягнута мета, результат — ще не кінець шляху, а тільки вказівка на те, що ми рухаємося в правильному напрямі. Основним завданням виявляється не перемога над злом, не нові знання і досвід, а уміння все це правильно і вчасно застосувати в умовах, що змінилися.

У деяких казках на цьому етапі герой народжується наново. Добрі казкові істоти омивають його «мертвою» і «живою» водою. На психологічній мові ми можемо це прочитати так: «мертва вода» змиває дитячі ілюзії, інфантилізм, недоречну довірливість, те, що гальмує розвиток. «Жива вода» розкриває творчий потенціал, силу мудрості, далекоглядність. Після цього герой може перемогти не тільки зовнішніх ворогів, але і найнебезпечніших — внутрішніх.

6. Прибуття додому

І ось, нарешті, всі труднощі позаду, на пагорбі показався отчий дім. Герой так давно чекав цього моменту. Проте удома багато що змінилося: по клеветі братів, нашого героя вважають негідником або загиблим; його наречена збирається виходити заміж за іншого. Часто йому доводиться приховувати свій приїзд і удаватися до хитрості; або ж проходити додаткові випробування (купатися в гарячому молоці, наприклад). Але наш герой вже стикався з прихованим злом на попередньому етапі, тепер він мудрий і обережний. Використовуючи весь досвід пройденого шляху, удаючись до допомоги вірних товаришів, він проходить останні випробування і відновлює справедливість. Таким чином, дороговказна ниточка казкового сюжету привела нас в те місце, з якого все починалося. Психологічною мовою символічний сенс цього етапу — *ухвалення свого раннього (дитячого) досвіду, возз'єднання зі своїм корінням, родом, який надалі служитиме дорослій людині опорою в житті*. Проте для того, щоб близькі люди відчували внутрішній зміст

людини, що змінився, героєві доведеться змінити свій зовнішній образ. Кажучи казковою мовою, «викупатися в гарячому молоці і студеній воді» і вийти таким гарним, «що ні в казці сказати, ні пером описати». На цьому етапі відбувається остаточна трансформація героя, перехід його на якісно новий рівень розвитку.

Життєвий сенс цього етапу для людини -«стань батьком для власних батьків; прийми їх такими, які вони є; пробач дитячі образи; відкрий серце Любові до роду».

7. Весілля. Коронація

Тільки зараз герой може святкувати свою перемогу. «Іскра Божа», «королівський початок», потенціал героя розкритий і наочно втілений. У зв'язку з цим він набуває якісно нового соціального статусу: стає чоловіком і монархом. А це, безумовно, передбачає і велику відповідальність. Але наш герой до цього готовий. З честю витримавши всі випробування, він здатний мудро *правити і своєю країною, і своїм життям*. Ми знаходимо багато спільного між казкою і процесом ініціації, посвяченням людини в доросле життя. Часто казки закінчуються весіллям. На психологічному рівні образ весілля може відображати *завершеність процесу, возз'єднання чоловічого і жіночого начала в людині (інь та ян), відновлення цілісності*. Проте казка має свій кінець, а життя немає. Тому людині неодноразово доводиться проходити ці етапи протягом свого життя, на різних витках спіралі розвитку...

На заняттях, пов'язаних з аналізом казок, важливо донести до клієнтів інформацію про *символічне значення сюжету пригодницької казки*. Це допоможе краще зрозуміти що відбувається, усвідомити природну динаміку життя.

Особливо важливо зробити акцент на тому, що повна казка не закінчується перемогою над злом. Відчуття того, що героєві головне перемогти зло, «а далі все буде добре», надає багатьом людям погану послугу. Є люди, які щиро

вірять, що не буде конкретного ворога, і життя їх чудово зміниться. Наше завдання — донести до них ідею про те, що це помилка. Боротьба і перемога це четвертий етап розвитку казкового сюжету. П'ятий же етап попереджає про те, що на вершині успіху можливі розчарування, спокуси, зрада. І це закономірність. Адже успіх — лише показник того, що ми знаходимося на правильному шляху, він не є кінцевою точкою руху. Казка учить тому, що на вершині успіху важливі скромність і пильність. І, не виключено, можливо, доведеться навіть «народитися наново»... Попереджений, отже, озброєний...

Тема 8. ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКИ В РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1. *Зміст і призначення лялькотерапії*
2. *Діагностичний потенціал лялькотерапевтичної технології*
3. *Психологічна корекція і соціально-педагогічна реабілітація дітей за допомогою лялько терапії.*
4. *Терапевтичний ефект процедури створення ляльки*
5. *Пальчикові та тіньові ляльки в соціально-педагогічній роботі з дітьми*
6. *Робота соціального педагога з «особливими» дітьми*

1. Зміст і призначення лялькотерапії

Значний інтерес сучасних соціальних педагогів викликають численні арт-терапевтичні технології у роботі з дітьми та принципи побудови цієї роботи в освітньому закладі. Серед найбільш актуальних на сьогодні видів арт-терапії вчені виділяють власне арт-терапію (ізотерапію), казкотерапію, ігрову терапію, пісочну терапію, музикотерапію, хореотерапію тощо. Арсенал естетичних засобів психолого-педагогічного впливу на людину постійно збагачується внаслідок пошуку та розкриття чинників індивідуального та соціального розвитку людини. Серед таких засобів, за силою дії емоційно-чуттєвих, естетичних вражень, виділяють новітню для вітчизняної психолого-педагогічної науки та практики технологію – лялькотерапію ("Puppet Therapy") [18,с.16].

Вивчений нами світовий досвід сучасного розвитку лялькотерапії у психолого-педагогічній науці та практиці дав змогу виділити такі три основні напрями лялькотерапії у процесі формування дитячої особистості:

- *терапевтично-стабілізуючий напрям*: лялькотерапія у роботі з хворими дітьми в умовах тимчасового перебування дитини у важкому стані у лікарні;

- *психокорекційний напрям*: лялькотерапія з дітьми, що потребують підвищеної уваги (лялька використовується як засіб у психокорекційній роботі та соціально-навчальних проектах);

- *навчально-виховний напрям*: лялькотерапія у загальних освітніх закладах в окремих навчальних програмах (музичне виховання, заняття з розвитку мовлення, природничі дисципліни тощо) [12, с. 288].

Учені-психотерапевти розглядають гру з лялькою як діагностичне та терапевтичне явище одночасно. Слід відзначити, що гра з лялькою, як будь-яка спонтанна дитяча гра, «сама по собі багато у чому цілюща для дитини» [10, с. 6]. Терапевтичний ефект ляльки присутній практично у кожній дитячій грі з лялькою. Вільна гра завжди супроводжується позитивним емоційно-чуттєвим відчуттям психологічного комфорту, задоволенням, інтересом до ляльки як до засобу та стимулу щодо створення бажаної ігрової ситуації. Індивідуальний вибір дитиною тієї чи іншої ляльки у центрованій на дитині ігровій терапії (Г.Лендрет) стає своєрідним актом створення необхідних гармонійних відносин між дитиною та Всесвітом.

Лялькотерапія – це окремий вид гри з лялькою, який сьогодні є самостійним психолого-педагогічним напрямом корекційно-розвивальної теорії та практики завдяки привнесенню в гру з лялькою специфічних методик та технологій роботи, пов'язаних з усуненням негативних особистісних емоційно-чуттєвих дискомфортів. Особливий інтерес лялькотерапія становить для соціальних педагогів, які, в силу своїх професійних обов'язків і повноважень повинні постійно опікуватися емоційним станом своїх підопічних, допомагати долати внутрішні конфлікти.

Ідея використання ляльки у виховному процесі має багатовікову історію та сягає первинних історико-археологічних свідчень присутності людини на землі. На відміну від решти дитячих іграшок, лялька несе в собі образ людини з усіма її характеристиками та ознаками [15; 16]. Вона супроводжує людину впродовж всього її дитинства, виконуючи терапевтичну роль «людського замісника», захисника, друга або необхідного співдіяча у дитячих іграх та забавах [1, с.99].

Так, разом з улюбленою лялькою дитині легше погодитися залишитися самій вдома або засинати в темній кімнаті, перебувати (без батьків) у дитячому садку та школі. По суті, така улюблена лялька-друг є основним засобом створення дитиною власного комфортного середовища. Часто саме лялька використовується у ролі того єдиного друга, якому може довіритися дитина, що пережила втрату близької людини. Особливо актуальною терапевтична роль ляльки стає для дитини у соціально-адаптаційні періоди її життя або в емоційно-стресових ситуаціях. Таким чином, людиноподібність та надзвичайна особистісно-соціальна наповненість лялькового образу створюють першооснову її величезного психолого-педагогічного впливу на людину взагалі та дитину зокрема. *Соціально-замісна функція* ляльки доповнюється ще низкою ознак, які створюють інтегративний характер лялькотерапії як соціально-педагогічної технології [3, 175].

Так, лялька, по-перше, чи не єдиний штучно створений повний образ людини в ігровій ситуації; по-друге, найпотужніший стимул ігрової діяльності; по-третє, це самостійний вид мистецтва (лялькарство) у народній фольклористиці з усіма його синкретичними ознаками: художнім образом, декоративно-ужитковою символікою, соціально-функціональним призначенням тощо; по-четверте, важливий соціальний елемент дитинства, що несе в собі

інформативну функцію дитячих вражень та спогадів різнополюсного характеру, які, своєю чергою, можуть виступати або об'єктами корекційно-терапевтичної діяльності, або засобами створення позитивного психологічно комфортного стану для дорослої людини; по-п'яте, це чудовий образ-ідея для виконання різноманітних художньо-творчих завдань прикладного характеру (малювання ляльок, конструювання, ліплення, в'язання, шиття, створення лялькового одягу та житла тощо) [11, с.140].

Таким чином, педагогічне сьогодення разом із традиційними для ляльки аспектами – освітнім та виховним, активізує й психотерапевтичний потенціал цього феномена, цілком підтверджуючи необхідність та своєчасність використання соціальним педагогом лялькотерапії у його професійній діяльності.

Особливо помітно лялькотерапія як самостійний напрям психолого-педагогічної допомоги сучасній дитині розвивається сьогодні зарубіжними вченими практично усіх передових країн світу: США, Канади, Німеччини, Італії, Австралії, Росії, Англії тощо. На пострадянському просторі ідея лялькотерапії у педагогічно-корекційній роботі з окремими групами дітей уперше зустрічається у працях відомих православних психологів-практиків І.Я.Медведевої та Т.Л. Шишової (1994 р.) [11, с. 150]. На їхню думку, лялькотерапія – це захоплива та доступна форма роботи з дітьми від 4 до 12 років. Це також оптимальна можливість зменшити невротизацію дитини та налагодити її відносини з навколишніми людьми. У концепції казкотерапії Т.Д.Зінкевич-Євстігнєєвої лялькотерапія розглядається як окрема казкотерапевтична технологія [8, с. 120].

Лялькотерапія використовується у корекційно-виховній роботі з дітьми і дорослими людьми з діагностичною, корекційною та розвивальною метою. Вона базується на *ідентифікації людини з улюбленим героєм казки* або

мультфільму (іграшкою, твариною тощо). Лялькотерапію деякі психолого-практики відносять до проєктивних діагностуючих методик.

2. Діагностичний потенціал лялькотерапевтичної технології

Граючись із лялькою, дитина може більш точно, ніж словами, розповісти про те, що відбувається в її житті, що вона відчуває, як ставиться до оточення, при цьому за все сказане відповідальність несе лялька, а не дитина – і дитина це усвідомлює. «гра дитини є її мовленням, а іграшки – словами», – стверджує дитячий психолог В.Мухіна [2, с.81].

Для першого знайомства психологи рекомендують традиційну «прекрасну» ляльку (з великими очима, довгими віями, густими блискучими косами) [9, с.167]. Американський соціальний педагог Х.Дж.Джинотт рекомендує для діагностики сімейних стосунків як молодших школярів, так і підлітків використовувати гнучкі гумові ляльки, оскільки статичне лялькове сімейство може спричиняти фрустраційні стани, особливо у дітей, які зазнали насильства з боку батьків [22, с.386].

Для діагностики глибинних проблем у старших дітей та підлітків рекомендується виготовляти ляльку (головне, щоб це не відбирало забагато часу). Можна використати спосіб виготовлення ляльок з фольги, запропонований С.Г.Рибаковою [23, с. 87]. Фігурка створюється з фольги розміром 30 x 30 см. Спочатку виготовляється голова, потому, з нижньої частини аркуша, ноги, після того формуються руки і фігура людини повністю.

На початку роботи соціальний педагог пропонує дітям виготовити *ляльку-інкогніто*. Вона не повинна називати своє ім'я, вона не повинна відповідати на питання, які стосуються віку, адреси, професії батьків, успішності в школі тощо. Закриваючись лялькою-анонімом, ніби щитом, дитина під час

невимушеної розмови про певні проблеми мимоволі переходить на вербалізацію власних почуттів (соціальний педагог задає ненав'язливо тему бесіди: це може бути «Чи віриш ти в дива», «Що таке справжня дружба (кохання)?», «Чи легко бути дитиною?», «Навіщо потрібні гроші?»). І в цьому моменті педагогові треба бути особливо уважним, а краще – записати усе, що відбувається, на аудіо носій, аби під час повторного прослуховування краще розібратися у тих проблемах, що їх озвучили діти від імені ляльки під час зустрічі.

З діагностичною метою також використовуються *пальчикові ляльки* [17, с.94]. Коли діти приходять до соціального педагога на консультацію, той повідомляє їм, що сьогодні вони будуть самі придумувати і творити казкових героїв. На підлозі розстилається велика клейонка або ставиться великий загальний стіл. Діти займають місця за столом або навколо клейонки. Місце ведучого — це ширма або стілець з високою спинкою, накритий темною тканиною. Коли діти займуть свої місця, ведучий ховається за ширмою або стільцем. Тепер із-за ширми (або спинки стільця) на дітей дивиться пальчикова лялька (заздалегідь виготовлена ведучим). Лялька говорить: «Привіт, маленькі чарівники! Мене звать... (Лялька називає своє ім'я.) Я знаю, що ви вже умієте творити дива. Мені так сумно жити одному в ляльковому театрі. Я вас дуже прошу — придумайте і зробіть мені друзів. А як їх робити, я вам зараз покажу. Але спочатку закрийте очі і уявіть собі того героя, якого ви робитимете». Після цього ведучий виходить до дітей і ставить ляльку на стіл.

Кожна дитина кладе біля себе ножиці, клей (або скотч), фломастери, лист щільного і тонкого картону. Ведучий показує, як зробити голову ляльки. Спочатку діти малюють голову на аркуші щільного картону. У всіх ляльок довга шия. Довжина «шиї» трохи менше довжини вказівного пальця дитини, приблизно 4,5 див. Ширина «шиї» приблизно 1-1,5

див. Діти малюють тільки голову ляльки: той образ, який вони собі уявили. Якщо дітям складно намалювати те, що вони задумали, — ведучий допомагає їм.

Коли лялька з довгою «шиєю» вирізана, необхідно виготовити «утримувач» для ляльки. Його дитина потім надіне на вказівний палець. Для цього кожна дитина бере лист тонкого картону (або папери для малювання). Ведучий допомагає кожній дитині відміряти прямокутник 5 x 6 см. Діти вирізують прямокутник. Для маленьких дітей краще заготовити «утримувачі» заздалегідь. Прямокутний шматочок картону згортається в трубочку (більшою стороною) і скріпляється або клеєм, або скотчем. Виходить трубочка, яку дитина може надіти на вказівний палець. У надіту на палець «трубочку-утримувач» дитина вставляє голову ляльки. «Шия» ляльки виявляється між пальцем і «трубочкою-утримувачем».

За бажанням дитини ляльку можна збагатити додатковими елементами. Наприклад, зробити ляльці одяг з картону або тканини, корону, капелюх, вуса і так далі. Соціальний педагог має звернути увагу на деталі і риси обличчя ляльки – вони теж багато можуть повідомити про дитину-автора. Таке виготовлення пальчикової ляльки може бути інтерпретоване за логікою і схемою пояснення проєктивного малюнка «Автопортрет». Як показують спостереження психологів-практиків і соціальних педагогів, вигляд пальчикової ляльки, а тим більше особливості її «поведінки», розповідають про:

- інтелектуальний розвиток дитини (наявність інтелектуальних порушень, затримок розвитку);
- емоційний розвиток дитини (підлітка);
- основні психологічні проблеми (через ті фрази, які дитини вкладає в уста ляльки);
- особливості комунікативної сфери дитини (інтровертність-екстравертність, емоційна насиченість спілкування, задоволеність власними контактами тощо);

- рівень особистісної тривожності, наявність страхів, фобій;

- наявність асоціальних тенденцій, агресивності.

Для більш високої достовірності інтерпретацій психологи і педагоги радять поєднувати дану методику з проєктивною методикою «Автопортрет» та методикою «Неіснуюча тварина» [4, с.77].

Так, скажімо, відсутність на обличчі ляльки якоїсь важливої деталі (наприклад, рота чи носа) може бути зумовлена не інтелектуальними порушеннями, а особистісними проблемами дитини або ж просто відволіканням уваги. Тому необхідно з'ясувати, чи всі зображення дефектні. Для порівняння можуть бути використані малюнки, які дитина зробила самостійно, і ті, що принесли батьки. Достатньо, якщо ця деталь є хоча б на одному малюнку.

При підвищеній тривожності, а особливо за наявності *страхів* часто зображуються очі збільшеного розміру. Особливо характерне загорнення (штрихування із сильним натисканням) райдужки або всього ока. У цьому випадку можна припустити, що в дитини присутня *фобія* (наприклад, страх темряви, висоти, тварин, замкнених приміщень тощо). До ознак імпульсивності відносять грубі порушення симетрії (явно виражена косоокість ляльки або неоднаковий розмір очей, «з'їхавший» на бік рот чи ніс).

Припущення про *агресивні тенденції* може бути зроблене, якщо вигляд ляльки справляє враження злого, агресивного персонажа. Крапки на обличчі, що зображують *неголеність, зброя* (пістолет, шабля і т. ін.) також можуть свідчити про агресивність. Для хлопчиків у *підлітковому віці* всі ці ознаки цілком нормальні, оскільки цьому віку притаманне підвищення агресивності. Іноді вони свідчать про передчасний початок підліткової психологічної кризи.

Занадто *великий рот*, намальований з підвищеним натискуванням, зображення *зубів* (особливо якщо вони

виділені натискуванням або намальовані ретельніше, ніж основні риси обличчя) - часті ознаки *вербальної агресії*.

Основним показником інтровертності - екстравертності є поведінка ляльки. Інтровертна дитина перепитує, чи обов'язково треба розповідати ляльці про свої переживання всім присутнім (наприклад, на одному із занять хлопчик 11 років, надягнувши на палець щойно виготовлену ляльку, запитав: «А хіба можна, щоб лялька розповідала всім, що їй подобається? Навіщо це треба іншим лялькам?»). Екстравертна – одразу починає говорити про себе, свої уподобання. Зображуючи обличчя ляльки, інтроверти мимовільно «видовжують» його, роблячи яйцеподібним, екстраверти ж навпаки – прагнуть максимально округлити обличчя.

Найважливіший показник емоційної насиченості спілкування дитини – намагання потиснути руки або обійнятися (тобто вступити в так би мовити тілесний контакт) з іншими ляльками під час процедури знайомства. Відсутність такого бажання зазвичай говорить про недостатню практику спілкування.

Коли всі діти зробили ляльки, кожен по черзі заходить за ширму або стілець і представляє свою ляльку: як її звать, що їй подобається, де вона живе і так далі. За ширмою діти вивчають ляльку «ходити», повертатися в різні боки і тому подібне. Етап знайомства – презентації ляльки – поступово таким чином переходить уже в безпосередню терапевтичну та корекційну роботу з лялькою.

Для підтвердження (чи спростування) своїх припущень щодо психологічних особливостей дітей, задіяних у лялькотерапії, і обґрунтування висновків діагностичного етапу роботи, соціальному педагогові варто застосувати ще декілька психодіагностичних методик. Ми гадаємо, що доцільним – звісно, з огляду на ту симптоматику, яка найбільше зацікавила педагога – може виявитися вивчення

рівня тривожності (шкільної тривожності), проєктивні малюнкові тести «Дім. Дерево. Людина», «Малюнок сім'ї», «Автопортрет», «Неіснуюча тварина», «Малюнок твого класу», «Намалюй вчителя»; вивчення особливостей соціальної ситуації розвитку дітей (за методиками К.Роджерса, Р.Даймонда); вивчення акцентуацій рис характеру (Тест-питальник Леонгарда). Корисною виявляється, як стверджують педагоги – практики, діагностика взаємин у сім'ї дитини (для цього добре застосувати – після первинного етапу роботи з ляльками – тест-питальник батьківського ставлення А.Варга та В.Століна або шкалу сімейного оточення FES).

Одержані в результаті такої комплексної діагностики дані дозволять соціальному педагогові обрати найбільш корисну для конкретної дитини стратегію і тактику роботи з ляльками: визначити вид ляльки, яка буде застосовуватись у терапевтичній роботі, обрати ситуацію спілкування з лялькою – через постановку казки, через обігрування певної життєвої ситуації, через діалог з лялькою сам на сам. Це може бути як групова робота – в середовищі однолітків або дітей з подібними психологічними проблемами, так і індивідуальна консультація у соціального педагога, здійснювана з допомогою і через посередництво ляльки.

3. Психологічна корекція і соціально-педагогічна реабілітація дітей за допомогою лялькотерапії

На сучасному етапі є декілька підходів до з'ясування технологій лялькотерапії. Так, досліджуючи цей психолого-педагогічний феномен у роботі з дітьми, які мають порушення поведінки, страхи, труднощі у розвитку комунікативної сфери тощо, О.А.Медведева пропонує такий алгоритм організації й проведення лялькотерапії:

- робота проводиться з використанням улюбленої ляльки дитини;

- у ході "режисерської гри" розігрується історія, яка пов'язана з травмуючою для дитини ситуацією;

- досягається максимальне переживання дитиною ігрової ситуації через співчуття герою-ляльці та ідентифікацію з ним;

- сюжет має будуватися по "висхідній" з метою створення дедалі більшої емоційної напруги та обов'язково закінчуватися позитивно, бурхливою емоційною реакцією (сміх, плач) та зняттям напруги;

- після завершення спектаклю дитина повинна відчути полегшення [11, с. 174].

Таким чином, технологія, запропонована О.А.Медведевою, полягає у посиленні емоційної напруги, яку постійно відчуває дитина, до такого ступеня, щоб вона могла перейти у нову форму – розслаблення, катарсис.

Лялькотерапія може виступати як окремий блок психокорекційної роботи казкотерапевта. Лялькотерапія, запропонована Т.Д.Зінкевич-Євстігнєвою, має такі етапи роботи:

- виготовлення ляльки,

- "оживлення" та знайомство з лялькою,

- використання ляльки у казкових сюжетах [8, с. 120-132].

Особливого значення набуває процес виготовлення ляльки. Він дає змогу об'єднати дитину у співпраці з дорослими (батьками). Цю методику відносять до проєктивних діагностичних, оскільки, створюючи власну ляльку (за власним бажанням та задумом), дитина часто відображає в ній себе, свої проблеми. Іноді така лялька візуально буває схожою на свого творця, що підтверджує проєктивний характер зазначеної методики.

У спільній роботі дитини та батьків над створенням ляльки основна ідея-проект має належати самій дитині. Дорослий стимулює дитячу фантазію (емоційна підтримка, похвала, обговорення питань вибору матеріалів та техніки виготовлення тощо) та допомагає на технічному рівні

реалізувати дитячий задум. Досвід роботи показує, що ця спільна діяльність має виховний характер, допомагає краще пізнати дорослому й дитині один одного, отримати реальний досвід об'єднання у спільній справі, провести весело та цікаво вільний час у сімейному колі. Найбільш зручним у даній роботі є виготовлення ляльок-маріонеток. Така лялька є ефективним засобом самовираження для аутичних, сором'язливих дітей. Її виготовлення дає змогу розвивати: дрібну моторику руки («мануальний інтелект»), фантазію та образне мислення, вміння малими засобами виражати характер, здатність тонко відчувати інших та те, що відбувається навколо, здатність до концентрації уваги, зв'язок «дитина – фахівець – батьки» [10, с. 121].

Характерним для процесу виготовлення власної ляльки є те, що дитина часто персоніфікує себе з іграшкою, відображає себе, свої думки та проблеми.

На етапі «оживлення» та «знайомства» з лялькою дитина відпрацьовує механізми саморегуляції: на образному рівні вчиться тримати себе у руках та адекватно виражати власні почуття. Дітям пропонується представити власну ляльку, даючи відповіді на запитання: «Як звати ляльку? Що вона любить? Як рухається? Про що мріє?».

Для дітей з особливими потребами, у яких спостерігається незграбність, емоційна незрілість, низький рівень наслідування соціальним педагогам рекомендується використання таких іграшок:

- петрушкові ляльки (на руці);
- в'язані пальчикові;
- ляльки-рукавички (на «спині» рукавички є тримач, який фіксує руку);
- «Я-лялька» (розмір іграшки дорівнює росту дитини, він створює дитині при грі повний психологічний захист).

Серед найважливіших психолого-педагогічних можливостей лялькотерапії слід виділити такі: розвиток

мовлення дитини; вплив на емоційну та психомоторну активність; розвиток комунікативних якостей; розвиток просторового орієнтування; зміцнення зв'язку між дитиною і батьками.

«Оживлюючи» ляльку, дитина відчуває і бачить, що кожна її дія негайно відображається на ляльці (це особливо помітно при роботі з ляльками-маріонетками). Отже, дитина отримує оперативний недирективний зворотний зв'язок-інформацію про власні дії. Таким чином, дитина реально стає Чарівником, активним діячем, примушуючи нерухому ляльку жити, рухатися, відчувати та спілкуватися. Робити все це дитина може вільно, рішуче, саме так, як вважає за потрібне [8, с.118].

За методикою, запропонованою Н.О.Зінов'євою та Н.Ф.Михайловою для дітей, що пережили насилля або мають проблеми у соціалізації, рекомендують набір із 15 – 20 різних ляльок: агресивні, миролюбні, ляльки, що зображують родину, вчителів, вихователів, міліцію, лікарів, ляльки-відьми, ляльки-тварини тощо [12, с. 218].

Процедура проведення такої лялькотерапії:

- соціальний педагог пропонує дитині ознайомитися з ляльками;
- дитині надається можливість вибрати ляльок, за допомогою яких вона хотіла б розповісти яку-небудь історію (або конкретно про тих людей, яких знає дитина, або про ситуації);
- педагог відзначає, які ляльки дитина обирає, а які – ні;
- соціальний педагог вступає у гру та просить дитину ознайомити його з ляльками, допомагає їй описувати ляльок за допомогою відкритих запитань;
- у процесі програвання сюжету педагог втручається тільки в разі необхідності або на прохання дитини;
- після закінчення гри соціальний педагог розмовляє з лялькою: знову ставить питання відкритого типу про думки,

почуття, дії ляльки, а потім поступово й непомітно переносить свої питання та інтерпретацію безпосередньо на дитину.

В ігровій терапії Гаррі Лендрета в рамках недирективного клієнт-центрованого підходу (К. Роджерс) терапевт вбачає свою функцію в тому, щоб розуміти та відображати *емоційний стан* дитини під час гри [10].

Роль іграшки, ляльки полягає у тому, щоб *викликати певні типи поведінки* та у деякій мірі *структурувати поведінку* дитини. За Г. Лендретом, іграшки та ляльки як невід'ємний атрибут дитячого іграшкового світу, що використовуються під час терапевтичних занять, можна поділити на три великі групи:

- іграшки з реального життя: лялькова родина (краще – ляльки-маріонетки, за допомогою яких можна обіграти сімейні відносини), ляльковий будиночок, машини, човники (можливість пересуватися у просторі кімнати та наблизитися до терапевта), каса (швидке почуття контролю);

- іграшки, які дають змогу відреагувати на агресію: це структуровані іграшки та матеріали (глина, пластилін для виготовлення ляльок): іграшкова зброя, іграшкові солдатики, агресивні ляльки (крокодили та інші дикі тварини);

- іграшки для творчого самовираження та послаблення емоцій: неструктуровані матеріали: пісок, вода, кубики, фарби тощо [3, с. 123-127].

Досить ефективними у лялькотерапії є *пальчикові ляльки*. Психологічний ефект таких ляльок полягає в тому, що неконтактна, сором'язлива, нерішуча дитина, незважаючи на те, що лялька знаходиться на її руці, розглядає її відокремленою від себе. Завдяки цьому може активно включатися в ігрову діяльність, розкривати свої найпотаємніші почуття за принципом: це – не я, це – лялька! («Це не я казав. Це лялька так каже!», «Я відчуваю те ж саме, що відчуває лялька!»).

4. Терапевтичний ефект процедури створення ляльки

У лялькотерапії важливий сам процес виготовлення ляльки — процес творіння нового казкового життя. Іноді, створивши ляльку, діти переживають почуття спустошеності. В цьому випадку необхідно пояснити, що ці відчуття природні: для того, щоб відкритися новому життю, необхідно відпустити старе, дати йому своє життя в образі ляльки.

Принцип виготовлення простих маріонеток запропонований Вальдорфською школою, технологія розроблена російськими психологами Інституту казкотерапії [8]. Лялька складається з голови і плаття, в яке вшиті кисті рук. Одна нитка служить для керування головою, інша нитка допомагає управляти руками. Лялька може бути з обличчям і без нього. Якщо лялька виготовлена без обличчя, це дозволяє дитині фантазувати — в якому настрої, стані знаходиться лялька. Те, як дитина вигадує вираз обличчя і настроїв ляльки, допомагає визначити її власну актуальну проблематику.

Важливо, який персонаж вибирає дитина для виготовлення ляльки і який характером вона тій приписує. Дітям до 8 років ще складно самостійно виготовити навіть просту ляльку. Корисно до цього процесу залучати батьків, старших братів і сестер. Це об'єднує дітей і батьків і дозволяє їм краще розуміти і відчувати один одного. Виготовлення маріонеток корисне для дітей і дорослих. Дуже часто людина персоналізуватиме, утілює в ляльці сокровенну частину себе. Тому процес виготовлення ляльки — це завжди медитація. І, головне, в кінці роботи людина отримує чудовий продукт — ляльку, яка вже може жити самостійним життям.

Отже, можемо підсумувати, що виготовлення ляльок-маріонеток:

- розвиває дрібну моторику руки («мануальний інтелект»);
- розвиває фантазію і образне мислення;

- розвиває уміння малими засобами виразити характер;
- розвиває здатність тонко відчувати іншого і те, що відбувається навколо;
- розвиває здібність до концентрації уваги;
- зміцнює союз ДИТИНА — СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ — БАТЬКИ.

Зазвичай діти дуже люблять ляльок, зроблених руками їх близьких.

Відкидаючи найдорожчі іграшки, вони можуть з цією лялькою спати, їсти, гратися годинами. І це недивно — адже в такій ляльці частинка душі найближчої людини.

Виготовлення ляльок-маріонеток

Для виготовлення невеликої ляльки-маріонетки буде потрібно наступні матеріали:

1. Невеликий камінчик або красива намистинка
2. Капсула від «Кіндер-сюрприза» або фотоплівки
3. Вата
4. Панчохи або трикотаж тілесного кольору
5. Біла тканина 50 x 50 см
6. Кольорова тканина на верхнє плаття 52 x 52 см
7. Пакля або пряжа, шерстяні нитки (для волосся)
8. Нитки, голки, ножиці
9. Товста довга голка
10. Товста нитка (краще ірис)
11. Прикраси.

Заняття по виготовленню ляльок-маріонеток проводиться спільно з батьками. Це, з одного боку, допоможе поліпшити взаємодію між батьками і дітьми, а з іншого боку, укріпить (або нормалізує) взаємини між вихователем і батьками. Часто вихователі скаржаться на те, що їм не вистачає участі батьків в процесі виховання. За допомогою шиття ляльок, виготовлення лялькового театру для групи можна захопити батьків цим важливим процесом. В процесі виготовлення

ляльки дуже важливо, щоб дитина активно брала участь в створенні образу ляльки: давав поради, комбінував матеріали, можливо, він навіть щось пришив сам.

Ведучий розсаджує батьків і дітей за великим загальним столом і просить розкласти на нім все ті матеріали, які батьки принесли з будинку. Потім ведучий включає спокійну музику, пропонує батькам і дітям затиснути в куркульці намистинки, закрити очі, загадати бажання і уявити собі, що воно вже збулося. Далі намистинка поміщається в капсулу від «Кіндер-сюрприза» (або фотоплівки), і ведучий просить представити образ ляльки, яка сьогодні буде викликана з Казкової країни. Потім ведучий пропонує батькам обговорити зі своєю дитиною образ того, кого вони шитимуть: чоловічий це або жіночий персонаж; він буде «королівським» або «простий» крові; який у нього буде характер і так далі. Далі ведучий пояснює батькам і дітям, як шиється лялька.

1. Виготовлення ляльки починається з голови. Для цього капсула від «Кіндер-сюрприза» (з начинкою) щільно обертається ватою або синтепоном. Якщо у ляльки повинна бути велика голова, означає потрібно зробити «кокон» більше (використавши більше вати). Після того, як основа голови готова, зверху вона обтягується панchoю тілесного кольору і зшивається на «потилиці» ляльки. Потім поверх фанерованої основи знову обтягується панchoю тілесного кольору або іншою тканиною для особи (ляльку можна зробити темношкірою, рожевою і т. д.). Важливо, щоб в тому місці, де у ляльки починається шия, залишився «хвостик» з тканини або панchoи не менше 5 див. Отже, голова готова. Волосся і прикраси на голову пришиваються в останню чергу.

2. Виготовлення «нижнього плаття». Для цього береться біла тканина 50 x 50 см, і знаходиться середина шматочка. В середині потрібний зробити маленьку дірочку і просунути в неї «хвостик-шию». Далі необхідно пришити «нижнє плаття» до «шиї» ляльки.

3. Одягання. Костюм ляльки шиється з кольорової красивої тканини розміром 52 x 52 див. У шматочку тканини надрізається середина і втягається «нижнє плаття». Далі тканина розправляється і також пришивається до «шиї» ляльки. З боків до костюма ляльки пришиваються руки. Для виготовлення рук береться та ж тканина, що і для особи. З неї потрібно вирізувати два прямокутники 7x4 см, зшити їх і залишити невелику дірочку, щоб можна було набити руки ватою. Коли костюм ляльки готовий і руки ушиті,, можна подумати про прикрасу ляльки: зробити їй зачіску, додаткові деталі костюма. Все, що підкаже уяву виготівників ляльки. На цьому етапі важливо, щоб дитина брала особливо діяльну участь в процесі.

4. Коли лялька буде повністю готова, можна її «підв'язати». Для цього береться товста довга голка, заправлена товстою ниткою (краще, якщо це буде ірис). За допомогою голки голова ляльки проштрикується в області скронь. Таким чином лялька повисне на нитці, пропущеній крізь її голову. Довжина нитки над головою ляльки повинна бути не більше 12-15 см (для того, щоб дитині було зручно її «водити»). Кінці нитки (голку до цього часу потрібно витягнути) зв'язуються. Для того, щоб «підв'язати» руки, буде потрібно ще одну товсту довгу нитку. Однієї її кінець прив'язується до зап'ястя правої руки ляльки, а інший кінець нитки прив'язується до лівого зап'ястя ляльки.



Отже, лялька готова, залишилося тільки її «Оживити»: узяти в руки і почати «водити». Для цього дитина бере в одну руку нитку, що управляє головою, а в іншу руку — нитку, що

управляє руками ляльки. На цьому етапі батько допомагає дитині учити «ходити» ляльку.

Можна вигадати спеціальні ритуали «оживлення». Виготовлення ляльки-маріонетки (без обробки) займає від однієї до півтори години. Якщо батьки не встигли дошити ляльку або хочуть зробити особливу обробку або зачіску, вони можуть зробити це удома. Важливо тільки домовитися з батьками, щоб на наступне заняття дитина прийшла з готовою лялькою.

За взаємним бажанням батьків і ведучого можна домовитися про створення лялькового театру, в роботі якого брали б участь і батьки, і діти.

Знайомство з лялькою

Спілкування з лялькою-маріонеткою припускає виконання трьох важливих правил:

1. Ляльководіння здійснюється двома руками. Це важливо для координації правої і лівої руки.

2. Лялька ходить по «землі», а не літає по повітрю (деякі ляльки, звичайно, можуть літати, але з перервами).

3. Оскільки в ляльці миттєво відгукується кожен рух ляльководи, він повинен уважно стежити за рухами ляльки (ожививши ляльку, не можна, наприклад, дивитися у вікно).

Декілька занять можна присвятити навчанню дитини тому, як управляти лялькою. Важливо, щоб дитина не просто «смикала» за нитки, але і відчувала «реакцію» ляльки на свої дії. Для того, щоб дитина була уважнішою і краще водила ляльку, можна запропонувати їй «програти» через ляльку різні емоційні стани.



Соціальний педагог повідомляє: «Сьогодні ми навчимо наших ляльок ходити, говорити, грати одна з одною. Ми побачимо, що ляльки, так само як і люди, можуть бути веселими і сумними, радісними і сердитими; вони можуть плакати і посміхатися. Ляльки можуть ходити поволі і швидко (при цьому ведучий ілюструє свої слова діями ляльки), вони можуть бігати і стрибати, а коли лялька втомиться, вона може сісти або прилягти. Ми з

вами — чарівники. І від наших дій залежить те, що робитиме наша лялька. Щоб нашій ляльці було добре, ми уважно стежитимемо за тим, що з нею відбувається. І постараємося зробити так, щоб її рухи були красивими, щоб їй було зручно і приємно жити в Казковій країні, яку ми створимо для наших ляльок».

Далі, дуже важливо відпрацювати з дітьми всі рухи ляльки, коли вона знаходиться в різних емоційних станах. При цьому соціальний педагог «задає» той стан, в якому знаходиться лялька, а дитина показує, що робить лялька в цьому стані, як вона поводить. Наприклад, педагог говорить: «Ось наші герої-ляльки прийшли на сонячну галявину і почали збирати квіти... Вони були дуже веселі і радісні... вони стрибали і танцювали». В цей час діти показують, як поводитися ляльки. Якщо у когось не виходить виразити через ляльку пропонований стан, педагог допомагає йому.

Ведучий може продовжувати: «Ось налетів сильний вітер, і наші герої притиснулися один до одного, щоб їм не було холодно... А в цей час Лісова істота потягнула кошик з

ягодами, які зібрали наші герої. Коли вітер стих, ляльки виявили, що кошика немає, і дуже розсердилися (діти показують, як ляльки сердяться). Вони стали всюди шукати свій кошик (діти показують, як ляльки шукають кошик) і раптом знайшли його під кущем. Вони зраділи і почали водити хоровод...».

Соціальний педагог може придумувати всілякі ситуації, в яких ляльки можуть «переживати» різні почуття і діяти відповідно до них. «Проживаючи» разом з лялькою різні стани, дитина в значній мірі збагачує і свій світ відчуттів і емоцій. Крім того, «ожививши» таким чином ляльку, діти вчаться краще розуміти внутрішній світ іншої людини. І найголовніше, діти бачать, як від їхніх дій **залежить життя їхньої ляльки**. А це, у свою чергу, розвиває у них відчуття відповідальності за свої дії перед собою і іншими людьми.

«Ожививши» ляльку, різні діти демонструють різні реакції. Рухомі, гіперактивні діти погано стежать за тим, як відбиваються на ляльці їх дії. Вони можуть просто «смикати» за мотузки, і їхня лялька здійснюватиме хаотичні безглузді дії. Це може відбуватися тому, що дитині ще складно добре водити ляльку, а вона хоче швидко всьому навчитися, не докладаючи значних зусиль. В цьому випадку можна «приєднатися» до дитини і разом з нею якийсь час спокійно і уважно водити ляльку, поки педагог не відчує, що дитина заспокоїлася і зрозуміла, що потрібно робити, щоб у неї все вийшло.

Іноді діти самі «грають» замість ляльок, при цьому лялька просто висить у них на руці або на шиї. Тут важливо переключити увагу дитини на ляльку. Своїм прикладом показати, що грає тільки лялька, а допомогу їй в цьому надають наші руки. Необхідно відстежувати ті моменти, коли дитина «відключається» від ляльки, «перемикається» на саму себе, і повертати її знову до водіння ляльки. Поступово

дитина зрозуміє, що від неї вимагається, і почне з цікавістю спостерігати за лялькою, удосконалюючи свої дії.

Є діти, які не відразу перемикають увагу з однієї дії ляльки на інше. Вони можуть, не дивлячись на те, що ситуація змінилася і лялька вже повинна діяти по-іншому, продовжувати діяти по-старому. Це може відбуватися або через те, що вони захопилися і освоюють певний тип рухів ляльки (при цьому вони можуть навіть не чути педагога). Або тому, що не знають, як, через які дії можна виразити заданий стан. Такій дитині теж необхідно допомогти — показати, як лялька може рухатися в даній ситуації.

Навчитися водити ляльку, концентрувати на ній свою увагу непросто для дитини. Тому соціальному педагогові буде потрібно багато терпіння, витримки, такту і винахідливості для того, щоб навчити дітей «оживляти» ляльок.

Але згодом педагог обов'язково побачить: у міру того, як дитина удосконалює взаємодію з лялькою, змінюється і її поведінка. Навіть найбільш непосидючі, рухливі діти стають уважнішими і урівноваженими, а нетовариські, замкнуті діти стають більш відкритими і емоційними.



«Ожививши» ляльку, дитина фактично відпрацьовує механізм саморегуляції. На образному рівні вона тримає «себе в руках, вчиться адекватно виражати свої відчуття».

Хочеться відзначити, що лялька-маріонетка є хорошим засобом самовираження для надмірно сором'язливих і навіть

аутичних дітей. Також маріонетки можуть бути застосовні в сімейній терапії як засіб програвання конфліктних ситуацій і образів бажаного майбутнього.

Орієнтовні сценарії занять з ляльками

Програючи ляльками індивідуально підібрані або спеціально написані театральні етюди, діти непомітно для себе працюють над своїми проблемами і недоліками, перетворюючи поступово їх на достоїнства: упертість може бути перетворена на завзятість, вискочка навчиться бути лідером, жадібний – бережливим.

До кожного заняття діти готують удома 2 етюди.

- Перший етюд. На початкових заняттях дитина програє знайомі ситуації (поклопотався про хвору маму; як минув день і тому подібне) – це допомагає соціальному педагогові уточнити проблеми дитини. Пізніше завдання стають складнішими і цікавішими: треба знайти вихід зі скрутного становища або допомогти героям казки, в яку дитина потрапляє.

- У другому етюді використовується іграшка-рукавичка – Собака. Етюди про Господаря і Собаку – дуже цікавий і ефективний прийом. Собака утілює основну характерологічну ваду дитини («патологічну домінанту»). Як правило, Собаку в етюдах грає мама, показуючи з її допомогою поведінку дитини, а Господар – це ідеальна, ніби вже «відшліфована» особистість дитини. Господар, виховуючи свого Собаку (цю роль грає дитина) і допомагаючи їй правильно поводитися, виховує сам себе.

Етюд 1. «Безлюдний острів»

Хлопчик і мама потрапляють на безлюдний острів (як? – вигадати якомога цікавіше). Показати, як мама хвилювалася і як хлопчик заспокоював її. Він придумав, як зробити курінь, вудку. (Що ще?) Що придумали мама і син разом, щоб облаштувати їхнє життя на острові?

Одного разу увечері, коли мама і хлопчик лягли спати, поряд з їхнім житлом раптом з'явилися дикі звірі, вони грізно гарчали. Мамі стало страшно, але синок придумав, як відлякувати звірів. (Що придумав хлопчик?) Звірі злякалися і пішли. Вранці мама похвалила і подякувала хлопчикові за мужність і винахідливість.

Етюд 2. «Змагання»

Одного разу хлопчик із песиком Дружком зібралися йти на собачі змагання, але Дружок раптом вирішує не йти, він боїться програти. Хлопчик довго умовляє його, але безрезультатно. Нарешті, хлопчику вдається змінити ситуацію. (Що вигадав хлопчик?). Показати, як проходили змагання і як Дружка нагороджують медаллю. (Хай дитина, по можливості, сама придумає, як вдалося змінити ситуацію. Мама – в ролі собаки).

Завдання мамі

- «Сходи достоїнств» (описати хороші якості дитини, розташувавши їх у порядку значущості).
- Опишіть, як дитина реагує на труднощі, невдачі, від яких труднощів вона прагне піти, що вона при цьому говорить і яка Ваша реакція у цих випадках.

5. Пальчикові та тіньові ляльки в соціально-педагогічній роботі з дітьми

Таких ляльок можна застосовувати в терапевтичній та діагностичній роботі з дітьми вже з 4-річного віку. Хлопчики та дівчатка 5,5-6 років можуть виготовити самостійно, а дітям 4-5 років потрібна допомога. Для того, щоб зробити ляльку, буде потрібно: щільний кольоровий або білий картон, не дуже щільний картон (або папір для малювання), ножиці, кольорові олівці або фломастери, швидко висихаючий клей або прозора липка стрічка (скотч).

Окрім виготовлення «друзів для ляльки» соціального педагога, діти можуть виготовити таким чином:

- своїх помічників в казковій подорожі і в інших справах
- ляльок для постановки казки (в цьому випадку кожен вибирає собі персонаж конкретної казки і виготовляє його.)
- декорації до спектаклю (важливо, щоб декорації були не більше самих ляльок, інакше дітям складно буде їх утримати.)

Ляльки для *тіньового театру* виготовляються з чорного або темного картону. Вони використовуються переважно для роботи над дитячими страхами. Роботу з тіньовими ляльками добре проводити в середині курсу психотерапії, коли діти отримують позитивний досвід поведінки і спілкування. Заняття по виготовленню тіньових ляльок починає педагог із короткого вступу.

«Ми з вами вже бували в Казці, і нам зустрічалися різні істоти — і добрі, і злі. Одні нам допомагали, а інші були небезпечні. Вам було страшно в наших подорожах? А буває так, що ви чогось злякалися або боїтеся? » Зазвичай діти розповідають про свої страхи. Одні говорять, що у них хтось живе під ліжком і виходить тільки вночі. Інші говорять, що коли вони залишаються одні, хтось невидимий починає ходити по будинку. Деякі з дітей конкретно говорять, кого вони бояться: Баби-Яги, циганів, злих тітоньок, які забирають неслухняних дітей. Часто конкретна боязнь (циганів, міліціонера, лісовика) формується у дітей за допомогою «дорослих, які таким чином прагнуть відкоректувати» їхню поведінку. Як правило, кожна дитина чого-небудь боїться. Це природно і нормально. Побоювання (якщо вони не охоплюють особу цілком і не заволодівають всіма думками людини) оберігають людину від багатьох необдуманих вчинків. Якщо страх володіє свідомістю дитини велику частину часу, необхідна серйозна психотерапевтична робота.

У звичайних умовах робота з тіньовими ляльками — це профілактика страхів. Працюючи з тіньовою «лялькою-страхом», дитина отримує досвід самостійного рішення своїх, поки що невеликих, проблем. Зазвичай «страх» невидимий.

Дитина, як і дорослий, переживає почуття страху, передбачаючи небезпеку. За ситуації, коли «страх» видимий (у нашому випадку це тіньова лялька), дитина легше володіє нею. Тіньова лялька, таким чином, є матеріальним втіленням «страху». Він, матеріалізуючись в ляльці, позбавляється своєї емоційно лякаючої складової. Дитина може робити зі своїм «страхом» все, що захоче, аж до повного знищення. У цьому психокорекційний сенс тіньових ляльок. Психодіагностичний сенс тіньових ляльок полягає у визначенні, конкретизації того, чого боїться дитина.

Отже, після того, як діти розкажуть, чого вони бояться, соціальний педагог дає кожному аркуш чорного картону і ножиці. Ведучий говорить: «У казковій країні нам нічого боятися. Адже ми з вами — чарівники. Навіть Темноту можна узяти в руки. Це не просто аркуш картону — це темнота. Але вона стала для чарівників ручною. Можна узяти її в руки. Правда, це зовсім нескладно? Хто ж сховався в темноті? Зараз ми це побачимо. Наші чудові руки допоможуть з'явитися тим, хто раніше викликав у нас страх. Зараз ви можете вирізувати або вирвати руками з цього чарівного паперу те, чого ви боїтеся». Діти вирішують різні «страхи». Одні мають своє конкретне ім'я і чітку форму (деякі діти навіть можуть захотіти спочатку намалювати свій страх олівцем, а тільки потім вирізувати його). Інші «страхи» не мають чіткої форми і назви. Важливо, що дитина винесла свій страх назовні. А це означає, що вона вже на шляху до його подолання.

Ззаду до вирізаної ляльки прикріплюється липкою стрічкою товста нитка (15-20 см) для того, щоб дитині було зручно тримати свою ляльку. Психологічний нюанс: таким чином ми узяти страх під контроль, «посадили на ланцюг». Ведучий - соціальний педагог – при цьому може сказати: «Дорогі чарівники, в казковій країні можна наші страхи «посадити на

ланцюг» як собаку. Тепер можна з ними знайомитися, і хто знає, можливо вони нам ще і послужать?»

Коли всі ляльки готові (дитина може зробити не одну, а декілька «ляльок-страхів», якщо вона захоче), можна спроектувати ляльку на екран. Екран робиться з великої коробки, дно якої вирізується і замінюється достатньо тонким аркушем паперу. За екраном ставиться лампа. Кожна дитина підходить до екрану і грає зі своєю лялькою. Вона бачить, що лялька підвладна її рухам. Відчуває, що лялька, з одного боку, жива і, можливо, страшна, а з іншого боку, дитина керує нею.

Після того, як діти дослідять можливості своєї ляльки і навчаться управляти нею, можна посадити їх разом з ляльками перед екраном. Це зал для «глядачів». Діти по черзі виходять «на сцену», проєктують свою ляльку на екран і розповідають, програють, показують її історію. Потім можна запитати у дітей, чи здаються їм як і раніше ляльки такими страшними. Зазвичай до кінця заняття змінюється ставлення до ляльки — «страх» перестає бути таким «агресивним» і стає вже «нестрашним, хіба тільки трішки».

Це важливий момент для дитини: сьогодні вона сама, своїми зусиллями змінила ставлення до того, що її раніше лякало. Навіть якщо страх не зовсім зник, важливо те, що дитина навчилася управляти своїми відчуттями. Ведучий коментує: «Все страшне йде, коли ми перестаємо його боятися. Наші ляльки зробили свою справу — вони показали нам нашу силу. Це були не казкові герої, а те, що ми самі собі вигадали. І зараз зробіть з цими страшилками те, що хочете».

Багато хто з дітей розриває «страхи» на шматки. Але є діти, які вже «зріднилися» зі своїми ляльками і не хочуть їх знищувати. Деякі діти, маючи декілька ляльок, знищують їх вибірково. Ведучий може запропонувати дітям скласти ляльки, що залишилися, в Чарівну скриньку (коробку). Скринька зберігатиметься в казці, і з неї ніхто не зможе вийти.

Якщо дитина не хоче знищити яку-небудь ляльку, це може бути пов'язане з тим, що їй потрібен ще додатковий час, щоб подолати якийсь свій страх. Має сенс повернутися до цього на інших індивідуальних або групових заняттях.

6.Робота соціального педагога з дітьми, які мають особливі потреби

Діти з психофізичним і розумовим недорозвиненням відрізняються моторною незручністю, емоційною незрілістю, значно пониженою пізнавальною активністю, низькою здатністю до наслідувальної діяльності. Їм складно розуміти звернене до них мовлення, а отже і виконувати завдання.

Очевидно, що для успішної взаємодії з такими дітьми потрібний посередник. Таким посередником стає Лялька.

Ляльки спеціально виготовляються руками соціальних педагогів і батьків. Цей момент особливо важливий, оскільки лялька, створена руками люблячих дорослих, володіє особливою привабливістю для дитини і надає значний терапевтичний ефект [14, с. 121].

У роботі з «особливими» дітьми використовуються ляльки, які відповідають можливостям дитини і розвивають їх. Розроблені і застосовуються наступні види ляльок:

- *петрушкові ляльки* — ляльки, які одягаються на руку (достатньо традиційний вид ляльок, проте важливо, щоб вони були не промислового виробництва, а рукотворного).



- *в'язані пальчикові ляльки* – невеликі ляльки, що зв'язані з щільної нитки, одягаються на палець або пальці. Ляльки відображають різних тварин з улюблених казок. На

ляльках є гачечок, для того, щоб дитина могла її підвісити на панно-сцену. В'язані ляльки яскраві і красиві. Завдяки своїй фактурі, вони дозволяють учити дитину диференціювати свої відчуття.

За допомогою в'язаних ляльок здійснюються казкові театральні постановки. Відігравши свою сцену, дитина вішає ляльку на панно. Таким чином розвивається просторова орієнтація.

- *М'які рухомі «Ляльки-рукавиці»*. Лялька є м'якою лялькою «бабусі». Такі ляльки раніше виготовлялися з різноколірної матерії і називалися «ганчірковими». Особливість «Ляльки-рукавиці» в тому, що на спині ляльки пришита рукавиця-утримувач. Вона необхідна для того, щоб дитина, яка не має можливості фіксувати кисть руки, могла легко тримати ляльку.

«Лялька-рукавиця» допомагає дітям набувати важливих соціальних навиків: вітатися і прощатися, надавати допомогу і підтримку (покачати ляльку); також діти разом з лялькою вчаться танцювати, виконувати різні фізичні вправи, вивчати просторові напрями. Те, що просить зробити педагог, робить лялька, а не дитина. Виявляється, діти з великим задоволенням виконують різні завдання педагогів від імені ляльки і для неї [17; 20]. Таким чином розвиваються комунікативні навички і просторові уявлення.

- *Комбінована лялька*.

Лялька складається з декількох частин: склянка-утримувач з прорізом для палички, на якій кріпиться голова; одяг ляльки; голова ляльки: особа, що зображає відомого персонажа з казки і паличка-кріплення.

Комбінована лялька універсальна. Вона може бути використана як цілком, так і по частинах. Лялька розроблена з урахуванням такої особливості дітей, як обмеженість у рухах. Тому, якщо дитина не може тримати ляльку в руках, вона продіває руку в пластмасову склянку-підставку. Таким чином фіксується кисть руки. Завдяки комбінованій ляльці дитина

може показувати лялькові спектаклі, використовуючи як сцену стіл або ширму.

Робота з лялькою дозволяє:

1. Удосконалювати дрібну моторику руки і координацію рухів.
2. Нести відповідальність за управління лялькою.
3. Проявляти через ляльку ті емоції, відчуття, стани, рухи, які в звичайному житті по яких-небудь причинах чоловік не може або не дозволяє собі проявляти.
4. Усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями і зміною стану ляльки.
5. Навчитися знаходити адекватний тілесний вираз різним емоціям, відчуттям, станам.
6. Розвиває довільну увагу.
7. Дозволяє удосконалювати комунікативні навички і культуру.

Підсумовуючи усе сказане, можемо виділити такі *умови ефективного використання лялькотерапії* в роботі соціального педагога, зокрема в ході реалізації ним діагностичної та терапевтичної функцій:

- Встановлення емоційного контакту з дитиною і творення атмосфери довіри і невимушеності вже під час першої зустрічі;
- Діагностика проблем дитини через використання пальчикової ляльки, «прекрасної» ляльки або ляльки-інкогніто в ході перших зустрічей;
- Обов'язкове виготовлення ляльки дитиною – самостійно, за допомогою батьків або соціального педагога – має вести за собою процедуру «оживлення ляльки», - тільки тоді заняття матиме терапевтичний ефект;
- Створення середовища Творчості і Співтворчості у ході занять шляхом інсценізацій з використанням ляльок,

написання і постановки казок разом з іншими дітьми, які мають схожі проблеми;

- Використання різних видів ляльок для розв'язання проблеми дитини;

- Залучення батьків до процесу діагностики і терапії дітей за допомогою ляльки.

ПІСЛЯСЛОВО **(постскрипtum автора)**

Якщо ви прочитали цю книжку від початку і до кінця, то ваше знайомство з арсеналом засобів і технік соціально-педагогічної допомоги людям таки відбулося. Звісно, дане видання не претендує на всеохопність, у ньому представлений лише той матеріал, який апробований на практиці автором, хоча репертуар методик, що їх може застосувати соціальний педагог є значно ширшим – справа тут не в уяві і креативності фахівця щодо обрання засобів впливу на клієнта, справа у потребах клієнта і його спроможності адекватно реагувати на ті чи інші техніки, що їх ми пропонуємо. Одному клієнту потрібна арт-терапія, іншому – ні, один клієнт буде розвивати у себе почуття власної відповідальності за свою долю впродовж консультативних зустрічей, інший не захоче цього робити і вже не з'явиться на третю, а то й на другу консультацію.

Я переконана, що всі, хто захоче стати справжнім професіоналом у сфері соціальної допомоги людям, будуть постійно шукати нові підходи, форми, методи і засоби терапевтичної роботи з клієнтами, займатися самоосвітою, а також винаходити і апробувати щось своє – унікальне, дієве, потрібне і ефективне. Хай вам щастить!

Марина Давидюк

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – М., 1995.
2. Алёшина Ю.Е. Спецпрактикум по социальной психологии: опрос, семейной и индивидуальное консультирование. – М., 1989.
3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: [учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений] / [Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская]. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
4. Безпалько О. В. Зміст та напрями професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах //Проблеми педагогічних технологій. Випуск 5. - 2002. - С. 74-80.
5. Вачков И.В. Психология тренинговой работы : Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В.Вачков. – М.:Эксмо, 2007. – 416 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. - К.,1998.
8. Зиновьева Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб. : Речь, 2003. – 248 с.
9. Зінкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зінкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : ТЦ "СФЕРА", 2001. – 400 с.

10. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений; [пер. с англ. / Предисл. А. Я. Варга].– М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
11. Малкина – Пых И.Г. Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2006. – С. 58 – 65.
12. Медведева И., Шишова Т. Книга для трудных родителей / И. Медведева, Т.Шишова. – М. : Роман-газета, 1994. – 180с.
13. Потемкина О.Ф., Потемкина Е.В, Психологический анализ рисунка и текста. – СПб.: Речь, 2005. – 512 с.
14. Психотерапевтическая энциклопедия /Под ред. Б.Д. Карвасарского. - С.-Петербург, 1999
15. Р.Кочюнас. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999.
- 1) Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 2003. – 368 с.
16. Сорочинська В.Є. Соціальна педагогіка. – Вінниця, 2001
17. Соціальна робота з дітьми з особливими потребами: Методичні матеріали для тренера /Під заг. ред. І.Д.Зверєвої. - К., 2002.
18. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви. - М., 1988
19. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. – М., 1987
20. Технології соціально-педагогічної роботи /За ред. проф. А.Й. Капської. - К., 2000
21. Федій О. Естетотерапія: навчальний посібник /О. Федій – К., 2007. – 256 с.
22. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога: соціально-психологічний тренінг. – К., 2007.
23. Холковська І.Л. Діагностичний інструментарій соціального педагога . – Вінниця: ВДПУ ім.

М.Коцюбинського, 2009.

24. Холковська І.Л. Корекційна педагогіка. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007.– 328 с.

25. Холковська І.Л. Технологія діяльності соціального педагога: Курс лекцій. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007.

26. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психокоррекция семьи. – М., 1999.

27. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. /Под ред. Лебединского В.В.. – М.: Просвещение. 1990.

В настоящее время система работы по социально-психологическому сопровождению детей, отдыхающих в детском оздоровительном центре (ДОЦ), представляет собой создание оптимальных условий для самовыражения каждого ребенка, обеспечение помощи в период адаптации, поддержку благоприятного психологического климата в детском коллективе и коллективе сотрудников. Сложность работы здесь состоит в том, что ребята приезжают на короткий период времени и друг друга практически не знают.

Работа в таких условиях требует простых и доступных методов работы с детьми и взрослыми. В этой связи арт-терапия предоставляет множество свободы для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждения и познания своего я.

Создание какой-либо творческой продукции с использованием предметов, имеющих определенную форму, возможно за счет создания оригинальных авторских композиций, связанных с выбором предметов, их пространственной организацией и приданием им новых значений [2].

Наши любимые вещи, все то, что нас окружает и создается нами, осознаем мы это или нет, отражает нас самих. Замечая и осознавая символизм, наполняющий нашу жизнь, возможно познать себя, осознавая неслучайные отношения внутренних образов и их материальных проекций [3].

Работая с природными материалами, их содержанием, цветом, формой, мы выражаем свое бессознательное на языке образов и символов, воплощаясь в метафоры. Интуитивная творческая деятельность ведет к самопознанию, интеграции и пониманию себя и других. Также работа в природных условиях дает пространство для творчества, индивидуальной и групповой работы, экспрессивно-символической деятельности, различных форм релаксации и актуализации образов бессознательного.

Наилучшего эффекта здесь можно достичь при использовании ландшафтной терапии. Замечено, что после арт-терапевтической сессии на природе, человек восстанавливает свое физическое и эмоциональное состояние гораздо быстрее.

Также природа щедра в плане своих даров, которые являются рабочим материалом в ходе арт-терапевтических занятий:

- это живые и сухие листья, перебирая которые, всплывают давно забытые чувства и ощущения;
- это песок, из которого можно создать, а затем изменить свое состояние, свою проблему, творить свои замыслы и воплощать свои мечты;
- это шум волны, ее симфония Души;
- это красота и неповторимость каждого цветка и травинки;
- это бесконечное множество других даров нашей планеты.

Замечательно то, что каждый из нас видит в этом что-то свое, очень близкое ему, родное, которое помогает выразить себя, свои чувства и мысли, восстановить свое душевное равновесие и раскрыть свои творческие потенциалы.

Ландшафтную терапию иногда называют еще Land-art. По материалам из Википедии – свободной энциклопедии – лэнд-арт (от англ. land art — земляное искусство), направление в искусстве, возникшее в США в конце 1960-х годов, в котором создаваемое художником произведение было неразрывно связано с природным ландшафтом. Работы лэнд-арта не были по отношению к ландшафту внешними или привнесёнными, последний использовался скорее как форма и средство создания произведения. Часто работы выполнялись на открытом и удалённом от населённых мест пространстве, в котором оказывались предоставленными самим себе и действию природных сил.

Психологическая работа в технике land-art может быть рассмотрена как разновидность инсталляции, которая происходит не в замкнутом помещении, а на природе и включает в себя объекты, формирующие особенности ландшафта (скалы, камни, деревья, поляны, овраги, река, участок морского побережья и т.д.) [4].

Целью данной статьи являются: обоснование необходимости ландшафтного тренинга, описание процедуры его проведения, а также представление опыта работы с группой детей 11-12 лет.

Предлагаемый тренинг проводился в ДОЦ «Лісова пісня», который расположен на берегу Молочного лимана в Алтагирском лесничестве. Учитывалось гармоничное сочетание в природном ландшафте воды (лимана), песка и камня (берег), растительности (побережье), а также природного шума.

На протяжении смены занятия проводились для разных возрастных групп. В зависимости от численности отряда на занятии присутствовали сначала одна половина отряда, затем другая или приглашались желающие

Цель тренинга:

- гармонизация развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания;
- познание своего «Я»;
- самовыражение и самореализация посредством природных материалов;
- налаживание процесса коммуникации и установления отношений между участниками группы;
- активизация внутренних ресурсов;
- снятие напряженности;
- исследование окружающего мира;
- получение диагностического материала.

Арт-терапевтическое пространство включает в себя природный ландшафт.

Материалы: листы бумаги формата А4,

краски (гуашь), кисточки, коврики (или покрывала).

Предполагаемое время работы: 2 – 2,5 часа.

Количество участников: 10 человек.

Структура тренингового занятия состоит из следующих этапов:

I этап: - настройка на творчество, подготовка к спонтанной художественной деятельности и внутригрупповой коммуникации;

- актуализация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений;

- исследования собственных чувств, проблем, переживаний;

II этап: - коллективное взаимодействие;

- активизация вербальной и невербальной коммуникации;

III этап: - релаксация;

- мобилизация внутренних ресурсов;

IV этап: - рефлексивный анализ.

Ход занятия.

I этап: Участники тренинга приветствуют друг друга и проговаривают свои ожидания. Потом им предлагается походить вокруг, рассмотреть окружающее пространство, предметы, природу и т.д., потрогать объекты природного ландшафта, прислушаться к звукам вокруг, сконцентрироваться на ощущениях внутри себя, своем эмоциональном состоянии и выбрать в окружающем пространстве тот объект, который соответствует этому внутреннему состоянию (или который можно идентифицировать с собой).

Затем каждый член группы рассказывает о выбранном объекте, о себе и своих ощущениях.

II этап: Ребятам предлагается ассоциативно выбрать из природных объектов (камешки, ракушки и т.д.) и положить на левую ладонь то, что у них есть и они этим могут поделиться.

На правую ладонь выбирается и ложится то, что они хотели бы получить.

Участники молча подходят друг к другу и показывают свои ладони с композициями. При желании, все также молча, происходит обмен выбранными объектами. При этом можно давать и не брать или брать и не давать.

В завершении процесса обмена идет обсуждение.

По желанию можно оставить себе один объект и поместить его в любом месте в пространстве.

III этап: Участникам предлагается разместиться в кругу, занять удобное для себя положение (сесть или лечь на коврик), закрыть глаза, расслабиться, прислушаться к звукам природы, к своему внутреннему состоянию, почувствовать себя частью природы.

Затем каждый берет краску, бумагу и рисует возникшие у него в ходе релаксации образы и ассоциации. Рисунки кладутся на пол внутри круга, и каждый рассказывает о том, что он нарисовал и о своих ощущениях.

IV этап: Ведущий просит участников группы поделиться своими ощущениями, мыслями по поводу выполнения упражнений. Рассказать о том, что понравилось, а что нет в процессе тренинга, что произвело наибольшее впечатление.

Примерные вопросы для рефлексии:

- Ты доволен результатом, сбылись ли твои ожидания?
- Что тебе было сложно делать, а что легко?
- Что ты сейчас чувствуешь?
- Хотел ли ты что-нибудь изменить?
- Какие чувства ты испытал при работе с природными материалами?
- Какое упражнение понравилось больше? Что понравилось?
- Испытывал ли ты неприятные чувства за время занятия?
- Как изменилось твое настроение?

Участники тренинга прощаются и благодарят друг друга за работу.

Данное тренинговое занятие проводилось в ДООЦ «Лісова пісня» два сезона подряд в течении 2-ой лагерной смены. В нем приняли участие 26 групп детей возрастом от 7 до 16 лет (в каждой отдельной группе дети были одного возраста), а также 2 группы вожатых (возрастом от 20 до 35 лет).

Приведем примеры работы в тренинговой группе детей 11-12 лет, состоящей из 10 человек. Четверо из них со стороны вожатых характеризовались как «проблемные», шестеро как «никакие».

Евгений Р., 12 лет. Характеризуется демонстративным типом поведения, которое проявлялось в насмешках над другими детьми, неадекватных шутках, т.е. он выбрал роль «шута» в отряде. На первом этапе работы идентифицировал себя с пучком травы («главное, что ее много»). Во время второго этапа долго выбирал из природных объектов то, что он хочет, во взаимодействие практически не вступал, бегал, баловался и «отпускал» глупые шутки. При обсуждении упражнения в кругу ребята дали ему «обратную связь» на его

реплики. Большая часть детей проговорила о неприятных чувствах, о том, что это не смешно. Несколько человек поддержали Женин юмор. По этому поводу в группе возникла небольшая дискуссия. На третьем этапе расслабление было поверхностным, рисовал свое состояние с удовольствием. На рисунке он изобразил танцующего человечка с фразой «ЧА-ча» (см фото 1). В верхнем правом углу нарисовал солнце. Небо изобразил одной большой тучкой. Линия земли прерывистая, синего цвета. Все это свидетельствует об эмоциональных проблемах ребенка. На четвертом этапе работы во время обсуждения встал и пошел «прогуляться». На следующий день Женя подошел к психологу и сказал: «Я хочу узнать про себя побольше, можно мне к Вам походить?». Заинтересованность ребенка дала возможность для дальнейшей индивидуальной коррекционной работы с ним.

Миша П., 11 лет. Ребенок тихий, спокойный, рассудительный. По словам вожатых «ребенок проблем не создавал, но и не хотел принимать участие в проводимых мероприятиях, не раскрывался» Идентифицировал себя с травинкой, которая иногда колется. На втором этапе работы выбрал и положил на свои ладони много разных камней (см фото2). обменивался объектами с другими детьми с интересом, иногда на его лице была небольшая грусть. В результате обмена на его ладонях оказались камни, ракушка, травинка. По его словам: «Это даже интересно». На третьем этапе расслабление было поверхностным. Свое состояние нарисовал в виде моря с волнами и солнца с зелеными лучами и охарактеризовал его как «бескрайнее» (фото 3). Больше всего ему понравился второй этап работы, т.е. выбор объектов, обмен ними, взаимодействие с другими. Миша был приглашен дополнительно на индивидуальную консультацию. Мальчик стал более активным и изъявил желание участвовать в одном из проводимых мероприятий.

Работу остальных ребят в группе представлено на фото 4 – 9.

Анализируя проведенные занятия, можно сделать вывод, что применение методов арт-терапии при проведении тренингов в ДОЦ дало ожидаемый **результат** — произошло снятие эмоциональной напряженности детей, ярче выявился личностный ресурс каждого, сформировались установки позитивного отношения к себе, произошла актуализация чувств. Работа с ассоциациями и природным материалом дала возможность узнать внутренний мир ребенка, его проблемы и переживания. В ходе работы были решены следующие важные задачи.

Воспитательные. Взаимодействие строилось таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию, бережным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. Происходило более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний). Как показывает опыт данной работы, после проведения тренинга в отряде складываются более открытые, доверительные, доброжелательные отношения.

Коррекционные. У многих детей улучшилась самооценка, некоторые задумались над способами взаимодействия с другими людьми. Хорошие результаты были достигнуты в работе с детьми, которые сильно скучали по дому и родным, не могли найти друзей.

Психотерапевтические. «Лечебный» эффект также достигался благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создавалась атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности каждого, забота о нем, его чувствах, переживаниях. Таким образом, у детей возникали ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В конце занятия практически все ребята отмечали либо эмоциональный подъем, либо «умиротворение».

Диагностические. Данные методики позволили получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях детей, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции. В процессе занятия легко проявлялся характер межличностных отношений и реальное положение каждого в коллективе. Эти данные также использовались для консультаций отрядных вожатых.

Развивающие. Дети учились вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности, самовыражению, творчеству. Сравнивая высказывания детей при обсуждении в начале и конце занятия, можно отметить, что они стали более осознанными. Многие дети изначально испытывали затруднения при вербальном описании своих ассоциаций с природными объектами. Однако, к концу работы в тренинге, они уже более свободно могли говорить о своих рисунках, чувствах и ощущениях. .

Выводы. Итак, занятия ландшафтного тренинга способствовали развитию способности самовыражения и самопознания, выражению детьми своих переживаний, реализации скрытых проблем, поднятию самооценки. Все это обеспечивало гармонизацию их внутреннего мира. Благоприятная обстановка в группе активизировала и коммуникативные навыки, и повысила групповую сплоченность.

Литература:

1. Вознесенська О., Скнар О. Арт-терапевтичні технології в соціально-психологічному тренінгу як засіб формування етносоціальних уявлень//Простір арт-терапії. – Вип.. – 2007. – К.:Міленіум. – с. 75-

[art-therapy.org.ua>index.php?...art...naukovih...2-2009](http://art-therapy.org.ua/index.php?...art...naukovih...2-2009)

28.