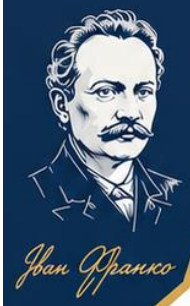


ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Леонід ОРШАНСЬКИЙ
Олександр ЛУЗГІНОВ

АРТПЕДАГОГІКА

навчально-методичний посібник
для здобувачів першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти

Дрогобич, 2026

ББК 378.147:377(072)
О-71
Оршанський Л.В., Лузгінов О.В. Артпедагогіка : навч.-метод. посіб. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка, 2026. 352 с.

Навчально-методичний посібник «Артпедагогіка» висвітлює теоретичні, психолого-педагогічні та методичні засади використання мистецтва в освітньому процесі. Розкрито сутність, мету, завдання, принципи та функції артпедагогіки, її історичні витоки, міждисциплінарний характер і місце в сучасній системі освіти. Окреслено спільні та відмінні характеристики артпедагогіки й арттерапії, представлено педагогічний потенціал різних видів мистецтва для пізнання, емоційного розвитку, творчого самовираження та соціалізації здобувачів освіти. Значну увагу приділено інклюзивній освіті, розвитку креативності, організації безпечного артпедагогічного середовища, індивідуалізації та диференціації арттехнологій. Розглянуто методичні підходи до проведення артпедагогічних занять, а також дослідницькі та рефлексивні практики. Практичний блок містить методичні розробки занять із використанням нетрадиційних технік малювання, асоціативного малювання, мандал, казкотерапії, масок та інших артпедагогічних технологій. Посібник призначений для здобувачів вищої освіти, педагогічних працівників і фахівців, зацікавлених у творчо орієнтованій освіті.

Автори: *Оршанський Леонід Володимирович* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти, заслужений професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка).

Лузгінов Олександр Володимирович – вчитель технологій НВК «СЗШ № 2-гімназія» м. Трускавець, практичний психолог, викладач кафедри технологічної та професійної освіти (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка).

Рецензенти: *Гевко Ігор Васильович* – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка);

Садова Ірина Ігорівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки та методики початкової освіти (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка).

Друкується за ухвалою Вченої Ради Дрогобицького державного педа гогічного університету імені Івана Франка (від 29 жовтня 2026 р. протокол № 13).

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 6

МАТЕРІАЛИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ. 8

Тема 1. Артпедагогіка як галузь педагогічного знання. 9
1.1. Сутність, мета та завдання артпедагогіки 10
1.2. Принципи, функції та місце артпедагогіки в сучасній освіті 11
1.3. Історичні витоки, становлення та розвиток артпедагогіки 12
1.4. Міждисциплінарний характер артпедагогіки 19
Тема 2. Артпедагогіка та арттерапія: спільне і відмінне. 22
2.1. Порівняльний аналіз понять «артпедагогіка» та «арттерапія» . . . 22
2.2. Теоретичні засади та специфічні ознаки артпедагогіки. 23
2.3. Артпедагогіка та арттерапія в освітньому контексті 25
2.4. Специфіка професійної діяльності в артпедагогіці та арттерапії . . . 29
Тема 3. Мистецтво як знакова система відображення дійсності 34
3.1. Мистецтво як пізнання та емоційний розвиток 34
3.2. Види мистецтва в артпедагогіці 39
3.3. Символи, метафори, художні образи як комунікативні інструменти 48
3.4. Емоційно-ціннісна сфера дітей та педагогічний потенціал мистецтва 52
Тема 4. Артпедагогіка в інклюзивному освітньому середовищі. 55
4.1. Інклюзивна освіта: сутність, значення та основні принципи. 55
4.2. Можливості мистецтва для соціалізації й розвитку дітей з особливими освітніми потребами 58
4.3. Адаптація артметодів до потреб різних груп здобувачів освіти. . 67
4.4. Взаємодія педагогів, асистентів та батьків у реалізації інклюзивної артпедагогіки 70
Тема 5. Розвиток творчих здібностей і креативності засобами артпедагогіки 75
5.1. Поняття креативності та її роль у сучасному освітньому процесі. 75
5.2. Засоби стимулювання уяви, асоціативного мислення, самовираження. 79
5.3. Практичні прийоми та артпедагогічні технології розвитку уяви й творчого мислення здобувачів освіти. 82
Тема 6. Арттехнології терапевтичного напряму в педагогічній практиці. . 89
6.1. Арттехнології як засіб розвитку, самовираження та психолого-педагогічної підтримки здобувачів освіти 89
6.2. Методика застосування арттехнологій в освітньому процесі 97
6.3. Артметоди у профілактиці та корекції тривожності й агресивної поведінки дітей та підлітків 108

Тема 7. Психолого-педагогічні засади організації артпедагогічних занять. 114
7.1. Вікові особливості сприйняття мистецтва. 114
7.2. Диференціація арттехнологій і методів відповідно до вікових можливостей здобувачів освіти 120
7.3. Індивідуалізація арттехнологій відповідно до особливих освітніх потреб здобувачів освіти 125
7.4. Принципи та організаційні засади артпедагогічної діяльності . . . 131
7.5. Мотиваційно-підтримувальний супровід творчої діяльності та емоційна безпека в артпедагогічному середовищі. 136
Тема 8. Артпедагогіка в контексті гуманістичної освіти 143
8.1. Людиноцентризм як філософія артпедагогіки. 143
8.2. Формування естетичних і моральних цінностей засобами мистецтва 150
8.3. Виховання емпатії, толерантності та внутрішньої свободи засобами мистецтва 155
8.4. Артпедагогіка як ресурс для самопізнання й самореалізації. 162
Тема 9. Методичні підходи до викладання артпедагогіки. 169
9.1. Проєктна, інтерактивна, ігрова діяльність у процесі артнавчання 169
9.2. Інтерактивні форми організації артпедагогічної діяльності: майстер-класи, творчі майстерні, артлабораторії, тренінги 176
9.3. Інтеграція артпедагогічних методів у зміст шкільної освіти. 183
Тема 10. Дослідницькі та рефлексивні практики в артпедагогіці 191
10.1. Діагностика і моніторинг розвитку творчих здібностей в артпедагогіці 191
10.2. Самооцінювання, рефлексія та моніторинг артпедагогічної діяльності 202
10.3. Професійна готовність до впровадження артпедагогічних технологій 208

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ. 216

Заняття № 1. Артдіагностика психоемоційного стану здобувачів освіти. . 217
Заняття № 2. Використання нетрадиційних технік малювання. 228
Заняття № 3. Асоціативне малювання як метод розвитку творчого мислення 234
Заняття № 4. Правопівкульне малювання: розвиток інтуїції та креативності. 237
Заняття № 5. Музикотерапевтичне малювання як засіб емоційної розрядки 241
Заняття № 6. Творення мандал: впорядкування внутрішнього світу 247
Заняття № 7. Пісочна арттерапія: розширення сенсорного досвіду. 256
Заняття № 8. Казкотерапія як засіб педагогічного впливу. 267
Заняття № 9. Використання масок як артпедагогічного інструменту 279

Заняття № 10. Розроблення артпедагогічного заняття. 290
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ГЛОСАРІЙ 296
ПІДСУМКОВИЙ ТЕСТ ІЗ АРТПЕДАГОГІКИ. 301
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ. 310
ДОДАТКИ 322

ПЕРЕДМОВА

Модернізація національної системи освіти, інтеграційні процеси в межах європейського освітнього простору та утвердження компетентнісної парадигми зумовлюють нові вимоги до якості професійної підготовки педагогічних кадрів. Сучасна державна освітня політика орієнтується на формування вчителя нової генерації, який гармонійно поєднує професійну компетентність, педагогічну майстерність, креативність, емоційну зрілість і здатність до постійного професійного самовдосконалення. Відповідно до засад Концепції Нової української школи, вимог професійного стандарту вчителя та чинних державних стандартів загальної середньої освітиосвіти, одним із ключових завдань вищої педагогічної освіти є підготовка фахівця, здатного проєктувати й реалізовувати сучасне освітнє середовище, у якому навчання органічно поєднується з вихованням, творчим самовираженням, розвитком здібностей і підтримкою індивідуальності кожного здобувача освіти.

У цьому контексті особливого значення набувають освітні технології, спрямовані на різнобічний розвиток особистості, стимулювання її внутрішнього творчого потенціалу, розвиток емоційної сфери, комунікативних здібностей і навичок самопрезентації. З-поміж інноваційних напрямів сучасної педагогіки чільне місце посідає *артпедагогіка*, методологія якої ґрунтується на інтеграції різних видів мистецтва в єдиний процес виховання, навчання та професійного становлення майбутнього фахівця. Застосування художньо-естетичних засобів у педагогічній діяльності дає змогу органічно поєднати навчальний, виховний, розвивальний і корекційно-компенсаторний аспекти, забезпечуючи всебічний розвиток здобувачів освіти. Водночас дидактичний потенціал артпедагогіки не обмежується мистецькою сферою підготовки: її інструментарій має універсальний характер і може ефективно застосовуватися в різних предметних галузях.

Пропонований навчально-методичний посібник розроблено відповідно до нормативно-правової бази, що регламентує професійну підготовку педагогів у закладах вищої освіти України, з урахуванням засад особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Зміст посібника спрямовано на формування у студентів цілісної системи знань про теоретико-методологічні засади артпедагогіки, історію та закономірності її становлення й розвитку, основні концепції, принципи, функції, а також особливості практичного використання мистецтва в освітньому процесі.

Головна мета видання полягає у формуванні в майбутніх учителів системного розуміння артпедагогіки як перспективного інноваційного напряму сучасної освіти, розвитку мотивації до творчого використання мистецьких засобів у навчальній і виховній діяльності, а також опануванні практичних алгоритмів застосування сучасних арттехнологій у роботі з різними категоріями здобувачів освіти.

Структурна побудова посібника ґрунтується на принципі взаємозв’язку теоретичних знань і практичних умінь. Теоретичний блок охоплює базові поняття

артпедагогіки, її категоріальний апарат, методологічні засади, функції, принципи та основні напрями розвитку. Практичний блок містить збалансований комплекс навчально-методичних матеріалів, спрямованих на формування та розвиток професійних умінь майбутнього вчителя шляхом виконання творчих завдань, моделювання педагогічних ситуацій, проведення практичних тренінгів і здійснення рефлексивного аналізу.

У посібнику детально розкрито особливості інтеграції в освітній процес таких артпедагогічних засобів і технологій, як ізотерапія, музикотерапія, казкотерапія, маскотерапія, лялькотерапія, фототерапія та бібліотерапія. Висвітлено особливості використання колажування, пісочної анімації, ниткографії, техніки ебру, правопівкульного малювання, методів театральної педагогіки та метафоричних асоціативних карт (МАК). Особливу увагу приділено алгоритмам проєктування та проведення артпедагогічних занять, критеріям добору відповідних художніх матеріалів, особливостям організації фасилітаційної взаємодії та оцінювання результативності занять. Практичні заняття побудовано за принципом поступового ускладнення, що забезпечує послідовне формування фахових умінь студентів. Структура кожного заняття охоплює коротке теоретичне підґрунтя, практичні рекомендації, покрокові інструкції, творчі вправи, запитання для самодіагностики та рефлексії. Такий підхід сприяє розвитку професійного мислення, креативності та навичок педагогічного проєктування.

Видання адресоване студентам педагогічних спеціальностей, аспірантам, науково-педагогічним працівникам, учителям закладів загальної середньої освіти, педагогам позашкільної освіти, практичним психологам, керівникам мистецьких гуртків та іншим фахівцям, зацікавленим у використанні творчого потенціалу для підвищення якості освіти й різнобічного розвитку особистості.

Автори сподіваються, що посібник стане теоретико-методичним орієнтиром у професійному становленні майбутніх педагогів, сприятиме розвитку їхньої творчої індивідуальності, педагогічної культури та готовності до впровадження інноваційних артпедагогічних підходів в освітню практику.

Матеріали лекційних занять

Тема 1. АРТПЕДАГОГІКА ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Мистецтво з його багатогранними можливостями було предметом дослідження різних наук, що вивчають людину. Але особливу роль мистецтву приділяли у вирішенні педагогічних проблем. Протягом століть мистецтво слугувало ефективним засобом виховання та навчання дітей сприяючи формуванню їх цілісного світосприйняття розвитку творчого мислення та естетичного смаку. За допомогою мистецтва знання передаються та закріплюються безпосередньо в образній формі, у символічній мові мистецтва передаються ідеї та поняття.

Навчальний і розвивальний потенціал мистецтва цікавив багатьох видатних педагогів у різні історичні періоди. Одним із перших, хто наголошував на важливості використання мистецтва у навчанні дітей, був Я. А. Коменський. У своїй фундаментальній праці, «Велика дидактика» він теоретично обґрунтував цілу низку питань, що визначають педагогіку як галузь наукового знання включаючи використання мистецтва. Я. А. Коменський писав: «Усе, що тільки можливо, слід подавати для сприймання чуттями»; навчання має відбуватися відповідно до природи дитини [50]. Базуючись на цій концепції вчений вводить принцип наочності який знаходить своє практичне втілення у виданні першого ілюстрованого підручника «Світ чуттєвих речей у малюнках» для дітей, де разом з текстами написаними на двох мовах (рідній і латині), містилися художні ілюстрації, що демонстрували предмети і явища у їх динамічній взаємодії.

Подальший розвиток ідей Я. А. Каменського знайшли своє відображення в наукових роботах засновника теорії дошкільної освіти Ф. Фребеля. Він вважав дитячу гру, музику, спів і художню діяльність ключовими чинниками розвитку особистості дитини дошкільного віку. Його науковий пошук був реалізований в його дидактичній системі розвитку дітей до якої входили ігри з різними іграшками відомими як «дари Фребеля» [65]. Методика організації більшості ігор передбачало застосування пісень, казок і віршів, написаних самим Ф. Фребелем.

Значний внесок у розвиток ідей навчання і виховання через використання засобів мистецтва зробив видатний український педагог В. Сухомлинський. У своїх працях він підкреслював, що музика, живопис, література і природа є важливими джерелами духовного збагачення особистості та ключовими чинниками формування внутрішнього світу дитини. У його педагогічній спадщині розроблено систему засобів естетичного виховання дітей на основі використання різних видів мистецтва з описом практичного досвіду їх упровадження в Павлиській школі [102].

1.1. Сутність, мета та завдання артпедагогіки

Останнє десятиліття у педагогіці ведеться пошук дефініції, що відображає зміст педагогічної діяльності де мистецтво використовується як засіб вирішення різних освітніх завдань. Паралельно відбувається активне становлення іноваційного науково-практичного міждисциплінарного напрямку предметом якої є дослідження природи, закономірностей, принципів і механізмів впливу мистецтва та художньої діяльності на розвиток навчання і виховання особистості. У сучасній науковій літературі цей напрям переважно позначають терміном «артпедагогіка».

Артпедагогіка – це практикоорієнтований напрям педагогічної науки, що вивчає закономірності, механізми та принципи застосування засобів мистецтва для розв'язання різноманітних професійно-педагогічних завдань, без претензій на отримання фундаментальної мистецької освіти [98]. Виділяють низку *ознак,* що дозволяють розглядати артпедагогіку як цілісну галузь педагогіки, зокрема:

1) використання засобів мистецтва з метою засвоєння інтелектуального та духовного досвіду людства;

2) створення оптимальних умов для засвоєння знань, умінь і навичок в освітньому процесі будь-якої навчальної дисципліни;

3) артпедагогіка забезпечує умови для здійснення корекційно-розвивального впливу мистецькими засобами на дітей з ООП.

Метою артпедагогіки є використання потенціалу мистецтв для розвитку пізнавальної та творчої активності, стабілізація психологічного стану, успішної соціалізації, засвоєння моральних та етичних норм здобувачами освіти шляхом глибокого осмислення ціннісних значень мистецтва та культури.

Артпедагогіка спрямована на розв'язання широкого спектра **педагогічних завдань,** серед яких можна виокремити основні:

1. Розвиток творчого потенціалу особистості – стимулювання уяви, фантазії, творчого мислення, ініціативності та здатності до самостійного творчого пошуку.

2. Формування естетичної культури – розвиток здатності сприймати, розуміти й оцінювати мистецькі явища, усвідомлювати естетичні цінності та виявляти їх у власній діяльності.

3. Розвиток емоційної сфери – збагачення емоційного досвіду, формування здатності усвідомлювати, виражати та регулювати власні емоційні стани засобами мистецтва.

4. Забезпечення самовираження та самореалізації – створення умов для вільного виявлення індивідуальності, особистісного досвіду, почуттів і творчих здібностей.

5. Розвиток комунікативних і соціальних умінь – формування здатності до співпраці, діалогу, взаєморозуміння та конструктивної взаємодії в процесі спільної мистецької діяльності.

6. Стимулювання пізнавальної активності та рефлексії – активізація спостережливості, асоціативного й образного мислення, а також здатності осмислювати власний творчий досвід і результати діяльності.

7. Індивідуалізація освітнього процесу – урахування індивідуальних потреб, інтересів, здібностей і можливостей здобувачів освіти через добір доступних і різноманітних форм мистецької діяльності.

1.2. Принципи, функції та місце артпедагогіки в сучасній освіті

Артпедагогіка посідає важливе місце в сучасній системі освіти як міждисциплінарний напрям педагогічної діяльності, що що ґрунтується на синтезі психології, педагогіки і мистецтва [105]. Її значення зумовлене переходом від переважно знаннєвої моделі навчання до компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів.

Артпедагогіка може реалізовуватися на різних рівнях освіти – від дошкільної та загальної середньої до професійної, фахової передвищої та вищої освіти. Вона не обмежується окремими мистецькими дисциплінами, а інтегрує мистецькі засоби в освітній процес для активізації пізнавальної, творчої, комунікативної та рефлексивної діяльності здобувачів освіти.

Особливого значення артпедагогіка набуває в умовах сучасних освітніх трансформацій, оскільки сприяє: 1) розвитку творчого та критичного мислення; 2) формуванню емоційно-ціннісного ставлення до навчання; 3) розвитку здатності до самовираження й самореалізації; 4) формуванню комунікативних і соціальних компетентностей; 5) активізації пізнавальної мотивації; 6) розвитку рефлексії та самопізнання; 7) створенню більш інклюзивного й гуманістичного освітнього середовища.

В освіті артпедагогічний підхід може доповнювати традиційні методи навчання через використання образотворчої, музичної, театральної, хореографічної, літературної та інших видів творчої діяльності. Це створює додаткові можливості для розвитку важливих якостей, творчого підходу до розв’язання посталених завдань й особистісного потенціалу здобувача освіти. Відтак місце артпедагогіки в сучасній освіті визначається її здатністю доповнювати традиційне навчання мистецько-творчими засобами, посилюючи особистісний, компетентнісний і гуманістичний виміри освітнього процесу.

Основними **функціями** артпедагогіки є:

1. Культурологічна функція – зумовлена залученням здобувачів освіти через художню діяльність до загальносвітових культурних цінностей. У процесі творчої діяльності здобувачі освіти навчаються сприймати та створювати художні образи, розуміти символічну мову художніх творів. Практична реалізація цієї функції дозволяє розширити світогляд, та підвищити загальний рівень культури здобувачів освіти.

2. Освітня функція – спрямована на полегшення процесу вивчення різних навчальних дисциплін учнями завдяки використанню мистецтва та поданню навчального матеріалу вчителем у художньо-образній формі з опорою на емоційний і логічний досвід здобувачів освіти. Реалізація цієї функції сприяє кращому засвоєнню знань у будь-якій науковій галузі та формуванню навичок художньо-творчої діяльності в різних видах і жанрах мистецтва.

3. Виховна функція – формує морально-естетичні та рефлексивні сторони особистості учня через залучення до культурних цінностей. Під час реалізації цієї функції педагог, здатний за допомогою творів мистецтва та художньої діяльності, актуалізувати рефлексивні процеси, формувати ціннісне ставлення до культурних традицій і духовної спадщини українського народу.

4. Корекційна функція – характеризується застосуванням корекційного-розвивального впливу мистецтва на емоційні та інтелектуальні порушення розвитку дитини. Впровадження цієї функції у педагогічну практику дозволяє нівелювати ці недоліки шляхом залучення до художньо-творчої діяльності на основі мультимодальних арттехнологій.

1.3. Історичні витоки й становлення артпедагогіки

Передумови використання засобів мистецтва для реалізації завдань виховання й навчання простежуються ще з часів Стародавнього світу. Уже в давнину усвідомлювали значний вплив мистецтва на фізичний і психоемоційний стан людини, що зумовило поступове впровадження його елементів в освітню та лікувальну практику, а також розвиток професій, пов’язаних із мистецтвом.

Одні з ранніх передумов становлення артпедагогіки простежуються у *Стародавньому Єгипті*. За часів Рамсеса II та його наступників сформувалася система художньої освіти, яка охоплювала два основні напрями – загальноосвітній і професійний. У межах загальноосвітньої підготовки вивчали танці, музику, гімнастику, а особливе значення надавали малюванню, тісно пов’язаному з навчанням письма та специфікою ієрогліфічної писемності, у якій використовувалися зображення предметів і понять. У давньоєгипетському суспільстві професії художника й архітектора користувалися високим престижем і забезпечували відповідний соціальний статус. Це було зумовлено їхньою участю у створенні та художньому оформленні визначних пам’яток єгипетської цивілізації – гробниць фараонів, палаців і храмів.

Важливе значення мистецтва у формуванні особистості усвідомлювали й у *Стародавньому Китаї*. Уже у VI столітті до н. е. у працях китайських філософів було осмислено його людинотворчий потенціал. Зокрема, у конфуціанській традиції мистецтво розглядалося як засіб морального виховання та вдосконалення особистості через утвердження основних чеснот – гуманності, почуття обов’язку, благопристойності, мудрості та вірності. Конфуцій висував положення про послідовність освітнього й морального становлення особистості: його, за традицією,

пов’язують із ідеєю починати навчання з поезії, продовжувати опануванням норм поведінки та завершувати музикою, якій надавали важливого значення у формуванні духовного світу людини. Таке виховання розглядалося як засіб формування моральної особистості та утвердження суспільних цінностей.

В античній *давногрецькій культурі* набули розвитку основні види мистецтва – музика, поезія, театр, танець, образотворче мистецтво та інші, які використовувалися не лише для особистісного розвитку, а й у системі громадянського виховання. Для давньогрецького суспільства важливим ідеалом була гармонія фізичного та духовного розвитку людини. У зв’язку з цим поезія, музика й танець посідали вагоме місце у вихованні молоді, а статуї та інші твори образотворчого мистецтва у публічному просторі репрезентували уявлення про гармонію, мужність, доблесть, мудрість і фізичну досконаліть.

У Давній Греції мистецтву надавали важливого значення у формуванні моральних якостей і внутрішнього світу людини. Особливе місце посідали театр і музика. Давньогрецька театральна традиція пов’язана з поняттям катарсису, яке отримало теоретичне осмислення у працях Аристотеля. Катарсис розглядався ним як особливий ефект сприйняття трагедії, пов’язаний із переживанням та емоційним упорядкуванням. Водночас важливим принципом античної педагогічної думки було гармонійне поєднання розумового, фізичного та морально-естетичного розвитку особистості.

Значення мистецтва в житті людини було однією з важливих тем філософських роздумів у Давній Греції. Видатні мислителі античності – Піфагор, Демокріт, Платон і Аристотель – розглядали мистецтво як чинник гармонії та впорядкованості світу й людського буття. У їхніх філософських концепціях мистецтву відводилося важливе місце у формуванні та гармонізації внутрішнього світу людини.

У Середньовіччі мистецтво переважно розвивалося в тісному взаємозв’язку з релігійним світоглядом і виконувало передусім духовно-виховну та просвітницьку функції. Воно було представлене архітектурою, іконописом, фресковим живописом, книжковою мініатюрою, музикою, театральними формами та іншими видами художньої творчості. Значна частина мистецьких творів була спрямована на утвердження релігійних цінностей, формування моральних уявлень і передавання духовного досвіду. Водночас мистецтво залишалося важливим засобом емоційного та естетичного впливу на людину, сприяючи її духовному й моральному розвитку.

Значна частина творів створювалася анонімними майстрами, однак історія зберегла імена багатьох видатних митців: Феофан Грек – видатний іконописець, відомий експресивними фресками та іконами; Мануїл Панселін – визначний майстер візантійського фрескового живопису, представник македонської школи; Дуччо ді Буоніксенья – італійський живописець, один із засновників сієнської школи, відомий релігійними композиціями та іконами; Джотто ді Бондоне — італійський художник, який започаткував новий етап розвитку живопису, надаючи образам більшої об'ємності, емоційності та життєвості; Чімабуе – італійський художник,

представник перехідного періоду від візантійської традиції до раннього Відродження; брати Лімбурги – майстри книжкової мініатюри, автори знаменитого рукопису «Розкішний часослов герцога Беррійського» та ін. Творчість цих митців відображала релігійні уявлення, моральні цінності та культурні традиції різних народів, а їхня спадщина стала важливою основою подальшого розвитку світового мистецтва.

Творчість видатних митців XV–XIX століть має значний потенціал для артпедагогіки, оскільки мистецтво в цьому контексті розглядається не лише як культурна спадщина, а і як засіб пізнання, творчого розвитку, самовираження та самопізнання особистості. Звернення до творчості митців різних епох дає змогу простежити зміни в художньому мисленні, ставленні до людини, природи, суспільства та навколишнього світу.

Важливе місце посідає творчість Леонардо да Вінчі, у якій органічно поєдналися мистецтво, наука, спостереження та дослідницький пошук. Його творчість може використовуватися в артпедагогіці для розвитку спостережливості, пізнавальної активності, уяви та міждисциплінарного мислення. Мікеланджело Буонарроті через живопис і скульптуру розкривав можливості художнього осмислення людської особистості, її сили та внутрішньої напруги. Творчість Рафаеля Санті демонструє значення гармонії, композиції та краси художнього образу.

Особливий артпедагогічний потенціал має творчість Рембрандта ван Рейна, передусім його портрети й автопортрети, які дають можливість звернутися до тем самопізнання, емоцій та внутрішнього світу людини. Творчість Дієго Веласкеса сприяє розвитку вміння аналізувати художній простір, перспективу та взаємодію персонажів. У мистецтві Франсиско Гойї важливим є осмислення людини та суспільства, що створює можливості для розвитку критичного мислення й моральної рефлексії.

Нові можливості для артпедагогіки відкрили митці XIX століття: Клод Моне через експерименти зі світлом і кольором спонукає до уважного спостереження за природою та розвитку чуттєвого сприймання; Вінсент ван Гог демонструє силу кольору, лінії та художньої експресії як засобів емоційного самовираження; творчість Поля Сезанна допомагає усвідомити значення форми, кольору, композиції та особистого бачення художника.

Таким чином, звернення до творчості митців XV–XIX століть в артпедагогічному процесі дає змогу поєднати сприймання мистецького твору, його осмислення та інтерпретацію з власною творчою діяльністю. Такий підхід сприяє розвитку естетичного сприймання, уяви, творчого й критичного мислення, емоційної культури, самопізнання та здатності до самовираження.

Мистецтво XX–XXI століть істотно розширило можливості артпедагогіки, оскільки відмовилося від жорстких меж між видами мистецтва, традиційними техніками та способами творчого самовираження. Модернізм, авангард, постмодернізм і сучасне мистецтво запропонували нові способи сприймання та

інтерпретації дійсності, що сприяють розвитку творчого, критичного й нестандартного мислення.

Важливе місце посідає творчість Пабло Пікассо, яка демонструє можливості переосмислення форми, простору та художнього образу. Його мистецтво може стимулювати розвиток уяви, здатності бачити об'єкт із різних перспектив і відходити від стереотипних способів його зображення. Василь Кандинський розглядав колір, лінію та форму як самостійні засоби емоційної виразності, що має значний потенціал для розвитку емоційно-образного сприймання. Творчість Казимира Малевича відкриває можливості для осмислення абстрактного мистецтва та ролі простих геометричних форм у створенні художнього образу. Сальвадор Далі через сюрреалістичні композиції демонструє значення фантазії, асоціативного мислення та творчого переосмислення реальності. Фріда Кало зверталася до особистого досвіду, ідентичності та внутрішнього світу людини, тому її творчість може використовуватися як основа для саморефлексії та особистісного самовираження.

У другій половині XX століття мистецькі практики стали ще різноманітнішими: Енді Воргол популяризував попарт і показав можливість перетворення повсякденних образів та предметів масової культури на об'єкти мистецтва; Йоко Оно розширила межі концептуального та перформативного мистецтва, акцентуючи на взаємодії митця й глядача; Марина Абрамович використовує перформанс як спосіб дослідження людського тіла, емоцій, взаємодії та меж особистого досвіду.

У сучасному мистецтві важливого значення набувають цифрові технології, мультимедійні, інтерактивні та партисипативні практики. Творчість сучасних митців демонструє, що художній процес може передбачати не лише створення готового твору, а й участь, експеримент, комунікацію та спільну творчість.

У контексті артпедагогіки це відкриває можливості для використання живопису, графіки, фотографії, відео, музики, театру, перформансу, цифрового мистецтва та інсталяції як засобів освітньої діяльності. Здобувач освіти стає не пасивним спостерігачем, а активним учасником творчого процесу, який може експериментувати, інтерпретувати мистецькі образи, створювати власні творчі продукти та рефлексувати над отриманим досвідом.

Отже, мистецтво XX–XXI століть суттєво розширює артпедагогічний інструментарій, сприяючи розвитку творчості, уяви, критичного мислення, емоційної культури, комунікації, самопізнання та самореалізації особистості.

У XX столітті переосмислення ролі мистецтва відбувалося не лише в межах художньої культури, а й у психології, психотерапії та педагогіці. Творчий процес дедалі більше розглядався як засіб пізнання внутрішнього світу людини, вираження емоцій, подолання психологічних труднощів і особистісного розвитку. Саме на перетині мистецтва, психології та терапевтичної практики поступово сформувалися теоретичні й практичні передумови виникнення арттерапії, що згодом стала одним із важливих напрямів використання мистецтва для підтримки психоемоційного благополуччя та розвитку особистості.

Так, на початку XX століття у психологічній науці сформувався новий напрям – психоаналіз, засновником якого був Зигмунд Фройд. Психоаналітичний підхід запропонував нові способи осмислення мистецтва та творчої діяльності людини. У межах цієї концепції художні образи розглядалися як своєрідні «шифри» несвідомого, через які можуть виражатися витіснені переживання, внутрішні конфлікти та бажання [113]. На думку З. Фройда, художня творчість може виконувати експресивну та діагностичну функції.

Учень З. Фройда Карл Густав Юнг розвинув уявлення про символічну природу творчості [122]. Він сформулював концепцію колективного несвідомого, що містить універсальні образи й моделі людського досвіду, які функціонують у глибинних шарах психіки. Ці первинні образи Юнг назвав архетипами. На його думку, вони виявляються в міфах, культурних традиціях, релігійній символіці, сновидіннях і художній творчості. Юнг одним із перших почав систематично використовувати художню творчість у психотерапевтичній роботі, розглядаючи її як засіб психічної саморегуляції, інтеграції свідомих і несвідомих аспектів особистості та досягнення внутрішньої цілісності.

Закономірним продовженням теоретичних пошуків стало практичне використання мистецтва з лікувальною та психотерапевтичною метою. Уже на початку 1930-х років у країнах Європи та США можливості мистецтва як засобу психологічної підтримки й особистісного розвитку почали активно використовуватися у практиці психологів і психіатрів. Важливий внесок у становлення цього напряму зробив британський художник Адріан Хілл. Саме йому традиційно приписують уведення в обіг терміна «арттерапія» для позначення використання художньої творчості з лікувальною метою під час роботи з пацієнтами, зокрема хворими на туберкульоз. Упродовж 1930–1950-х років арттерапевтичні практики поступово поширювалися в клінічній роботі з пацієнтами, які мали емоційні, психічні та поведінкові порушення.

Однією з ключових постатей цього етапу стала Маргарет Наумбург – американська психологиня та педагогиня, яку вважають однією із засновниць арттерапії. У 1940-х роках вона застосовувала образотворчу діяльність у роботі з дітьми, які переживали емоційні труднощі. Її підхід ґрунтувався на психоаналітичній теорії, відповідно до якої художня продукція розглядалася як проєкція внутрішнього світу особистості, що відкриває доступ до несвідомих переживань. У цьому контексті дитячий малюнок розглядався як своєрідний еквівалент мовлення, за допомогою якого дитина могла виразити те, що не могла сформулювати словами.

У 1960–1980-х роках арттерапія переходить від етапу становлення до періоду професійного визнання та інституціоналізації. У цей час вона утверджується як окремий напрям психотерапевтичної практики в країнах Європи та США, розвивається її методологічна база й започатковується професійна підготовка фахівців. Водночас розширюється спектр арттерапевтичних методик, зокрема у роботі з дітьми. Систематизуються такі форми творчої діяльності, як малювання для

емоційного самовираження, ліплення для розвитку сенсомоторних навичок, кольоротерапія як засіб психоемоційної регуляції та казкотерапія як інструмент символічного опрацювання внутрішніх переживань.

В Україні активізація наукового інтересу до арттерапії припадає на початок 2000-х років. У цей період з'явилися перші наукові публікації, присвячені інтеграції арттерапевтичних технік у систему психологічного супроводу закладів загальної середньої освіти. Арттерапію почали розглядати як засіб корекції та профілактики негативних емоційних станів, а також розвитку творчих здібностей дітей різного віку. У 2003 році було засновано Арттерапевтичну асоціацію України, що стало важливим етапом інституційного оформлення цього напряму та сприяло його популяризації серед фахівців. Створення професійної спільноти сприяло координації діяльності науковців і практиків, проведенню конференцій, семінарів та програм підвищення кваліфікації, а також розвитку фахової видавничої діяльності.

У вітчизняних дослідженнях ідеї арттерапії привернули увагу не лише психологів і психотерапевтів, а й педагогів, які побачили в них додатковий потенціал для розв'язання освітніх завдань. Поступово утверджувалося розуміння того, що художня діяльність може бути ефективним засобом навчання, виховання та різнобічного розвитку особистості.

У цьому контексті в педагогічній науці поступово почав формуватися новий напрям – артпедагогіка, становлення якого було зумовлене посиленням уваги до творчого, емоційного, особистісного та соціального розвитку людини в освітньому процесі. Виникнення артпедагогіки стало закономірним результатом тривалого розвитку педагогічних ідей про виховний та розвивальний потенціал мистецтва, а також накопичення психологічних і психотерапевтичних знань про особливості художньої діяльності та її вплив на особистість. Поступове поєднання цих наукових і практичних напрацювань сприяло переосмисленню мистецтва не лише як об'єкта навчання чи засобу естетичного виховання, а й як важливого ресурсу організації освітньої взаємодії, розвитку творчого потенціалу та особистісного становлення здобувачів освіти.

На відміну від традиційного використання мистецтва переважно для формування художніх умінь і естетичної культури, артпедагогічний підхід передбачає ширше застосування мистецьких засобів у розв'язанні освітніх і виховних завдань. У межах такого підходу образотворча, музична, театральна, літературна, хореографічна та інші види творчої діяльності можуть інтегруватися в освітній процес незалежно від того, чи є мистецтво безпосереднім предметом навчання. Художня діяльність у цьому разі розглядається як засіб пізнання, комунікації, самовираження, розвитку творчого мислення, емоційної компетентності та рефлексії.

Важливою передумовою становлення артпедагогіки стало також переосмислення ролі здобувача освіти в освітньому процесі. Поширення особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів актуалізувало необхідність створення таких освітніх умов, за яких людина не лише засвоює готову

інформацію, а й активно взаємодіє з навчальним матеріалом, виявляє ініціативу, здійснює творчий пошук і рефлексує власний досвід. Мистецька діяльність відповідає цим вимогам, оскільки передбачає активну участь особистості, можливість вибору, експериментування, інтерпретації та створення власного художнього продукту.

Формування артпедагогіки відбувалося також під впливом ідей та практичних напрацювань арттерапії. Окремі методи й техніки, апробовані в арттерапевтичній практиці, виявилися придатними для адаптації до освітніх цілей. До них належать різні форми малювання, колажування, ліплення, роботи з кольором, музикою, казкою, театральними образами, фотографією та іншими видами художньої діяльності. Водночас у педагогічному контексті вони набувають іншої цільової спрямованості: їх застосування орієнтоване передусім на навчання, виховання, розвиток, соціалізацію та творче самовираження особистості, а не на здійснення психотерапевтичного впливу.

Таким чином, артпедагогіку доцільно розглядати не як різновид арттерапії, а як самостійний міждисциплінарний напрям, що використовує потенціал мистецтва для розв’язання педагогічних завдань. Її становлення відбувалося на перетині педагогіки, психології, мистецтвознавства, культурології та інших наукових галузей, а також під впливом практичного досвіду використання творчої діяльності в психологічній і психотерапевтичній роботі. Саме міждисциплінарний характер визначив специфіку артпедагогіки та сприяв формуванню її понятійного апарату, принципів, функцій, методів і технологій.

У процесі подальшого розвитку артпедагогіки мистецтво поступово утвердилося як універсальний педагогічний ресурс, здатний забезпечувати багатовимірну взаємодію особистості з навчальним матеріалом, іншими людьми та власним внутрішнім досвідом. Використання художніх засобів створює додаткові можливості для активізації пізнавальної діяльності, розвитку уяви, образного й асоціативного мислення, формування емоційної культури, комунікативних умінь і здатності до самовираження. Важливою особливістю є й те, що художня діяльність допускає різноманітність способів виконання завдання та індивідуальних способів вираження досвіду, що створює сприятливі умови для особистісно орієнтованої організації навчання.

Отже, становлення артпедагогіки стало результатом поступового зближення педагогічних, психологічних і мистецьких підходів до розуміння розвитку особистості. Вона поєднала традиційні педагогічні цілі з можливостями різних видів мистецтва, а також адаптувала окремі елементи арттерапевтичних практик до освітнього контексту. Водночас її специфіка полягає саме в педагогічній спрямованості: мистецтво використовується не лише як зміст освіти, а як засіб навчання, виховання, розвитку, комунікації та творчого самовираження здобувачів освіти. Це створило підґрунтя для подальшого теоретичного осмислення артпедагогіки та розроблення практичних технологій її застосування в різних освітніх середовищах.

1.4. Міждисциплінарний характер артпедагогіки

Міждисциплінарний характер артпедагогіки зумовлює необхідність інтегрованого використання наукових знань, концептуальних положень і практичних напрацювань різних галузей, предметом яких є навчання, розвиток і соціалізація особистості, художня творчість, механізми сприймання та переживання мистецтва. Така інтеграція дає змогу комплексно осмислювати потенціал мистецтва в освітньому процесі, пояснювати механізми його впливу на когнітивну, емоційну, мотиваційну, комунікативну й творчо-діяльнісну сфери особистості, а також науково обґрунтовувати вибір відповідних форм, методів і засобів артпедагогічної роботи.

Водночас міждисциплінарність артпедагогіки не зводиться до механічного поєднання положень різних наук. Йдеться про їх змістову інтеграцію та педагогічну адаптацію відповідно до цілей і завдань освіти, змісту навчання, вікових та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, специфіки освітнього середовища. Наприклад, психологічні положення про особливості емоційного реагування можуть бути використані для обґрунтування вибору мистецьких завдань, однак у педагогічній практиці вони трансформуються у відповідні освітні методики, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, саморефлексії чи творчого самовираження. Так само знання мистецтвознавства не лише розширюють уявлення здобувачів освіти про мистецтво, а й стають основою для конструювання навчальних ситуацій, у яких сприймання й аналіз художнього твору поєднуються з власною творчою діяльністю.

Артпедагогіка інтегрує здобутки педагогіки, психології, мистецтвознавства, культурології, естетики, нейропсихології та інших суміжних галузей. Кожна з них висвітлює певний аспект функціонування мистецтва в освітньому процесі, а їх взаємодія формує комплексне теоретико-методологічне підґрунтя для розроблення артпедагогічних технологій, методик і освітніх програм.

Педагогіка становить базову основу артпедагогіки, оскільки визначає закономірності навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості, принципи організації освітнього процесу, форми взаємодії педагога і здобувачів освіти, критерії визначення його результативності. На цій основі артпедагогіка розширює традиційний інструментарій педагогічної діяльності, використовуючи образ, метафору, символ, творче завдання, художню імпровізацію, проєктну та групову творчість. Наприклад, замість репродуктивного засвоєння певного поняття може застосовуватися створення візуальної метафори, театралізація навчальної ситуації або мистецький проєкт, що забезпечує активніше залучення здобувача освіти до процесу пізнання.

Психологія забезпечує артпедагогіку знаннями про механізми сприймання, уяви, мислення, емоцій, мотивації, творчості, міжособистісної взаємодії та розвитку особистості. Психологічний підхід дає змогу враховувати індивідуальні відмінності здобувачів освіти та визначати, які види творчої діяльності можуть бути доцільними

в конкретній освітній ситуації. Наприклад, образотворча діяльність може використовуватися для розвитку здатності до символічного вираження власних думок і переживань, музична діяльність — для активізації емоційного сприймання, а театральна — для розвитку комунікативних навичок, емпатії та здатності розуміти позицію іншої людини. Водночас артпедагогічне використання психологічних знань не повинно ототожнюватися з психотерапією: основною метою артпедагогіки залишається освітній і розвивальний результат.

Мистецтвознавство забезпечує знаннями про історію та теорію мистецтва, художні напрями й стилі, жанри, композицію, колір, форму, ритм, художній образ і засоби виразності. Цей компонент дає можливість обґрунтовано добирати твори мистецтва та художні практики відповідно до освітньої мети. Наприклад, ознайомлення з імпресіоністичним живописом може супроводжуватися експериментуванням зі світлом і кольором; вивчення абстрактного мистецтва — створенням композицій на основі лінії, форми та кольорових співвідношень; аналіз портрета — обговоренням способів художнього відображення характеру та емоційного стану людини.

Культурологія розглядає мистецтво як складову культури та засіб збереження, трансляції й переосмислення соціального досвіду. Культурологічний компонент артпедагогіки дає змогу розглядати художній твір у його історичному, соціальному, національному та культурному контекстах. Наприклад, порівняння народного мистецтва різних культур може сприяти формуванню міжкультурної компетентності, поваги до культурного різноманіття та усвідомлення власної культурної ідентичності.

Естетика поглиблює розуміння закономірностей естетичного сприймання, переживання та оцінювання дійсності й мистецтва. Її положення сприяють формуванню здатності помічати художню виразність, гармонію, контраст, ритм, композиційну цілісність та інші естетичні характеристики. В артпедагогічній практиці це реалізується через аналіз художніх творів, естетичне спостереження, творче експериментування та рефлексію власних естетичних вражень.

Нейропсихологія та нейрофізіологія доповнюють міждисциплінарну основу артпедагогіки знаннями про сенсорне сприймання, увагу, пам'ять, моторну активність, нейропластичність та функціонування нервової системи під час різних видів діяльності. Ці знання можуть бути враховані під час конструювання завдань, що передбачають поєднання зорових, слухових, рухових і тактильних стимулів. Особливого значення такий підхід набуває в інклюзивній освіті, де вибір мистецьких засобів має враховувати різноманітність освітніх потреб, сенсорних можливостей і способів сприймання інформації.

Показовим прикладом міждисциплінарної інтеграції є артпедагогічний проєкт, у межах якого здобувачі освіти досліджують певну культурну тему, аналізують мистецькі твори, створюють власний творчий продукт і презентують результати. У такій діяльності педагогіка визначає освітню мету та організацію процесу, мистецтвознавство забезпечує аналіз художнього матеріалу, психологія —

розуміння механізмів творчої діяльності та взаємодії, культурологія — контекстуалізацію творів, а цифрові технології можуть розширювати способи створення й презентації творчого продукту. Таким чином, одне артпедагогічне завдання може одночасно реалізовувати пізнавальні, творчі, комунікативні, емоційно-ціннісні та рефлексивні цілі.

Ще одним прикладом є використання театральної діяльності у професійній освіті. Інсценізація професійної ситуації поєднує педагогічні методи моделювання практичної діяльності, психологічні механізми рольової взаємодії та емпатії, мистецтвознавчі засоби театральної виразності й комунікативні технології. У результаті мистецька діяльність стає не самоціллю, а засобом формування професійних і соціальних компетентностей.

Отже, міждисциплінарність є однією з визначальних характеристик артпедагогіки, що забезпечує цілісне розуміння освітнього потенціалу мистецтва. Інтеграція педагогічних, психологічних, мистецтвознавчих, культурологічних, естетичних і нейропсихологічних знань дає можливість перейти від простого використання мистецьких засобів у навчанні до науково обґрунтованого проєктування артпедагогічного процесу. Водночас ефективність такої інтеграції визначається не кількістю залучених наукових дисциплін, а доцільністю їх поєднання відповідно до конкретної освітньої мети. Саме тому артпедагогіка може розглядатися як інтегративний напрям педагогічного знання, у якому мистецтво є не лише змістом освіти, а й засобом пізнання, діяльності, комунікації, творчого самовираження та особистісного розвитку.

Тема 2. АРТПЕДАГОГІКА ТА АРТТЕРАПІЯ: СПІЛЬНЕ І ВІДМІННЕ

2.1. Порівняльний аналіз понять «артпедагогіка» та «арттерапія»

Аналіз наукових публікацій за останнє десятиліття дає підстави констатувати суттєве зростання інтересу дослідників до використання мистецтва як засобу розвитку, корекції та особистісної підтримки дітей різного віку. Ця тенденція відображається у збільшенні кількості наукових досліджень, присвячених інтеграції мистецьких засобів у педагогічну практику та їх використанню для розв'язання широкого спектра освітніх, виховних, розвивальних і соціально-психологічних завдань, зокрема:

– використання естетотерапії для подолання емоційних і соціальних труднощів розвитку дитини (О. Федій) [109].

– артпедагогічних технологій для творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах (А. Бойко) [4] .

– арттехнології у підготовці майбутніх учителів (О. Мірошниченко) [68].

– арттерапевтичні можливості інтерактивного, кооперативного і соціально-емоційного навчання при вивченні Бойківської вишивки і бісероплітіння (Т. Гера) [19].

Зважаючи на інтегративну природу мистецтва, окремі дослідники розглядають артпедагогіку й арттерапію у взаємопов'язаному смисловому полі, що іноді призводить до змішування їхнього змісту, часткового ототожнення понять і трансформації їхніх функціональних значень. Попри те, що у своїх дослідженнях О. Сорока [98] обґрунтувала чіткі критерії розмежування артпедагогіки та арттерапії й визначила зміст відповідних дефініцій, у сучасному науковому дискурсі й надалі простежуються випадки їх часткового ототожнення або взаємного проникнення.

Досить поширеним залишається теоретичний підхід, відповідно до якого артпедагогіка первинно розглядається в межах терапевтичної парадигми. У таких дослідженнях основна увага зосереджується на корекційних і терапевтичних можливостях мистецтва, зокрема під час роботи з дітьми з ООП. Безперечно, художня діяльність може мати позитивний вплив на емоційний стан, сприяти самовираженню, зниженню емоційної напруженості та створювати додаткові можливості для психологічної підтримки особистості. Проте зведення сутності артпедагогіки переважно до її терапевтичного потенціалу звужує розуміння її предмета, мети та функціональних можливостей.

Принциповою відмінністю артпедагогіки є її передусім освітня спрямованість. Мистецтво в артпедагогічному процесі використовується як засіб навчання, виховання, розвитку творчих здібностей, формування емоційної культури, комунікативних умінь, критичного та образного мислення, а також особистісного самовираження. Відповідно, основною метою педагогічного впливу є досягнення визначених освітніх і розвивальних результатів, тоді як можливий позитивний психологічний або емоційно-регулятивний ефект є супровідним результатом використання мистецтва.

Таким чином, терапевтичний потенціал мистецтва може бути важливим додатковим ресурсом артпедагогіки, однак він не визначає її сутності. У цьому контексті доцільно розмежовувати цільову спрямованість артпедагогічних і арттерапевтичних практик: якщо арттерапія передусім орієнтована на психологічну допомогу, корекцію та підтримку психоемоційного стану особистості, то артпедагогіка використовує мистецтво насамперед для реалізації освітніх, виховних і розвивальних завдань. Саме розмежування цілей, функцій і професійних контекстів застосування мистецтва дає змогу уникнути термінологічної нечіткості та визначити специфіку артпедагогіки як самостійного міждисциплінарного напряму.

2.2. Теоретичні засади та специфічні ознаки артпедагогіки

Визначення сутності та змісту будь-якої галузі наукового знання ґрунтується на з’ясуванні її об’єкта, предмета, мети й основних завдань дослідження. У цьому контексті важливого значення набуває визначення місця артпедагогіки в системі педагогічних наук, її специфіки та меж предметного поля.

Низка провідних науковців розглядає артпедагогіку як самостійний напрям педагогічної науки, що досліджує можливості використання мистецтва та художньо-творчої діяльності для реалізації освітніх, виховних і розвивальних завдань. Такий підхід зумовлений безпосереднім зв’язком артпедагогіки з предметним полем педагогіки, яка вивчає закономірності навчання, виховання, розвитку та становлення особистості в освітньому процесі.

Педагогічна діяльність має цілеспрямований і систематичний характер: педагог визначає мету освітнього впливу, добирає відповідний зміст, методи та засоби, організовує діяльність здобувачів освіти й оцінює досягнуті результати. Відповідно, використання мистецтва в артпедагогіці також має цілеспрямований характер і підпорядковується визначеним освітнім завданням. Художня діяльність у цьому разі не є самоціллю, а виступає засобом організації навчання, виховання, розвитку та творчого самовираження особистості.

Саме цим артпедагогічний підхід принципово відрізняється від арттерапевтичного. Зміст і спрямованість артпедагогічної діяльності попередньо визначаються педагогічною метою та завданнями конкретного освітнього процесу. Натомість в арттерапії фахівець – психолог, психотерапевт або інший відповідно підготовлений спеціаліст – передусім орієнтується на актуальний психоемоційний

стан людини, її індивідуальний запит, переживання та потреби. Отже, за зовнішньої подібності окремих художніх технік і форм діяльності, артпедагогіка та арттерапія мають різну цільову спрямованість і функціональне призначення.

Предмет артпедагогіки в загальному вигляді можна визначити як теоретичне обґрунтування та практичне застосування мистецтва й художньо-творчої діяльності як засобів навчання, виховання, розвитку та педагогічної підтримки особистості в освітньому процесі.

Об'єктом артпедагогіки є освітній процес і розвиток особистості в умовах цілеспрямованого використання мистецтва та художньо-творчої діяльності.

Мета артпедагогіки полягає у створенні педагогічних умов для різнобічного розвитку особистості засобами різних видів мистецтва, зокрема розвитку творчого потенціалу, емоційно-ціннісної сфери, естетичної культури, образного мислення, комунікативних здібностей і здатності до самовираження в процесі навчання та виховання. Досягнення цієї мети передбачає не лише залучення здобувачів освіти до безпосередньої художньої діяльності, а й використання мистецьких образів, сюжетів, символів, художніх матеріалів і творчих завдань у процесі опанування різного за змістом навчального матеріалу.

Як самостійний напрям педагогічної науки артпедагогіка розв'язує комплекс **теоретичних і практичних завдань,** основними серед яких є:

1. Теоретичне обґрунтування та систематизація знань про закономірності, механізми й педагогічні умови впливу мистецтва та художньо-творчої діяльності на розвиток особистості в освітньому процесі.
2. Вивчення педагогічного потенціалу різних видів, жанрів, напрямів і форм мистецтва, визначення можливостей їх використання відповідно до вікових, індивідуальних та освітніх потреб здобувачів освіти.
3. Визначення можливостей мистецтва у засвоєнні та осмисленні навчального матеріалу, зокрема через використання художніх образів, метафор, асоціацій, символів, творчих завдань та інших способів образного представлення інформації.
4. Розроблення та наукове обґрунтування методик, технологій і прийомів використання мистецтва та художньо-творчої діяльності в освітньому процесі.
5. Проєктування змісту та організаційних форм артпедагогічної діяльності відповідно до визначених освітніх, виховних і розвивальних цілей.
6. Визначення педагогічних умов ефективного використання мистецьких засобів, зокрема створення безпечного творчого середовища, забезпечення можливостей для вільного самовираження та врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти.
7. Розроблення критеріїв і способів оцінювання результативності артпедагогічної діяльності, що дають змогу визначати її вплив на навчальні досягнення, творчий, емоційний, соціальний та особистісний розвиток здобувачів освіти.
8. Обґрунтування можливостей інтеграції артпедагогічних технологій у різні освітні галузі, предмети, види навчальної та позанавчальної діяльності.

На основі аналізу та узагальнення наукових і методичних джерел можна виокремити низку **специфічних ознак артпедагогіки**, які визначають її відмінність від традиційних способів організації освітнього процесу:

1) використання різних видів і засобів мистецтва як ресурсів навчання, виховання та розвитку особистості;

2) інтеграція художньо-творчої діяльності в освітній процес, у тому числі в навчальну, виховну, позакласну та проєктну діяльність;

3) діалогічний характер педагогічної взаємодії, що передбачає взаємну активність педагога й здобувачів освіти, обмін думками, враженнями та творчими інтерпретаціями;

4) суб'єктна активність здобувача освіти, який не лише сприймає готовий художній матеріал, а й бере участь у його інтерпретації, трансформації та створенні власного творчого продукту;

5) поєднання індивідуальної та спільної художньої творчості, яка може інтегруватися в різні види навчальної та позанавчальної діяльності;

6) варіативність і відкритість способів самовираження, що дає можливість реалізовувати різні індивідуальні способи сприймання, інтерпретації та творчого виконання завдань;

7) опора на емоційно-чуттєвий і образний досвід особистості, що доповнює раціонально-логічні способи пізнання;

8) залучення здобувачів освіти до культурних і духовних надбань людства, ознайомлення з мистецькою спадщиною та формування ціннісного ставлення до культури;

9) інтегративність, що виявляється у взаємодії педагогічних, психологічних, мистецтвознавчих і культурологічних знань та можливості використання мистецтва для розв'язання різнопланових освітніх завдань;

10) особистісна спрямованість, що передбачає врахування вікових, індивідуальних, емоційних і творчих особливостей кожного здобувача освіти.

Таким чином, специфіка артпедагогіки визначається не лише фактом використання мистецтва в освітньому процесі, а передусім його цілеспрямованою педагогічною інтеграцією. Мистецтво в цьому випадку постає одночасно змістом, засобом, формою та середовищем освітньої діяльності. Саме поєднання педагогічної мети з можливостями художньо-творчої діяльності дає підстави розглядати артпедагогіку як самостійний міждисциплінарний напрям, орієнтований на комплексний розвиток особистості та збагачення сучасної освітньої практики.

2.3. Артпедагогіка та арттерапія в освітньому контексті

Сучасна педагогічна наука активно розробляє різноманітні способи інтеграції мистецтва в освітній процес, акцентуючи увагу на його пізнавальному, розвивальному, виховному та соціокультурному потенціалі. Застосування мистецьких засобів сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й створює

додаткові можливості для розвитку емоційної сфери, творчого та критичного мислення, комунікативних умінь, естетичної культури й ціннісного ставлення до навколишнього світу. У сучасній освітній практиці можна виокремити низку провідних підходів до використання мистецтва.

1. Мистецтво як засіб інтегрованого навчання. Міждисциплінарний підхід передбачає інтеграцію мистецьких засобів у процес вивчення різних навчальних дисциплін. Художні образи, музичні твори, літературні тексти, театралізація, візуалізація та інші форми творчої діяльності можуть використовуватися для розкриття змісту навчальних тем, встановлення міжпредметних зв'язків і формування цілісного уявлення про досліджувані явища. Такий підхід сприяє урізноманітненню способів сприймання інформації та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

2. Розвиток емоційного інтелекту засобами мистецтва. Цей підхід реалізується через різні форми художньо-творчої діяльності – образотворче мистецтво, музику, танець, театралізацію, літературну творчість тощо. У процесі взаємодії з мистецтвом здобувачі освіти отримують можливість розпізнавати й вербалізувати власні емоції, осмислювати емоційні стани інших людей, розвивати емпатію та вдосконалювати навички міжособистісної комунікації. Обговорення художніх образів і ситуацій також створює умови для розвитку емоційної рефлексії та ціннісного осмислення власного досвіду.

3. Мистецтво як засіб інклюзивної освіти. Залучення мистецтва до роботи з дітьми та молоддю з різними освітніми потребами створює додаткові можливості для їхньої активної участі в освітньому процесі та взаємодії з однолітками. Художньо-творча діяльність може сприяти створенню психологічно комфортного й безпечного освітнього середовища, у якому здобувачі освіти мають можливість реалізовувати власні здібності різними способами та у власному темпі. Варіативність мистецьких завдань дає змогу враховувати індивідуальні можливості, потреби та способи самовираження кожного учасника освітнього процесу. Водночас у роботі з особами з ООП мистецькі засоби можуть використовуватися як складова комплексного психолого-педагогічного супроводу.

4. Розвиток критичного мислення засобами мистецтва. Використання творів мистецтва як об'єкта спостереження, інтерпретації та аналізу створює умови для розвитку критичного мислення. Робота з художніми творами передбачає постановку запитань, висунення припущень, пошук аргументів, порівняння різних інтерпретацій і формулювання власної позиції. У процесі такої діяльності здобувачі освіти вчаться аналізувати візуальну, текстову та символічну інформацію, встановлювати взаємозв'язки між окремими фактами, аргументувати висновки та враховувати альтернативні погляди.

5. Проєктний метод навчання засобами мистецтва. Проєктний підхід передбачає організацію самостійної або групової творчо-дослідницької діяльності, у межах якої здобувачі освіти працюють над завданнями, пов'язаними зі створенням художнього продукту, дослідженням культурного явища або представленням певної

проблеми засобами мистецтва. Результатом може бути художня робота, виставка, театральна постановка, мультимедійний продукт, дослідницький проєкт чи інша творча форма. У процесі проєктної діяльності здобувачі освіти набувають досвіду постановки мети, планування роботи, пошуку й аналізу інформації, добору необхідних ресурсів, розподілу завдань і презентації результатів.

6. Інтеграція мистецтва та цифрових технологій. Сучасні цифрові технології відкривають нові можливості для реалізації творчих задумів та інтеграції мистецтва в освітній процес. Використання графічних редакторів, програм для створення анімації, цифрового живопису, відеомонтажу, мультимедійних презентацій, тривимірного моделювання та віртуальної реальності дає змогу урізноманітнити форми художньої діяльності. Цифрові інструменти можуть підвищувати інтерактивність освітнього процесу, розширювати доступ до мистецьких ресурсів і створювати умови для реалізації індивідуальних творчих проєктів.

Отже, артпедагогіка використовує педагогічний потенціал мистецтва, акцентуючи передусім на його навчальній, виховній і розвивальній функціях [105]. У межах артпедагогічного підходу мистецтво може виступати засобом засвоєння навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей, формування емоційної культури, комунікативних умінь, естетичних цінностей і навичок самовираження. Водночас багатовекторний потенціал мистецтва не обмежується освітньою сферою. Художньо-творча діяльність може використовуватися також у психологічній та психотерапевтичній практиці, що зумовило становлення окремого міждисциплінарного напряму – арттерапії.

Арттерапія – це напрям психологічної та психотерапевтичної практики, у якому художньо-творча діяльність використовується як засіб психологічної допомоги, підтримки, корекції та особистісного розвитку в контексті професійної взаємодії фахівця з клієнтом або пацієнтом. Залежно від конкретного підходу та завдань роботи арттерапевтичні методи можуть застосовуватися для опрацювання емоційних переживань, розвитку самосвідомості, підтримки процесів адаптації, активізації внутрішніх ресурсів і розв’язання інших психологічних завдань [12].

Принциповою особливістю арттерапії є її психологічна спрямованість. На відміну від артпедагогіки, де зміст і характер художньої діяльності визначаються передусім освітньою метою, в арттерапевтичній практиці значущими є актуальний стан людини, її індивідуальний запит, переживання та особистісний досвід. Художня діяльність у цьому разі створює додатковий канал вираження й осмислення внутрішнього досвіду, особливо тоді, коли його складно передати лише вербальними засобами.

У традиційних психодинамічних підходах до арттерапії важливе місце відводиться механізмам *проєкції та сублімації*. Проєкція передбачає перенесення внутрішніх переживань, емоційних станів, уявлень і конфліктних змістів на створювані людиною художні образи. У процесі творчої діяльності такі переживання можуть набувати символічної форми, що створює можливості для їх подальшого усвідомлення та осмислення. Сублімація в психодинамічній традиції

розглядається як спрямування внутрішньої напруги та певних психологічних імпульсів у соціально прийнятну творчу діяльність. Творчий процес у такому випадку може виконувати функцію конструктивного вираження переживань і сприяти їх психологічному опрацюванню. Водночас сучасні підходи до арттерапії є різноманітними, тому пояснення її ефектів не обмежується лише психодинамічними механізмами.

Предмет арттерапії доцільно визначати як вивчення та практичне використання психологічних механізмів і закономірностей впливу художньо-творчої діяльності на емоційний стан, самосвідомість, поведінку та особистісний розвиток людини.

Основна **мета арттерапії** полягає у використанні художньо-творчої діяльності для надання психологічної допомоги, підтримки особистості, опрацювання емоційних переживань, розвитку самосвідомості та активізації внутрішніх ресурсів людини.

До основних **завдань** арттерапії належать:

1) створення умов для творчого самовираження та безпечного вираження внутрішніх переживань;

2) сприяння усвідомленню власних емоцій, почуттів і психологічних станів;

3) опрацювання емоційної напруги, тривожних переживань та інших психологічних труднощів;

4) сприяння розвитку самосвідомості, самооцінки та здатності до рефлексії;

5) підтримка процесів особистісного розвитку й адаптації;

6) актуалізація внутрішніх ресурсів особистості для подолання життєвих труднощів;

7) використання творчої діяльності як додаткового засобу психологічної корекції та підтримки.

Термін **«арттерапія»** може використовуватися у широкому значенні для позначення різних форм психологічної допомоги, що ґрунтуються на використанні мистецтва та творчої діяльності. У більш вузькому значенні ним позначають окремі психотерапевтичні підходи, у яких художньо-творча діяльність є центральним засобом професійного впливу. Залежно від використовуваної модальності виокремлюють, зокрема, музикотерапію, драматерапію, танцювально-рухову терапію та інші форми терапевтичної роботи, пов’язані з різними видами мистецтва.

За характером залучення людини до художньої діяльності умовно розрізняють *рецептивні (пасивні) та активні* форми арттерапії. Рецептивні форми передбачають сприймання й обговорення вже створених творів мистецтва, тоді як активні пов’язані безпосередньо зі створенням художнього продукту. Водночас такий поділ є умовним, оскільки в сучасній практиці різні форми художньої діяльності можуть поєднуватися в межах одного терапевтичного процесу.

Важливе значення в арттерапії має сам творчий процес, який передбачає можливість вибору матеріалів, способів діяльності, тематики та форми художнього вираження. Конкретний підхід добирається відповідно до мети роботи,

психологічного стану та індивідуальних особливостей клієнта, а також професійної компетентності фахівця.

Попри використання спільного ресурсу – мистецтва та художньо-творчої діяльності – артпедагогіка й арттерапія відрізняються передусім метою, контекстом, суб'єктом професійної діяльності та очікуваними результатами.

В артпедагогіці художня діяльність підпорядкована освітнім цілям. Педагог заздалегідь визначає завдання, добирає відповідні мистецькі засоби та організовує діяльність здобувачів освіти відповідно до змісту освітнього процесу. Важливого значення набувають засвоєння знань, формування умінь і компетентностей, розвиток творчості, емоційної культури, комунікації та естетичного ставлення до світу. В арттерапії центральним є не освітній результат, а психологічний процес і потреби конкретної людини. Фахівець орієнтується на актуальний стан, індивідуальний запит і динаміку переживань клієнта або пацієнта. Художній продукт при цьому не оцінюється за критеріями художньої майстерності чи естетичної досконалості, оскільки основне значення має сам процес творчої діяльності та його психологічний контекст.

Отже, артпедагогіка й арттерапія є спорідненими, але не тотожними напрямами використання мистецтва. Їх об'єднує визнання значного потенціалу художньо-творчої діяльності, однак різняться мета, професійний контекст і характер очікуваних результатів. Артпедагогіка використовує мистецтво передусім як педагогічний ресурс навчання, виховання та розвитку, тоді як арттерапія – як засіб психологічної допомоги, підтримки та опрацювання особистісних переживань. Водночас у практичній діяльності між цими напрямами можуть існувати точки перетину, особливо в роботі з емоційними, соціальними та індивідуальними потребами здобувачів освіти. Саме тому принциповим є чітке визначення мети та професійних меж використання кожного з підходів.

2.4. Специфіка професійної діяльності в артпедагогіці та арттерапії

Розмежування артпедагогіки та арттерапії є важливою теоретичною та практичною проблемою, оскільки обидва напрями використовують мистецтво й художньо-творчу діяльність як основний ресурс професійної взаємодії. Спільність окремих методів, форм і технік нерідко зумовлює термінологічне зближення цих понять та їх часткове ототожнення. Водночас однаковий художній інструментарій може мати різне функціональне призначення залежно від професійного контексту, мети діяльності та завдань фахівця.

Принципова відмінність між артпедагогікою та арттерапією полягає передусім у цільовій спрямованості професійної діяльності. Артпедагогіка функціонує в межах освітнього процесу й орієнтована на реалізацію навчальних, виховних і розвивальних завдань. Мистецтво в цьому разі є педагогічним засобом, за допомогою якого організовується пізнавальна та творча діяльність здобувачів

освіти, формуються компетентності, розвиваються творчі здібності, емоційна культура, комунікативні вміння та естетичне ставлення до світу.

Арттерапія, своєю чергою, належить до сфери психологічної допомоги та психотерапевтичної практики. Її основним завданням є використання художньо-творчої діяльності для психологічної підтримки, опрацювання емоційних переживань, розвитку самосвідомості, активізації внутрішніх ресурсів та, залежно від професійного підходу, корекції психологічних труднощів. Отже, якщо в артпедагогіці провідним є освітній результат, то в арттерапії – психологічний процес і зміни, пов'язані з актуальним станом та індивідуальним запитом клієнта.

Відмінності виявляються також у характері професійної взаємодії. Педагог заздалегідь визначає освітню мету, добирає зміст і методи діяльності, організовує навчальну взаємодію та визначає очікувані результати. Навіть за умов використання творчих і відкритих завдань артпедагогічна діяльність залишається структурованою відповідно до логіки освітнього процесу.

В арттерапії професійна взаємодія має більш гнучкий і персоналізований характер. Фахівець враховує актуальний психологічний стан людини, її запит, життєвий контекст та динаміку терапевтичного процесу. Художній продукт при цьому не оцінюється за критеріями художньої майстерності або відповідності певному еталону. Основне значення має процес творчої діяльності, можливість вираження та осмислення особистого досвіду.

Важливою є й відмінність у критеріях результативності. В артпедагогіці результативність може визначатися через рівень засвоєння навчального матеріалу, сформованість відповідних компетентностей, динаміку творчих здібностей, активність здобувачів освіти, розвиток комунікативних і рефлексивних умінь. В арттерапії оцінюються передусім зміни, пов'язані з психологічним станом, самосвідомістю, емоційною регуляцією, адаптацією та іншими показниками, що визначаються метою конкретного психологічного або психотерапевтичного втручання.

Спільним для обох напрямів залишається використання потенціалу мистецтва. Образотворча діяльність, музика, література, театр, рух, фотографія, робота з кольором та інші форми творчості можуть застосовуватися і в освітньому, і в психологічному контекстах. Проте сам факт використання певної художньої техніки не дає підстав автоматично відносити діяльність до артпедагогіки чи арттерапії. Визначальними є мета, професійний контекст, характер взаємодії, компетентності фахівця та очікуваний результат.

Термінологічна диференціація особливо важлива під час підготовки педагогів і психологів, оскільки вона дає змогу чітко визначати професійні межі застосування мистецьких методів. Педагог, використовуючи творчі завдання для розвитку емоційної сфери чи самовираження здобувачів освіти, не здійснює автоматично арттерапевтичну діяльність. Так само використання в терапевтичному процесі освітніх або розвивальних елементів не перетворює його на артпедагогічну

діяльність. Тому доцільно розглядати ці напрями як споріднені, але функціонально диференційовані форми професійного використання мистецтва.

Таким чином, порівняльний аналіз дає змогу виокремити низку критеріїв, за якими можна розмежувати артпедагогіку та арттерапію: галузь професійної діяльності, мету, завдання, цільову аудиторію, характер професійної взаємодії, форми організації роботи, теоретико-методологічну основу, професійні компетентності фахівця та критерії оцінювання результативності. Узагальнення цих характеристик представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика артпедагогіки та арттерапії

Критерії порівняння	**Артпедагогіка**	**Арттерапія**
Галузь професійної діяльності	Педагогічна освіта, виховання, розвиток особистості; інтеграція мистецтва в освітній процес	Психологічна допомога та психотерапевтична практика із використанням художньо-творчої діяльності
Термінологічні відповідники та близькі поняття	Мистецька педагогіка, художня педагогіка, педагогіка мистецтва, мистецько-педагогічний підхід, педагогіка художньої діяльності	Терапія мистецтвом, експресивна терапія, творчо-терапевтична діяльність, терапевтичне використання художньої діяльності
Сфера застосування	Заклади освіти різних рівнів, позашкільна освіта, мистецькі та творчі студії, освітні й соціокультурні проєкти	Психологічне консультування, психотерапевтична практика, психологічна підтримка та реабілітаційні програми відповідно до професійної компетентності фахівця
Основна мета	Реалізація навчальних, виховних і розвивальних завдань засобами мистецтва; розвиток творчого потенціалу, емоційної культури, естетичного досвіду та інших особистісних якостей	Психологічна допомога, підтримка особистості, опрацювання емоційних переживань, розвиток самосвідомості та активізація внутрішніх ресурсів
Основні завдання	Засвоєння знань, формування компетентностей, розвиток творчого та критичного мислення, уяви, комунікативних і рефлексивних умінь, естетичної культури	Усвідомлення й опрацювання емоційних переживань, підтримка психологічної адаптації, розвиток саморозуміння, активізація внутрішніх ресурсів, психологічна корекція відповідно до мети роботи
Цільова авдиторія	Здобувачі освіти різного віку та освітніх рівнів	Клієнти або пацієнти, які звертаються по психологічну допомогу; окремі групи населення відповідно до професійного запиту та компетентності фахівця

Модель професійної взаємодії	Педагогічна взаємодія, організована відповідно до освітньої мети, змісту та логіки навчального процесу	Терапевтична або консультативна взаємодія, орієнтована на індивідуальний запит, актуальний стан і динаміку психологічного процесу
Форми організації роботи	Уроки, практичні та творчі заняття, гурткова й позакласна діяльність, майстер-класи, творчі проєкти, групова та індивідуальна робота	Індивідуальні та групові сесії, творчі вправи, експресивні практики та інші форми психологічної роботи відповідно до обраного підходу
Характер художньої діяльності	Художня діяльність є засобом досягнення визначених освітніх і розвивальних цілей; може передбачати навчання певним способам і технікам творчої діяльності	Художня діяльність є засобом психологічного самовираження та опрацювання особистісного досвіду; художня досконаліть продукту не є основним критерієм
Теоретико-методологічна основа	Педагогіка, теорія мистецької освіти, психологія розвитку, психологія творчості, мистецтвознавство, культурологія, корекційна педагогіка та інші суміжні галузі	Психологія, психотерапія, психологія творчості, психодинамічні, гуманістичні, когнітивно-поведінкові та інші психологічні підходи – залежно від конкретної моделі арттерапевтичної роботи
Роль фахівця	Учитель, викладач, вихователь, соціальний педагог та інші педагогічні працівники, які мають відповідну професійну підготовку	Психолог, психотерапевт, арттерапевт або інший фахівець, який має відповідну професійну підготовку та компетентність у застосуванні конкретних методів
Структура та керування процесом	Переважно структурований процес із визначеними освітніми цілями, змістом, етапами та очікуваними результатами; тривалість і формат визначаються організацією освітнього процесу	Більш гнучкий процес, структура й тривалість якого визначаються метою роботи, індивідуальним запитом, станом клієнта та обраним професійним підходом
Ставлення до художнього продукту	Художній продукт може бути результатом навчальної діяльності та предметом обговорення, аналізу або оцінювання відповідно до визначених освітніх критеріїв	Художній продукт розглядається передусім як засіб вираження та осмислення особистого досвіду; його художня якість не є визначальним критерієм
Показники результативності	Засвоєння знань, сформованість компетентностей, розвиток творчих здібностей, пізнавальна активність, комунікативні та рефлексивні вміння, участь у художньо-творчій діяльності	Динаміка психологічного стану, емоційного саморозуміння та саморегуляції, зміни у самосприйнятті й адаптації; оцінювання відповідно до мети та методології конкретної практики
Основний результат	Освітній і розвивальний результат: набуття знань, умінь, компетентностей і розвиток особистісного та творчого потенціалу	Психологічний результат: підтримка, опрацювання переживань, розвиток самосвідомості та психологічних ресурсів відповідно до визначеної мети роботи

Аналіз наведених характеристик дає підстави стверджувати, що спільність мистецького інструментарію не нівелює принципових відмінностей між артпедагогікою та арттерапією. Їх розмежування визначається не стільки конкретною художньою технікою, скільки метою її використання, професійним контекстом, характером взаємодії та очікуваним результатом.

Водночас між артпедагогікою та арттерапією існує зона взаємодії, у якій можуть використовуватися споріднені форми художньо-творчої діяльності. Наприклад, малювання, музика, театралізація, робота з метафоричними образами або створення колажу можуть бути присутніми в обох практиках. Проте одна й та сама техніка виконує різні функції залежно від професійного завдання. У педагогічній діяльності вона може спрямовуватися на засвоєння навчального матеріалу, розвиток творчого мислення чи формування навичок комунікації, тоді як у терапевтичному контексті – на вираження та опрацювання особистісних переживань.

Отже, артпедагогіку та арттерапію доцільно розглядати як споріднені, але функціонально різні напрями професійного використання мистецтва. Артпедагогіка належить передусім до сфери освіти й реалізує навчальні, виховні та розвивальні цілі. Арттерапія функціонує у сфері психологічної допомоги та психотерапевтичної практики й орієнтується на психологічний стан, індивідуальний запит і особистісні потреби людини. Чітке розмежування цих напрямів має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки сприяє коректному визначенню професійних завдань, компетентностей фахівця та меж застосування мистецьких методів.

Тема 3. МИСТЕЦТВО ЯК ЗНАКОВА СИСТЕМА ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОСТІ

3.1. Мистецтво як пізнання та емоційний розвиток

Проблема сутності мистецтва, його походження, функцій і ролі в розвитку людини належить до кола фундаментальних питань філософії, естетики, культурології, психології та педагогіки. Попри значну кількість наукових концепцій, однозначного пояснення природи мистецтва не сформовано. Це зумовлено складністю самого феномена мистецтва, який одночасно постає як форма духовної культури, спосіб пізнання та осмислення дійсності, засіб комунікації, форма творчої діяльності та важливий чинник особистісного розвитку.

Упродовж історичного розвитку людства мистецтво виконувало не лише естетичну функцію. Воно було і залишається одним із способів освоєння людиною навколишнього світу, пізнання себе та інших, осмислення соціального досвіду, культурних цінностей і моральних орієнтирів. За допомогою художніх образів людина фіксує й передає досвід поколінь, відображає події та явища суспільного життя, виражає ставлення до дійсності, моделює можливі способи її розуміння та перетворення. У цьому аспекті мистецтво можна розглядати як специфічну форму пізнання, яка доповнює раціонально-понятійне освоєння світу чуттєво-образним його сприйманням.

Важливою передумовою виникнення мистецтва є природна потреба людини у пізнанні, самовираженні та комунікації. Ще на ранніх етапах розвитку культури людина прагнула не лише практично взаємодіяти з навколишнім середовищем, а й надавати пережитому досвіду певної символічної форми. Зображення, орнаменти, музичні інтонації, танцювальні рухи, оповіді та ритуальні дійства стали способами збереження й передачі інформації, емоцій, уявлень про світ і систему цінностей. Отже, художньо-образна діяльність історично пов’язана з розвитком людської свідомості та культури.

У науковій літературі мистецтво традиційно розглядають у співвідношенні з наукою як двома різними способами пізнання дійсності. Таке зіставлення дає змогу глибше зрозуміти специфіку художнього пізнання, однак не означає абсолютного протиставлення цих форм духовної діяльності. *Наука і мистецтво* мають спільну основу – прагнення людини пізнати, пояснити та осмислити навколишню дійсність, проте реалізують це прагнення різними засобами.

Наукове пізнання орієнтоване на встановлення закономірностей і взаємозв'язків між явищами природи, суспільства та мислення. Воно передбачає цілеспрямоване спостереження, аналіз, порівняння, експеримент, моделювання, узагальнення та теоретичне пояснення. Результатом наукової діяльності є систематизоване знання, представлене у формі понять, категорій, законів, теорій, моделей і концепцій. Для наукового знання принципове значення мають аргументованість, логічна послідовність, обґрунтованість і можливість перевірки отриманих результатів.

Художнє пізнання має іншу логіку. Воно здійснюється передусім через художній образ, у якому поєднуються чуттєве сприймання, емоційне переживання, уява, інтуїція, особистісна інтерпретація та узагальнення. Митець не просто відтворює певний фрагмент дійсності, а здійснює його творче переосмислення, виокремлює суттєве, надає йому емоційної та символічної форми. Тому художній образ може містити значно ширший спектр смислів, ніж безпосередньо зафіксований предмет або подія. Специфіка художнього пізнання полягає також у тому, що воно не зводиться до передачі готової інформації. Сприймаючи художній твір, людина не лише отримує певні відомості про зображувану дійсність, а й включається в процес її інтерпретації. Вона співвідносить художній образ із власним життєвим досвідом, знаннями, почуттями, цінностями та уявленнями. Саме тому один і той самий твір мистецтва може викликати різні емоційні та смислові реакції у різних людей. Багатозначність художнього образу створює простір для діалогу між твором, його автором і реципієнтом.

Таблиця 3.1

Порівняння категорій «мистецтво» і «наука»

Мистецтво	Наука
Сприймає і відображає світ через емоції, почуття та художні переживання	Пояснює явища навколишнього світу на основі логічного мислення, аналізу й доказів
Значною мірою відображає індивідуальність автора, його світогляд і життєвий досвід	Прагне отримати об'єктивні знання, незалежні від особистих переконань дослідника.
Основним засобом вираження є художній образ, символ і метафора.	Використовує поняття, категорії, закони, теорії та наукові моделі
Дає можливість по-різному осмислювати один і той самий твір	Передбачає чіткість понять, логічність викладу та аргументованість висновків
Формує естетичні смаки, моральні цінності та емоційне ставлення до світу	Дає змогу пояснювати закономірності розвитку природи, суспільства і людини
Ґрунтується на творчій уяві, фантазії, інтуїції та художньому мисленні.	Спирається на спостереження, експеримент, аналіз і узагальнення результатів
Художній твір завжди пов'язаний із культурою, історичною епохою та особистістю митця	Наукові знання постійно уточнюються, доповнюються і розвиваються відповідно до нових відкриттів
Викликає емоційний відгук, співпереживання та естетичну насолоду	Має практичне значення та використовується для розв'язання теоретичних і прикладних завдань

Допускає різні інтерпретації залежно від досвіду та світогляду людини.	Орієнтується на перевірюваність результатів і можливість їх повторного підтвердження
Сприяє розвитку творчої уяви, емоційного інтелекту та образного мислення.	Сприяє розвитку логічного, критичного й аналітичного мислення.

Отже, мистецтво не лише відображає дійсність, а й інтерпретує, оцінює та переосмислює її. Через художні образи людина отримує можливість побачити звичні явища під іншим кутом, співвіднести власний досвід із досвідом інших людей, осмислити складні життєві ситуації та сформувати особистісне ставлення до них. У цьому полягає одна з принципових відмінностей художнього пізнання: воно передбачає не дистанційоване спостереження за об'єктом, а емоційно-ціннісне включення особистості у процес його осмислення.

Історія культури засвідчує, що межі між різними способами пізнання світу тривалий час не були чітко визначеними. У давнину філософські, математичні, астрономічні, мистецькі та природничі знання розвивалися в тісному взаємозв'язку. Показовими є постаті мислителів і діячів культури, у творчості яких поєднувалися науковий пошук, філософське осмислення та художнє бачення світу. Поступова диференціація наукового знання зумовила формування відносно автономних галузей науки й мистецтва, проте їхня взаємодія зберігається й у сучасній культурі.

Спільність науки і мистецтва виявляється, зокрема, у використанні таких універсальних інтелектуальних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація та моделювання. Водночас результати цих операцій набувають різної форми. У науці вони переважно трансформуються в поняття, судження, теоретичні положення та моделі, тоді як у мистецтві – у художні образи, символи, метафори, композиції, інтонації, пластичні та візуальні форми. Тому протиставляти наукове й художнє мислення як абсолютно несумісні способи діяльності недоцільно. Їх варто розглядати як різні, але взаємодоповнювальні способи освоєння людиною реальності.

Особливого значення для педагогіки набуває те, що художнє пізнання поєднує когнітивний, емоційний, ціннісний і творчий компоненти. Якщо наукове знання передусім спрямоване на пояснення закономірностей певного явища, то мистецтво дає змогу пережити, уявити та особистісно осмислити його. Саме ця властивість мистецтва визначає його значний освітній потенціал. У процесі взаємодії з мистецтвом здобувач освіти не лише набуває певних знань, а й вчиться сприймати, інтерпретувати, оцінювати, порівнювати, співпереживати, висловлювати власну позицію та аргументувати особистісне ставлення.

Особливе місце в педагогічному потенціалі мистецтва посідає його здатність впливати на *емоційно-ціннісну сферу особистості*. На відміну від інформації, яка може сприйматися переважно на когнітивному рівні, художній образ звертається одночасно до інтелекту, почуттів, уяви та особистого досвіду. Саме тому мистецька діяльність створює умови для поєднання знань із переживаннями та особистісними смислами.

Емоційна реакція на мистецтво може виникати під час сприймання музики, літературного твору, живопису, театральної вистави, кіно, хореографії або безпосередньої художньо-творчої діяльності. Вона може проявлятися через зацікавлення, здивування, захоплення, співпереживання, сум, радість, напруження, внутрішнє осмислення чи інші переживання. Водночас педагогічне значення має не сама по собі інтенсивність емоційної реакції, а можливість її усвідомлення, вербалізації та включення в процес осмислення певного явища або особистого досвіду.

У цьому контексті мистецтво може розглядатися як своєрідний посередник між внутрішнім світом особистості та навколишньою дійсністю. Художній образ дає змогу опосередковано говорити про складні почуття, моральні дилеми, міжособистісні відносини, переживання втрати, радості, страху, надії чи вибору. Особливо важливо це для дітей, які не завжди володіють достатнім словниковим запасом або досвідом для безпосереднього опису власних переживань. У таких випадках малюнок, музичний образ, казка, театральна ситуація чи інша форма творчої діяльності можуть стати додатковим каналом самовираження.

Важливо підкреслити, що використання мистецтва в освітньому процесі не означає автоматичного виникнення позитивних емоцій або гарантованого формування певних психологічних якостей. Емоційна реакція на мистецький твір залежить від віку, індивідуального досвіду, культурного контексту, актуального емоційного стану, попередніх знань та особистісних уподобань. Тому педагогічна цінність мистецтва полягає не в нав'язуванні наперед визначеної емоційної реакції, а у створенні умов для її усвідомлення, обговорення та осмислення.

Важливим аспектом є також вплив мистецтва на формування ціннісного ставлення до світу. Через художні твори особистість зустрічається з різними моделями людської поведінки, моральними виборами, уявленнями про добро і зло, красу й потворність, свободу й відповідальність, справедливість і несправедливість. Однак мистецтво, як правило, не пропонує готової системи ціннісних висновків. Воно створює ситуацію осмислення, у якій людина може порівнювати позиції, ставити запитання, співвідносити побачене із власними переконаннями та формувати особистісне ставлення. Саме тому в освітньому процесі важливо не обмежувати роботу з мистецтвом демонстрацією готового художнього продукту. Значно продуктивнішим є організація діалогічної взаємодії, під час якої здобувачі освіти можуть висловлювати власні інтерпретації, обґрунтовувати емоційні реакції, порівнювати різні погляди та здійснювати рефлексію. Запитання педагога на кшталт «Що ти відчуваєш?», «Що привернуло твою увагу?», «Чому цей образ викликає таку реакцію?», «Яке ставлення автора до зображуваного?», «Чи змінилося твоє сприйняття після обговорення?» спрямовують увагу від простого сприймання до особистісного осмислення.

Художньо-творча діяльність має додаткову особливість: вона передбачає не лише сприймання, а й створення власного художнього продукту. У процесі малювання, ліплення, музичного музикування, театралізації, створення колажу,

написання творчого тексту чи іншої діяльності здобувач освіти переходить від позиції реципієнта до позиції активного творця. Це сприяє розвитку самостійності, уяви, здатності до вибору, експериментування та самопрезентації. Важливим результатом стає не лише створений продукт, а й сам процес пошуку, прийняття рішень, подолання невизначеності та рефлексії щодо власної діяльності.

Емоційно-ціннісний потенціал мистецтва пов'язаний також із розвитком емпатії та здатності розуміти інший досвід. Сприймаючи художні образи, людина може опинитися в ситуації, відмінній від її власної, побачити світ із перспективи іншого персонажа, автора або культурної спільноти. Таке опосередковане переживання відмінного досвіду створює можливості для розвитку чутливості до емоцій і позицій інших людей. У педагогічному процесі це особливо важливо під час роботи з літературними, театральними та кінематографічними творами, які моделюють складні міжособистісні та моральні ситуації.

Окреме значення має здатність мистецтва сприяти рефлексії. Художній образ може стати приводом для звернення людини до власного досвіду, переконань і переживань. Порівнюючи себе з персонажем, оцінюючи його вчинки або створюючи власну інтерпретацію твору, здобувач освіти отримує можливість краще усвідомити власну позицію. Таким чином, мистецтво може виступати не лише засобом зовнішнього пізнання світу, а й способом самопізнання.

Для артпедагогіки це положення має принципове значення. Якщо мистецтво розглядати виключно як об'єкт засвоєння знань, його педагогічний потенціал істотно звужується. Натомість розуміння мистецтва як особливої форми пізнання дає змогу використовувати його як засіб навчання, виховання, розвитку, комунікації та особистісної рефлексії. Художня діяльність у такому разі стає не додатком до традиційного навчання, а способом організації пізнавальної активності, у якому взаємодіють раціональне осмислення, емоційне переживання, творча уява та ціннісна оцінка.

Отже, мистецтво є специфічною формою пізнання дійсності, що здійснюється через художні образи та передбачає взаємодію інтелектуального, емоційного, чуттєвого, ціннісного й творчого компонентів. На відміну від наукового пізнання, орієнтованого на встановлення та концептуальне пояснення закономірностей, мистецтво дає змогу не лише знати про світ, а й переживати, інтерпретувати та особистісно осмислювати його. Саме ця властивість визначає значний педагогічний потенціал мистецтва та пояснює його особливу роль у розвитку емоційно-ціннісної сфери особистості.

У контексті артпедагогіки мистецтво постає водночас змістом, засобом і формою пізнавальної та творчої діяльності. Його використання в освітньому процесі створює умови для інтеграції знань і переживань, розвитку образного та критичного мислення, формування естетичного й ціннісного ставлення до дійсності, розвитку здатності до співпереживання, самовираження та рефлексії. Саме тому осмислення природи мистецтва як форми пізнання є важливою теоретичною передумовою для розуміння сутності та можливостей артпедагогічного підходу.

3.2. Види мистецтва в артпедагогіці

Мистецтво – це форма пізнання, осмислення та інтерпретації дійсності, що охоплює різноманітні види творчої діяльності й реалізується через систему художніх образів. Багатогранність мистецтва зумовлює можливість його класифікації за різними критеріями: способом відображення дійсності, характером художнього образу, матеріалом і засобами художньої виразності, просторово-часовою організацією твору, функціональним призначенням тощо [121]. Однією з найбільш поширених є класифікація за характером існування художнього образу та його просторово-часовою організацією (таблиця. 3.2).

Таблиця 3.2

Класифікація видів мистецтва

Група видів мистецтва	Принцип класифікації	Основний спосіб існування художнього образу	Види мистецтва	Основні засоби художньої виразності
Просторові (пластичні)	Художній образ переважно існує у просторі та сприймається візуально	Форма, об'єм, площина, колір, композиція	Образотворче мистецтво: живопис, графіка, скульптура; архітектура; дизайн; декоративно-ужиткове мистецтво	Лінія, колір, форма, фактура, об'єм, пропорції, композиція, просторове співвідношення
Часові	Художній образ розгортається послідовно в часі	Звукова, словесна або інтонаційно-ритмічна форма	Музика; література	Ритм, темп, інтонація, мелодія, гармонія, слово, сюжет, композиція, художня мова
Просторово-часові (сценічні)	Художній образ формується одночасно у просторі й розгортається в часі	Синтез візуальних, звукових, словесних, пластичних і рухових компонентів	Театр; кіно; хореографія; циркове мистецтво; естрадне мистецтво	Рух, акторська гра, слово, музика, звук, світло, монтаж, пластика, сценографія, композиція
Синтетичні	Поєднання засобів і виражальних можливостей кількох видів мистецтва	Комплексний художній образ, що виникає в результаті взаємодії різних мистецьких компонентів	Театр, кіно, опера, балет, мюзикл, мультимедійне мистецтво	Синтез слова, музики, руху, образотворчих засобів, акторської гри, сценічного та екранного оформлення

Примітка. Наведена класифікація є умовною, оскільки окремі види мистецтва можуть поєднувати ознаки різних груп. Зокрема, театр і кіно мають синтетичний характер, оскільки інтегрують словесні, музичні, візуальні, пластичні та інші засоби художньої виразності.

Для артпедагогіки наведена класифікація має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки кожен вид мистецтва створює специфічні можливості для організації освітньої та художньо-творчої діяльності. Образотворче мистецтво сприяє розвитку візуального сприймання, образного мислення, уяви та здатності до символічного самовираження; музика актуалізує слухове сприймання, ритмічне відчуття, емоційно-інтонаційну чутливість; література розвиває словесно-образне мислення, мовлення, уяву та здатність до осмислення життєвих ситуацій; театр і хореографія активізують тілесно-пластичне самовираження, комунікацію та взаємодію; кіно поєднує візуальні, звукові й сюжетні засоби, створюючи можливості для комплексного сприймання художньої інформації.

Водночас педагогічний потенціал конкретного виду мистецтва не визначається лише його формальними характеристиками. Він залежить від мети заняття, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, характеру навчального матеріалу, способу організації художньої діяльності та рівня активності учасників освітнього процесу. Тому в артпедагогіці доцільно використовувати не лише окремі види мистецтва, а й їх поєднання, створюючи умови для міжмистецької інтеграції та комплексного впливу на когнітивну, емоційно-ціннісну, комунікативну й творчу сфери особистості.

Особливого значення набуває **синтез мистецтв**, який дає змогу використовувати різні канали сприймання та форми художньої активності. Наприклад, під час роботи з літературним твором можна поєднати читання й обговорення тексту з музичним супроводом, створенням ілюстрацій, театралізацією окремих епізодів або використанням пластичних і візуальних засобів. Така інтеграція розширює можливості особистісного осмислення художнього матеріалу та створює додаткові умови для творчого самовираження здобувачів освіти.

Таким чином, різноманітність видів мистецтва є важливим ресурсом артпедагогіки. Вона дає змогу добирати відповідні художні засоби залежно від освітньої мети та створювати варіативне, емоційно насичене й особистісно орієнтоване освітнє середовище. Водночас принциповим для артпедагогічного підходу є не сам факт використання мистецтва, а його цілеспрямована інтеграція в освітній процес відповідно до визначених навчальних, виховних і розвивальних завдань.

Дамо стислу характеристику видам мистецтва.

1. Просторові, або пластичні, види мистецтва характеризуються переважно предметно-просторовою організацією художнього образу, його візуальним сприйманням та матеріальною фіксованістю у просторі. Їхня художня форма розкривається через колір, лінію, форму, об’єм, композицію, фактуру, масштаб та інші засоби художньої виразності.

Живопис – вид образотворчого мистецтва, у якому художні образи створюються на площині за допомогою фарб та інших живописних матеріалів. Це один із найдавніших видів образотворчої діяльності, історичні витоки якого пов’язують із наскельними зображеннями доби палеоліту.

Основними засобами художньої виразності живопису є *колір, композиція, форма, тон, світлотінь і малюнок.* Особливе місце посідає колір, за допомогою якого передаються просторові відношення, освітлення, матеріальні властивості предметів, емоційна атмосфера та загальний настрій твору. Важливими характеристиками кольору є тон, насиченість, світлота, контраст і взаємодія кольорових сполучень. Не менш значущою є композиція, яка визначає взаємне розташування елементів твору, спрямовує увагу глядача та сприяє цілісному сприйманню художнього образу. Вона дає змогу виокремити головне, встановити візуальні акценти, передати рух, рівновагу, динаміку або статичність зображення.

Малюнок забезпечує побудову форми, передачу пропорцій, просторових співвідношень і характерних особливостей зображуваних об'єктів. Водночас у живописі малюнок не обов'язково має бути чітко окресленим: форма може створюватися також за допомогою кольорових і тональних співвідношень. Тому відсутність виразного контурного малюнка не означає автоматичного перетворення твору на абстрактний.

Графіка – вид образотворчого мистецтва, у якому художній образ створюється переважно за допомогою лінії, штриха, плями, тону та контрасту на площині. Важливими засобами художньої виразності графіки є *рисунок, лінія, штрих, пляма, тональні співвідношення та композиція.*

На відміну від живопису, у графіці колір часто має допоміжне значення, хоча в окремих її видах може відігравати важливу самостійну роль. Особливого значення набувають чорно-білі та тональні співвідношення, які забезпечують виразність форми, передачу об'єму, фактури, освітлення та просторової глибини. Графічні твори часто характеризуються *лаконічністю, узагальненістю та чіткістю художньої форми*. Водночас обмеженість або свідоме скорочення виражальних засобів не означає меншої художньої виразності. Навпаки, саме економність художньої мови дає змогу концентрувати увагу на характерних ознаках образу, його структурі та основних композиційних акцентах.

Скульптура – просторовий вид образотворчого мистецтва, у якому художні образи створюються в об'ємній, переважно тривимірній формі. На відміну від живопису та графіки, скульптурний твір має реальний фізичний об'єм і може сприйматися з різних точок огляду. Основними засобами художньої виразності скульптури є *об'єм, форма, пропорції, пластика, ритм, силует і фактура матеріалу.* Значну роль відіграє також взаємодія скульптурного об'єкта з навколишнім простором, освітленням та середовищем.

Для створення скульптурних творів використовують різноманітні матеріали – камінь, дерево, метал, глину, гіпс, кераміку та сучасні синтетичні матеріали. Властивості матеріалу значною мірою визначають характер художньої форми, її фактуру, пластичність, масивність або легкість. Традиційне використання довговічних матеріалів, зокрема каменю та бронзи, сприяло збереженню значної кількості пам'яток скульптури різних історичних епох.

Декоративно-ужиткове мистецтво – вид просторового мистецтва, пов'язаний зі створенням художньо оформлених предметів, які можуть мати як практичне, так і декоративне призначення. Його особливістю є поєднання *утилітарної функції, конструктивної доцільності та естетичної виразності*.

Для створення творів декоративно-ужиткового мистецтва використовують дерево, метал, глину, кераміку, скло, текстиль, шкіру, камінь та інші природні й штучні матеріали. Важливе значення мають техніки їх художньої обробки: різьблення, розпис, вишивка, ткацтво, карбування, гравіювання, лиття, інкрустація, аплікація та інші. Художня виразність творів декоративно-ужиткового мистецтва визначається не лише орнаментом або декоративним оформленням, а й формою, пропорціями, фактурою, кольором і властивостями матеріалу. У цьому виді мистецтва особливо виразно простежується взаємозв'язок художньої творчості з народними традиціями, культурною спадщиною та практичними потребами людини.

Архітектура – просторовий вид мистецтва, пов'язаний із проєктуванням і створенням будівель, споруд та організацією предметно-просторового середовища життєдіяльності людини. Її специфіка полягає у взаємодії *утилітарних, конструктивних та естетичних функцій.*

Художня виразність архітектури формується за допомогою форми, просторової композиції, масштабу, пропорцій, ритму, симетрії та асиметрії, фактури й кольору, а також характеру взаємодії споруди з навколишнім середовищем. Архітектурний об'єкт водночас виконує практичну функцію та формує певне естетичне й культурне середовище, у якому відбувається життєдіяльність людини.

Дизайн – вид художньо-проєктної діяльності, спрямований на створення або організацію предметів, об'єктів і середовищ із урахуванням їхньої функціональності, ергономічності та естетичної виразності. Його особливістю є поєднання художнього задуму, технічного проєктування та практичної доцільності. Дизайн охоплює широкий спектр напрямів, зокрема графічний, промисловий, середовищний, ландшафтний, вебдизайн, дизайн одягу, предметний та інші напрями. У сучасних умовах він активно використовує цифрові технології та комп'ютерні засоби проєктування.

Основними засобами художньої виразності дизайну є *форма, колір, композиція, пропорції, ритм, фактура, масштаб, типографіка та просторове рішення.* Водночас важливим критерієм є відповідність створеного об'єкта його функціональному призначенню, потребам користувача та особливостям середовища.

Отже, просторові види мистецтва відрізняються матеріалом, технікою, характером художнього образу та системою виражальних засобів, проте їх об'єднує переважно *візуально-просторовий спосіб організації художньої форми*. Для артпедагогіки вони становлять значний ресурс розвитку зорового сприймання, образного мислення, просторової уяви, творчої активності, естетичного смаку та навичок художнього самовираження.

2. Часові, або динамічні, види мистецтва характеризуються тим, що художній образ у них розгортається послідовно в часі. На відміну від просторових мистецтв, де твір сприймається переважно як цілісна матеріальна форма, у часових мистецтвах його зміст розкривається поступово – через послідовність звуків, слів, подій, образів, інтонацій та інших елементів. Важливого значення набувають ритм, темп, послідовність, композиція та динаміка розвитку художнього образу.

До основних часових видів мистецтва традиційно відносять музику та літературу. Попри відмінність їхньої художньої мови, обидва види ґрунтуються на послідовному розгортанні образної системи та активному залученні реципієнта до процесу сприймання й осмислення твору.

Музика – вид мистецтва, художні образи якого створюються та передаються за допомогою організованих звукових структур. Вона належить передусім до слухових видів мистецтва й характеризується часовим розгортанням художньої форми. На відміну від візуального образу, який може сприйматися одночасно як цілісність, музичний образ формується поступово – у процесі послідовного звучання.

Основними засобами художньої виразності музики є *мелодія, ритм, темп, метр, лад, гармонія, тембр, динаміка, фактура та музична форма*. Їх взаємодія створює цілісну систему, за допомогою якої композитор передає характер, настрій, емоційний стан, образний зміст і художню ідею твору.

Особливістю музики є здатність безпосередньо впливати на емоційне сприймання людини. Різні поєднання темпу, ритму, тембру, динаміки та інших виражальних засобів можуть створювати відчуття спокою, напруження, урочистості, радості, тривоги, драматизму або внутрішньої зосередженості. Водночас характер емоційної реакції на музичний твір залежить від індивідуального досвіду слухача, його культурного контексту, музичних уподобань і ситуації сприймання.

Джерелом музичного матеріалу можуть бути людський голос, музичні інструменти, електронні засоби звукотворення та різноманітні звукові середовища. Розвиток цифрових технологій значно розширив можливості створення, запису, оброблення та відтворення музики, що зумовило появу нових форм музичної творчості.

Для артпедагогіки музика має значний освітній потенціал, оскільки може використовуватися для розвитку слухового сприймання, музичного слуху, відчуття ритму, емоційної чутливості, образного мислення, пам’яті, уваги та здатності до творчого самовираження. Музичні твори також можуть бути засобом міжпредметної інтеграції та створення емоційно насиченого контексту навчальної діяльності.

Література – вид мистецтва, у якому художні образи створюються за допомогою слова, передусім мовних і композиційних засобів. На відміну від інших видів мистецтва, література використовує природну мову як основний матеріал художньої творчості, трансформуючи її відповідно до авторського задуму та естетичних завдань.

Основними засобами художньої виразності літератури є *слово, художня деталь, метафора, порівняння, епітет, символ, ритм, інтонація, композиція, сюжет, образна система та інші мовно-стилістичні засоби*. Їх поєднання забезпечує емоційну, смислову та образну насиченість літературного твору.

Особливість літератури як часового виду мистецтва полягає в тому, що художній світ розгортається в процесі читання або слухання. Послідовність слів, речень, описів, діалогів і подій створює динаміку художнього образу, формує сюжет і розкриває характери персонажів. Водночас літературний твір не обмежується лише відображенням послідовності подій. За допомогою слова автор може передавати внутрішній світ персонажа, його думки, переживання, спогади, мрії та ставлення до навколишньої дійсності.

Важливою особливістю літератури є її активний вплив на уяву реципієнта. На відміну від живопису чи фотографії, де зовнішній вигляд об'єкта представлений безпосередньо, літературний текст часто лише окреслює його словесними засобами. Читач самостійно добудовує образи персонажів, подій, простору та ситуацій, спираючись на власний життєвий досвід, уяву та культурні знання. Саме тому один і той самий літературний твір може породжувати різні образні та емоційні інтерпретації.

Література охоплює різноманітні роди та жанри – епос, лірику, драму, а також численні жанрові форми: роман, повість, оповідання, новелу, поему, вірш, байку, казку, драматичний твір та інші. Кожна з них має власну систему організації художнього матеріалу та специфіку впливу на читача.

Важливе значення література має і для артпедагогіки. Робота з художнім текстом сприяє розвитку мовлення, читацької компетентності, уяви, образного та критичного мислення, емоційної чутливості, здатності до інтерпретації та рефлексії. Обговорення персонажів і проблематики твору створює можливості для формування ціннісних суджень, розвитку емпатії та осмислення різних моделей людської поведінки.

Отже, часові види мистецтва характеризуються динамічним розгортанням художнього образу, що потребує послідовного сприймання твору. У музиці ця послідовність реалізується через організацію звукового матеріалу, а в літературі – через рух слова, образів, подій і смислів. Для артпедагогіки їх особливе значення полягає у можливості поєднувати пізнавальну діяльність з емоційним переживанням, розвитком уяви, образного мислення, комунікації та особистісної рефлексії.

3. Просторово-часові (сценічні) види мистецтва характеризуються поєднанням просторової та часової організації художнього образу, який розгортається в процесі виконання або сприймання твору. На відміну від просторових видів мистецтва, де художній образ має переважно статичну просторову форму, та часових, у яких він послідовно розгортається в часі, просторово-часові мистецтва інтегрують обидва виміри. Їхня специфіка полягає у взаємодії руху, дії, звуку, слова, візуального образу, пластики та просторової

організації. До цієї групи традиційно відносять театр, кіно, хореографію, оперу, балет, циркове та естрадне мистецтво. Художній образ у них створюється не одним, а сукупністю різних засобів художньої виразності, що взаємодіють у процесі сценічної або екранної дії. Особливого значення набувають рух, акторська гра, слово, музика, ритм, пластика, мізансцена, сценографія, освітлення, монтаж та інші засоби, специфічне поєднання яких визначається особливостями конкретного виду мистецтва.

Сценічні та інші просторово-часові мистецтва мають виразний синтетичний характер, оскільки можуть об'єднувати елементи словесного, музичного, образотворчого та пластичного мистецтва в єдину художню систему. Їх сприймання передбачає не лише візуальне або слухове спостереження, а й осмислення послідовності подій, динаміки дії, характерів, емоційних станів і взаємодії виконавців із простором.

Театральне мистецтво. Театр є видом сценічного мистецтва, що ґрунтується на живому виконанні та передбачає використання акторської гри й інших засобів художньої виразності для передачі глядачеві певної історії, ідеї або художнього задуму. Театральне мистецтво характеризується синтетичною природою, оскільки поєднує елементи літератури, акторської майстерності, музики, хореографії, образотворчого мистецтва, сценографії та інших видів творчої діяльності.

Художній образ у театральній постановці формується в результаті взаємодії слова, інтонації, жесту, міміки, пластики, музичного супроводу, сценічного оформлення та інших виражальних засобів. Центральним компонентом театральної комунікації є виконавець – актор, лялька або інший сценічний об'єкт, за допомогою якого реалізується художній задум постановки.

Основними структурно-художніми компонентами театральної вистави є:

Сценарій – літературно-драматургічна основа сценічного твору, яка визначає послідовність подій, репліки персонажів, розвиток сюжетних ліній та логіку розгортання сценічної дії. У сценарії окреслюються тема, проблематика, зміст твору, характеристики персонажів і засоби формування їхніх художніх образів. Він також виконує функцію основного організаційного документа, відповідно до якого координується діяльність учасників постановки.

Режисерська робота полягає в організації та координації всіх компонентів сценічного дійства. Режисер формує цілісну концепцію вистави, визначає принципи інтерпретації драматургічного матеріалу та забезпечує взаємодію акторської гри, сценографії, музичного оформлення, хореографії, освітлення та інших засобів художньої виразності.

Акторська гра є процесом створення та сценічного втілення образів персонажів за допомогою комплексу виражальних засобів, зокрема міміки, жестів, пластики, пантоміми, інтонації, голосу, емоційної експресії та взаємодії з іншими виконавцями.

Сценографія являє собою систему візуально-просторових засобів організації сценічного середовища. До її основних компонентів належать декорації, реквізит,

сценічний простір, освітлення та інші елементи, які сприяють формуванню відповідної атмосфери й увиразненню художнього задуму постановки.

Костюм і грим є важливими засобами характеристики персонажа. Вони сприяють візуальній індивідуалізації сценічного образу, доповнюють акторську гру та забезпечують відповідність зовнішнього вигляду персонажа його характеру, соціальному статусу, часовій і культурній специфіці твору.

Музичне та звукове оформлення виконує функцію емоційного й композиційного увиразнення сценічної дії. Музика, звукові ефекти та інші аудіальні засоби формують емоційний фон вистави, акцентують окремі епізоди та сприяють глибшому розкриттю внутрішнього стану персонажів.

Циркове мистецтво. Цирк є видом видовищного сценічного мистецтва, художня специфіка якого визначається демонстрацією складних фізичних, координаційних, акробатичних та інших виконавських умінь. Циркове дійство традиційно ґрунтується на поєднанні видовищності, розважальності, елементів ризику, гумору та високого рівня професійної майстерності виконавців. Сукупність цих характеристик формує особливу естетичну природу циркової вистави та забезпечує її емоційний вплив на глядача.

Циркова вистава має низку специфічних рис, що відрізняють її від традиційної театральної постановки. Важливе значення має організація циркового простору: основним місцем сценічної дії є кругла арена, відокремлена від глядацьких місць бар'єром. Особливості циркової будівлі дають змогу використовувати вертикальний простір, зокрема обладнання під куполом для виконання номерів повітряної акробатики та гімнастики. Важливу роль відіграє також музичний супровід, який традиційно забезпечується оркестром або іншими засобами звукового оформлення та сприяє підвищенню динамічності й емоційної виразності виступів.

Характерною ознакою циркового мистецтва є жанрове різноманіття. До його основних напрямів належать акробатика, жонглювання, еквілібристика, дресура, ілюзійне мистецтво, клоунада та інші форми циркової майстерності. Кожен із цих жанрів має власну систему технічних прийомів, засобів художньої виразності та способів взаємодії з глядачем.

Хореографічне мистецтво. Танець є видом мистецтва, в якому художній образ створюється переважно невербальними засобами – рухами, позами, жестами, пластикою та просторовою організацією людського тіла. Основними засобами хореографічної виразності є рух, ритм, темп, динаміка, композиція та просторовий малюнок. Завдяки специфічній кінестетичній мові танець здатний передавати емоційні стани, ідеї та образний зміст без безпосереднього використання словесного мовлення.

Танцювальне мистецтво має давню історію та є невід'ємним компонентом культурних традицій різних народів. Багато танцювальних рухів генетично пов'язані з природними формами людської рухової активності – ходьбою, бігом, стрибками, поворотами, нахилами та розгойдуваннями. У процесі культурного розвитку ці рухи трансформувалися в складну систему художньої пластики.

Основними засобами хореографічної виразності є характер і координація рухів, пози, динаміка, темпоритмічна організація, просторовий малюнок, композиція та взаємодія виконавців. Їхнє поєднання забезпечує формування цілісної структури хореографічного твору.

Танець перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими видами мистецтва, передусім музикою, театром, сценографією, костюмом і гримом. Їхнє комплексне використання сприяє розкриттю художньої концепції та посиленню емоційного впливу хореографічного твору. Хореографічна композиція також тісно пов'язана із законами драматургії та музичної організації, що зумовлює необхідність для балетмейстера враховувати принципи побудови сценічної дії, музичної форми та розвитку художнього образу.

Під впливом історичних, природно-географічних і соціокультурних чинників танцювальні традиції різних народів набули своєрідних рис і стали важливою складовою національної культури. Сучасне хореографічне мистецтво характеризується значною жанрово-стильовою різноманітністю. Серед основних напрямів можна виокремити народний, ритуальний, класичний, історичний, бальний, акробатичний, естрадний та сучасний танець.

Кіномистецтво є видом аудіовізуального мистецтва, що передбачає створення екранних творів для художнього осмислення та передачі історій, ідей, образів і емоцій за допомогою засобів зображення та звуку. Його синтетична природа виявляється у поєднанні літературної драматургії, акторської майстерності, режисури, музики, образотворчого мистецтва, фотографії, хореографії та інших мистецьких компонентів у межах єдиного аудіовізуального твору.

Специфічною особливістю кіномистецтва є використання комплексу технічних засобів, серед яких кінокамери, освітлювальне обладнання, звукозаписувальна техніка, монтажні системи, засоби комп'ютерної графіки та технології створення спеціальних ефектів. Технічна складова кіновиробництва безпосередньо пов'язана з реалізацією режисерського задуму та формуванням візуальної й звукової структури фільму. Водночас сучасні цифрові технології значно розширили можливості створення та обробки аудіовізуального матеріалу.

Естрадне мистецтво – це сукупність малих сценічних форм, що охоплюють вокальні, музичні, розмовні, танцювальні, ілюзійні, циркові та інші види виступів. Воно сформувалося як самостійне культурне явище та характеризується жанровою мобільністю, видовищністю, орієнтацією на безпосередній контакт із глядацькою аудиторією та використанням різноманітних засобів сценічної виразності.

У процесі історичного розвитку естрадне мистецтво посіло важливе місце в системі музично-сценічної культури, сформувавши власні стильові характеристики, естетичні принципи та способи побудови художнього образу. Залежно від характеру сценічної дії та способу організації матеріалу можна виокремити кілька основних напрямів естрадного мистецтва:

Сценічно-концертний напрям охоплює концертні програми, побудовані на поєднанні різножанрових номерів – вокальних, інструментальних, танцювальних,

гумористичних та інших. Характерною особливістю таких програм є послідовне або композиційно організоване чергування окремих номерів, а також безпосередня взаємодія виконавців із глядацькою аудиторією.

Театралізований напрям передбачає інтеграцію елементів театрального мистецтва в естрадну форму. Він може реалізовуватися як у камерних сценічних постановках – естрадних мініатюрах, так і в масштабних видовищних шоу, для яких характерні розгорнута драматургічна структура, значна кількість виконавців, складна режисерська організація та активне використання сучасних технічних засобів.

Масово-урочистий напрям реалізується переважно в межах святкових заходів, фестивалів, концертів просто неба та інших форм масової культурної діяльності. Такі дійства вирізняються масштабністю, значною кількістю учасників, використанням великих сценічних просторів і тісним зв'язком із традиціями народної та святкової культури. Важливою особливістю цього напряму є орієнтація на колективне сприйняття та створення атмосфери суспільного святкування.

3.3. Символи, метафори, художні образи як комунікативні інструменти

Будь-яка художня ідея, незалежно від виду мистецтва, потребує матеріального втілення. Творчий задум митця реалізується у процесі створення художнього твору, у якому абстрактна ідея набуває конкретної образної форми. Водночас основою функціонування мистецтва є художній образ, через який здійснюється осмислення, інтерпретація та емоційне відтворення дійсності. Художній образ не лише репрезентує певне явище, предмет або подію, а й формує специфічний спосіб їхнього сприйняття реципієнтом.

Одним із перших українських учених, який ґрунтовно досліджував природу художнього образу та його значення у процесі художнього мислення, був О. Потебня [83]. У своїх працях він розглядав образ як важливу основу поетичного мислення та один із засобів пізнання дійсності. У цьому контексті художній образ постає не лише як результат творчої діяльності, а і як механізм осмислення навколишнього світу.

У сучасній гуманітарній науці поняття «художній образ» має різні інтерпретації. Узагальнено його можна визначити як створену засобами мистецтва образну модель дійсності, спрямовану на інтелектуальний та емоційний вплив на реципієнта. Художній образ є специфічною формою естетичного пізнання, у якій зберігаються предметно-чуттєві характеристики дійсності, її цілісність, конкретність і життєподібність.

На відміну від суто раціонального пізнання, мистецтво освоює дійсність через образно-чуттєві форми. Художній образ є особливим способом відбору, трансформації та художнього переосмислення явищ реального світу. Він формується відповідно до світогляду, естетичних принципів і творчої індивідуальності митця, а тому не є механічним відтворенням реальності. У процесі

творчості дійсність зазнає суб'єктивної інтерпретації, узагальнення та трансформації [68].

Визначальною характеристикою художнього образу є його *цілісність,* яка виникає внаслідок відбору та взаємного поєднання найбільш суттєвих характеристик зображуваного явища. Окремі елементи твору – слово, колір, звук, жест, композиція, пластичний рух або деталь – у взаємодії формують нову смислову якість, яку неможливо повністю пояснити через окремі компоненти. Таким чином, художній образ функціонує як цілісна система, у якій форма та зміст перебувають у нерозривному взаємозв'язку.

Художній образ можна розглядати як специфічну форму мислення в мистецтві, що поєднує пізнавальний, емоційний та естетичний компоненти. Він ґрунтується на виявленні, типізації та художньому узагальненні характерних властивостей і закономірностей дійсності. Саме тому один художній образ може одночасно передавати конкретний предметний зміст і ширше – узагальнене значення, пов'язане з певною ідеєю, цінністю або світоглядною проблемою.

Важливим критерієм ефективності художнього образу є його *виразність та комунікативний потенціал*. Образ має бути достатньо яскравим і структурно виразним, щоб привертати увагу реципієнта, викликати емоційний відгук та залишатися в його пам'яті. Водночас художня виразність не зводиться до зовнішньої ефектності: вона передбачає здатність образу концентровано передавати зміст, емоції та авторський задум. Тому одним із ключових завдань митця є пошук оригінальних засобів художньої трансляції думок і почуттів.

Аналіз процесу формування художнього образу дає змогу виокремити основні компоненти, взаємодія яких забезпечує цілісність художньої структури, змістову насиченість та виразність творчого задуму [89].

Ідея є смисловою основою художнього образу та визначає головний зміст, який митець прагне передати реципієнтові. Вона може відображати авторське ставлення до певної проблеми, визначати провідну думку твору або акцентувати конкретну систему цінностей. Наприклад, ідейною основою художнього твору можуть бути утвердження людської гідності, відповідальності за власний вибір, свободи, взаєморозуміння або значення родинних зв'язків.

Форма є способом художнього втілення ідеї, тобто системою засобів, прийомів і структурних рішень, завдяки яким зміст набуває конкретного вираження. Вона визначає характер організації художнього матеріалу та особливості його сприйняття реципієнтом. Залежно від виду мистецтва художня форма може бути: 1) візуальною – у живописі, графіці, фотографії, архітектурі, інсталяції; 2) аудіальною – у вокальній та інструментальній музиці; 3) словесною – у романі, повісті, новелі, есе, драматургічному творі; 4) сценічною – у театрі, балеті, опері, перформансі; 5) аудіовізуальною – у кінематографі, анімації, відеоарті.

Таким чином, художній образ виникає на перетині ідеї та форми, а його комунікативна ефективність визначається узгодженістю змістового та формального рівнів твору.

Важливу роль у формуванні та передачі художнього змісту відіграють *знаки та символи*. Залучаючи до художнього твору певний предмет, колір, звук, жест, образ або деталь, митець може наділяти їх додатковим, переносним чи культурно зумовленим значенням. У такому випадку конкретний елемент твору виходить за межі безпосереднього предметного значення та стає носієм ширшого смислу.

Символіка є невід'ємною складовою людської культури та комунікації. Символи формуються на основі як безпосередніх властивостей предметів і явищ, так і культурного досвіду, історичної пам'яті, суспільних уявлень та асоціативних зв'язків. Саме тому один і той самий об'єкт у різних культурних або історичних контекстах може набувати відмінних символічних значень.

Символ можна визначити як знаково-образну форму вираження певного змісту, у якій конкретний образ пов'язується з ширшим, часто абстрактним значенням. На відміну від звичайного позначення, символ має значний інтерпретаційний потенціал і може містити декілька смислових рівнів. У мистецтві символ дає змогу концентровано виражати складні ідеї, цінності та емоційні стани, не вдаючись до їхнього прямого словесного пояснення.

Художній знак є матеріально вираженим елементом художнього твору – словом, звуком, кольором, жестом, формою, предметом, пластичним рухом або деталлю, – який функціонує як носій певного змісту та здатний викликати у реципієнта відповідну емоційно-смислову реакцію. Значення художнього знака формується не ізольовано, а в межах певної художньої системи. Тому його інтерпретація залежить від контексту твору, взаємодії з іншими знаками та культурного досвіду реципієнта.

Дослідження знаків і знакових систем здійснюється в межах *семіотики* – міждисциплінарної галузі знань, яка вивчає закономірності виникнення, функціонування та інтерпретації знаків і знакових систем. У контексті мистецтва семіотичний підхід дає змогу розглядати художній твір як складну систему взаємопов'язаних знаків, за допомогою яких створюються, передаються та інтерпретуються значення.

Семіотика досліджує не лише природні та штучні мови, а й мистецтво, міфологію, релігію, медіа та інші форми культурної комунікації. У цьому аспекті художній твір постає як знакова система, у якій значення окремого елемента визначається його взаємозв'язками з іншими компонентами та загальним культурним контекстом.

Художній знак характеризується багатозначністю, образністю та відкритістю до інтерпретації. Він не лише позначає певний предмет або явище, а й бере участь у формуванні художнього смислу. Повне значення знака розкривається в контексті конкретного твору та у взаємодії з іншими елементами його знакової системи [27].

У семіотичному підході доцільно виокремлювати такі знаки.

1. Іконічні (зображальні) знаки ґрунтуються на певній подібності між знаком і об'єктом, який він репрезентує. Така подібність може стосуватися зовнішньої форми, структури, звучання або іншої характеристики об'єкта. Іконічні знаки

забезпечують наочність і конкретність художнього образу. Наприклад, у живописі портрет може мати зовнішню подібність до конкретної людини; у музиці звуконаслідувальний мотив може відтворювати спів птахів; у сценографії декорації можуть створювати візуальну подобу природного ландшафту.

2. *Індексальні (вказівні) знаки* перебувають із позначуваним явищем у причинному, просторовому, часовому або асоціативному зв'язку. Вони не відтворюють об'єкт безпосередньо, а вказують на нього або на пов'язаний із ним стан чи подію. Наприклад, дим може вказувати на наявність вогню, сліди на поверхні – на присутність або рух людини, а певна деталь сценічного оформлення може сигналізувати про зміну місця чи часу дії.

3. *Символічні (умовні) знаки* набувають значення переважно завдяки культурній традиції, суспільним нормам або усталеним способам їхнього тлумачення. Їхнє значення не визначається безпосередньою подібністю до об'єкта, а формується в межах певної культурної та комунікативної системи. Такі знаки можуть репрезентувати абстрактні поняття, ідеї, цінності та суспільні уявлення. Вони часто характеризуються багатозначністю, оскільки їхня інтерпретація може змінюватися залежно від культури, історичної епохи та конкретного контексту.

До символічних знаків належать, зокрема, мовні одиниці, релігійна та національна символіка. Так, слова й писемні знаки функціонують у межах певної мовної системи, а їхнє значення визначається суспільно сформованими правилами. Релігійні символи можуть репрезентувати духовні, моральні та світоглядні цінності, тоді як національні символи – прапор, герб, гімн – пов'язані з історичною пам'яттю, колективною ідентичністю та культурними цінностями певної спільноти.

Окремим важливим засобом художньої комунікації є **метафора**. У літературі, образотворчому, сценічному та інших видах мистецтва метафора є способом перенесення ознак або значення одного об'єкта, явища чи поняття на інше на основі подібності, аналогії чи асоціативного зв'язку. Завдяки цьому звичайний предмет або явище набуває додаткового образного та емоційно-смислового навантаження.

Метафоричність дає змогу передавати складні або абстрактні ідеї через конкретні чуттєві образи. Водночас метафора не обмежується одним усталеним значенням: її зміст може змінюватися залежно від контексту твору та особливостей його сприйняття реципієнтом. Саме ця властивість забезпечує метафорі значний комунікативний та інтерпретаційний потенціал.

Показовим прикладом є вислів Лесі Українки «Хотіла б я піснею стати», у якому образ пісні набуває метафоричного значення та може інтерпретуватися як уособлення духовної свободи, творчого самовираження й прагнення до подолання обмежень. В українському культурному контексті образ козака Мамая також може функціонувати на різних рівнях – як конкретний художній образ і водночас як метафоричне уособлення духовної свободи, внутрішньої стійкості та незламності.

Отже, художній образ, знак, символ і метафора становлять взаємопов'язані засоби художньої комунікації. Художній образ забезпечує цілісне образне осмислення дійсності, знак є носієм певного значення в межах художньої системи,

символ концентрує багаторівневий культурний зміст, а метафора забезпечує перенесення значень і створення нових асоціативно-смислових зв'язків. Їхня взаємодія дає змогу митцеві передавати не лише безпосередньо зображувану інформацію, а й складні емоційні, культурні та світоглядні смисли. Відповідно, художня комунікація набуває багаторівневого характеру, а її результат залежить не лише від авторського задуму, а й від культурного досвіду, асоціацій та інтерпретаційних можливостей реципієнта.

3.4. Емоційно-ціннісна сфера дітей та педагогічний потенціал мистецтва

Під **емоційно-ціннісною сферою особистості** доцільно розуміти сукупність емоцій, почуттів, переживань, ціннісних орієнтацій, установок і ставлень, які мають особистісну та соціальну значущість і визначають характер сприйняття людиною навколишньої дійсності, особливості її поведінки та взаємодії із соціальним і культурним середовищем.

Шкільний вік є важливим періодом становлення особистості, протягом якого відбуваються суттєві зміни у пізнавальній, емоційній, мотиваційній та соціальній сферах. У цей період активно розвиваються мислення, пам'ять, увага, емоційна саморегуляція, формується моральний досвід, розширюється система соціальних взаємодій і поступово визначаються ціннісні орієнтири особистості.

Емоційно-ціннісна сфера дитини є важливим компонентом становлення її внутрішнього світу та соціалізації. Вона має комплексну психологічну структуру, оскільки охоплює емоції, почуття, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації та ставлення, які перебувають у взаємозв'язку з мотивами діяльності й поведінковими реакціями. Її прояви можна спостерігати у характері сприйняття дитиною навколишнього світу, її переконаннях, ставленнях, способах взаємодії з іншими людьми та характері вчинків. Водночас емоційно-ціннісна сфера не формується ізольовано: її розвиток зумовлений особистим досвідом, характером соціальної взаємодії, культурним середовищем та системою виховних впливів [41].

Емоційний і ціннісний компоненти особистості перебувають у тісному взаємозв'язку. Цінності впливають на те, які ситуації та події набувають для людини емоційної значущості, тоді як емоційний досвід, своєю чергою, може сприяти закріпленню або переосмисленню певних ціннісних орієнтирів. Емоції можуть посилювати мотивацію до діяльності, яка відповідає значущим для особистості цінностям, або, навпаки, стримувати поведінкові реакції, що суперечать усталеним переконанням.

Наприклад, якщо дитина засвоїла цінність поваги до особистості іншого, ця ціннісна орієнтація може сприяти регуляції поведінки навіть у ситуації конфлікту та зменшувати ймовірність агресивної реакції. Водночас позитивний емоційний досвід, пов'язаний із досягненням спільного результату, підтримкою однолітків або успішною командною діяльністю, може сприяти усвідомленню та зміцненню цінності співпраці, взаємодопомоги й відповідальності.

Особливе значення у розвитку емоційно-ціннісної сфери дітей має **художньо-мистецька діяльність**. Мистецтво створює умови для емоційного переживання, естетичного сприйняття та осмислення моральних і соціальних проблем. Художні твори можуть актуалізувати переживання краси, добра, справедливості, співчуття, відповідальності та гармонії, сприяючи формуванню відповідних ціннісних орієнтирів.

Знайомство з художніми творами, у яких відображено різноманітні життєві ситуації, емоційні стани, мотиви та вчинки персонажів, сприяє розвитку емоційного відгуку й здатності розуміти переживання інших людей. Через співпереживання героям дитина отримує можливість аналізувати їхні вчинки, порівнювати їх із власним досвідом і поступово формувати особисте ставлення до морально-етичних проблем. У цьому аспекті мистецтво може розглядатися не лише як засіб естетичного розвитку, а й як важливий ресурс соціального та ціннісного становлення особистості.

Ціннісні орієнтації не можуть бути сформовані виключно шляхом засвоєння теоретичної інформації. Їх становлення передбачає особистісне переживання, практичний досвід, рефлексію та включення дитини у різноманітні соціальні й культурні ситуації. Саме тому ефективність виховного впливу мистецтва значною мірою залежить від того, наскільки дитина залучена до активного сприймання, інтерпретації та творчого переосмислення художнього матеріалу.

Емоції, своєю чергою, зазвичай мають певну предметну спрямованість і виражають ставлення людини до конкретних об’єктів, подій, людей або ситуацій. У зв’язку з цим педагогічне завдання полягає у створенні сприятливих умов для збагачення емоційного досвіду дитини та розвитку її ціннісної сфери. Важливими передумовами такого процесу є довірлива атмосфера, психологічна безпека, повага до індивідуальності дитини та можливість вільного творчого самовираження.

Як засоби розвитку емоційно-ціннісної сфери можуть використовуватися різноманітні види мистецтва: література, музика, хореографія, образотворче мистецтво, театр, кінематограф, анімація та інші форми художньої творчості. Їхній зміст може слугувати джерелом моральних проблем, емоційних переживань і ціннісних орієнтирів, які дитина має можливість осмислювати відповідно до власного досвіду.

Водночас різні види мистецтва мають специфічні засоби впливу на емоційно-ціннісну сферу.

Музичне мистецтво передає емоційний зміст переважно через мелодію, ритм, тембр, динаміку, лад та інші засоби музичної виразності. Музичне сприймання може безпосередньо актуалізувати певні емоційні стани, формувати асоціації та сприяти емоційному переживанню художнього змісту. Водночас характер музичного впливу значною мірою залежить від індивідуального досвіду слухача, культурного контексту та особливостей конкретного музичного твору.

Літературне мистецтво здійснює вплив переважно через слово, образну систему, сюжет, характеристики персонажів та авторську позицію. Читання

художнього твору активізує уяву, мислення та рефлексію, створює умови для співпереживання персонажам, осмислення їхніх мотивів і вчинків. Завдяки цьому література може сприяти розвитку емоційної чутливості, морального судження та здатності розглядати життєві ситуації з різних перспектив.

Образотворче мистецтво впливає передусім через систему візуальних образів, композицію, колір, форму, лінію, фактуру та просторову організацію. Воно стимулює спостережливість, асоціативне мислення та естетичне сприйняття, створюючи умови для формування особистісного ставлення до зображуваного. Інтерпретація художнього твору також може спонукати дитину до осмислення моральних, соціальних та культурних аспектів представленого образу.

Синтетичні види мистецтва, зокрема театр, хореографія, опера, кінематограф та естрадне мистецтво, поєднують засоби кількох мистецьких сфер. У таких формах художньої діяльності можуть одночасно взаємодіяти слово, музика, рух, пластика, візуальний образ, акторська гра, сценографія та звукове оформлення. Завдяки цьому формується багатокомпонентний художній образ, який залучає різні канали сприймання та створює умови для комплексного емоційного переживання твору.

Особливий педагогічний потенціал синтетичних мистецтв пов’язаний із можливістю не лише спостерігати за художньою дією, а й безпосередньо брати участь у ній. Театралізована діяльність, хореографічна творчість, музично-сценічні постановки та інші форми колективної мистецької діяльності створюють умови для розвитку емоційної саморегуляції, комунікативних умінь, співпраці, відповідальності та творчої ініціативи.

Отже, мистецтво є важливим засобом розвитку емоційно-ціннісної сфери дитини, оскільки забезпечує поєднання емоційного переживання, естетичного сприймання, пізнавальної активності та ціннісного осмислення. Різні види мистецтва реалізують цей потенціал за допомогою специфічних художніх засобів, однак їх об’єднує здатність створювати ситуації емоційного переживання, рефлексії та особистісного осмислення. Саме тому систематичне залучення дітей до сприймання й активної художньо-творчої діяльності може розглядатися як важливий компонент їхнього емоційного, соціального та ціннісного розвитку.

Тема 4. АРТПЕДАГОГІКА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

4.1. Інклюзивна освіта: сутність, значення та основні принципи

Інклюзивна освіта є сучасним підходом до організації освітнього процесу, що ґрунтується на забезпеченні рівного доступу до навчання для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних характеристик, стану здоров'я, фізичних, інтелектуальних, емоційних, мовленнєвих та інших особливостей. Її основною метою є створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість повноцінно брати участь у навчанні, взаємодіяти з однолітками, розвивати власні здібності та реалізовувати освітній потенціал. На відміну від підходів, за яких дитина повинна пристосовуватися до вже сформованої системи навчання, інклюзивна освіта передбачає адаптацію освітнього середовища до різноманітних потреб здобувачів освіти. У такому розумінні інклюзія не обмежується лише фізичною присутністю дитини з ООП у закладі загальної середньої освіти. Йдеться про її реальне залучення до всіх компонентів освітнього процесу, забезпечення необхідної психолого-педагогічної підтримки, створення доступних умов навчання та сприяння повноцінній соціалізації.

Термін **«інклюзія»** походить від англійського *inclusion*, пов'язаного з дієсловом include, що має значення «включати», «залучати», «охоплювати», «містити у своєму складі». У контексті освіти це поняття відображає процес залучення до спільного освітнього простору дітей із різними освітніми потребами. Отже, інклюзивне навчання передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб його зміст, методи, форми та умови відповідали індивідуальним можливостям і потребам кожної дитини.

Особливого значення інклюзивний підхід набуває щодо дітей з ООП, зокрема тих, які мають порушення фізичного, інтелектуального, психічного, мовленнєвого або сенсорного розвитку. Водночас інклюзія не повинна розглядатися виключно як механізм підтримки зазначеної категорії здобувачів освіти. Її впровадження має позитивне значення для всіх учасників освітнього процесу, оскільки сприяє формуванню атмосфери взаємоповаги, прийняття індивідуальних відмінностей, співпраці та соціальної відповідальності.

Одним із важливих результатів інклюзивного навчання є можливість для дітей з ООП постійно взаємодіяти з однолітками та спостерігати за різними моделями соціальної й навчальної поведінки. У процесі спільної діяльності вони отримують

можливість набувати досвіду комунікації, співпраці, дотримання правил взаємодії та поступового пристосування до вимог освітнього середовища. Водночас така взаємодія створює умови для розвитку самостійності, підвищення рівня соціальної компетентності та формування позитивного ставлення дитини до власних можливостей [47].

Реалізація інклюзивного підходу сприяє створенню додаткових можливостей для розвитку дітей з ООП. До **основних позитивних аспектів** інклюзивної освіти можна віднести:

1) забезпечення рівного доступу до освіти, що передбачає створення належних умов для навчання дітей незалежно від характеру та ступеня їхніх індивідуальних освітніх потреб;

2) розширення соціальної взаємодії, оскільки дитина отримує можливість регулярно спілкуватися та співпрацювати з однолітками у природному освітньому середовищі;

3) формування толерантного ставлення до індивідуальних відмінностей, що важливо як для дітей з ООП, так і для їхніх однолітків;

4) підвищення рівня суспільної уваги до проблем осіб з інвалідністю та інших категорій людей, які потребують додаткової освітньої підтримки;

5) створення сприятливих умов для розвитку компенсаторних можливостей, завдяки яким дитина може використовувати збережені функції та здібності для подолання або мінімізації труднощів у навчанні;

6) формування навичок соціальної адаптації, необхідних для подальшої самостійної життєдіяльності та участі в суспільному житті;

7) розширення можливостей здобуття якісної освіти, що відповідає здібностям, потребам і потенційним можливостям конкретної дитини.

Водночас інклюзивна освіта має значний виховний потенціал для всіх здобувачів освіти. Спільне навчання сприяє розвитку емпатії, взаємодопомоги, відповідальності та здатності сприймати різноманітність як природну характеристику суспільства. Діти вчаться взаємодіяти з однолітками, які можуть відрізнятися від них темпом навчання, способом комунікації, поведінковими реакціями або фізичними можливостями. Таким чином, інклюзивне освітнє середовище сприяє не лише академічному розвитку, а й формуванню соціальних компетентностей.

Ефективність інклюзивної освіти значною мірою визначається дотриманням певних психолого-педагогічних принципів, які визначають зміст, організацію та способи реалізації освітнього процесу. Теоретичним підґрунтям таких принципів є сучасні положення загальної та спеціальної педагогіки, психології, соціальної педагогіки, а також міжнародний і вітчизняний досвід забезпечення права дітей на освіту.

До **основних принципів** інклюзивної освіти доцільно віднести такі:

1. Принцип рівності права на освіту. Кожна дитина має право на отримання освіти незалежно від особливостей її фізичного, інтелектуального, психічного чи

мовленнєвого розвитку. Наявність особливих освітніх потреб не повинна бути підставою для обмеження доступу до освітніх послуг.

2. *Принцип визнання індивідуальної цінності кожної дитини.* Цінність особистості не визначається рівнем її інтелектуального, фізичного або академічного розвитку. Кожна дитина розглядається як повноправний учасник освітнього процесу, який має власні здібності, потреби, інтереси та перспективи розвитку.

3. *Принцип індивідуалізації освітнього процесу.* Організація навчання повинна враховувати індивідуальні можливості, темп засвоєння матеріалу, характер труднощів та освітні потреби конкретного здобувача освіти. Це передбачає використання адаптованих методів, засобів і форм навчання.

4. *Принцип командної психолого-педагогічної підтримки.* Діти з ООП можуть потребувати допомоги фахівців різного профілю. До забезпечення такої підтримки можуть залучатися асистент учителя, практичний психолог, учитель-логопед, спеціальний педагог, соціальний педагог та інші фахівці відповідно до індивідуальних потреб дитини. Узгоджена діяльність педагогічних працівників сприяє комплексному вирішенню навчальних, психологічних і соціальних труднощів.

5. *Принцип соціальної взаємодії та співпраці.* Інклюзивне навчання передбачає активну взаємодію дитини з однолітками, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу. Саме через спільну діяльність формуються комунікативні навички, соціальна компетентність і досвід конструктивної взаємодії.

6. *Принцип доступності освітнього середовища*. Освітній простір, навчальні матеріали, методи викладання та способи оцінювання мають бути доступними для різних категорій здобувачів освіти. За потреби освітнє середовище адаптується з урахуванням конкретних можливостей і потреб дитини.

Таким чином, **інклюзивна освіта** – це цілісна система організації навчання і виховання, спрямована на забезпечення участі кожної дитини в освітньому процесі та створення умов для її різнобічного розвитку. Її зміст не зводиться лише до спільного перебування дітей з ООП та їхніх однолітків в одному закладі освіти. *Сутність інклюзивного підходу* полягає у створенні доступного, безпечного та підтримувального середовища, у якому враховуються індивідуальні відмінності здобувачів освіти та забезпечуються необхідні умови для їхнього навчання, виховання і соціалізації.

Отже, інклюзивна освіта спрямована на подолання освітніх бар’єрів, забезпечення рівноправної участі дітей у навчальному процесі та розкриття їхнього індивідуального потенціалу. Її реалізація потребує не лише відповідної організації освітнього середовища, а й готовності педагогів до індивідуалізації навчання, міждисциплінарної взаємодії та використання різноманітних форм психолого-педагогічної підтримки. У такому контексті інклюзія виступає важливою умовою побудови освітньої системи, орієнтованої на повагу до людської гідності, рівність можливостей і визнання різноманітності як невід'ємної характеристики сучасного суспільства.

4.2. Можливості мистецтва для соціалізації й розвитку дітей з особливими освітніми потребами

Проблема навчання, виховання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) посідає важливе місце у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Її актуальність зумовлена необхідністю створення таких умов освітнього процесу, за яких кожна дитина, незалежно від характеру та ступеня вираженості її освітніх потреб, отримує можливість брати активну участь у навчанні, спілкуванні та спільній діяльності. Сучасне розуміння інклюзивної освіти поступово відходить від виняткового зосередження на наявних порушеннях і труднощах розвитку та орієнтується на виявлення індивідуальних ресурсів дитини, її здібностей, інтересів і потенційних можливостей. Такий підхід передбачає переосмислення самої організації освітнього процесу. Дитина з ООП не повинна розглядатися лише як об'єкт корекційного впливу. Вона є активним суб'єктом освітньої взаємодії, розвиток якого залежить не тільки від індивідуальних психофізичних характеристик, а й від якості освітнього середовища, характеру взаємин з однолітками та педагогами, доступності навчальних засобів і можливості реалізовувати власну активність. Відповідно, ефективність навчання значною мірою визначається здатністю педагога адаптувати зміст, форми та методи роботи до індивідуальних потреб конкретної дитини.

Особливе місце серед засобів, які можуть бути використані для вирішення зазначених завдань, посідає *мистецтво.* Художня діяльність має значний педагогічний і соціалізаційний потенціал, оскільки забезпечує можливість одночасного впливу на емоційну, пізнавальну, комунікативну, моторну та творчу сфери особистості. Залучення дітей з ООП до різних видів мистецької діяльності може сприяти їхній активнішій участі в житті класного колективу, розвитку комунікативних умінь, формуванню позитивного ставлення до себе та інших, а також подоланню окремих труднощів соціальної взаємодії.

Одним із напрямів реалізації такого потенціалу є *використання артпедагогічних методів* у системі інклюзивного навчання. Їх застосування дає змогу урізноманітнити освітній процес, зробити його більш доступним та емоційно привабливим для дітей із різними освітніми можливостями. Артпедагогічні засоби можуть використовуватися під час навчальної, виховної, корекційно-розвивальної та позакласної роботи, забезпечуючи додаткові можливості для самовираження, комунікації та творчої активності.

Артпедагогічні методи доцільно розглядати як сукупність педагогічних прийомів і способів організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної діяльності, що ґрунтуються на залученні засобів різних видів мистецтва. До них можуть належати образотворча діяльність, музика, літературна творчість, театральна діяльність, хореографія, декоративно-ужиткове мистецтво та інші форми художньої активності. Їх особливість полягає в тому, що мистецький продукт або

сам процес його створення стає не самоціллю, а засобом розвитку певних особистісних, соціальних, комунікативних і пізнавальних якостей дитини.

В умовах інклюзивного освітнього середовища застосування артпедагогічних методів передбачає створення атмосфери прийняття, психологічної безпеки та емоційного комфорту. Особливо важливим є забезпечення ситуацій, у яких дитина може виконувати завдання відповідно до власних можливостей і водночас відчувати результативність своєї діяльності. На відміну від деяких традиційних форм навчальної роботи, мистецька діяльність часто допускає різні варіанти виконання завдання, що дає змогу зменшити значення формальних критеріїв правильності та посилити роль особистої активності й творчого пошуку. Саме тому артметоди можуть сприяти формуванню відчуття успішності, особистої значущості та належності до дитячого колективу [115].

Варіативність психофізичних та індивідуально-психологічних характеристик дітей з ООП зумовлює необхідність диференційованого підходу до організації їхнього навчання. У різних категорій дітей можуть спостерігатися труднощі у сфері пізнавальної діяльності, комунікації, емоційної регуляції, соціальної адаптації, моторного розвитку та формування навчальної діяльності. У зв'язку з цим завдання педагога полягає не лише у виявленні наявних труднощів, а й у визначенні ресурсів, на які можна спиратися у процесі розвитку.

Важливою умовою ефективної соціалізації є включення дитини у різноманітні форми спільної діяльності. Участь у мистецьких проєктах, колективному малюванні, музичних заняттях, театралізованих постановках, творчих майстернях чи виставках створює природні ситуації для взаємодії з однолітками. У процесі такої діяльності дитина вчиться домовлятися, дотримуватися спільних правил, розподіляти ролі, звертатися по допомогу та надавати її іншим. Таким чином, мистецтво може виступати не лише засобом індивідуального розвитку, а й своєрідним простором для формування соціального досвіду.

Використання артпедагогічних методів у навчанні та вихованні дітей з ООП має низку педагогічно значущих **переваг:**

1. *Мистецька діяльність створює сприятливі умови для різнобічного розвитку особистості*. Знайомство з творами мистецтва розширює уявлення дитини про навколишній світ, стимулює пізнавальний інтерес, формує естетичні уявлення та сприяє розвитку творчого мислення. Практична художня діяльність, своєю чергою, дозволяє дитині експериментувати з матеріалами, кольорами, формами, звуками та образами, що активізує її пізнавальну й сенсорну діяльність.

2. *Артпедагогічні методи сприяють створенню ситуації успіху*. Для дітей, які регулярно стикаються з труднощами під час виконання традиційних навчальних завдань, можливість продемонструвати власні здібності у творчій діяльності має особливе значення. Виконання доступного завдання та позитивна оцінка з боку педагога й однолітків можуть підсилювати впевненість дитини у власних можливостях, підтримувати навчальну мотивацію та формувати готовність до подальшої активності.

3. *Мистецтво має значний емоційно-регулятивний потенціал*. Музика, образотворча діяльність, рух, театральна творчість та інші види мистецької активності можуть використовуватися як способи організації позитивного емоційного досвіду. Під час творчої роботи дитина отримує можливість переключити увагу, знизити емоційне напруження, проявити ініціативу та пережити позитивні емоції. Регулярне залучення до такої діяльності може створювати сприятливі передумови для формування навичок емоційної саморегуляції.

4. *Мистецька діяльність відкриває додаткові можливості для самовираження та комунікації.* Далеко не всі діти можуть легко словами описати власні почуття, переживання, бажання або ставлення до певних подій. У таких випадках художні образи, музичні твори, рухи, кольори та інші невербальні засоби можуть виконувати комунікативну функцію. Через створений образ дитина може передавати значущу для неї інформацію, яка з різних причин залишається складною для безпосереднього вербального вираження.

5. *Мистецтво сприяє розвитку емоційної чутливості та здатності до взаєморозуміння.* Обговорення художніх творів, персонажів, музичних композицій або результатів творчої діяльності створює можливості для аналізу емоцій, мотивів поведінки та міжособистісних ситуацій. У спільній мистецькій діяльності діти можуть навчатися розпізнавати емоційні стани інших людей, співвідносити їх із власним досвідом і знаходити прийнятні способи реагування.

6. *Мистецька діяльність може сприяти формуванню позитивного образу «Я»*. Особливо важливо це для дітей, які через постійні труднощі у навчанні або спілкуванні можуть мати негативний досвід взаємодії з оточенням. Демонстрація власного творчого результату, участь у колективному проєкті або виконання певної ролі в спільній діяльності дають дитині можливість відчути власну компетентність і значущість.

Водночас ефективність використання артпедагогічних методів залежить від того, наскільки вони відповідають індивідуальним можливостям і потребам конкретної дитини. Механічне перенесення однакових мистецьких завдань на всіх здобувачів освіти не відповідає принципам інклюзивного навчання. Під час добору відповідних методів необхідно враховувати характер особливих освітніх потреб, вік дитини, рівень її актуального розвитку, особливості сприймання інформації, стан дрібної та загальної моторики, мовленнєві можливості, рівень самостійності, особливості емоційно-вольової сфери, інтереси та попередній досвід мистецької діяльності.

Не менш важливим є врахування індивідуального темпу роботи. Деякі діти можуть потребувати збільшення часу на виконання завдання, поетапного пояснення інструкції або використання додаткових візуальних орієнтирів. Для інших більш ефективними можуть бути завдання, що передбачають рухову активність, музичний супровід або можливість вибору способу виконання. Отже, артпедагогічна діяльність повинна бути достатньо гнучкою, щоб забезпечувати участь дітей з різним рівнем освітніх можливостей.

Особливого значення набуває професійна компетентність педагога. Використовуючи мистецькі засоби в освітньому процесі, педагог повинен розуміти, що художня діяльність не є універсальним засобом автоматичного подолання всіх труднощів дитини. Її результативність залежить від правильного визначення педагогічної мети, добору доступних завдань, характеру взаємодії з дитиною та послідовності організації діяльності. Важливо також уникати надмірної орієнтації на кінцевий художній результат. У роботі з дітьми з ООП пріоритетним часто є сам процес діяльності, можливість проявити ініціативу, взаємодіяти з іншими та отримати позитивний досвід.

Артпедагогічні методи можуть бути особливо ефективними у процесі групової роботи. Спільна художня діяльність забезпечує можливість для формування навичок співробітництва та комунікації. Наприклад, під час створення колективної композиції діти можуть виконувати різні завдання, доповнювати роботи одне одного, узгоджувати свої дії та спільно визначати результат. Така організація діяльності сприяє поступовому формуванню навичок взаємодії та зменшує ризик соціальної ізоляції дитини з ООП.

Важливим напрямом є також використання мистецтва для розвитку мовленнєвої та комунікативної активності. Опис власного малюнка, обговорення музичного твору, переказ змісту театральної сценки, створення коротких історій за художніми образами або спільне обговорення творчих робіт можуть стимулювати мовленнєву активність дітей. При цьому мистецтво створює додаткову мотиваційну основу для спілкування, оскільки предметом взаємодії стає не лише абстрактне навчальне завдання, а конкретний образ, звук, рух або результат спільної творчості.

Не менш значущим є потенціал мистецтва для розвитку пізнавальної сфери. Художня діяльність може передбачати розрізнення кольорів і форм, визначення просторових відношень, встановлення послідовності подій, запам'ятовування образів, виконання інструкцій, планування власних дій. У такий спосіб мистецькі завдання можуть органічно поєднуватися з освітнім змістом і сприяти розвитку уваги, пам'яті, уяви, мислення та сенсорного сприймання.

Застосування мистецтва у роботі з дітьми з ООП доцільно розглядати і в контексті формування соціально значущого досвіду. Участь у виставках, творчих конкурсах, театральних заходах, музичних виступах або спільних проєктах дає можливість дитині виконувати соціально значущу роль і демонструвати власні здібності. За умови правильного педагогічного супроводу це може сприяти розширенню кола соціальних контактів, підвищенню активності та формуванню відчуття належності до шкільної спільноти.

Таким чином, можливості мистецтва в інклюзивній освіті є багатовимірними. Воно може використовуватися як засіб розвитку пізнавальної активності, емоційної регуляції, комунікації, творчих здібностей, соціальних навичок і позитивного самосприйняття. Водночас його педагогічна цінність полягає не лише в індивідуальному розвитку дитини, а й у створенні умов для її повноцінної участі у спільному освітньому просторі.

У роботі з дітьми з ООП особливо важливо поєднувати індивідуальний і соціальний виміри мистецької діяльності. З одного боку, дитині необхідно забезпечити можливість працювати у власному темпі та відповідно до її можливостей; з іншого – створити умови для взаємодії з однолітками та участі у спільній діяльності. Саме таке поєднання дозволяє використовувати мистецтво не лише як засіб творчого самовираження, а і як інструмент соціалізації.

Отже, артпедагогічні методи можуть посідати важливе місце в системі навчання, виховання та соціалізації дітей з ООП. Їх використання створює додаткові можливості для активної участі дитини в освітньому процесі, розвитку її сильних сторін, формування комунікативного досвіду та позитивного ставлення до власних можливостей. Водночас результативність мистецько орієнтованої роботи визначається не самим фактом використання художніх засобів, а їх цілеспрямованим, систематичним та індивідуально адаптованим застосуванням. Тому мистецтво доцільно розглядати як один із компонентів комплексного інклюзивного підходу, що доповнює інші педагогічні та психолого-корекційні засоби й сприяє створенню умов для гармонійного розвитку та соціальної інтеграції дитини.

Розглянемо вплив мистецтва на дітей із різними ООП та психофізичними особливостями розвитку.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Серед різних категорій дітей з ООП (ООП) окрему групу становлять діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Їхні освітні потреби визначаються характером і ступенем порушення пізнавальної діяльності, особливостями мовленнєвого, емоційно-вольового та соціального розвитку, а також рівнем сформованості навичок самостійності. Водночас ця категорія дітей є неоднорідною, тому організація освітнього процесу потребує індивідуального підходу та врахування актуальних можливостей кожної дитини.

Важливо розмежовувати інтелектуальні порушення та затримку психічного розвитку (ЗПР), оскільки ці стани мають різні психолого-педагогічні характеристики. Для дітей із ЗПР типовим є уповільнення темпу формування окремих психічних функцій, зокрема уваги, пам'яті, мислення, мовлення та емоційно-вольової регуляції. При цьому структура труднощів може бути нерівномірною, а потенціал до розвитку та компенсації за умови належної підтримки залишається значним.

У дітей із затримкою психічного розвитку можуть спостерігатися труднощі концентрації та стійкості уваги, недостатня сформованість довільної регуляції поведінки, уповільнений темп опрацювання інформації, складнощі із запам'ятовуванням і відтворенням навчального матеріалу. У деяких випадках виникають труднощі з плануванням власної діяльності, послідовним виконанням інструкцій та перенесенням сформованих способів дії у нові ситуації. Додатковим чинником, що ускладнює навчання, можуть бути недостатньо сформовані комунікативні навички та труднощі соціальної взаємодії [13].

За умови своєчасного виявлення освітніх потреб, систематичної психолого-педагогічної підтримки та створення відповідних умов навчання діти із ЗПР можуть демонструвати позитивну динаміку розвитку та поступово долати частину труднощів, пов'язаних із навчальною діяльністю. Тому педагогічна робота з ними має бути спрямована не лише на подолання наявних труднощів, а й на використання збережених можливостей і сильних сторін дитини.

Іншу категорію становлять діти з інтелектуальними порушеннями, для яких характерні стійкі труднощі у функціонуванні інтелекту та адаптивних навичках. Особливості розвитку можуть проявлятися у пізнавальній, мовленнєвій, емоційно-вольовій, поведінковій і соціальній сферах. Залежно від ступеня порушення значною мірою відрізняються темп засвоєння нового матеріалу, рівень самостійності, можливості узагальнення та перенесення набутого досвіду в нові ситуації. Для таких дітей можуть бути характерними труднощі у виконанні операцій аналізу, порівняння, узагальнення та абстрагування, встановленні причинно-наслідкових зв'язків, розумінні складних словесних інструкцій і самостійному розв'язанні нових практичних завдань [107]. Водночас вираженість зазначених труднощів є індивідуальною, тому освітні цілі та способи педагогічної підтримки мають визначатися з урахуванням конкретного рівня розвитку дитини.

Корекційно-розвивальна робота передбачає систематичне стимулювання пізнавальної активності, розвиток сприймання, уваги, пам'яті, мислення та мовлення, формування навичок довільної регуляції діяльності. Важливим напрямом є також розвиток практичної самостійності, комунікативних умінь, здатності орієнтуватися у соціальних ситуаціях і виконувати доступні побутові та соціально значущі дії. У цьому контексті значний педагогічний потенціал має художньо-творча діяльність. Малювання, ліплення, аплікація, музичні заняття, театралізована діяльність, рухова творчість та інші форми мистецтва можуть бути адаптовані до можливостей дитини та включені до системи навчально-виховної роботи. Їх цінність полягає не лише у розвитку творчих здібностей, а й у створенні ситуацій, у яких дитина може діяти самостійно, робити вибір, отримувати результат і демонструвати його іншим.

Під час спільної художньої діяльності формуються передумови для розвитку соціальної взаємодії. Діти вчаться слухати партнера, дотримуватися правил спільної роботи, звертатися по допомогу, виконувати визначену роль і враховувати дії інших учасників. Мистецька діяльність у такому разі виступає засобом набуття соціального досвіду та може сприяти розвитку комунікативних навичок, емоційної чутливості й позитивного ставлення до взаємодії з однолітками.

Діти з дитячим церебральним паралічем. Окремою категорією дітей з ООП є діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП). ДЦП охоплює групу стійких порушень розвитку руху та підтримання пози, які пов'язані з ураженням мозку в ранній період розвитку. Рухові порушення при ДЦП не мають прогресуючого характеру, однак їхній вплив на повсякденну діяльність і можливості участі в освітньому процесі може бути різним [8, с. 82].

Психолого-педагогічна характеристика дітей з ДЦП є неоднорідною. В одних випадках основним проявом є порушення рухової функції за відносно збережених інтелектуальних і мовленнєвих можливостей, в інших – рухові труднощі поєднуються з порушеннями мовлення, сенсорними або когнітивними особливостями. Можливі також супутні неврологічні прояви, зокрема епілептичні напади. Ступінь вираженості зазначених особливостей залежить від характеру ураження та індивідуального перебігу порушення.

Різноманітність проявів ДЦП зумовлює значну варіативність освітніх потреб. Частина дітей може навчатися за загальноосвітньою програмою за умови забезпечення доступності освітнього середовища, адаптації робочого місця та надання необхідної психолого-педагогічної підтримки. За більш виражених рухових або супутніх порушень може виникати потреба у використанні спеціальних технічних засобів, асистивних технологій, адаптованих навчальних матеріалів та індивідуалізації способів виконання завдань.

У психолого-педагогічному аспекті у дітей з ДЦП можуть спостерігатися такі особливості:

1. *Порушення загальної та дрібної моторики.* Рухові труднощі можуть ускладнювати письмо, малювання, роботу з дрібними предметами, користування навчальними матеріалами та виконання інших практичних дій.

2. *Уповільнення темпу виконання завдань*. Через необхідність докладати значних фізичних зусиль до виконання окремих дій дитині може знадобитися більше часу для завершення навчальної або творчої роботи.

3. *Можливі мовленнєві труднощі*. У частини дітей можуть виникати порушення артикуляції, темпу та плавності мовлення, що впливають на можливість швидко висловлювати думки та брати участь у вербальній взаємодії.

4. *Підвищена втомлюваність*. Тривале виконання фізично складних дій може призводити до швидкого виснаження та зниження продуктивності, що необхідно враховувати під час планування навчального навантаження.

5. *Емоційна чутливість*. Тривалий досвід переживання фізичних обмежень або труднощів у виконанні доступних одноліткам дій може впливати на впевненість дитини у власних можливостях. Тому особливого значення набуває створення ситуацій успіху та підтримувального характеру взаємодії.

Застосування мистецьких засобів у роботі з дітьми з ДЦП потребує відповідної адаптації. Наприклад, традиційні завдання з малювання можуть бути замінені або доповнені використанням великих пензлів, губок, штампів, трафаретів чи цифрових засобів. У музичній діяльності можна добирати інструменти, які не потребують складних координованих рухів. Таким чином, обмеження рухової функції не повинно автоматично означати обмеження участі дитини у творчій діяльності. Мистецтво в цьому випадку може виконувати одночасно кілька функцій: створювати умови для самовираження, стимулювати комунікацію, підтримувати мотивацію до діяльності та забезпечувати досвід успішної участі у спільному

творчому процесі. Особливо цінною є можливість адаптувати спосіб виконання завдання, зберігаючи при цьому його спільну для всіх учасників мету.

Діти з розладами аутистичного спектра. Розлади аутистичного спектра (РАС) належать до нейророзвиткових станів, для яких характерні особливості соціальної комунікації та взаємодії, а також обмежені або повторювані моделі поведінки, діяльності чи інтересів. Важливо підкреслити, що РАС мають надзвичайно широкий спектр проявів, тому діти з таким типом освітніх потреб можуть суттєво відрізнятися один від одного за рівнем мовленнєвого, когнітивного, емоційного та соціального розвитку. У частини дітей можуть спостерігатися значні труднощі мовленнєвої комунікації та супутні інтелектуальні порушення, тоді як інші мають збережені або високі когнітивні можливості та демонструють виражені здібності в окремих сферах [93, с. 22–23]. Саме тому сам факт наявності РАС не дає підстав робити висновки про загальний рівень інтелекту чи навчальні можливості дитини.

Сучасний підхід до розуміння аутизму передбачає врахування особливостей функціонування дитини у різних сферах – соціальній, комунікативній, сенсорній, емоційній, поведінковій та пізнавальній. Важливо не обмежувати характеристику дитини описом труднощів, а визначати також її сильні сторони, інтереси, способи сприймання інформації та найбільш ефективні засоби комунікації. Такий підхід є особливо значущим в умовах інклюзивного навчання, оскільки дозволяє вибудовувати освітній процес відповідно до індивідуального профілю потреб.

Рівень інтелектуального розвитку дітей з РАС може бути різним. У ранніх дослідженнях L. Eisenberg і L. Kanner значна увага приділялася співвідношенню аутизму та інтелектуальних порушень [130]. Водночас сучасне розуміння РАС підкреслює значну неоднорідність когнітивного профілю таких дітей. Тому оцінювання інтелектуальних і навчальних можливостей має здійснюватися індивідуально, з урахуванням не лише результатів стандартизованих процедур, а й особливостей комунікації, сенсорної сфери та способів виконання завдань.

Організація психолого-педагогічної підтримки дітей з РАС передбачає врахування особливостей їхньої комунікації, мовлення, сенсорної чутливості, поведінкової регуляції та пізнавальної діяльності. Важливими умовами є передбачуваність освітнього середовища, зрозуміла структура діяльності, послідовність інструкцій, візуальна підтримка та поступове формування навичок соціальної взаємодії. Добір артпедагогічних методів також має здійснюватися індивідуально, залежно від того, які види мистецької діяльності є доступними та мотиваційно значущими для конкретної дитини.

У дітей із відносно збереженими когнітивними та мовленнєвими можливостями можуть спостерігатися добре розвинена пам'ять, здатність до детального аналізу інформації, стійка концентрація на предметах особистого інтересу та виражені здібності в окремих галузях. Деякі діти демонструють високі результати у математиці, програмуванні, музиці, образотворчому мистецтві або інших сферах. Водночас високий рівень інтелектуальних можливостей не

обов'язково означає відсутність труднощів у соціальній комунікації. Мовлення у таких дітей може бути граматично правильним і достатньо розвиненим, але водночас використовуватися специфічним чином. Зокрема, можуть виникати труднощі з розумінням підтексту, метафор, іронії, сарказму, непрямих висловлювань та невербальних сигналів співрозмовника. Буквальне трактування інформації може ускладнювати розуміння соціального контексту, навіть якщо дитина добре володіє словниковим запасом.

Для дітей з більш вираженими труднощами соціальної комунікації характерним може бути обмежене використання усного мовлення або його відсутність. При цьому рівень невербальних і вербальних можливостей може істотно відрізнятися. У деяких випадках дитина використовує окремі слова, короткі висловлювання або повторює почуті слова й фрази. Таке повторення, відоме як ехолалія, може виконувати різні функції та не повинно розглядатися виключно як беззмістовна поведінка. За недостатньої сформованості усного мовлення особливо важливим стає використання альтернативних і додаткових засобів комунікації. Залежно від індивідуальних можливостей дитини це можуть бути предметні символи, фотографії, піктограми, комунікативні дошки або спеціалізовані системи, зокрема PECS [43]. Використання таких засобів може розширювати можливості дитини повідомляти про свої потреби, робити вибір, висловлювати бажання та брати участь у взаємодії.

У частини дітей з РАС можуть спостерігатися значні труднощі з формуванням навичок самообслуговування та самостійної організації повсякденної діяльності. У таких випадках освітня підтримка має бути спрямована не лише на засвоєння академічного матеріалу, а й на розвиток функціональних навичок, необхідних для максимально можливої самостійності. Важливими напрямами роботи є формування навичок комунікації, орієнтування у соціальних ситуаціях, виконання послідовностей дій та участі у спільній діяльності.

Застосування мистецтва у роботі з дітьми з РАС має значний потенціал за умови врахування їхніх сенсорних та комунікативних особливостей. Образотворча діяльність може використовуватися як засіб розвитку уваги та самовираження, музика – як додатковий канал емоційної і комунікативної взаємодії, а театралізована діяльність – як простір для поступового засвоєння соціальних ролей і моделей поведінки. Водночас необхідно враховувати можливу сенсорну чутливість до звуків, кольорів, фактур, запахів або дотиків і відповідно адаптувати умови творчої роботи.

Таким чином, діти з різними ООП мають неоднакові психолого-педагогічні характеристики та потребують диференційованої організації освітнього процесу. Водночас для всіх розглянутих категорій важливим є створення умов, за яких дитина може брати активну участь у навчальній і соціальній діяльності, спиратися на власні сильні сторони та поступово розширювати межі самостійності.

У цьому контексті мистецька діяльність може бути адаптована до різних можливостей дітей і використовуватися як універсальний, але водночас індивідуалізований простір для розвитку. Її цінність полягає у можливості поєднати

пізнавальні, емоційні, комунікативні та соціальні завдання в межах однієї діяльності. Саме тому артпедагогічні методи є ефективним компонентом інклюзивної освіти за умови їх цілеспрямованого добору, педагогічного супроводу та відповідності індивідуальним освітнім потребам дитини.

4.3. Адаптація артметодів до потреб різних груп здобувачів освіти

Однією з важливих умов ефективної організації освітнього процесу дітей із різними особливостями психофізичного розвитку є застосування адаптивного підходу, який передбачає врахування індивідуальних можливостей та освітніх потреб кожної дитини. Особливого значення в цьому контексті набуває використання засобів художньої творчості, оскільки вони дають змогу варіювати складність завдань, способи їх виконання, тривалість діяльності та характер педагогічної підтримки відповідно до актуального стану й можливостей учня.

Адаптивне навчання ґрунтується на диференціації освітнього впливу з урахуванням віку дитини, рівня її підготовленості, пізнавальних і творчих здібностей, інтересів, темпу опрацювання навчального матеріалу, особливостей мислення та емоційного стану. За таких умов артметоди можуть виконувати не лише навчальну й розвивальну, а й корекційно-підтримувальну функцію, створюючи можливості для активної участі дитини в освітньому процесі незалежно від характеру її труднощів.

Специфіка організації артпедагогічної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку. Організація артпедагогічної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання передбачає створення такого корекційно-розвивального, предметно-просторового та соціального середовища, яке сприяє активізації емоційної, сенсорної, моторної та пізнавальної сфер. Важливо, щоб художньо-творчі завдання були доступними для дитини, відповідали її актуальним можливостям і водночас містили потенціал для поступового ускладнення.

Артметоди забезпечують варіативність способів включення дитини в діяльність. Малювання, ліплення, аплікація, робота з різними фактурами та матеріалами дають змогу залучати дітей із різним рівнем сформованості моторних, сенсорних, мовленнєвих і пізнавальних навичок. Водночас результат художньої діяльності не обов’язково має відповідати певному зразку, що знижує ризик ситуації неуспіху та створює умови для вільнішого самовираження. У спільній творчій діяльності дитина отримує можливість взаємодіяти з однолітками, виконувати посильну роль у групі, демонструвати власний результат і отримувати позитивний соціальний досвід.

Молодший шкільний вік дітей із порушеннями психофізичного розвитку характеризується поступовим формуванням довільної регуляції пізнавальної діяльності. Водночас темпи та характер цього процесу можуть істотно відрізнятися залежно від виду й ступеня порушення, що позначається на здатності дитини

концентрувати увагу, контролювати власні дії, планувати послідовність виконання завдання та підтримувати пізнавальну активність. У деяких дітей можуть спостерігатися труднощі переключення уваги, знижена стійкість до тривалої діяльності, недостатня сформованість самоконтролю або уповільнений розвиток окремих мисленнєвих операцій.

За таких умов систематичне використання артметодів створює додаткові можливості для організації діяльності у доступній і мотиваційно привабливій формі. Важливим чинником є можливість поступового ускладнення завдань, повторення певних дій, використання візуальних опор та залучення різних сенсорних каналів. Це дає змогу створювати умови для розвитку довільної уваги, координації рухів, планування, самоконтролю та емоційної регуляції.

Ефективність образотворчої діяльності значною мірою пов’язана з комплексним залученням зорового сприймання, рухової активності, тактильних відчуттів, просторової орієнтації та емоційного реагування. Під час малювання, чи ліплення дитина одночасно сприймає інформацію, планує власні дії, здійснює рухи, співвідносить отриманий результат із поставленим завданням. Таким чином, художня діяльність може виступати своєрідним інтегративним засобом, у межах якого поєднуються сенсорні, моторні, когнітивні та емоційні процеси.

У науковій літературі також акцентується увага на значенні міжпівкульної взаємодії під час виконання творчих завдань. Залучення образного сприймання, рухової активності, ритму, просторових уявлень і мовленнєвого супроводу діяльності створює умови для одночасної активізації різних функціональних систем мозку. Через це художньо-творчі заняття можуть розглядатися як один із засобів комплексної стимуляції пізнавальної та сенсомоторної активності дитини. Водночас твердження про безпосереднє «перебирання» здоровими ділянками мозку функцій пошкоджених структур потребує обережного трактування, оскільки механізми нейропластичності є складними та залежать від характеру ураження, віку, індивідуальних особливостей і системності корекційно-розвивальної роботи. Відповідні положення щодо ролі міжпівкульної взаємодії та нейропластичних процесів представлені в джерелі [цит. за 106, с. 189–190].

Отже, використання артметодів у роботі з молодшими школярами з ООП доцільно розглядати не як універсальний спосіб корекції певного порушення, а як один із компонентів комплексної психолого-педагогічної підтримки. Його ефективність значною мірою визначається відповідністю завдань індивідуальним можливостям дитини, систематичністю занять, доступністю матеріалів та характером педагогічного супроводу.

Специфіка організації артпедагогічної діяльності з дітьми підліткового віку. Під час організації артпедагогічної роботи з підлітками з ООП необхідно враховувати специфіку вікового розвитку, а також індивідуальні особливості конкретної дитини. Підлітковий період супроводжується суттєвими фізіологічними, психологічними та соціальними змінами, трансформацією самооцінки, підвищенням значущості думки однолітків і прагненням до самостійності. У цей період можуть

посилюватися емоційна нестабільність, чутливість до оцінювання, прагнення до автономії, протестні реакції та труднощі у взаємодії з дорослими.

Для підлітків з ООП зазначені процеси можуть ускладнюватися переживаннями, пов'язаними з усвідомленням власних відмінностей, труднощами соціальної взаємодії або навчальними невдачами. Тому артпедагогічна діяльність має бути організована таким чином, щоб не підкреслювати обмеження дитини, а створювати можливості для прояву її сильних сторін, самовираження та набуття позитивного досвіду взаємодії з іншими. На цьому етапі особливого значення набуває характер педагогічної комунікації. Надмірна орієнтація на оцінювання художнього результату може посилювати тривожність або небажання брати участь у творчій діяльності. Натомість доцільним є акцентування уваги на процесі, індивідуальному прогресі, самостійному виборі засобів вираження та можливості презентувати власний творчий задум. Такий підхід сприяє формуванню відчуття компетентності та особистої значущості.

Під час добору артметодів важливо враховувати рівень інтелектуального, мовленнєвого, сенсорного та моторного розвитку підлітка, його інтереси, комунікативні можливості й характер взаємодії з однолітками. Для одних здобувачів освіти більш доступними можуть бути індивідуальні образотворчі завдання, для інших – музична, театральна або групова творча діяльність. Важливо також передбачати різні рівні складності одного завдання, щоб кожен учасник міг виконати його відповідно до власних можливостей і водночас залишатися включеним у спільну діяльність. Артметоди в роботі з підлітками можуть поєднуватися з обговоренням творчих робіт, створенням спільних проєктів, рольовими та театралізованими вправами, музично-ритмічною діяльністю, фотографією, колажуванням та іншими формами творчого самовираження. Вибір конкретного методу має визначатися не лише віком учасників, а передусім їхніми освітніми потребами, індивідуальними можливостями та визначеними завданнями корекційно-розвивальної роботи.

Таким чином, адаптація артметодів до потреб різних вікових і психофізичних груп передбачає не механічне спрощення творчих завдань, а гнучке коригування їхнього змісту, способів виконання, темпу, рівня складності та форми педагогічного супроводу. Саме індивідуалізація артпедагогічної діяльності створює умови для повноцінної участі дітей з ООП у спільному освітньому просторі. Основні педагогічні аспекти застосування артметодів та їхній корекційно-розвивальний потенціал узагальнено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Педагогічний потенціал артметодів у розвитку дітей з ООП

Артпедагогічний метод	Зміст роботи з дітьми	Розвивальний і корекційний ефкт
Малювання	Створення тематичних і вільних малюнків, малювання пальчиками,	Розвиток дрібної моторики, уяви, творчого мислення, сенсорного

	долонями, нетрадиційними матеріалами, зображення емоцій, настрою, природи, казкових персонажів.	сприймання, уваги, емоційного самовираження, зниження тривожності, формування впевненості у власних можливостях
Ліплення	Робота з пластиліном, глиною, солоним тістом; створення об'ємних фігур, предметів, персонажів; сюжетне ліплення	Розвиток дрібної моторики, тактильного сприймання, координації рухів, просторового мислення, посидючості, саморегуляції та сенсорної інтеграції
Аплікація	Створення композицій із паперу, тканини, природних матеріалів; вирізання, наклеювання, конструювання колективних робіт	Формування навичок планування діяльності, розвиток координації «око–рука», уваги, просторової орієнтації, творчості, уміння працювати за зразком і в колективі
Музикування	Слухання музики, спів, ритмічні вправи, гра на дитячих музичних інструментах, музично-рухові ігри, імпровізація.	Розвиток слухового сприймання, мовлення, пам'яті, ритмічності, емоційної сфери, комунікативних навичок, емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії.
Театралізація	Інсценізація казок, рольові ігри, драматизація, пантоміма, ляльковий театр, створення театральних етюдів.	Розвиток мовлення, комунікативної компетентності, емпатії, уяви, соціальних навичок, упевненості в собі, уміння співпрацювати, виражати емоції.
Ігри з піском	Створення сюжетних композицій у пісочниці, моделювання життєвих ситуацій, використання мініатюрних фігурок, малювання на піску.	Зниження психоемоційного напруження, розвиток сенсорики, дрібної моторики, творчої уяви, мовлення, просторового мислення, навичок саморегуляції та емоційної стабільності.

4.4. Взаємодія педагогів, асистентів та батьків у реалізації інклюзивної артпедагогіки

Ефективність інклюзивної артпедагогіки значною мірою залежить не лише від правильного добору художньо-творчих методів, а й від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. В умовах інклюзивного навчання важливого значення набуває командна взаємодія педагогів, асистента вчителя, практичного психолога, інших фахівців психолого-педагогічного супроводу та батьків. Така співпраця дає змогу комплексно враховувати індивідуальні освітні потреби дитини, її можливості, труднощі та позитивну динаміку розвитку.

Провідна роль в організації освітнього процесу в інклюзивному класі належить **вчителю**, який забезпечує реалізацію змісту навчання та координує навчальну діяльність усіх здобувачів освіти. Водночас ефективність його роботи з дітьми з ООП безпосередньо пов'язана із взаємодією з іншими членами команди

супроводу. Одним із ключових напрямів такої співпраці є партнерство вчителя та асистента вчителя, а також координація педагогічної роботи з діяльністю практичного психолога. Основні напрями цієї взаємодії представлено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Особливості взаємодії педагогічних фахівців в умовах інклюзивної освіти

Сфера діяльності	Учитель	Асистент учителя	Психолог
Поведінка та соціалізація	Організовує та здійснює освітній процес у класі	Допомагає організувати роботу здобувачів освіти на уроці	Забезпечує психологічний супровід здобувачів освіти
Навчальна діяльність	Викладає навчальний матеріал, добирає методи та форми навчання	Допомагає учням під час виконання завдань, пояснює інструкції	Аналізує психологічні труднощі навчання
Корекційно-розвиткова робота	Використовує елементи індивідуального підходу	Допомагає реалізовувати корекційні завдання	Проводить тренінги, вправи, психологічні заняття
Відповідальність	Несе відповідальність за освітній процес та результати навчання	Виконує підтримувальну та допоміжну функцію	Відповідає за психологічний супровід і комфорт здобувачів освіти
Комунікація з батьками	Обговорює успішність та поведінку дитини	Інформує про особливості щоденного супроводу	Надає психологічні консультації батькам

Під час уроку вчитель організовує та спрямовує освітню діяльність усього класу, визначає зміст і послідовність виконання навчальних завдань, забезпечує пояснення нового матеріалу та створює умови для активної участі кожного учня. Асистент учителя, відповідно до визначених завдань, сприяє залученню здобувачів освіти з ООП до спільної діяльності, допомагає їм виконувати навчальні завдання, використовувати необхідні засоби підтримки та дотримуватися організаційних вимог. При цьому його діяльність не повинна обмежуватися індивідуальним супроводом окремої дитини, оскільки важливим завданням є сприяння її поступовій самостійності та включенню в життя класного колективу.

Особливого значення набуває попереднє спільне планування діяльності вчителя та **асистента**. На цьому етапі вони узгоджують зміст і структуру заняття, визначають освітні та корекційно-розвиткові завдання, прогнозують можливі труднощі учнів і добирають способи їх подолання. За потреби визначаються форми адаптації або модифікації навчального матеріалу, характер візуальної чи іншої підтримки, тривалість виконання окремих завдань і способи організації взаємодії дитини з однолітками. У контексті артпедагогічної діяльності така взаємодія набуває особливого значення. Учитель визначає місце творчого завдання в структурі уроку та його зв’язок із навчальним матеріалом, тоді як асистент може допомагати

дитині в організації робочого простору, використанні матеріалів, розумінні послідовності дій або адаптації способу виконання завдання. Наприклад, якщо учень має труднощі з дрібною моторикою, йому можуть бути запропоновані матеріали або інструменти, використання яких потребує менших зусиль. За наявності труднощів сприймання словесних інструкцій доцільним є використання візуальних алгоритмів, зразків чи покрокових схем.

Водночас важливо забезпечувати чіткий розподіл відповідальності між педагогами. Асистент учителя не замінює вчителя та не бере на себе відповідальність за організацію освітнього процесу загалом. Водночас учитель не повинен ігнорувати інформацію та професійні спостереження асистента, який має можливість безпосередньо відстежувати труднощі та успіхи дитини в процесі виконання завдань. Отже, результативність командної роботи визначається не розподілом функцій за принципом «хто за що відповідає», а постійним обміном інформацією та узгодженням педагогічних дій.

Важливою складовою команди психолого-педагогічного супроводу є **практичний психолог**. Його діяльність спрямована на вивчення психологічних особливостей дитини, характеру її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, комунікативних можливостей та особливостей поведінки. Отримана інформація допомагає педагогам краще розуміти індивідуальні потреби учня та визначати оптимальні способи організації його участі в освітньому процесі.

Психологічне вивчення дитини має здійснюватися комплексно та передбачати використання спостереження, бесід, аналізу результатів діяльності, вивчення документації та взаємодії з батьками й іншими фахівцями, які працюють із дитиною. На підставі отриманої інформації визначаються актуальні труднощі та ресурси дитини, а також формулюються рекомендації щодо побудови ефективної взаємодії з нею. Важливим напрямом роботи є участь практичного психолога у визначенні цілей індивідуальної програми розвитку та обговоренні способів їх досягнення.

У процесі артпедагогічної діяльності психолог може рекомендувати педагогам такі форми творчої роботи, які відповідають емоційному стану, комунікативним можливостям та особливостям поведінки конкретної дитини. Наприклад, для здобувачів освіти, яким складно висловлювати емоції вербально, додатковим засобом комунікації можуть виступати образотворчі, музичні чи театралізовані форми діяльності. Для дітей, які відчувають труднощі у взаємодії з однолітками, доцільним може бути поступове залучення до парних і групових творчих завдань, у межах яких формується досвід спільного планування, домовленості та розподілу ролей.

Практичний психолог також може проводити індивідуальні та групові заняття, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, емоційної саморегуляції, комунікативних умінь і соціальної взаємодії. Залежно від індивідуальних потреб дитини особлива увага може приділятися розвитку здатності розпізнавати та називати власні емоції, використовувати прийнятні способи їх вираження, долати напруження та встановлювати взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу.

У цьому контексті елементи артпедагогіки можуть бути інтегровані в психологічну та корекційно-розвиткову роботу як додатковий засіб самовираження й комунікації.

Окремим напрямом діяльності психолога є робота з родиною. Консультації, бесіди, батьківські зустрічі, просвітницькі заходи та тематичні тренінги сприяють підвищенню психолого-педагогічної компетентності батьків і формуванню реалістичного розуміння освітніх потреб дитини. Важливо, щоб батьки не розглядалися лише як отримувачі рекомендацій, а виступали активними партнерами освітнього закладу. Їхні спостереження за поведінкою, інтересами, реакціями та успіхами дитини поза школою можуть бути цінним джерелом інформації для педагогів.

Партнерська взаємодія з батьками має особливе значення і під час організації артпедагогічної діяльності. Педагог може обговорювати з родиною інтереси дитини, улюблені види творчості, матеріали та види діяльності, які викликають у неї позитивний емоційний відгук. Така інформація може бути використана для підвищення мотивації учня під час занять. Водночас важливо уникати перенесення на батьків відповідальності за професійну корекційно-розвивальну роботу, визначаючи їхню роль насамперед як партнерську та підтримувальну.

Після узгодження основних завдань членами команди психолого-педагогічного супроводу вчитель здійснює планування освітнього процесу з урахуванням визначених індивідуальних потреб учня та передбачених адаптацій або модифікацій. Артпедагогічні методи доцільно інтегрувати не ізольовано, а безпосередньо в зміст навчальних тем і виховних заходів. Це дає змогу використовувати художню діяльність як природну частину освітнього процесу, а не як окрему активність, призначену виключно для дітей з ООП.

Плануючи творчі завдання, педагог має враховувати можливості конкретного учня: його здатність сприймати та виконувати інструкції, рівень розвитку дрібної моторики, сенсорні особливості, мовленнєві та комунікативні можливості, здатність працювати самостійно та взаємодіяти з іншими. Водночас доцільно передбачати різні способи досягнення одного результату. Наприклад, дитина може представити власне розуміння навчального матеріалу через малюнок, колаж, аплікацію, музичний фрагмент, театралізовану сценку або іншу доступну форму творчого вираження.

Важливим є продовження педагогічної підтримки поза межами закладу освіти. Тому під час взаємодії з батьками доцільно обговорювати можливості організації домашньої творчої діяльності без перетворення її на додаткове навчальне навантаження. Батькам можуть бути запропоновані прості види діяльності, пов’язані з малюванням, ліпленням, музикою, конструюванням, спільним переглядом і обговоренням творів мистецтва. Основною метою таких занять має бути підтримка позитивної взаємодії, самовираження дитини та створення сприятливого емоційного середовища.

Для відстеження динаміки розвитку доцільним є використання творчого портфоліо, у якому зберігаються результати діяльності дитини впродовж певного

періоду. Його аналіз може здійснюватися спільно педагогами, фахівцями команди супроводу та батьками. Важливо оцінювати не лише естетичні характеристики творчих робіт, а насамперед зміни у способах виконання завдань, рівні самостійності, здатності дотримуватися інструкції, тривалості зосередження, комунікативній активності та готовності взаємодіяти з іншими.

Отже, реалізація інклюзивної артпедагогіки потребує системної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Учитель забезпечує педагогічну організацію та інтеграцію артметодів у навчання, асистент сприяє доступності діяльності та залученню учня до спільної роботи, практичний психолог забезпечує психологічний супровід і надає рекомендації щодо індивідуальних потреб дитини, а батьки доповнюють освітній процес інформацією про її інтереси, можливості та повсякденний досвід. Узгодженість цих дій створює передумови для більш послідовної підтримки дитини та її повноцінної участі в інклюзивному освітньому середовищі.

Тема 5. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І КРЕАТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ АРТПЕДАГОГІКИ

5.1. Поняття креативності та її роль у сучасному освітньому процесі

Сучасний освітній процес розвивається в умовах інтенсивних суспільних, економічних, культурних і технологічних трансформацій. Стрімке поширення цифрових технологій, постійне оновлення інформації, глобалізаційні процеси та зміна вимог до професійної діяльності зумовлюють необхідність переосмислення завдань освіти. Її результатом має бути не лише засвоєння визначеного обсягу знань, а й формування здатності особистості самостійно мислити, адаптуватися до нових обставин, критично оцінювати інформацію, знаходити нестандартні способи розв'язання проблем і створювати нові ідеї. За таких умов особливого значення набуває розвиток **креативності** як характеристики особистості, що пов'язана з генеруванням нових ідей, пошуком альтернативних способів діяльності, гнучкістю мислення та здатністю до творчого перетворення наявного досвіду. Креативність стає важливою складовою не лише мистецької чи художньої діяльності, а й навчання, професійного становлення, міжособистісної взаємодії та повсякденного вирішення життєвих завдань.

Показовим у цьому контексті є перелік ключових компетентностей, визначений аналітиками Всесвітнього економічного форуму, у якому креативність належить до десяти базових компетентностей, необхідних для сучасної професійної діяльності [154]. Водночас її значення не обмежується окремою позицією в переліку компетентностей, оскільки здатність продукувати нові ідеї, знаходити альтернативні рішення, адаптуватися до змін і використовувати нестандартні стратегії діяльності певною мірою пов'язана з багатьма іншими особистісними та професійними якостями.

Попри значну увагу науковців до проблеми креативності, її поняття не має єдиного загальноприйнятого трактування. До його вивчення звертаються представники психології, педагогіки, філософії, соціології та когнітивних наук, кожна з яких акцентує увагу на різних аспектах творчого процесу. Одні дослідники розглядають креативність переважно як характеристику мислення, інші – як властивість особистості, здатність до самореалізації або специфічний спосіб взаємодії людини з навколишньою дійсністю.

Важливою особливістю сучасного розуміння креативності є її міждисциплінарний характер. Творчі способи мислення та діяльності можуть

виявлятися в різних сферах – мистецтві, науці, техніці, навчанні, професійній діяльності та соціальній взаємодії. Водночас питання про універсальність творчих умінь і можливість їх безпосереднього перенесення з однієї сфери в іншу залишається предметом наукової дискусії. У педагогічному контексті це положення дає підстави розглядати розвиток креативності як один із важливих напрямів формування особистісного потенціалу здобувача освіти.

Для глибшого розуміння сутності креативності доцільно звернутися до основних теоретичних підходів, у межах яких формувалося уявлення про природу творчості.

Значний внесок у дослідження творчого процесу зробив К. Юнг. У його концепції творчість пов'язується не лише з усвідомленою діяльністю особистості, а й із глибинними психічними процесами. На відміну від З. Фрейда, який значною мірою пояснював творчість через механізм сублімації несвідомих потягів, К. Юнг розмежовував два типи творчості – психологічний і візіонерський. Перший ґрунтується на свідомому використанні життєвого досвіду, знань, почуттів та особистих вражень. Творчий результат у цьому випадку формується внаслідок цілеспрямованого осмислення людиною дійсності та її власного досвіду. Візіонерський тип творчості К. Юнг пов'язував із появою образів, які мають архетиповий характер і не можуть бути повністю пояснені лише індивідуальним досвідом автора [136].

Інший напрям осмислення креативності представлений гуманістичною психологією. Її представники розглядають творчий потенціал як важливу складову особистісного розвитку та самореалізації. У межах цього підходу творчість не зводиться виключно до створення оригінального продукту. Вона може проявлятися у способі сприймання навколишнього світу, відкритості до нового досвіду, прагненні до самопізнання, самовираження та пошуку власного способу взаємодії з дійсністю. Е. Фромм розглядав креативність передусім як певний спосіб ставлення людини до світу. Творча особистість, на його думку, характеризується здатністю дивуватися, бути відкритою до нового, ставити запитання, помічати альтернативи та шукати нестандартні способи розв'язання проблем. Отже, творчість виявляється не лише у кінцевому продукті, а й у процесі активного та усвідомленого пізнання дійсності [135]. Близькі за спрямованістю положення простежуються у концепції А. Адлера, який пов'язував творчий потенціал особистості з її активністю та здатністю самостійно конструювати власний життєвий шлях. Важливе місце в його теорії посідає поняття «творчого Я», яке характеризує активну позицію людини щодо власного життя. Така позиція передбачає не пасивне пристосування до обставин, а можливість інтерпретувати їх, визначати власні цілі та знаходити індивідуальні способи їх досягнення [126].

Погляди Е. Фромма та А. Адлера розширюють розуміння креативності, оскільки зміщують увагу з оцінювання лише кінцевого продукту на саму особистість, її здатність до самовираження, самовизначення та активної взаємодії з навколишнім середовищем. Такий підхід має особливу цінність для освітньої

практики, оскільки орієнтує педагога не тільки на отримання певного творчого результату, а й на створення умов для розвитку індивідуального потенціалу кожного здобувача освіти.

Водночас креативність не може розглядатися ізольовано від когнітивних процесів. Навіть за умови різноманіття теоретичних підходів більшість дослідників визнає значення інтелектуальної складової творчої діяльності. У дослідженнях Дж. Гілфорда та П. Торренса [152] простежується взаємозв'язок між рівнем інтелектуального розвитку та креативністю, однак він не є лінійним. Дослідники звертали увагу на те, що високий рівень інтелекту сам по собі не гарантує високої креативності, оскільки серед осіб із розвиненими інтелектуальними здібностями можуть бути люди з різним рівнем творчої продуктивності.

Таким чином, інтелект і креативність доцільно розглядати як пов'язані, але не тотожні характеристики. Інтелектуальні можливості створюють когнітивне підґрунтя для аналізу інформації, встановлення зв'язків, розуміння проблемної ситуації та оцінювання варіантів її розв'язання. Водночас креативність визначає здатність виходити за межі вже відомих способів дії, продукувати нові ідеї та комбінувати наявні знання в нетиповий спосіб. Тому розвиток творчого потенціалу в освітньому процесі передбачає одночасне стимулювання як пізнавальної активності, так і здатності до вільного генерування та перевірки нових ідей.

Окремого розгляду потребує питання вікової динаміки креативності. Її прояви та способи реалізації змінюються впродовж онтогенезу залежно від рівня розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мотивації, соціального досвіду та особистісного становлення. Тому педагогічні умови розвитку креативності мають відповідати віковим можливостям дитини та поступово ускладнюватися.

За даними П. Торренса, певні періоди підвищення показників творчої активності можуть спостерігатися в дошкільному та шкільному віці, зокрема приблизно у 3 – 5, 9, 13 і 17 років. Такі вікові періоди розглядаються ним як етапи, на яких можуть відбуватися помітні зміни у характері творчої активності. Водночас ці положення доцільно трактувати не як жорстку закономірність, однакову для всіх дітей, а як орієнтир для розуміння вікової динаміки творчого розвитку.

У дошкільному віці креативність переважно проявляється у різноманітних видах гри, образотворчої, музичної, конструктивної та іншої творчої діяльності. Для дитини цього віку характерною є відсутність чіткої спеціалізації творчих інтересів: вона може одночасно експериментувати з різними матеріалами, образами та способами діяльності. Значну роль у цьому процесі відіграє наслідування значущих дорослих, через яке дитина засвоює способи взаємодії з предметами, моделі поведінки та форми творчого самовираження.

Провідне значення на цьому етапі мають наочно-дієве та наочно-образне мислення. Їх розвиток відбувається безпосередньо в процесі гри, експериментування та художньої діяльності, де пізнання поєднується із сенсорним і руховим досвідом. Саме тому артдіяльність створює сприятливі умови для розвитку уяви, образного

мислення, здатності комбінувати різні елементи та знаходити нові способи їх використання [72].

У молодшому шкільному віці розширюються можливості цілеспрямованої творчої діяльності. Дитина поступово переходить від переважно спонтанного експериментування до виконання завдань, які передбачають певну мету, послідовність дій та оцінювання результату. Водночас зберігається значний потенціал дивергентного мислення – здатності бачити проблему з різних сторін, пропонувати декілька варіантів її розв'язання, встановлювати незвичайні зв'язки між об'єктами та продукувати різні ідеї.

У зв'язку з цим важливим завданням педагога є створення освітнього середовища, у якому дитина не обмежується відтворенням єдиного правильного способу виконання завдання. Доцільно пропонувати відкриті запитання, творчі проблемні ситуації, завдання з декількома можливими варіантами відповіді, можливість експериментувати з матеріалами та самостійно обирати спосіб представлення результату. Особливого значення набуває позитивне ставлення педагога до різних способів розв'язання завдання, оскільки надмірна орієнтація на єдиний зразок може обмежувати прояви творчої ініціативи.

У підлітковому та юнацькому віці креативність зазнає подальших якісних змін. Її розвиток пов'язаний із розширенням абстрактно-логічного мислення, накопиченням життєвого й соціального досвіду, формуванням власних цінностей та уявлень про майбутнє. Творча діяльність поступово набуває більш усвідомленого й цілеспрямованого характеру. Підліток або юнак уже здатний не лише продукувати оригінальні ідеї, а й аналізувати їх, порівнювати різні варіанти, передбачати можливі наслідки та визначати способи практичної реалізації власного задуму.

На цьому етапі особливого значення набуває взаємодія дивергентного та конвергентного мислення. Перше забезпечує розширення поля можливостей і пошук різноманітних ідей, тоді як друге допомагає їх аналізувати, систематизувати, оцінювати та обирати найбільш доцільний варіант відповідно до поставленої мети. Отже, розвиток креативності в юнацькому віці передбачає не лише стимулювання генерування нових ідей, а й формування здатності перетворювати їх на продумані та реалізовані проєкти.

Важливою характеристикою цього періоду є також прагнення до індивідуалізації творчої діяльності. Юнаки та дівчата прагнуть виробити власний стиль, визначити особистісно значущі теми та способи їх вираження. Саме тому артпедагогічні методи в цьому віці доцільно спрямовувати на створення простору для самостійного вибору, творчого експериментування, проєктної діяльності та представлення власної позиції.

Отже, креативність є складним і багатовимірним феноменом, який поєднує когнітивні, особистісні, мотиваційні та емоційні компоненти. Її розвиток не обмежується формуванням здатності створювати оригінальні художні продукти, а передбачає становлення готовності особистості бачити альтернативи, відкрито взаємодіяти з новим досвідом, самостійно визначати способи діяльності та

знаходити нестандартні рішення. У сучасній освіті це визначає необхідність створення такого освітнього середовища, у якому творчість стає не додатковим елементом навчання, а одним із механізмів активного пізнання, самовираження та особистісного розвитку. Особливі можливості для реалізації такого підходу відкриває артпедагогіка, оскільки художньо-творча діяльність поєднує пізнавальну активність, емоційне переживання, уяву, комунікацію та практичне створення нового продукту.

5.2. Засоби стимулювання уяви, асоціативного мислення, самовираження

Креативність як складна інтегративна характеристика особистості формується внаслідок взаємодії низки пізнавальних, емоційних і мотиваційних процесів. Серед них особливе значення мають уява, асоціативне мислення та здатність до самовираження. Їх поєднання створює психологічне підґрунтя для виходу за межі усталених способів сприймання й діяльності, генерування нових ідей, пошуку нестандартних способів розв'язання проблем та створення оригінальних продуктів. Відповідно, стимулювання креативності в освітньому процесі передбачає не лише засвоєння певних знань і способів діяльності, а й створення умов для активізації образного мислення, встановлення нових асоціативних зв'язків та вільного вияву індивідуального творчого потенціалу.

Одним із центральних психологічних механізмів творчості є **уява**. У широкому розумінні її можна визначити як психічний процес створення нових образів на основі перетворення та комбінування елементів попереднього досвіду. Уява забезпечує можливість не лише відтворювати вже відоме, а й моделювати те, чого людина безпосередньо не сприймала або що ще не існує в реальності. Саме тому вона відіграє важливу роль у творчому процесі: дає змогу комбінувати наявні образи, змінювати їхні властивості, переносити знайомі об'єкти в незвичний контекст, прогнозувати можливі результати діяльності та попередньо моделювати майбутній результат.

Особливого значення уява набуває тоді, коли перед людиною постає завдання, для виконання якого недостатньо готового алгоритму. У такій ситуації вона дає змогу сформувати декілька можливих варіантів дії, подумки перевірити їх, змінити окремі компоненти задуму та лише після цього перейти до його практичного втілення. Отже, уява пов'язана не тільки з фантазуванням, а й із прогнозуванням, плануванням, моделюванням і пошуком альтернатив. Саме ця властивість робить її важливим ресурсом розвитку творчого мислення.

Рівень розвитку уяви значною мірою залежить від змісту та різноманітності досвіду особистості. Розширення кругозору, ознайомлення з різними видами діяльності, накопичення життєвих вражень, спостереження за навколишнім світом, спілкування з іншими людьми та засвоєння нової інформації створюють матеріал, який у подальшому може бути творчо перетворений. Тому стимулювання уяви в

освітньому середовищі передбачає збагачення досвіду здобувача освіти та надання йому можливості по-різному інтерпретувати отриману інформацію.

Особливо важливим є розвиток уяви в дитячому віці, коли образне пізнання посідає значне місце в структурі психічної діяльності. Гра, малювання, ліплення, конструювання, музична та театралізована діяльність, складання казок і творчих історій створюють умови для вільного оперування образами, їх трансформації та поєднання. У процесі такої діяльності дитина не просто відтворює навколишню дійсність, а переосмислює її відповідно до власного досвіду, емоцій і задумів. Наприклад, під час створення малюнка дитина може змінювати властивості знайомих об'єктів, поєднувати реальні та фантастичні елементи, створювати власних персонажів або моделювати уявні ситуації. Подібні дії сприяють розвитку гнучкості мислення, самостійності, ініціативності та здатності пропонувати власні способи інтерпретації дійсності.

Водночас уява пов'язана з емоційною сферою особистості. Уявні образи можуть викликати переживання, актуалізувати попередній досвід, сприяти емоційному осмисленню певної ситуації. Завдяки цьому уява бере участь у формуванні здатності прогнозувати можливі наслідки власних дій, розуміти переживання інших людей, співвідносити власну поведінку з конкретними обставинами. У творчій діяльності це проявляється через можливість передавати за допомогою образів власний емоційний стан, особисте ставлення до подій чи явищ, а також переживання, які складно виразити безпосередньо словами.

Важливо враховувати, що розвиток уяви не відбувається автоматично лише внаслідок вікового дозрівання. Він потребує відповідного середовища, різноманітної діяльності та систематичного залучення дитини до творчих завдань. Нові ідеї нерідко виникають не як миттєве осяяння, а як результат попереднього накопичення інформації, спостережень, аналізу, комбінування різних варіантів і багаторазового переосмислення вже відомого. Тому ефективне стимулювання креативності передбачає регулярну творчу практику, підтримку пізнавальної активності та створення ситуацій, у яких здобувач освіти може експериментувати, помилятися, змінювати початковий задум і шукати інші способи його реалізації [60].

Не менш важливим компонентом творчого мислення є **асоціативне мислення**, яке забезпечує встановлення різноманітних зв'язків між поняттями, образами, предметами, явищами та особистим досвідом. Асоціація виникає тоді, коли певний образ, слово, предмет, відчуття чи ситуація актуалізує у свідомості інший зміст, пов'язаний із ним за подібністю, контрастом, суміжністю, причинно-наслідковими відношеннями або попереднім досвідом. Такий механізм має значення не лише для творчості, а й для процесів пізнання, навчання та запам'ятовування.

Для творчої діяльності особливо цінною є здатність встановлювати зв'язки між елементами, які на перший погляд не мають очевидної спільності. Саме на основі таких зв'язків можуть виникати нові аналогії, метафори, образи та способи використання вже відомих об'єктів. Чим різноманітнішим є досвід людини та чим ширше коло її знань і вражень, тим більше матеріалу вона має для утворення нових

комбінацій. У цьому розумінні асоціативне мислення виступає одним із механізмів переходу від відомого до нового.

Асоціативні зв'язки мають важливе значення і для освітнього процесу. Вони допомагають пов'язувати нову інформацію з уже засвоєними знаннями, встановлювати міжпредметні зв'язки, краще розуміти зміст навчального матеріалу та знаходити різні способи його інтерпретації. Наприклад, під час роботи з художнім твором здобувач освіти може співвіднести його образи з власним досвідом, музикою, кольорами, певними подіями чи іншими творами мистецтва. Такі переходи між різними сферами досвіду розширюють смислове поле сприймання та створюють передумови для виникнення власних творчих задумів.

Ефективними засобами стимулювання асоціативного мислення можуть бути *асоціативні ланцюжки, вільне асоціювання, аналогії, метафоризація, робота з образами, незавершеними сюжетами, символами та візуальними стимулами*. Наприклад, педагог може запропонувати учням назвати якомога більше слів, образів або почуттів, пов'язаних із певним поняттям, а потім використати отримані асоціації для створення малюнка, історії, музичної композиції чи театральної сцени. Важливо, щоб на початковому етапі такі завдання не передбачали єдиної правильної відповіді, оскільки саме варіативність асоціацій створює умови для прояву індивідуального творчого мислення.

Особливе місце в стимулюванні креативності посідає **самовираження**, оскільки творчість передбачає не лише продукування нового, а й можливість виявити власне ставлення, переживання, інтереси та індивідуальний спосіб бачення світу. Для дитини творча діяльність може бути одним із доступних способів повідомити про власний внутрішній стан, особисті вподобання чи значущі переживання. Особливо це важливо в ситуаціях, коли вербальне формулювання думок і почуттів є складним або недостатньо доступним.

У цьому контексті значний потенціал мають різні види мистецької діяльності. Малювання та живопис дають можливість передавати емоції через колір, форму, композицію та образ; музична діяльність сприяє вираженню емоційного стану за допомогою звуку, ритму й темпу; театралізація дозволяє експериментувати з ролями, поведінкою та взаємодією; ліплення й конструювання забезпечують можливість втілювати внутрішній задум у матеріальній формі. Відтак мистецтво створює багатоканальний простір для самовираження, у якому особистість може обирати найбільш доступний і комфортний для себе спосіб творчої комунікації.

Для розвитку самовираження принципово важливою є атмосфера психологічної безпеки та прийняття. Якщо творче завдання сприймається як перевірка на відповідність єдиному зразку, дитина може зосереджуватися переважно на правильності виконання та уникати експериментування. Натомість відкриті завдання, декілька можливих способів виконання, право на вибір матеріалів і тематики, можливість змінювати початковий задум сприяють розвитку творчої ініціативи. Педагог у такому разі виконує не стільки функцію оцінювання кінцевого

продукту, скільки створює умови для пошуку, пробування та самостійного прийняття творчих рішень.

У роботі з дітьми з ООП значення таких підходів додатково посилюється. Творче завдання може бути адаптоване відповідно до можливостей дитини за складністю, тривалістю, способом подання інструкції, добором матеріалів і формою очікуваного результату. При цьому доцільно зберігати відкритість завдання та можливість індивідуального вибору. Наприклад, один учень може виразити задум через малюнок, інший – через колаж, третій – за допомогою ліплення, руху чи короткої словесної історії. Такий підхід дає змогу оцінювати передусім процес творчого пошуку, самостійність, ініціативність та здатність до самовираження, а не відповідність єдиному еталонному результату.

Таким чином, стимулювання уяви, асоціативного мислення та самовираження є важливою передумовою розвитку креативності в освітньому процесі. Уява забезпечує створення й трансформацію образів, асоціативне мислення сприяє встановленню нових зв'язків між елементами досвіду, а самовираження забезпечує можливість особистісного втілення творчого задуму. Їх взаємодія створює основу для розвитку гнучкості, оригінальності, самостійності та творчої ініціативи. Особливо сприятливі умови для такого розвитку створює мистецька діяльність, оскільки вона поєднує пізнавальні, емоційні, образні та комунікативні компоненти творчості й водночас допускає широкий спектр індивідуальних способів виконання та представлення результату.

5.3. Практичні прийоми та артпедагогічні технології розвитку уяви й творчого мислення здобувачів освіти

У сучасній педагогіці розвиток уяви, творчого та асоціативного мислення розглядається як одна з важливих передумов формування креативності особистості. Особливого значення цей процес набуває в дитячому та підлітковому віці, коли активно розвиваються пізнавальні процеси, формується здатність до самостійного пошуку способів розв'язання проблем, накопичується індивідуальний досвід та поступово усвідомлюються власні творчі можливості. Для здобувачів освіти творче мислення є не лише інструментом виконання навчальних завдань, а й способом пізнання та осмислення навколишнього світу.

У молодшому шкільному віці творчість природно проявляється у грі, малюванні, ліпленні, конструюванні, фантазуванні, створенні власних історій, театралізованій діяльності та різноманітних формах експериментування. Дитина активно перетворює отримані враження, поєднує реальні та уявні образи, надає знайомим предметам нового змісту. Тому завдання педагога полягає не стільки у формуванні готових зразків творчої діяльності, скільки у створенні умов, за яких дитина може виявляти ініціативу, пробувати різні способи дії, робити вибір і самостійно визначати результат своєї діяльності.

Важливим чинником розвитку творчого мислення є емоційна сфера дитини. Молодші школярі чутливо реагують на нові враження, художні образи, музику, природні явища, літературні твори та результати власної творчої діяльності. Позитивний емоційний досвід підсилює інтерес до пізнання, підтримує внутрішню мотивацію та спонукає до подальшого експериментування. Якщо дитина відчуває задоволення від процесу діяльності та не боїться помилитися, вона охочіше пропонує власні ідеї, бере участь у спільній роботі й намагається знаходити нові способи виконання завдання.

Водночас розвиток творчого мислення не варто розглядати як процес, що відбувається виключно стихійно. Для його підтримки необхідні цілеспрямований педагогічний супровід, відповідне предметно-просторове та емоційне середовище, різноманітність видів діяльності й систематичне залучення дітей до творчих завдань. Однією з ефективних умов є використання практичних вправ, дидактичних ігор та артпедагогічних технологій, які активізують уяву, асоціативне й дивергентне мислення, сприяють самовираженню та розширюють можливості індивідуального творчого пошуку.

Важливою характеристикою таких завдань має бути їх відкритий характер. На відміну від завдань із наперед визначеним способом виконання, творчі вправи можуть передбачати декілька варіантів відповіді або результату. Це дає змогу дитині не лише відтворювати засвоєний спосіб дії, а й самостійно комбінувати матеріали, образи та ідеї, експериментувати та обґрунтовувати власний вибір. В інклюзивному освітньому середовищі такі завдання доцільно адаптувати відповідно до індивідуальних можливостей здобувачів освіти, не знижуючи при цьому їхнього творчого потенціалу.

Практичні вправи та артпедагогічні технології для розвитку творчого мислення молодших школярів

Для молодших школярів доцільно використовувати вправи, що спираються на безпосередню роботу з образами, кольором, формою, фактурою та різними художніми матеріалами. Такі завдання поєднують сенсорний досвід із фантазуванням і створенням власних образів, що робить їх доступними та емоційно привабливими для дітей.

Малювання на мокрому папері. На попередньо змоченому цупкому папері діти за допомогою акварельних фарб створюють довільні зображення або абстрактні композиції. Особливістю цієї техніки є непередбачуваність поширення та змішування фарб. Дитина спостерігає за трансформацією кольорів і форм, а потім намагається побачити в отриманих плямах певні образи. Кожному створеному фрагменту можна запропонувати дати назву або придумати коротку історію.

Вправа сприяє розвитку спостережливості, образного мислення та здатності знаходити смисл у випадкових формах. Водночас вона знижує страх перед помилкою, оскільки непередбачуваний результат є природною частиною самої техніки. Це особливо важливо для дітей, які можуть уникати творчої діяльності через надмірну орієнтацію на правильність виконання.

Малювання у техніці кляксографії. Аркуш паперу складають навпіл, після чого на одну його половину наносять декілька плям фарби. Аркуш складають по лінії згину та знову розгортають. У результаті утворюється симетричний або близький до симетричного візерунок. Дитині пропонують уважно розглянути його та визначити, на що він схожий. Після цього можна домалювати окремі деталі й перетворити абстрактну форму на конкретний образ – тварину, рослину, казкового персонажа, предмет або фантастичну істоту.

Основна цінність вправи полягає в переході від випадкової форми до осмисленого образу. Дитина вчиться не лише сприймати зображення, а й активно інтерпретувати його, встановлювати асоціативні зв'язки та доповнювати реальність власною уявою.

Малювання каракулями. За сигналом педагога діти протягом 10–15 секунд вільно проводять олівцем по аркушу, не відриваючи його від поверхні. Після завершення педагог пропонує уважно розглянути отримані лінії та відшукати в них прихований образ. Знайдене зображення можна обвести, доповнити деталями, розфарбувати та придумати до нього назву або невелику історію.

Ця вправа розвиває здатність бачити декілька можливих інтерпретацій одного графічного матеріалу, сприяє розвитку асоціативного мислення та стимулює перехід від хаотичної форми до цілісного образу.

«Виріж картинки і склади за ними розповідь». Дітям пропонують обрати зі старих журналів або іншого доступного ілюстративного матеріалу декілька зображень, які привернули їхню увагу. Вирізані картинки потрібно об'єднати в послідовність і створити на їх основі власну розповідь. На наступному етапі діти можуть працювати в парах: обмінятися картинками та створити нову історію вже на основі матеріалу, який обрав інший учасник.

Вправа стимулює фантазування, гнучкість мислення та здатність встановлювати смислові зв'язки між різними образами. Робота в парах додатково сприяє розвитку комунікативних навичок, уміння домовлятися, приймати іншу точку зору та спільно створювати творчий продукт.

Створення площинних та об'ємних композицій із газетного паперу. Газетний папір є доступним матеріалом, який можна використовувати для створення різноманітних художніх композицій. Його можна рвати, м'яти, скручувати, складати, згинати, нарізати, наклеювати на основу, комбінувати з фарбами та іншими матеріалами. Така варіативність дозволяє дитині експериментувати не лише з образом, а й із властивостями самого матеріалу.

Важливою перевагою цієї техніки є відсутність необхідності дотримуватися готового зразка. Дитина самостійно визначає, яким буде майбутній виріб, які форми та матеріали використати, як їх поєднати. Навіть дії, які в інших ситуаціях можуть сприйматися як руйнівні, наприклад розривання чи зминання паперу, у творчому процесі набувають конструктивного значення, оскільки стають способом перетворення матеріалу та створення нового образу.

Результатом може бути як проста площинна композиція, так і складна об’ємна конструкція. Її вигляд залежить від віку та можливостей дітей, характеру творчого задуму, кількості учасників і ступеня педагогічного супроводу. У цьому процесі педагог може виконувати різні ролі – партнера, асистента або спостерігача. Вибір ролі залежить від рівня самостійності дітей і конкретної мети заняття. Надмірне втручання педагога може обмежити самостійний пошук, тому за можливості доцільно залишати дитині простір для експериментування та прийняття власних творчих рішень.

Застосування зазначених вправ у роботі з молодшими школярами дозволяє поєднувати розвиток уяви з формуванням дрібної моторики, сенсорного досвіду, мовлення, комунікативних умінь та емоційного самовираження. Для дітей з ООП завдання можуть бути адаптовані шляхом зміни кількості матеріалів, тривалості роботи, способу подання інструкції або форми представлення результату. Важливо, щоб адаптація не обмежувала творчий вибір дитини.

Практичні вправи та артпедагогічні технології розвитку творчого мислення підлітків

Підлітковий вік є важливим етапом психічного та особистісного розвитку, упродовж якого відбуваються помітні зміни в пізнавальній, емоційно-вольовій та мотиваційній сферах. У цей період розширюються можливості аналізу, узагальнення, абстрагування, критичного осмислення інформації та рефлексії. Відповідно, форми стимулювання творчості поступово можуть ускладнюватися й переходити від переважно образно-ігрових завдань до проблемних, проєктних, дискусійних та рефлексивних форм роботи.

На відміну від молодших школярів, для яких значний потенціал мають безпосереднє художнє експериментування, гра та робота з конкретними образами, підлітки можуть бути більш активно залучені до колективної творчої взаємодії, інтерпретації мистецьких явищ, створення проєктів, цифрового контенту, розроблення власних сюжетів і презентації результатів. При цьому мистецька діяльність залишається важливим засобом стимулювання уяви, але поступово доповнюється свідомим аналізом, аргументацією та рефлексією.

Метафоричні асоціативні карти (МАК) можуть використовуватися як інструмент стимулювання уяви, асоціативного мислення та творчої інтерпретації [69]. Їх особливість полягає в тому, що одне зображення може мати різні смислові прочитання. Тому робота з картками створює умови для вільного асоціювання та усвідомлення того, що один і той самий образ може сприйматися різними людьми по-різному.

Педагог пропонує учасникам обрати одну або декілька карток і відповісти на запитання: «Що ти бачиш на картці?», «Які асоціації вона викликає?», «Який настрій передає зображення?», «Про що могла б розповісти ця картка?», «Якби зображений персонаж міг говорити, що б він сказав?». На основі відповідей учасники створюють невелику історію, описують персонажа або пояснюють можливий розвиток подій.

Варіантом ускладнення є робота з трьома випадково обраними картками. Завдання полягає в тому, щоб об'єднати різні зображення в єдиний сюжет, визначити персонажів, місце й час подій, проблему та спосіб її розв'язання. Така вправа стимулює здатність встановлювати зв'язки між різнорідними образами, що безпосередньо пов'язано з розвитком асоціативного та дивергентного мислення.

Для підлітків завдання можна ускладнювати: запропонувати створити декілька варіантів розвитку однієї ситуації, придумати альтернативні фінали, визначити декілька способів розв'язання проблеми або побудувати історію від імені різних персонажів. У груповій роботі додатково формується здатність аргументувати власну інтерпретацію та приймати відмінні від власної позиції.

Ментальна карта (Mind Map) є способом графічної організації інформації, який дає змогу структурувати думки, встановлювати зв'язки між поняттями та візуалізувати процес генерування ідей [118]. На відміну від лінійного конспекту, ментальна карта будується навколо центрального поняття, від якого відходять основні смислові гілки, що, своєю чергою, можуть розгалужуватися на додаткові елементи.

Для виконання вправи в центрі аркуша розміщують ключове поняття, тему, проблему, художній образ або запитання. Далі учасники називають слова, образи, почуття, асоціації, приклади та можливі способи використання чи розв'язання проблеми. Кожну нову ідею можна позначати окремою гілкою. Поступово схема розширюється, утворюючи своєрідне «дерево думок».

Під час першого етапу роботи доцільно утримуватися від оцінювання запропонованих ідей. Важливо створити умови, у яких учасники можуть висловлювати навіть незвичайні або на перший погляд малоймовірні асоціації. На наступному етапі ці ідеї можуть бути проаналізовані, об'єднані або використані як основа для створення конкретного творчого продукту.

Після завершення ментальної карти учасникам можна запропонувати обрати одну з її гілок і на основі отриманих асоціацій створити казку, проєкт, художній образ, винахід, рекламну концепцію або запропонувати спосіб розв'язання певної проблемної ситуації. Завершальним етапом може бути презентація результатів і коротка рефлексія: які асоціації виникли найшвидше, які були найбільш несподіваними та як одна ідея привела до іншої.

Візуальний сторітелінг є технологією створення та передавання історій за допомогою візуальних засобів, зокрема фотографій, графічних зображень, колажів, інфографіки, відео та інших форм візуальної комунікації [42]. Його педагогічний потенціал пов'язаний із можливістю поєднувати образ, сюжет, емоцію та особистісний досвід. Залежно від способу подання матеріалу візуальна історія може бути статичною або динамічною.

У роботі з підлітками візуальний сторітелінг може передбачати створення фотоколажу, серії малюнків, коміксу, цифрової презентації, короткого відеосюжету або послідовності зображень, об'єднаних спільною темою. Наприклад, учням можна запропонувати створити історію про подолання труднощів, дружбу, вибір,

взаємодопомогу, мрію або майбутню професію. При цьому важливо, щоб учасники не лише добирали зображення, а й самостійно визначали логіку їх поєднання та смисл створеної історії.

Близьким до візуального є **аудіосторітелінг**, який передбачає створення історій за допомогою голосу, інтонації, музики та звукових ефектів. Такий формат може бути особливо корисним для тих здобувачів освіти, яким складніше передавати власні думки переважно через образотворчу діяльність. Створення аудіоісторії стимулює уяву, слухове сприймання, мовленнєву активність та комунікативні навички.

Незалежно від форми представлення, ефективна історія передбачає певну внутрішню структуру. Доцільно виокремити три взаємопов'язані компоненти: експозицію, розвиток дії та розв'язку.

Експозиція забезпечує знайомство з персонажем, ситуацією та контекстом подій. Навіть одне зображення може містити достатньо деталей для формування уявлення про героя, його оточення, емоційний стан або обставини життя. У творчому завданні учасники можуть самостійно визначати, хто зображений, де перебуває персонаж і що могло відбуватися до моменту, представленого на картинці.

Розвиток дії або конфлікт є центральною частиною історії. На цьому етапі визначається проблема, з якою стикається персонаж, виникає певна суперечність або подія, що змушує героя діяти. Для розвитку творчого мислення доцільно запропонувати декілька можливих варіантів розвитку подій, щоб учасники могли порівняти різні способи поведінки персонажа та передбачити їхні наслідки.

Розв'язка завершує сюжет і демонструє результат дій персонажа. Вона може передбачати вирішення проблеми, зміну героя, отримання нового досвіду або переосмислення ситуації. Водночас у творчій роботі не обов'язково використовувати лише один завершальний варіант. Запропонування декількох альтернативних фіналів є додатковим способом стимулювання дивергентного мислення.

Таким чином, використання практичних вправ та артпедагогічних технологій має відповідати віковим та індивідуальним особливостям здобувачів освіти. У молодшому шкільному віці доцільно ширше застосовувати образотворчі техніки, роботу з різноманітними матеріалами, ігрові ситуації та завдання на вільне фантазування. У підлітковому віці поступово зростає значення проблемних і проєктних завдань, асоціативних технологій, сторітелінгу, ментальних карт, колективної творчої взаємодії та рефлексії.В умовах інклюзивного навчання зазначені засоби можуть бути адаптовані відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини. Адаптація може стосуватися способу подання інструкції, тривалості роботи, складності завдання, вибору матеріалів, обсягу необхідної допомоги та форми презентації результату. Водночас принциповим залишається збереження можливості вибору та самостійного творчого рішення. Педагогічний супровід має

бути достатнім для забезпечення доступності діяльності, але не настільки директивним, щоб замінювати власну ініціативу здобувача освіти.

Отже, практичні вправи та артпедагогічні технології створюють широкі можливості для цілеспрямованого розвитку уяви, асоціативного, дивергентного та образного мислення. Їхня цінність полягає не лише у створенні конкретного художнього продукту, а насамперед у стимулюванні самого процесу творчого пошуку. Вільне комбінування образів, експериментування з матеріалами, створення альтернативних сюжетів, встановлення неочевидних зв’язків та представлення власного бачення сприяють розвитку самостійності, ініціативності й готовності до творчого вирішення проблем. Саме тому систематичне використання таких технологій може розглядатися як важливий компонент освітнього середовища, орієнтованого на розвиток креативності та підтримку індивідуального творчого потенціалу кожної дитини.

Тема 6. АРТТЕХНОЛОГІЇ ТЕРАПЕВТИЧНОГО НАПРЯМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

6.1. Арттехнології як засіб розвитку, самовираження та психолого-педагогічної підтримки здобувачів освіти

У сучасній педагогіці посилюється увага до пошуку ефективних, гуманних і психологічно безпечних способів організації освітньої взаємодії з дітьми та підлітками. Особливої актуальності це набуває в періоди інтенсивного психічного, емоційного, соціального та особистісного розвитку, коли формуються способи пізнання навколишнього світу, комунікації, саморегуляції та самовираження. Одним із перспективних напрямів такої роботи є використання мистецтва як ресурсу педагогічного впливу, творчого розвитку та підтримки особистості.

У цьому контексті важливе місце посідають **арттехнології**, які передбачають використання методів, прийомів, форм і засобів різних видів мистецтва в освітньому процесі. Їх застосування може бути спрямоване на розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти, стимулювання уяви та асоціативного мислення, формування навичок самовираження й комунікації, а також на поглиблення емоційного та особистісного осмислення навчального матеріалу. Водночас мистецька діяльність може сприяти більш доступному й емоційно насиченому засвоєнню інформації, оскільки поєднує пізнавальний, образний, емоційний і практичний компоненти.

Арттехнології доцільно відмежовувати від арттерапії. Якщо арттерапевтична практика переважно орієнтована на психологічну допомогу, емоційну підтримку та опрацювання психологічних труднощів, то застосування мистецтва як **артпедагогічної технології** передусім пов’язане з освітніми, розвивальними та виховними цілями. Водночас окремі методи, що сформувалися в межах арттерапевтичних підходів, можуть адаптуватися до освітнього середовища за умови дотримання професійних меж і відповідності компетентності фахівця [69].

Використання арттехнологій в освітньому процесі створює можливості для:

1) розвитку здатності регулювати власну поведінку та емоційний стан у ситуаціях напруження;
2) підвищення комунікативної компетентності та розвитку навичок взаємодії;
3) стимулювання уяви, асоціативного, образного й творчого мислення;
4) розвитку здатності до самовираження та представлення власного бачення;
5) формування позитивного досвіду творчої діяльності;
6) підтримки пізнавальної активності та навчальної мотивації;

7) розвитку навичок співпраці та взаємодії в групі;

8) створення умов для особистісної рефлексії та усвідомлення власних переживань.

Окремі арттехнології можуть використовуватися також у діагностичному, профілактичному, корекційно-розвивальному та соціально-адаптаційному напрямах. Проте в освітньому процесі важливо не ототожнювати педагогічне використання творчих методів із професійною психотерапевтичною діяльністю. Якщо робота передбачає цілеспрямоване опрацювання психологічної травми, виражених емоційних або поведінкових труднощів, вона має здійснюватися відповідним фахівцем у межах його професійної компетентності.

До найбільш поширених напрямів, які можуть використовуватися в освітньому та корекційно-розвивальному середовищі, належать ізотерапія, казкотерапія, музикотерапія, кольоротерапія, танцювально-рухова терапія, драматерапія та лялькотерапія. Розглянемо їх можливості з позицій розвитку особистості, творчого потенціалу та самовираження здобувачів освіти.

Ізотерапія – напрям арттерапевтичної практики, пов’язаний із використанням образотворчої діяльності, передусім малювання, для вираження та осмислення внутрішнього досвіду людини. У роботі з дітьми образотворча діяльність може створювати додаткові можливості для вираження емоцій, розвитку уяви, творчих здібностей і самопрезентації [39].

Педагогічний потенціал ізотерапії пов’язаний передусім із тим, що дитина отримує можливість передавати зміст не лише за допомогою слова, а й через колір, лінію, форму, композицію та образ. Це особливо важливо для дітей, яким складно вербалізувати власні переживання або сформулювати їх у розгорнутій словесній формі. Малюнок у такому випадку може виступати своєрідним посередником між внутрішнім досвідом дитини та зовнішнім світом.

Виховний потенціал образотворчої діяльності проявляється у створенні ситуацій спільної творчості, під час яких діти навчаються дотримуватися правил взаємодії, поважати результати діяльності інших, приймати відмінності в художньому баченні та презентувати власну позицію. Групові мистецькі завдання можуть сприяти формуванню взаємоповаги, толерантності та навичок конструктивного спілкування.

Розвивальний аспект ізотерапії пов’язаний із можливістю створення ситуації творчого успіху. Відсутність необхідності копіювати єдиний зразок дозволяє дитині діяти відповідно до власних можливостей, експериментувати з матеріалами та поступово долати страх помилки. У процесі такої діяльності розвиваються уява, образне мислення, дрібна моторика, здатність до планування та самостійного прийняття творчих рішень.

Водночас результати образотворчої діяльності можуть бути джерелом додаткової інформації для педагога або психолога про інтереси, емоційні реакції та особливості комунікації дитини. Проте інтерпретація дитячого малюнка як психологічного «діагнозу» є неприпустимою без використання відповідної

методики та професійної підготовки. Тому в освітньому середовищі доцільно насамперед зосереджуватися на процесі творчої діяльності, самовираженні дитини та її власному поясненні створеного образу.

Казкотерапія ґрунтується на використанні казкових сюжетів, образів і символів для розвитку особистості, осмислення життєвого досвіду та формування конструктивних способів взаємодії. Казка є особливо доступною для дитини формою художньої комунікації, оскільки поєднує сюжет, образ, емоцію, фантазію та морально-ціннісний зміст.

У процесі слухання, обговорення або створення казкових історій дитина може співвідносити власний досвід із досвідом персонажів, розглядати різні способи поведінки та прогнозувати наслідки певних вчинків. Важливим механізмом тут є ідентифікація з персонажем, однак її не слід розуміти як автоматичний або однаковий для всіх дітей процес. Ступінь залучення залежить від віку, особистого досвіду, змісту історії та індивідуальних особливостей дитини.

Казкова форма створює певну психологічну дистанцію між дитиною та проблемною ситуацією. Говорячи про персонажа, дитина може опосередковано торкатися тем, які складно обговорювати безпосередньо. Це створює умови для розвитку емоційної грамотності, розуміння мотивів поведінки, пошуку альтернативних способів дії та формування навичок рефлексії.

Особливого значення набуває не лише читання готових казок, а й **самостійне створення дитиною казкових сюжетів**. Придумування персонажів, визначення проблеми, пошук способу її розв’язання та створення фіналу стимулюють уяву, дивергентне мислення та творче самовираження.

Важливе місце в українській педагогічній традиції належить казці як засобу морального та особистісного розвитку. В. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» підкреслював значення казки у формуванні гуманних якостей особистості [103]. Її виховний потенціал полягає у можливості в доступній образній формі порушувати питання добра і зла, дружби, відповідальності, взаємодопомоги, вибору та наслідків власних вчинків.

Таким чином, казкотерапевтичні прийоми можуть використовуватися для розвитку творчої уяви, оригінального мислення, мовлення, емоційного словника, здатності розуміти позицію іншого та знаходити різні варіанти розв’язання проблемних ситуацій.

Музикотерапія пов’язана з використанням музики та музичної діяльності як засобу підтримки емоційного благополуччя, комунікації, розвитку та психолого-педагогічного впливу. У роботі з дітьми музика може бути не лише об’єктом естетичного сприймання, а й засобом емоційного налаштування, творчої активності та взаємодії.

На думку О. Федій, музика є важливим напрямом психолого-педагогічного та естетико-терапевтичного впливу на особистість [111]. Її специфіка полягає у здатності впливати на емоційне переживання через ритм, темп, мелодію, динаміку та інтонацію. Водночас твердження про безпосередній і однозначний фізіологічний

вплив конкретної музики на організм доцільно розглядати обережно, оскільки реакція на музичний матеріал залежить від індивідуальних особливостей, попереднього досвіду та контексту його сприймання.

Музична діяльність може використовуватися для створення позитивного емоційного фону, розвитку слухового сприймання, пам'яті, уваги, уяви та здатності до творчого самовираження. Дослідження А. Зінченко та А. Демуро засвідчують потенціал музикотерапії у розвитку когнітивної та емоційної сфер, зокрема пам'яті, концентрації уваги, мислення та творчого самовираження [32].

У роботі з дітьми доцільно використовувати різні форми музичної діяльності. **Рецептивна музикотерапія** передбачає слухання музичних творів із подальшим обговоренням власних вражень, асоціацій та емоцій. Педагог може запропонувати дітям визначити, який образ виник під час слухання, намалювати музику, придумати до неї історію або описати її за допомогою кольорів і рухів.

Активна музична діяльність передбачає безпосередню участь дитини: спів, ритмічні вправи, гру на простих музичних інструментах, вокальні або інструментальні імпровізації, поєднання музики з рухом. Такі форми роботи сприяють не лише розвитку музичних здібностей, а й формуванню навичок взаємодії, узгодження власних дій із діями інших, саморегуляції та творчої ініціативи.

Кольоротерапія (хромотерапія) передбачає використання кольору у діяльності та середовищі з метою підтримки емоційного комфорту, самовираження та психологічної саморегуляції. У педагогічному контексті доцільніше розглядати її не як універсальний спосіб лікування або корекції, а як засіб організації творчої діяльності, емоційного налаштування та усвідомлення власних переживань.

Дослідниці О. Вознесенська та Л. Мова розглядають кольоротерапію як один із напрямів арттерапевтичної практики, пов'язаний із використанням кольору для підтримки психоемоційного стану та загального психологічного благополуччя [12]. Реакція на колір може мати фізіологічний, перцептивний та емоційно-асоціативний компоненти, однак характер такого впливу не є однаковим для всіх людей.

У творчій роботі колір може використовуватися як засіб невербального самовираження. Наприклад, дітям можна запропонувати відповісти на запитання: «Якого кольору твій сьогоднішній настрій?», «Якими кольорами можна зобразити спокій?», «Який колір має радість або тривога?». Такі вправи допомагають розширювати емоційний словник і встановлювати зв'язок між внутрішнім станом та образними засобами його вираження.

Кольорові завдання можуть передбачати також створення абстрактних композицій, колірних асоціативних карт, мандал, колажів або спільних панно. Важливо не нав'язувати дитині фіксоване значення певного кольору, оскільки його емоційне сприймання залежить від індивідуального та культурного досвіду.

До педагогічно доцільних способів використання кольору можна віднести:

1. Кольорове оформлення освітнього середовища – продуманий добір кольорів у навчальному просторі з урахуванням психологічного комфорту та функціонального призначення різних зон.

2. Творчі кольорові вправи – малювання, створення колажів, абстрактних композицій та асоціативних образів.

3. Кольорову візуалізацію емоцій – використання кольору для позначення настрою, почуттів та особистих переживань.

4. Кольорову релаксацію та візуалізацію – вправи на зосередження уваги на кольорових образах у поєднанні з диханням або спокійною музикою.

Таким чином, у педагогічній практиці найбільш продуктивним є використання кольору як засобу творчої діяльності, емоційного самовираження та рефлексії.

Танцювально-рухова терапія використовує рух і тілесну активність як засоби самовираження, емоційного переживання та взаємодії. У межах цього підходу особлива увага приділяється не технічній досконалості танцю, а можливості людини вільно використовувати рух для передавання свого стану, настрою та творчого задуму.

Однією із засновниць танцювально-рухового підходу вважають М. Чейз, яка поступово змістила акцент із навчання танцювальної техніки на використання руху як засобу комунікації та самовираження [128]. У роботі з дітьми це може проявлятися у вільній імпровізації, відтворенні музичних образів за допомогою рухів, створенні колективних композицій та рухових етюдів.

Теоретичний розвиток тілесно орієнтованих підходів також пов’язаний із працями В. Райха [146]. Його уявлення про взаємозв’язок тілесних і психологічних процесів мали значний вплив на подальше становлення тілесно орієнтованої психотерапії. Водночас окремі положення його концепції, зокрема уявлення про «м’язовий панцир» як пряме сховище пригнічених емоцій, сьогодні слід розглядати як історико-теоретичні положення певної психотерапевтичної школи, а не як беззаперечно встановлений науковий факт.

Для освітньої практики важливими є можливості рухової діяльності у розвитку: уяви та творчого мислення; координації та тілесної усвідомленості; здатності до самовираження; комунікативних умінь; навичок групової взаємодії; емоційної саморегуляції.

До основних принципів використання танцювально-рухових практик можна віднести:

1. Єдність психічного й тілесного досвіду – увага до того, як емоційні та когнітивні переживання відображаються у руховій поведінці.

2. Спонтанність й імпровізаційність – можливість вільно експериментувати з рухами та створювати власні способи самовираження.

3. Зосередженість на актуальному досвіді – усвідомлення власних тілесних відчуттів, емоцій і переживань у процесі діяльності.

4. Безпечне середовище – створення атмосфери прийняття, у якій дитина не боїться експериментувати та бути відмінною від інших.

Драматерапія ґрунтується на використанні театралізованої діяльності, рольової взаємодії, імпровізації та творчого самовираження. У педагогічному середовищі драматичні методи можуть використовуватися для розвитку комунікативних навичок, емоційної компетентності, творчої уяви та здатності розглядати життєву ситуацію з різних позицій.

Теоретичним підґрунтям цього напряму є, зокрема, концепція спонтанності та творчості Дж. Морено [143]. У його підході спонтанність розуміється не як неконтрольована імпульсивність, а як здатність знаходити адекватну й творчу реакцію на конкретну ситуацію.

Рольова гра створює можливість тимчасово вийти за межі звичної поведінкової позиції. Виконуючи різні ролі, дитина може випробувати альтернативні способи взаємодії, побачити ситуацію з іншої перспективи, дослідити мотиви персонажа та порівняти його поведінку із власним досвідом [131]. Такий процес може сприяти розширенню поведінкового репертуару та розвитку соціальної гнучкості.

Ключовими механізмами драматерапевтичної роботи можна визначити: *1) роль* як опосередкований спосіб вираження власного досвіду; *2) дистанціювання* як можливість розглядати складну ситуацію через художній образ; *3) символізацію* як спосіб надання емоційному досвіду певної форми; *4) перевтілення* як можливість експериментувати з альтернативними моделями поведінки.

У роботі з дітьми драматизація може реалізовуватися через інсценізацію казок, рольові ігри, імпровізаційні етюди, створення власних вистав, пантоміму та моделювання життєвих ситуацій. Наприклад, дитині можна запропонувати зіграти персонажа, який демонструє конструктивний спосіб розв’язання конфлікту, або змінити фінал відомої історії відповідно до іншої моделі поведінки.

Важливо, що така робота не повинна зводитися до нав’язування дитині певного «правильного» образу поведінки. Її мета полягає у розширенні спектра можливих реакцій, розвитку здатності бачити наслідки власних дій і знаходити конструктивні способи взаємодії.

Драматерапевтичні прийоми можуть застосовуватися для: 1) усвідомлення власних поведінкових моделей та емоційних реакцій; 2) розвитку творчого та дивергентного мислення; 3) розширення рольового та поведінкового репертуару; 4) формування комунікативних навичок; 5) розвитку здатності до співпраці; 6) соціальної адаптації та інтеграції в групу однолітків; 7) створення безпечних умов для творчого самовираження.

Лялькотерапія використовує ляльку як посередника між дитиною, педагогом, однолітками та створюваною ігровою ситуацією. Її педагогічний потенціал пов’язаний із можливістю поєднати гру, театралізацію, творчість, мовленнєву діяльність та емоційне самовираження.

У психолого-педагогічному підході до лялькотерапії виокремлюють механізми ідентифікації та проєкції. Дитина може частково співвідносити себе з персонажем, наділяти його власними почуттями, бажаннями або переживаннями,

що створює опосередкований простір для їх вираження та осмислення [116]. При цьому не кожна взаємодія з лялькою обов'язково має терапевтичний характер; у межах освітнього процесу вона передусім може виконувати розвивальну, комунікативну, ігрову та дидактичну функції.

Дослідниця О. Федій звертає увагу на особливу психолого-педагогічну значущість лялькового образу, пов'язану з його людиноподібністю та соціальною насиченістю [110]. Лялька може виступати партнером у грі, персонажем історії, об'єктом турботи або засобом моделювання соціальних ситуацій.

У педагогічній практиці можна виокремити два взаємопов'язані напрями використання лялькотерапевтичних прийомів:

1) перший напрям – передбачає самостійне або спільне виготовлення ляльки; така діяльність розвиває уяву, дрібну моторику, планування, творче мислення та дає дитині можливість визначити зовнішній вигляд і характер майбутнього персонажа.

2) другий напрям пов'язаний із використанням готових або створених дітьми ляльок у театралізованій діяльності – інсценізації казок, рольових іграх, діалогах та імпровізаціях.

Через ляльковий образ можна моделювати різноманітні соціальні ситуації: знайомство, дружбу, суперечку, примирення, прохання про допомогу, спільне виконання завдання, вирішення конфлікту. Це створює безпечний простір для тренування комунікативних навичок та пошуку способів конструктивної взаємодії.

Вибір ляльки та спосіб її використання доцільно узгоджувати з віковими та індивідуальними особливостями дитини. О. Колпакчі [46] визначає характеристики ляльок, які можуть відповідати різним віковим етапам, а також розглядає їхній потенціал у когнітивному, емоційному та соціальному розвитку особистості.

Таблиця 6.1.

Вікові особливості сприйняття ляльки
та її психолого-педагогічний вплив на розвиток дитини

Вік дитини	Характеристика ляльки	Розвивальний вплив на дитину
Перший рік життя	Умовне відтворення людської постаті: позначені голова та кінцівки. Корпус виготовлений із м'яких, приємних на дотик матеріалів. Без виразних рис обличчя.	Сприяє формуванню первинних уявлень про людину, стимулює розвиток уяви та тактильного сприйняття.
Другий рік життя	З'являються елементи одягу, більш чітко окреслюється людська фігура, риси обличчя залишаються маловиразними, без емоційної експресії.	Сприяє наслідуванню поведінки дорослих, відтворенню повсякденних ситуацій та засвоєнню соціального досвіду. Розпочинається процес ототожнення себе з лялькою.
Третій рік життя	Обличчя має мінімальну деталізацію. Одяг може бути знімним і змінним.	Активізує становлення сюжетно-рольової гри, розвиток творчої уяви та соціального інтелекту. Сприяє перенесенню власних переживань на образ ляльки.

Дошкільний вік	Риси обличчя стають більш виразними, але без надмірної емоційності. Використовуються різноманітні матеріали, зокрема пластик. З'являються додаткові аксесуари. Для дівчаток характерна поява ляльок-немовлят без чіткого статевого маркування.	Забезпечує розвиток сюжетно-рольової діяльності, моделювання різних життєвих ситуацій та цілісне пізнання навколишнього світу. Формує уявлення про людину та способи поведінки в різних соціальних обставинах.
Молодший шкільний вік	Вимоги до зовнішнього вигляду ляльки практично відсутні.	Інтерес до гри з лялькою поступово зменшується. Дитина дедалі рідше наділяє її людськими властивостями, знижується емоційна прив'язаність, а згодом і потреба в таких іграх.

Використання ляльок в освітньому процесі може бути спрямоване на реалізацію таких завдань:

1) формування навичок соціальної взаємодії та конструктивного спілкування;

2) розвиток емоційної компетентності через усвідомлення та вираження почуттів;

3) моделювання способів розв'язання міжособистісних ситуацій;

4) створення умов для безпечного обговорення складних емоційних переживань;

5) підтримку позитивного самосприйняття та усвідомлення соціальних ролей;

6) розвиток творчої уяви, мовлення та сюжетно-рольової діяльності;

7) використання ляльки як дидактичного й мотиваційного засобу на уроках;

8) залучення дітей до спільної творчої діяльності та розвитку навичок співпраці.

Отже, розглянуті арттехнології мають різний механізм і форми реалізації, проте їх об'єднує використання мистецької діяльності як простору для розвитку, комунікації та самовираження. Ізотерапія актуалізує образотворчі засоби вираження, казкотерапія – сюжетно-образне осмислення досвіду, музикотерапія – слухове та емоційне сприймання, кольоротерапевтичні прийоми – асоціативне й емоційне використання кольору, танцювально-рухові практики – тілесне самовираження, драматерапія – рольову взаємодію, а лялькотерапія – опосередковану комунікацію через створений образ. У контексті інклюзивної освіти цінність арттехнологій полягає у можливості забезпечити різноманітні канали участі дитини в освітній діяльності. Залежно від індивідуальних можливостей та освітніх потреб дитина може виражати власний задум за допомогою кольору, звуку, руху, образу, слова, рольової гри або створеного предмета. Така варіативність дає змогу зменшити залежність результату від одного способу комунікації та створити більш доступні умови для творчої активності.

Водночас ефективність арттехнологій залежить не лише від вибору конкретної техніки, а й від способу її педагогічного застосування. Важливими є добровільність участі, психологічна безпека, відсутність надмірної оцінювальності, можливість

вибору, урахування вікових та індивідуальних особливостей, адаптація завдань і підтримка позитивного досвіду творчої діяльності. За таких умов мистецтво може виступати не лише засобом естетичного розвитку, а й важливим ресурсом формування креативності, самовираження, комунікативної компетентності та соціальної включеності здобувачів освіти.

6.2. Методика застосування арттехнологій в освітньому процесі

Методика застосування арттехнологій в освітньому середовищі передбачає цілеспрямовану, системну та педагогічно обґрунтовану організацію творчої діяльності здобувачів освіти із використанням різних видів мистецтва відповідно до вікових, індивідуальних, психофізіологічних та освітніх потреб дітей. На відміну від спонтанного використання окремих художніх прийомів, арттехнології передбачають попереднє визначення педагогічної мети, добір відповідних матеріалів і способів діяльності, прогнозування можливих труднощів, створення психологічно безпечних умов та організацію підсумкової рефлексії.

Застосування арттехнологій узгоджується із сучасними тенденціями розвитку української освіти, зокрема з концептуальними положеннями Нової української школи, орієнтованої на особистісний розвиток здобувача освіти, формування ключових компетентностей, розвиток творчого потенціалу, емоційної та соціальної компетентності, партнерську взаємодію учасників освітнього процесу та створення безпечного й інклюзивного освітнього середовища. У цьому контексті мистецтво розглядається не лише як зміст окремої освітньої галузі, а й як універсальний ресурс пізнання, комунікації, самовираження та творчого розвитку особистості.

Важливо підкреслити, що педагогічне застосування арттехнологій не повинно ототожнюватися з психотерапевтичною практикою. Учитель може використовувати художню діяльність для розвитку уяви, асоціативного та дивергентного мислення, емоційного самовираження, комунікативних умінь, здатності до співпраці та рефлексії. Водночас діагностичні, психокорекційні чи психотерапевтичні завдання потребують відповідної професійної компетентності фахівця та не можуть автоматично вважатися результатом будь-якої творчої вправи.

Методика використання арттехнологій ґрунтується на низці взаємопов’язаних **принципів:**

1. Принцип добровільності та особистісної автономії. Дитина має отримувати можливість вибору способу участі у творчій діяльності, матеріалів, кольорів, форми самовираження або характеру взаємодії з іншими учасниками. Нав’язування певного способу малювання, виконання музичного завдання чи інтерпретації образу може знижувати мотивацію та суперечити самій природі творчого процесу.

2. Принцип психологічної безпеки. Освітнє середовище має забезпечувати прийняття різних способів самовираження та мінімізувати страх помилки. Особливої значущості це набуває в інклюзивному класі, де діти можуть істотно

відрізнятися за темпом роботи, рівнем сформованості комунікативних навичок, моторними можливостями, особливостями сприймання та способом реагування на сенсорні стимули.

3. Принцип безоцінності художнього результату. Під час арттехнологічних вправ недоцільно оцінювати художню роботу винятково за критеріями естетичної досконалості або технічної майстерності. Основна увага має приділятися процесу діяльності, індивідуальному задуму, докладеним зусиллям, способам розв'язання творчого завдання та здатності дитини пояснити власний задум.

4. Принцип орієнтації на процес творчості. Значущим є не лише створений продукт, а й те, як дитина обирає матеріали, експериментує, комбінує образи, змінює початковий задум, знаходить нестандартні рішення та взаємодіє з іншими. Такий підхід створює умови для розвитку творчої ініціативи й поступового подолання страху помилки.

5. Принцип індивідуалізації та диференціації. Одна й та сама арттехнологія може потребувати різних способів організації залежно від віку дитини, її досвіду, рівня самостійності, пізнавальних можливостей, особливостей моторики, комунікації та сенсорного сприймання. Тому педагог має передбачати декілька рівнів складності завдання та альтернативні способи його виконання.

6. Принцип інтеграції мистецьких засобів. Поєднання образотворчої, музичної, літературної, театральної, рухової та інших видів діяльності дає змогу активізувати різні канали сприймання й розширити можливості творчого самовираження. Водночас інтеграція не повинна бути самоціллю: кожен використаний вид мистецтва має відповідати визначеній освітній меті.

7. Принцип рефлексивності. Завершення творчої вправи передбачає повернення дитини до власного досвіду: що вона відчувала, що було цікавим або складним, чому обрала певні матеріали чи образи, що змінилося у процесі роботи. Рефлексія може здійснюватися у вербальній, графічній, символічній, руховій або іншій доступній для дитини формі.

8. Принцип позитивної емоційної підтримки. Педагог має підтримувати атмосферу прийняття, заохочувати індивідуальність та уникати порівняння творчих робіт дітей між собою. Особливого значення набуває визнання навіть невеликих досягнень, оскільки позитивний досвід творчої діяльності може підсилювати впевненість дитини у власних можливостях та її готовність до подальшого експериментування.

Зазначені принципи визначають загальну логіку методики, однак ефективність арттехнологій значною мірою залежить від правильного визначення педагогічної мети. Перед початком заняття педагог має відповісти на декілька взаємопов'язаних запитань: яку компетентність або психолого-педагогічну якість передбачається розвивати; чому для цього обрано саме мистецький засіб; які можливості та обмеження мають учасники; який формат взаємодії буде оптимальним; яким способом буде організовано рефлексію?

Відповідно, методика застосування арттехнологій може бути представлена як послідовність взаємопов'язаних **етапів:**

1. Діагностично-аналітичний етап – визначення актуальних освітніх потреб, вікових та індивідуальних особливостей дітей, рівня їхнього творчого досвіду, комунікативних можливостей і готовності до певного виду діяльності.

2. Цільовий етап – конкретизація освітньої, розвивальної або виховної мети. Наприклад, завдання може бути спрямоване на розвиток уяви, асоціативного мислення, емоційного словника, навичок співпраці, здатності до символізації, самостійного вибору або рефлексії.

3. Проєктувальний етап – добір відповідної арттехнології, матеріалів, форми організації та способу інструктажу. На цьому етапі важливо передбачити альтернативні варіанти завдання для дітей, які потребують додаткової підтримки.

4. Мотиваційно-налаштувальний етап – створення позитивного емоційного фону, ознайомлення дітей із темою та правилами роботи, актуалізація особистого досвіду. Доцільно використовувати короткі образні історії, музичний фрагмент, предмет-стимул, ілюстрацію, рухову розминку або асоціативне запитання.

5. Творчо-діяльнісний етап – безпосереднє виконання творчого завдання. Педагог не нав'язує дитині готовий алгоритм художнього рішення, а забезпечує необхідні матеріали, підтримує ініціативу та за потреби надає дозовану допомогу.

6. Комунікативно-презентаційний етап – за бажанням учасників відбувається представлення результатів індивідуальної або групової роботи. Важливо, щоб дитина сама визначала, що саме вона готова розповісти про свій твір.

7. Рефлексивний етап – обговорення досвіду, отриманого під час творчої діяльності. Для дітей молодшого віку це можуть бути прості запитання або вибір символічної картки; старші здобувачі освіти можуть використовувати усне чи письмове самооцінювання.

8. Підсумково-педагогічний етап – аналіз педагогом процесу виконання завдання, активності учасників, характеру взаємодії, труднощів та можливостей для подальшої роботи.

Така послідовність не є жорстким алгоритмом. Її структура може змінюватися залежно від мети, віку дітей, виду арттехнології, тривалості заняття та особливостей освітнього середовища. Для короткої вправи достатньо мотиваційного налаштування, творчого завдання та рефлексії, тоді як комплексне артпедагогічне заняття потребує повнішої структури.

Найбільш продуктивним є не механічне використання окремих художніх прийомів, а їх системне поєднання відповідно до педагогічного завдання. У такому разі арттехнологія стає своєрідним «простором переходу» від безпосереднього чуттєвого досвіду до його осмислення. Наприклад, прослуховування музичного фрагмента може передувати створенню абстрактного образу, після чого дитина добирає слова для опису своїх вражень. Аналогічно рухова імпровізація може завершуватися малюванням пережитого руху, а прочитання літературного твору –

створенням образу персонажа, його настрою або альтернативного завершення історії.

У педагогічній практиці доцільно використовувати широкий спектр артметодів і стратегій, добираючи їх відповідно до мети заняття, віку здобувачів освіти, рівня їхньої творчої підготовки, індивідуальних освітніх потреб та характеру запланованої діяльності. Методичний потенціал арттехнологій полягає не стільки у використанні певної художньої техніки, скільки у створенні умов, за яких дитина отримує можливість експериментувати, самостійно приймати рішення, комбінувати образи, висловлювати власні думки й почуття, взаємодіяти з іншими та рефлексувати власний досвід.

Важливо, щоб кожен артметод мав чітке педагогічне призначення. Один і той самий вид творчої діяльності може використовуватися для розвитку різних компетентностей залежно від способу його організації. Наприклад, малювання може бути спрямоване на засвоєння навчального матеріалу, розвиток уяви, емоційне самовираження, формування навичок співпраці або стимулювання дивергентного мислення. Тому методика артпедагогічної роботи передбачає не механічне відтворення окремих вправ, а їх адаптацію до конкретної освітньої ситуації.

1. Вправи із застосуванням різноманітних художніх матеріалів і технік

Одним із базових напрямів артпедагогічної роботи є використання широкого спектра художніх матеріалів: олівців, крейди, фломастерів, фарб, пастелі, пластиліну, глини, паперу, тканини, ниток, природних матеріалів та інших доступних засобів. Поєднання традиційних і нетрадиційних технік – монотипії, кляксографії, штампування, колажування, аплікації, декупажу, створення фактурних композицій, змішаних технік – розширює простір для експериментування та дає дитині змогу обирати найбільш комфортний спосіб самовираження.

Методична цінність такого підходу полягає також у можливості врахувати різний рівень сформованості моторних і сенсорних навичок. Дитина, якій складно виконувати точні графічні рухи, може працювати з великими пензлями, губками, трафаретами, пластичними матеріалами або готовими елементами колажу. Таким чином, одна й та сама освітня мета може досягатися різними способами.

Особливо продуктивними є завдання, у яких педагог не демонструє єдиного «правильного» способу створення художнього продукту, а пропонує експериментувати з матеріалом: змішувати кольори, змінювати фактуру, накладати один матеріал на інший, трансформувати первинний образ. Така організація діяльності сприяє розвитку дослідницької позиції, гнучкості мислення та готовності приймати нестандартні рішення.

2. Завдання на вільну або актуальну тему

Завдання відкритого типу передбачають відсутність жорстко заданого художнього результату й надають дитині можливість самостійно визначати зміст та спосіб виконання роботи. Темами можуть бути «Мій світ», «Місце, де я почуваюся добре», «Моя мрія», «Те, що мене надихає», «Мій незвичайний день», «Якби я міг змінити світ» тощо.

Такі завдання мають особливе значення для розвитку суб'єктності, оскільки дитина самостійно визначає, що саме хоче представити, які образи використати та якими матеріалами скористатися. Відкритий характер завдання також створює сприятливі умови для прояву індивідуального стилю та оригінальності.

Водночас педагогові важливо уникати надмірно загальних формулювань, якщо вони можуть викликати розгубленість. Для дітей, яким складно самостійно розпочати творчу діяльність, доцільно запропонувати кілька можливих напрямів або образів, залишаючи право остаточного вибору за дитиною.

3. Вправи, спрямовані на усвідомлення власного емоційного й особистісного досвіду

Важливу групу становлять завдання, спрямовані на розпізнавання, називання та символічне вираження емоцій і внутрішніх станів. До них можуть належати вправи «Намалюй свій настрій», «Колір мого дня», «Мій внутрішній ресурс», «Емоція у формі», «Як виглядає моя радість?», «Що допомагає мені заспокоїтися?», створення символу власних сильних сторін тощо.

Педагогічна цінність таких вправ полягає у формуванні емоційної грамотності: дитина поступово вчиться розрізняти власні стани, знаходити для них словесні або образні позначення та повідомляти про них доступним способом. Художній образ у цьому випадку виступає своєрідним посередником між безпосереднім переживанням і його усвідомленням.

Важливо не нав'язувати дитині готового трактування створеного образу. Наприклад, використання певного кольору не повинно автоматично тлумачитися педагогом як ознака конкретного емоційного стану. Доцільніше запитати: «Що для тебе означає цей колір?», «Чому ти обрав саме його?», «Що ти хочеш розповісти про цей образ?». Такий підхід зберігає суб'єктність дитини та стимулює рефлексію.

4. Завдання на осмислення міжособистісних взаємин

Арттехнології можуть використовуватися для моделювання та обговорення різноманітних соціальних ситуацій. Це можуть бути створення образів дружби, родини, класу, спільного простору, взаємодії персонажів, ситуацій допомоги, конфлікту, примирення або співпраці.

Особливо продуктивними є завдання, у яких дитина не лише створює образ соціальної ситуації, а й пропонує кілька варіантів її розвитку. Наприклад: «Що могло статися далі?», «Як персонажі можуть домовитися?», «Що може допомогти їм зрозуміти один одного?». Такі вправи переводять мистецьку діяльність у площину соціального навчання та сприяють розвитку перспективного бачення – здатності враховувати не лише власну позицію, а й можливі переживання іншої людини.

Водночас результати таких завдань не можуть розглядатися як однозначне джерело інформації про сімейні обставини чи психологічний стан дитини. Художня робота є передусім формою творчого самовираження, а будь-які припущення щодо психологічних труднощів потребують додаткового професійного вивчення.

5. Парна та групова творча діяльність

Особливе місце в артпедагогіці посідають спільні творчі завдання: створення колажу, великоформатного малюнка, спільної композиції, музичної імпровізації, театральної сцени, казки або візуальної історії.

На відміну від індивідуальної творчої діяльності, групова робота містить додатковий соціальний компонент. Дитині необхідно узгоджувати власний задум з ідеями інших, домовлятися про розподіл матеріалів, приймати рішення, пояснювати свою позицію та враховувати пропозиції партнерів.

Для розвитку комунікативної компетентності корисними є завдання з розподілом ролей: автор і редактор, художник і оповідач, режисер і актори, композитор і виконавці тощо. Згодом ролі можуть змінюватися, що створює можливість для набуття різного комунікативного досвіду.

В інклюзивному класі групову творчість доцільно організовувати так, щоб кожна дитина мала посильну та значущу роль. Це запобігає ситуації, коли активніші учасники фактично виконують усе завдання, а дитина з ООП залишається лише спостерігачем.

6. Завдання на створення візуальних образів снів, фантазій, спогадів та вражень

Окремий напрям становлять вправи, що ґрунтуються на трансформації внутрішнього образного досвіду у візуальну, пластичну або драматичну форму. Дитині можна запропонувати намалювати місце, яке вона пам’ятає, фантастичний світ, уявного персонажа, незвичайний сон, майбутнє місто або подію, яку вона хотіла б пережити.

Такі завдання активізують уяву, асоціативні зв’язки та здатність трансформувати наявний досвід. Важливим є те, що дитина може поєднувати елементи, які в реальності не пов’язані між собою, змінювати їхні властивості, масштаб, функції та контекст. Саме така образна трансформація створює сприятливі умови для розвитку творчого мислення.

Після завершення роботи доцільно переходити від образу до його словесного опису. Дитина може придумати назву, скласти коротку історію, описати персонажів або пояснити, як виникла ідея. Таким чином, художня діяльність доповнюється розвитком мовлення та комунікативної компетентності.

7. Інтегровані мистецькі завдання

Високий методичний потенціал мають завдання, що поєднують декілька видів мистецтва. Наприклад, прослуховування музичного твору може завершуватися створенням графічного образу почутого; після рухової імпровізації діти можуть намалювати траєкторію руху або створити композицію «рух у кольорі»; після читання літературного твору – зобразити емоційний стан персонажа або придумати альтернативне завершення сюжету.

Інтеграція мистецьких засобів розширює способи сприймання та інтерпретації інформації. Дитина може спочатку сприймати явище через звук, потім переводити

його у рух, а після цього – у візуальний образ або слово. Така послідовність створює додаткові можливості для формування асоціативних зв'язків та осмислення матеріалу.

Інтегровані завдання можуть ефективно використовуватися і під час вивчення навчальних дисциплін. Наприклад, на уроках історії можна створити візуальну хроніку події, на уроках літератури – інсценізувати епізод твору, на природничих дисциплінах – перетворити наукове поняття на метафоричний образ, а на мовних заняттях – створити ілюстрацію до тексту та дібрати до неї образні характеристики.

8. Творче опрацювання складних життєвих ситуацій

Окрему групу становлять завдання, які дають змогу моделювати складні ситуації в символічній або художній формі. Це може бути створення образу проблеми, малювання «перешкоди та шляху її подолання», складання діалогу між персонажами, альтернативне завершення конфліктної історії або композиція «проблема – ресурс – можливі рішення».

Методична цінність таких вправ полягає у створенні умов для безпечного моделювання різних способів поведінки. Дитина може експериментувати з варіантами розвитку подій, не перебуваючи безпосередньо в реальній конфліктній ситуації. Наприклад, персонаж може спробувати попросити про допомогу, домовитися, встановити межі, відмовитися від небезпечної поведінки або звернутися до дорослого.

Таким чином, творча діяльність може бути використана як простір для формування навичок прийняття рішень і пошуку конструктивних способів взаємодії. Водночас за наявності виражених емоційних або поведінкових труднощів педагог не повинен підміняти спеціалізовану психологічну чи психотерапевтичну допомогу артвправами; у таких випадках необхідною є взаємодія з відповідним фахівцем.

9. Вправи на розвиток дивергентного мислення

Важливе місце в системі арттехнологій мають завдання, спрямовані на розвиток дивергентного мислення – здатності продукувати декілька можливих варіантів розв'язання проблеми, змінювати напрям пошуку та відходити від стереотипного рішення.

До таких вправ належать: придумування незвичайних способів використання звичайного предмета; створення декількох варіантів продовження історії; трансформація одного зображення в інші образи; створення різних композицій з обмеженої кількості елементів; пошук декількох способів завершення незакінченого малюнка; перетворення випадкової плями на різні образи.

Особливістю таких завдань є відсутність єдиної правильної відповіді. Педагог оцінює не відповідність певному зразку, а різноманітність ідей, здатність дитини змінювати стратегію, пояснювати власний задум і пропонувати альтернативні рішення.

Для поступового ускладнення завдань можна використовувати принцип «один образ – багато рішень»: спочатку дитина створює один варіант, потім – другий, який

відрізняється від першого, а згодом намагається знайти максимально незвичний спосіб вирішення. Така організація діяльності сприяє подоланню стереотипності та формуванню готовності експериментувати.

10. Рефлексивно-метакогнітивні завдання

Завершальним компонентом артпедагогічної роботи мають бути завдання, спрямовані на усвідомлення дитиною власного способу діяльності. Йдеться про перехід від питання «Що я створив?» до питань «Як я це створював?», «Чому я обрав саме такий спосіб?», «Що допомогло мені придумати ідею?», «Що змінилося під час роботи?», «Що я зробив би інакше наступного разу?».

Такі запитання розвивають метакогнітивні навички – здатність спостерігати за власним процесом мислення, оцінювати використані стратегії та усвідомлювати чинники, які допомагають або перешкоджають виконанню завдання.

Форма рефлексії має відповідати віку та індивідуальним можливостям дитини. Для молодших школярів ефективними можуть бути короткі усні відповіді, вибір картки емоцій, символічне позначення настрою або завершення речення: «Сьогодні я дізнався…», «Мені було цікаво…», «Найскладніше було…». Старші здобувачі освіти можуть вести творчий щоденник, створювати короткі рефлексивні тексти, використовувати шкали самооцінювання або здійснювати взаєморефлексію в групі.

Особливого значення набуває рефлексія у розвитку творчості, оскільки вона допомагає дитині усвідомити власну здатність генерувати та змінювати ідеї. Якщо на завершення творчої роботи педагог запитує не лише «Що ти намалював?», а й «Як ти придумав цей образ?», «Чи була інша ідея?», «Що змінилося під час роботи?», дитина поступово починає сприймати творчість не як спонтанну властивість, а як процес, яким можна керувати, удосконалювати та розвивати.

Таким чином, окреслені артметоди доцільно розглядати не як ізольовані техніки, а як *взаємопов'язану систему педагогічних стратегій*, спрямованих на розвиток творчого потенціалу, уяви, асоціативного та дивергентного мислення, емоційної компетентності, комунікативних умінь і здатності до саморефлексії. Їхня методична цінність визначається можливістю варіювати рівень складності, форму участі, матеріали та способи презентації результату відповідно до індивідуальних можливостей кожної дитини. Узагальнюючи, можна виокремити кілька послідовних напрямів артпедагогічного впливу (рис. 6.1).

Така логіка дає змогу перейти від безпосередньої взаємодії з художнім матеріалом до усвідомлення власного досвіду та його використання в подальшій навчальній і соціальній діяльності.

В умовах інклюзивного освітнього середовища ця система набуває додаткового значення, оскільки передбачає множинність способів участі та допускає різні форми творчого результату. Дитина може малювати, конструювати, рухатися, співати, створювати колаж, драматизувати, розповідати або комбінувати декілька способів діяльності. Саме така варіативність дає змогу реалізувати принцип доступності та водночас зберегти головну педагогічну цінність арттехнологій – можливість кожної дитини бути активним автором власного творчого досвіду.

Рис. 6.1. Послідовні напрями артпедагогічного впливу

Отже, арттехнології можуть виконувати не одну, а декілька взаємопов'язаних функцій: мотиваційну, розвивальну, комунікативну, емоційно-регулятивну, пізнавальну, рефлексивну та соціалізаційну. Їх педагогічна цінність полягає саме в можливості поєднати навчальне завдання з особистісним досвідом дитини та створити ситуацію, у якій пізнання відбувається через образ, дію, емоцію і взаємодію.

Важливим компонентом методики є також *добір матеріалів*. Педагог має враховувати не лише їх художні властивості, а й безпечність, доступність, сенсорні характеристики, зручність використання та відповідність віку. Для одних дітей оптимальним може бути олівець або фломастер, що забезпечує контроль руху, для інших – фарби, пластилін, тканина, природні матеріали чи цифрові інструменти. В інклюзивному класі доцільно передбачати альтернативні способи виконання одного завдання: замість малювання – колажування; замість письмової рефлексії – усна відповідь або вибір символу; замість індивідуальної роботи – робота в парі з партнером.

Особливого значення набуває дозування педагогічної допомоги. Надмірне втручання дорослого може обмежувати самостійність дитини, тоді як недостатня підтримка може призводити до фрустрації та відмови від діяльності. Тому педагог має дотримуватися принципу «допомагати рівно настільки, наскільки це необхідно». Це передбачає спочатку надання словесної підказки, демонстрацію можливого способу дії або додаткового матеріалу і лише за потреби – безпосередню допомогу.

На основі аналізу наукових праць О. Деркач [23], О. Вознесенської, Л. Мови [12] та Н. Росохи [87] нами розроблено універсальну структуру артпедагогічного заняття, яку можна адаптувати до різних видів арттехнологій залежно від вікових особливостей здобувачів освіти, мети навчання, змісту освітнього матеріалу та специфіки організації освітнього процесу (таблиця 6.2).

Таблиця 6.2.

Універсальна структура артпедагогічного заняття

Етап заняття	Зміст діяльності педагога	Діяльність здобувачів освіти	Орієнтовний час
1. Організаційно-мотиваційний	Створення доброзичливої атмосфери, повідомлення теми та мети, психологічне налаштування	Налаштовуються на роботу, беруть участь у вправі-привітанн	5 хв
2. Актуалізація емоційного стану	Використання коротких артвправ (музика, рух, колір, дихальні вправи)	Виконують вправи, висловлюють свій настрій	5–7 хв
3. Основна творча діяльність	Організовує виконання творчого завдання відповідно до обраної арттехнології	Створюють творчий продукт, взаємодіють у групах, імпровізують	20–25 хв
4. Презентація результатів	Організовує представлення виконаних робіт, ставить запитання	Демонструють результати, коментують власну діяльність	5–7 хв
5. Рефлексія	Проводить бесіду, вправи на самооцінювання та аналіз власних почуттів	Аналізують емоції, роблять висновки, оцінюють власний досвід	5 хв
6. Підбиття підсумків	Узагальнює результати, мотивує до подальшої творчої діяльності	Висловлюють побажання, завершують заняття	3 хв

Запропонована структура передбачає поєднання змістового, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Її особливість полягає в тому, що мистецька діяльність не відокремлюється від освітньої мети, але й не зводиться до механічної ілюстрації навчального матеріалу. Творче завдання стає засобом активного залучення дитини до пізнавальної діяльності.

Залежно від віку здобувачів освіти структура заняття може набувати різного змістового наповнення. У дошкільному та молодшому шкільному віці перевагу доцільно надавати коротким, образним ігровим завданням, сенсорному досвіду, казковим сюжетам, музично-руховим вправам, малюванню та ліпленню. Для підлітків актуальнішими стають завдання на самовираження, ідентичність, міжособистісні взаємини, власні цінності, життєві перспективи та пошук індивідуального стилю. Старші здобувачі освіти можуть залучатися до складніших інтегрованих проєктів, у яких поєднуються мистецьке створення, дослідницька діяльність, дискусія та рефлексія.

В інклюзивному освітньому середовищі методика потребує додаткової адаптації. Передусім необхідно враховувати індивідуальний профіль потреб дитини: особливості комунікації, моторики, сприймання, уваги, темпу діяльності та сенсорної чутливості. Інструкція може подаватися не лише вербально, а й за допомогою піктограм, демонстрації, послідовності зображень або конкретного

прикладу. Тривалість окремих етапів також може змінюватися відповідно до можливостей учасників.

Для дітей, які мають труднощі з вербальним самовираженням, мистецька діяльність може стати альтернативним або додатковим каналом комунікації. Водночас педагог не повинен автоматично трактувати художній образ як пряме відображення внутрішнього стану дитини. Значення створеного образу визначає насамперед сама дитина, а педагог може лише ставити відкриті запитання: «Що ти хочеш розповісти про свою роботу?», «Що тут для тебе найважливіше?», «Як ти придумав цей образ?».

Важливою методичною умовою є також організація простору. Матеріали бажано розміщувати так, щоб дитина могла самостійно або з мінімальною допомогою дорослого обрати необхідні засоби. Робоче місце має забезпечувати достатній особистий простір, можливість змінити положення тіла, за потреби зробити паузу та уникати надмірного сенсорного навантаження. Для групової роботи доцільно передбачати зони індивідуальної та спільної діяльності.

Окремої уваги потребує рефлексія, оскільки саме вона забезпечує перехід від безпосереднього творчого досвіду до його усвідомлення. Залежно від віку можна використовувати різні форми: «три слова про мою роботу», «колір мого настрою після заняття», «що було легко – що було складно», «що я відкрив у собі», «що я хочу спробувати наступного разу». Для дітей, яким складно відповідати вербально, можуть застосовуватися піктограми, картки емоцій, шкали самооцінювання, символічні зображення або вибір одного з декількох варіантів.

Таким чином, методика застосування арттехнологій в освітньому середовищі являє собою не сукупність окремих творчих вправ, а систему педагогічно організованої взаємодії, у якій мистецтво використовується як засіб пізнання, творчого самовираження, комунікації та особистісного розвитку. Її результативність визначається не кількістю використаних художніх технік, а відповідністю обраного методу меті заняття, віковим та індивідуальним можливостям дітей, якістю психологічного середовища, рівнем педагогічної підтримки та наявністю рефлексивного компонента.

Особливої значущості така методика набуває в умовах інклюзивної освіти, оскільки передбачає варіативність способів участі, допускає різні темпи виконання, створює можливості для невербальної комунікації та дає змогу кожному здобувачеві освіти представити власний досвід у доступній для нього формі. Відтак арттехнології можуть розглядатися як один із педагогічних ресурсів створення середовища, у якому відмінності між дітьми не стають перешкодою для спільної творчої діяльності, а враховуються під час проєктування освітнього процесу.

6.3. Артметоди у профілактиці та корекції тривожності й агресивної поведінки дітей та підлітків

Сучасне дитинство та підлітковий вік відбуваються в умовах значного ускладнення соціального й інформаційного середовища. Діти та підлітки можуть одночасно зазнавати впливу різноманітних стресогенних чинників, серед яких особливе місце посідають військові дії, вимушене переміщення, нестабільність сімейних обставин, порушення звичного режиму життя, підвищене навчальне навантаження, труднощі соціальної адаптації, обмеження безпосереднього спілкування з однолітками, а також постійний контакт із великим обсягом емоційно насиченої інформації. Сукупна дія таких факторів може підвищувати психоемоційне навантаження на дитину, ускладнювати процеси адаптації та створювати додаткові передумови для виникнення тривожності, емоційної напруженості, дратівливості, імпульсивних та агресивних реакцій.

Особливої уваги потребує той факт, що дитина не завжди має достатній досвід і сформований набір психологічних засобів для усвідомлення власних переживань та їх конструктивного опрацювання. У ситуації тривалого напруження негативні емоції можуть залишатися недостатньо диференційованими: страх, образа, безпорадність, розчарування або почуття несправедливості іноді проявляються не у формі вербалізованого переживання, а через дратівливість, конфліктність, демонстративну поведінку, замкненість або агресивні дії. Тому важливим завданням психолого-педагогічної підтримки є не лише безпосереднє зниження інтенсивності небажаних поведінкових проявів, а й створення умов для усвідомлення дитиною власних емоцій, розвитку здатності їх розпізнавати, називати, регулювати та виражати соціально прийнятними способами.

Тривале психоемоційне напруження може бути пов’язане зі зниженням адаптивних можливостей дитини, труднощами концентрації уваги, порушеннями емоційної рівноваги, підвищеною чутливістю до зовнішніх подразників та ускладненням міжособистісної взаємодії. Водночас тривожність не слід розглядати виключно як патологічне явище. Певний рівень тривоги є природною реакцією на невизначеність, небезпеку або значущі зміни. Проблемною вона стає тоді, коли набуває надмірної інтенсивності, тривалості та починає істотно обмежувати повсякденне функціонування, навчальну діяльність, спілкування й емоційне благополуччя дитини. Саме тому в освітньому середовищі важливо своєчасно помічати стійкі прояви емоційного напруження та створювати умови для формування конструктивних способів психологічної саморегуляції.

Проблема агресивної поведінки також потребує комплексного розгляду. Агресивність не є однозначним показником певного психологічного стану, а її прояви можуть виконувати різні функції залежно від віку дитини, конкретної ситуації, особливостей соціального оточення та сформованості навичок емоційної регуляції. У частині випадків агресивна реакція може виникати як відповідь на переживання безсилля, фрустрації, несправедливості, страху або неможливість

задовольнити значущу потребу. Отже, педагогічна робота з агресивними проявами має передбачати не тільки встановлення поведінкових меж, а й пошук психологічних причин, які лежать в основі конкретної реакції, та навчання дитини альтернативних способів реагування.

У працях українських і зарубіжних психологів, зокрема А. Басса [127], З. Кісіль [44], С. Розенцвейга [149], агресивна поведінка розглядається, зокрема, у контексті реагування особистості на фрустраційні ситуації. Фрустрація виникає тоді, коли реалізація значущої потреби, наміру або мети ускладнюється чи блокується певною перешкодою. У такій ситуації дитина може переживати роздратування, образу, безпорадність, внутрішнє напруження або емоційний дискомфорт. Якщо сформованих навичок саморегуляції та конструктивного подолання труднощів недостатньо, емоційна напруга може знаходити вихід у поведінкових реакціях, зокрема у словесній або фізичній агресії, конфліктності, опозиційній поведінці чи, в окремих випадках, у спрямованих на себе деструктивних реакціях.

Особливої значущості ця проблема набуває в дитячому та підлітковому віці, коли механізми довільної емоційної регуляції ще перебувають у процесі розвитку. Дитина поступово навчається розпізнавати власні емоційні стани, відкладати імпульсивну реакцію, враховувати позицію іншої людини, передбачати наслідки власної поведінки та обирати соціально прийнятний спосіб задоволення потреб. За недостатньої сформованості таких умінь фрустраційна ситуація може переживатися як надмірно складна, а агресивна реакція – ставати одним із доступних способів швидкого вираження накопиченої напруги. У цьому сенсі агресивна поведінка може виконувати тимчасову регулятивну або захисну функцію, однак її використання не забезпечує конструктивного розв’язання проблемної ситуації та за систематичного повторення здатне закріплювати неадаптивні поведінкові стратегії.

Таким чином, у роботі з агресивними проявами доцільно зміщувати акцент із простого придушення небажаної поведінки на розвиток альтернативних способів реагування. Йдеться про формування здатності розпізнавати власний емоційний стан, усвідомлювати причини його виникнення, вербалізувати переживання, витримувати фрустрацію, звертатися по допомогу, вести діалог та знаходити прийнятні способи розв’язання конфлікту. Саме такий підхід відповідає завданням сучасної психолого-педагогічної підтримки, орієнтованої не лише на зменшення окремого поведінкового прояву, а й на розвиток особистісних ресурсів дитини.

Важливим аспектом цієї проблеми є взаємозв’язок тривожності та агресивної поведінки. Дослідження О. Ворощук та О. Лущ [15], присвячене особливостям взаємозв’язку цих явищ у старшому підлітковому віці, засвідчило наявність зв’язку між підвищеним рівнем тривожності та посиленням агресивних проявів. Водночас такий взаємозв’язок не означає прямої причинно-наслідкової залежності. Тривожність й агресивність можуть взаємодіяти в межах складної системи особистісних, сімейних, соціальних та ситуативних чинників. Зокрема, високий рівень внутрішнього напруження може знижувати здатність підлітка гнучко реагувати на складні обставини, тоді як повторювані конфлікти та негативний

досвід міжособистісної взаємодії, своєю чергою, здатні посилювати почуття небезпеки, невпевненості та тривожності.

Формування й закріплення тривожних та агресивних способів реагування в підлітковому віці може бути пов'язане з недостатньою сформованістю конструктивних способів задоволення актуальних потреб, подолання внутрішніх і зовнішніх конфліктів та ефективного реагування на фрустраційні ситуації [44]. У цей період особливого значення набуває розвиток емоційної саморегуляції, адже підліток поступово переходить від переважно зовнішньо контрольованої поведінки до більшої автономності у прийнятті рішень та регулюванні власних емоційних станів. Відповідно, освітнє середовище має не тільки забезпечувати безпечні межі поведінки, а й надавати дитині доступні інструменти для опрацювання складних переживань.

Одним із перспективних напрямів такої роботи є використання артметодів. Їхня цінність у психолого-педагогічній практиці полягає в можливості створити символічний та образний простір, у якому дитина може виразити переживання не лише вербально, а й за допомогою кольору, лінії, форми, музики, руху, образу, сюжету, рольової взаємодії або художнього матеріалу. Це особливо важливо для дітей, яким складно безпосередньо говорити про власні почуття, пояснювати причини тривоги чи описувати внутрішні конфлікти. Творча діяльність у такому разі може виступати проміжною ланкою між емоційним переживанням та його усвідомленням.

Застосування артметодів в освітньому процесі не передбачає автоматичного терапевтичного ефекту й не повинно ототожнюватися з психотерапією. У педагогічному контексті їх доцільно розглядати як засіб емоційної підтримки, розвитку саморегуляції, комунікативних умінь, рефлексії, емпатії та конструктивних моделей поведінки. Якщо ж йдеться про виражені або стійкі психологічні труднощі, травматичний досвід чи клінічно значущі симптоми, артметоди можуть використовуватися в межах відповідної психологічної або психотерапевтичної допомоги за участю кваліфікованого фахівця.

Ефективність артметодів у роботі з тривожністю та агресивними проявами значною мірою залежить від характеру їх організації. Принципове значення мають психологічна безпека, добровільність участі, відсутність оцінювання художніх здібностей, орієнтація на процес творчої діяльності, можливість вибору матеріалів і способів самовираження, відповідність завдання віковим та індивідуальним особливостям дитини. Не менш важливо, щоб педагог не інтерпретував художній продукт як прямий і однозначний «діагноз» психологічного стану дитини. Значущою є передусім сама діяльність, діалог навколо неї, можливість дитини пояснити створений образ і самостійно визначити його значення.

Стратегія використання артметодів у роботі з тривожністю та агресивною поведінкою має охоплювати взаємопов'язані емоційну, когнітивну, поведінкову та соціально-комунікативну сфери особистості. На емоційному рівні йдеться про розпізнавання та диференціацію почуттів, їх прийняття й соціально прийнятне

вираження. Когнітивний компонент передбачає усвідомлення причин емоційних реакцій, аналіз фрустраційних ситуацій та пошук альтернативних способів їх розв'язання. Поведінковий компонент пов'язаний із відпрацюванням навичок самоконтролю, релаксації, конструктивної взаємодії та подолання конфліктів. Соціально-комунікативний компонент охоплює розвиток емпатії, здатності враховувати емоційний стан іншої людини, співпрацювати та використовувати ненасильницькі способи комунікації.

З огляду на це, ключові завдання психолого-педагогічної роботи з дітьми та підлітками, які демонструють підвищену тривожність, емоційну напруженість або агресивні реакції, доцільно реалізовувати за чотирма взаємопов'язаними напрямами:

1) оволодіння соціально прийнятними способами вираження емоцій у фрустраційних і конфліктних ситуаціях;

2) зниження надмірної тривожності та емоційної напруги через розвиток навичок саморегуляції;

3) розвиток емпатії та здатності до розуміння емоційних станів інших людей;

4) формування адекватної самооцінки, позитивного самосприйняття та усвідомлення власних ресурсів.

Відповідні напрями, методи арттерапевтичної та артпедагогічної роботи, зміст завдань і очікувані результати систематизовано в таблиці 6.3.

Таблиця 6.3.

Напрями використання артметодів у профілактиці та подоланні негативних емоційних і поведінкових проявів дітей та підлітків

Напрям психолого-педагогічної роботи	**Методи арттерапії**	**Зміст впливу**	**Очікувані результати**
Оволодіння соціально прийнятними способами вираження емоцій у фрустраційних і конфліктних ситуаціях	Ізотерапія, ляльковтерапія, драматерапія, казкотерапія	Створення безпечних умов для символічного вираження негативних переживань; моделювання конфліктних ситуацій і пошук конструктивних варіантів їх розв'язання; програвання різних моделей поведінки; відпрацювання соціально прийнятних способів вираження гніву, образи, розчарування	Зменшення частоти та інтенсивності деструктивних реакцій; розширення репертуару конструктивних способів реагування; розвиток навичок розв'язання конфліктів і контролю емоційних реакцій
Зниження надмірної тривожності та емоційної напруги через формування	Музикотерапія, кольоротерапія, танцювально-рухова терапія	Використання ритму, звуку, кольору, руху та інших сенсорних засобів для організації творчої діяльності; створення умов	Послаблення суб'єктивного відчуття напруження; розвиток навичок емоційної саморегуляції;

навичок саморегуляції		для переключення уваги, розслаблення, усвідомлення тілесних та емоційних станів; опанування доступних прийомів самозаспокоєння і самоконтролю	підвищення здатності розпізнавати власний емоційний стан і своєчасно використовувати конструктивні способи його стабілізації
Розвиток емпатії та здатності до розуміння емоційних станів інших людей	Драматерапія, лялькотерапія, казкотерапія	Співвіднесення власного досвіду з переживаннями персонажів; виконання різних ролей; аналіз мотивів поведінки героїв; обговорення емоційних станів персонажів та можливих способів реагування на них; моделювання ситуацій взаємодопомоги та підтримки	Розширення емоційного словника; розвиток здатності розпізнавати та враховувати переживання інших; формування передумов для емпатійної поведінки; покращення навичок міжособистісної взаємодії
Формування адекватної самооцінки та позитивного самосприйняття	Ізотерапія, колаж, артбуки, творчі проєкти	Створення ситуацій успіху; фіксація індивідуальних досягнень і сильних сторін; візуалізація власних ресурсів, мрій та позитивного досвіду; виконання посильних творчих завдань із можливістю самостійного вибору матеріалів і способів роботи	Підвищення впевненості у власних можливостях; формування більш позитивного й реалістичного самосприйняття; розвиток самоповаги, відчуття компетентності та готовності до подолання труднощів

Наведена система демонструє, що артметоди можуть застосовуватися не як сукупність окремих творчих вправ, а як цілісна система психолого-педагогічної підтримки. Їх потенціал полягає в можливості одночасно працювати з емоційним переживанням, його усвідомленням, способом поведінкового реагування та характером міжособистісної взаємодії. Наприклад, малювання або створення колажу може бути використане для актуалізації та візуалізації переживань; казкотерапія – для їх опосередкованого осмислення через образ персонажа; драматерапія – для моделювання альтернативних моделей поведінки; музичні та рухові практики – для організації емоційного стану й розвитку навичок саморегуляції.

Водночас результативність такої роботи визначається не самим фактом використання певної арттехніки, а відповідністю методу конкретній педагогічній ситуації та індивідуальним потребам дитини. Для тривожної дитини важливішими можуть бути передбачуваність, ритмічність, поступове включення у творчу діяльність і відсутність надмірної стимуляції. Для дитини з вираженою імпульсивністю або агресивними реакціями доцільними можуть бути завдання, які

дають можливість безпечно виразити сильні емоції, а потім перейти до їх осмислення та пошуку альтернативної поведінки. Для підлітків особливого значення набувають автономність, можливість вибору теми, символічність творчого висловлювання та рефлексивне обговорення результату.

Важливо також враховувати, що профілактика агресивної поведінки не зводиться до вимоги «не проявляти агресію». Значно продуктивнішим є навчання дитини розпізнавати момент виникнення сильного емоційного збудження, визначати його причину та обирати інший спосіб реагування. У цьому контексті артметоди можуть виступати своєрідним тренувальним простором, у якому без реальних негативних наслідків моделюються складні життєві ситуації, апробуються різні варіанти поведінки та обговорюються їх можливі наслідки. Такий підхід дає змогу поступово переводити емоційний досвід із безпосередньої імпульсивної реакції у площину усвідомлення, символізації, рефлексії та свідомого вибору.

Отже, використання артметодів у роботі з дітьми та підлітками, схильними до підвищеної тривожності, емоційної напруженості або агресивних реакцій, доцільно розглядати як один із компонентів комплексної психолого-педагогічної підтримки. Їх цінність визначається можливістю поєднати емоційне самовираження, розвиток саморегуляції, формування емпатії, удосконалення комунікативних навичок та підтримку позитивного самосприйняття. За умови систематичного, віково відповідного та психологічно безпечного застосування артметоди можуть розширювати репертуар конструктивних способів реагування дитини на фрустрацію і складні життєві ситуації. При цьому їх доцільно інтегрувати в ширшу систему педагогічної, психологічної та, за потреби, спеціалізованої фахової допомоги, а не розглядати як універсальний засіб подолання всіх емоційних і поведінкових труднощів.

Тема 7. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ АРТПЕДАГОГІЧНИХ ЗАНЯТЬ

7.1. Вікові особливості сприйняття мистецтва

Артпедагогіка, як складова сучасного освітнього простору, має спільні з педагогікою стратегічні цілі: забезпечення гармонійного розвитку дитини, підтримку її пізнавальної активності, становлення особистості, розкриття індивідуального потенціалу та створення умов для самореалізації. Водночас специфіка артпедагогічного підходу полягає у використанні потенціалу мистецтва, художніх образів і творчої діяльності як особливих засобів навчання, виховання та розвитку. Мистецтво в цьому контексті виступає не лише предметом засвоєння, а й своєрідним середовищем, у якому дитина може пізнавати навколишній світ, осмислювати власний досвід, взаємодіяти з іншими та знаходити доступні форми емоційного і творчого самовираження.

Артпедагогіка не повинна розглядатися як альтернатива традиційній художній освіті або як її заміна. Її призначення полягає передусім у розширенні освітніх можливостей мистецтва та інтеграції художньо-творчих засобів у різні напрями педагогічної роботи. Така інтеграція може здійснюватися як у межах мистецьких дисциплін, так і під час вивчення інших навчальних предметів, виховних заходів, проєктної діяльності, групової взаємодії та індивідуальної роботи з учнями. У цьому випадку художня діяльність набуває міждисциплінарного характеру й може виконувати одночасно пізнавальну, комунікативну, емоційно-регулятивну, виховну та творчо-розвивальну функції.

Особливе значення в артпедагогіці має спільна художньо-творча діяльність педагога та здобувачів освіти. Її цінність визначається не стільки кінцевим художнім результатом, скільки можливістю створити ситуацію активної взаємодії, вибору, експериментування та рефлексії. У процесі творчої діяльності дитина отримує можливість висловлювати власні думки й переживання, ставити запитання, пропонувати нестандартні рішення, співвідносити власну позицію з позиціями інших. За таких умов мистецтво стає засобом розвитку суб’єктності дитини та її здатності активно впливати на власний освітній досвід.

На відміну від освітніх ситуацій, у яких основний акцент робиться на засвоєнні визначеного обсягу знань і відтворенні заданого способу дії, в артпедагогічній діяльності більшого значення набувають виховні та розвивальні завдання. До них належать розвиток емоційної чутливості, образного мислення,

уяви, здатності до рефлексії, самопізнання, комунікації, творчого пошуку та самостійного прийняття рішень. Важливим результатом стає також формування позитивного ставлення до себе як до суб'єкта творчої діяльності, що може підтримувати розвиток позитивної Я-концепції та відчуття власної компетентності.

Водночас ефективність артпедагогічного впливу безпосередньо пов'язана з відповідністю змісту, форми й методів роботи віковим та індивідуальним особливостям здобувачів освіти. Один і той самий мистецький твір або творче завдання може сприйматися дітьми різного віку принципово по-різному. Для молодшої дитини визначальними можуть бути колір, форма, сюжетна виразність і безпосереднє емоційне враження; для молодшого школяра – конкретний зміст, дії персонажів, моральний аспект події; для підлітка – символічний зміст, підтекст, авторська позиція, проблема вибору та можливість співвіднесення художнього образу з власним досвідом.

Отже, вікові особливості сприймання мистецтва необхідно розглядати як важливу психолого-педагогічну передумову організації артпедагогічної діяльності. У міру психічного розвитку змінюються способи виділення та аналізу художньої інформації, характер емоційного реагування, рівень усвідомлення художньої форми та змісту, здатність до інтерпретації символів, рефлексії й особистісного осмислення мистецького досвіду. Відповідно, методика артпедагогічної роботи має поступово переходити від переважно сенсорного та емоційного залучення до більш усвідомленої інтерпретації, критичного осмислення й самостійної творчої позиції.

Особливості сприйняття мистецтва дітьми старшого дошкільного віку

У дітей старшого дошкільного віку, орієнтовно 5–6 років, відбуваються істотні зміни у сфері сенсорного розвитку, сприймання, уваги, уяви та образного мислення. Дитина поступово переходить від ситуативного й переважно цілісного сприймання предметів до більш диференційованого аналізу їхніх властивостей. Це створює передумови для більш змістовного сприймання мистецьких творів. Дошкільник уже здатний звертати увагу не лише на окремий яскравий елемент картини, а й на взаємозв'язок кольорів, форми, розташування об'єктів, виразність персонажів та загальний настрій художнього образу.

У цей період формується здатність розпізнавати емоційний характер мистецького твору та пов'язувати його з певним настроєм. Дитина може визначати, чи є зображення веселим, сумним, спокійним, тривожним, урочистим або динамічним, а також намагатися пояснити причини власного ставлення до твору. Поступово виникає здатність аргументувати елементарні естетичні судження: дитина може пояснити, що саме їй подобається або не подобається в картині, музичному творі чи казці. Водночас такі судження ще значною мірою ґрунтуються на безпосередньому емоційному враженні та конкретному життєвому досвіді.

Сенсорний розвиток у старшому дошкільному віці створює важливу основу для художнього сприймання. У п'ятирічному віці діти вже здатні встановлювати відповідність не лише між основними кольорами та їх назвами, а й розрізняти

проміжні відтінки. Розширюються уявлення про колірні характеристики предметів: дошкільники поступово засвоюють кольори спектра, розрізняють відтінки за ступенем світлоти, можуть групувати кольори за певними ознаками, зокрема виділяти теплі та холодні, яскраві й приглушені кольори.

Важливим для художньої діяльності є також удосконалення процесів зорового аналізу та синтезу. Дитина вчиться цілеспрямовано обстежувати предмет, виокремлювати його основні та другорядні частини, визначати їх просторове розташування, співвідносити частини між собою та після детального аналізу повертатися до цілісного сприймання об'єкта [75]. Така здатність має безпосереднє значення для образотворчої діяльності, оскільки дає змогу поступово переходити від випадкового відтворення окремих елементів до більш організованого створення художнього образу.

Поряд із цим удосконалюється просторове сприймання. Діти впевненіше орієнтуються в основних напрямках і починають усвідомлювати просторові відношення між предметами, використовуючи поняття «над», «під», «перед», «за», «поруч», «між» тощо [71, с. 246–265]. Розвиток просторових уявлень важливий не лише для малювання, конструювання чи аплікації, а й для розуміння композиції художнього твору, розташування персонажів, співвідношення переднього та заднього планів.

У роботі з дітьми цього віку доцільно спиратися на безпосередній сенсорний та емоційний досвід. Ефективними можуть бути завдання на порівняння кольорів, визначення настрою картини, пошук певних деталей, створення асоціативних образів, малювання за музичним супроводом, доповнення художнього сюжету або створення власної версії знайомої казки. Важливо, щоб завдання не передбачало єдиного «правильного» художнього результату, оскільки цінність артпедагогічної діяльності на цьому етапі значною мірою полягає в розвитку спостережливості, емоційної чутливості, уяви та готовності до творчого експериментування.

Особливості сприйняття мистецтва дітьми молодшого шкільного віку

Для дітей молодшого шкільного віку, приблизно 6–10 років, характерними є активний розвиток пізнавальної сфери, довільної уваги, пам'яті та мислення. Зростає здатність до аналізу, порівняння, класифікації та узагальнення інформації. Поступово розширюється можливість переходити від безпосереднього сприймання художнього образу до його більш свідомого осмислення. Якщо дошкільник переважно реагує на твір через яскраве емоційне враження та конкретний образ, то молодший школяр уже здатний поставити запитання щодо змісту твору, послідовності подій, причин поведінки персонажів та їхніх можливих переживань.

У цей період формується аналітичне ставлення до мистецького образу. Дитина поступово вчиться звертати увагу на те, якими засобами автор створює певний настрій, як колір, композиція, музична інтонація, художня деталь або особливості мовлення персонажа впливають на сприймання твору. Водночас емоційний компонент залишається надзвичайно важливим: раціональне осмислення

художнього змісту не замінює емоційного переживання, а поступово поєднується з ним.

Особливого значення набуває розвиток словесно-логічного мислення. Молодші школярі дедалі частіше можуть вербалізувати власні враження, пояснювати ставлення до персонажів, порівнювати різні художні образи та обґрунтовувати власні судження. У процесі обговорення мистецького твору вони вчаться відрізняти власну думку від безпосереднього опису побаченого, а також поступово усвідомлюють, що один і той самий образ може викликати різні переживання та інтерпретації.

Розвиток уваги, пам'яті, уяви та рефлексивних умінь створює передумови для складнішого художнього сприймання. Дитина може утримувати в пам'яті окремі елементи сюжету, встановлювати між ними зв'язки, прогнозувати подальший розвиток подій, порівнювати художній образ із власним досвідом. Водночас поступове формування моральних уявлень і ціннісних орієнтацій позначається на характері естетичних суджень: оцінюючи персонажа або подію, молодший школяр дедалі частіше звертається до категорій добра і зла, справедливості, дружби, відповідальності, допомоги іншому [57].

У зв'язку з цим артпедагогічна робота з молодшими школярами може передбачати поєднання сприймання мистецького твору з його активним творчим переосмисленням. Наприклад, після ознайомлення з картиною дитині можна запропонувати придумати продовження зображеної ситуації, змінити її емоційний настрій за допомогою кольору, створити діалог між персонажами, намалювати подію до або після зображеного моменту. Такі завдання поєднують аналіз художнього матеріалу з розвитком уяви, мовлення, емоційного інтелекту та здатності до творчого перетворення інформації.

Важливо також враховувати потребу молодшого школяра в позитивному підкріпленні. Успішна артпедагогічна взаємодія передбачає підтримку індивідуальності дитячої творчості, відмову від надмірного порівняння робіт між собою та зосередження уваги на особистому прогресі. Саме в цьому віці особливо важливо не перетворювати художню діяльність на механічне відтворення зразка, оскільки це може звужувати простір для уяви та самостійного пошуку.

Особливості сприйняття мистецтва в підлітковому віці

Підлітковий вік, орієнтовно 11–15 років, характеризується істотними змінами у пізнавальній, емоційній та особистісній сферах. Розвиток абстрактно-логічного мислення, рефлексивності, здатності до узагальнення та осмислення суперечностей створює передумови для якісно нового рівня сприймання мистецтва. За висловом В. Сухомлинського, сприймання художнього твору може переходити від «чуттєвого» до «розуміючого». У цьому контексті підліток уже здатний сприймати не тільки безпосередньо зображене або описане, а й підтекст, символіку, метафоричні значення, авторську позицію та морально-філософську проблематику твору.

Художній образ у підлітковому віці дедалі частіше набуває особистісного значення. Підліток співвідносить події, переживання та проблеми персонажів із власним досвідом, актуальними потребами та питаннями самовизначення. Саме тому одна й та сама картина, музичний твір, літературний сюжет або театральна постановка може викликати у підлітків принципово різні інтерпретації. Відмінності зумовлюються не лише рівнем пізнавального розвитку, а й життєвим досвідом, емоційною чутливістю, цінностями, міжособистісними стосунками та індивідуальними інтересами.

У підлітковому віці художнє сприймання набуває виразнішого суб'єктивно-особистісного характеру. Підліток не просто фіксує зміст художнього твору, а співвідносить його образи та ситуації з власним життєвим досвідом, емоційно переживає події, аналізує мотиви персонажів і може знаходити в них відображення власних переживань [58]. Важливого значення набуває питання ідентифікації з персонажами, проте воно не повинно розумітися як буквальне ототожнення. Швидше йдеться про можливість співвіднести себе з певним образом, переживанням, моральною дилемою або життєвою ситуацією та через це краще усвідомити власну позицію.

Підлітковий вік також характеризується зростанням потреби у власній творчості. Одні підлітки пишуть вірші, пісні або музику, інші створюють оповідання, малюють, фотографують, займаються дизайном, відеотворчістю чи іншими видами мистецької діяльності. Вибір конкретної форми творчості може бути пов'язаний із прагненням до самовираження, пошуком власної ідентичності, потребою бути почутим та бажанням встановити контакт з однолітками. Творчий продукт у такому разі може набувати значення не просто результату діяльності, а своєрідного способу комунікації та презентації власного внутрішнього світу.

Особистісні переживання, дружні та романтичні стосунки, переживання прийняття або неприйняття однолітками, труднощі у взаємодії з дорослими, питання самостійності й майбутнього можуть ставати важливими джерелами художнього самовираження. Мистецтво надає підлітку можливість опосередковано досліджувати ці теми, переводити особистий досвід у символічну форму та розглядати його з іншої перспективи. Саме тому в артпедагогічній роботі з підлітками доцільно залишати достатній простір для самостійного вибору теми, жанру, матеріалу та способу презентації творчого результату.

Поряд із емоційним самовираженням мистецтво в підлітковому віці може бути важливим засобом розвитку критичного та рефлексивного мислення. Обговорення художніх творів дає можливість аналізувати різні погляди на проблему, порівнювати авторські позиції, аргументувати власну думку, ставити під сумнів очевидні оцінки та бачити багатозначність життєвих ситуацій. Відтак артпедагогічна діяльність поступово переходить від переважно репродуктивних форм до діалогічних, дослідницьких і проєктних.

Підлітковий вік справді може супроводжуватися внутрішніми суперечностями, емоційною нестабільністю та кризовими переживаннями, однак

його не варто розглядати виключно як проблемний або кризовий етап. Навпаки, цей період характеризується значним потенціалом для особистісного розвитку, самопізнання, формування автономності, світогляду та ціннісних орієнтацій. Мистецтво в цьому процесі може виконувати роль своєрідного простору для дослідження себе та світу, апробації різних способів самовираження й осмислення власної позиції.

Таким чином, вікова динаміка сприймання мистецтва може бути представлена як поступовий перехід від переважно сенсорного й емоційно безпосереднього сприймання до все більш усвідомленого, аналітичного, особистісного та рефлексивного ставлення до художнього образу. У старшому дошкільному віці провідними є сенсорна чутливість, образність, емоційне реагування та безпосереднє переживання; у молодшому шкільному віці – поєднання емоційного сприймання з аналізом змісту, сюжету та моральних характеристик персонажів; у підлітковому віці – особистісна інтерпретація, символічне осмислення, рефлексія, критичне ставлення та самостійна творча позиція.

Для артпедагогіки ця вікова закономірність має принципове методичне значення. Зі зміною способів сприймання має змінюватися і характер педагогічного супроводу: від організації сенсорного досвіду та емоційного залучення – до стимулювання аналізу, інтерпретації, діалогу, рефлексії та самостійної творчої діяльності. Відповідно, ефективність артпедагогічної технології визначається не лише вибором виду мистецтва або конкретної техніки, а й тим, наскільки її зміст, складність, форма взаємодії та рівень самостійності відповідають актуальним віковим можливостям дитини.

Водночас вікові характеристики не можна розглядати як жорсткі межі. Темп психічного та творчого розвитку дітей є індивідуальним, а сприймання мистецтва залежить також від культурного досвіду, освітнього середовища, попереднього знайомства з мистецтвом, сімейного контексту, особливостей розвитку та особистісних інтересів. Тому вікова періодизація має виконувати для педагога орієнтувальну, а не нормативну функцію. Під час планування артпедагогічних занять доцільно поєднувати вікові орієнтири з індивідуальною діагностикою потреб, можливостей і рівня художнього та емоційно-когнітивного розвитку конкретного здобувача освіти.

Отже, врахування вікової специфіки сприймання мистецтва є однією з ключових умов результативності артпедагогічної діяльності. Воно дає змогу добирати адекватні віку художні матеріали, форми творчих завдань, способи організації діалогу та рівень педагогічної підтримки. Такий підхід забезпечує поступове ускладнення мистецького досвіду дитини – від чуттєвого пізнання художніх властивостей і безпосереднього емоційного переживання до самостійної інтерпретації, рефлексії, критичного осмислення та творчого самовираження. Саме в такій динаміці мистецтво може повною мірою реалізувати свій освітній, виховний і розвивальний потенціал, залишаючись доступним і значущим для здобувачів освіти різного віку.

7.2. Диференціація арттехнологій і методів відповідно до вікових можливостей здобувачів освіти

Вікові особливості сприймання мистецтва, розглянуті в попередньому підрозділі, визначають необхідність диференційованого підходу до організації артпедагогічної діяльності. Використання мистецьких засобів в освітньому процесі не може бути однаковим для дітей різного віку, оскільки змінюються не лише рівень пізнавального розвитку та характер художнього сприймання, а й потреби в самовираженні, способи комунікації, рівень самостійності, здатність до рефлексії та характер взаємодії з педагогом і однолітками. Відповідно, диференціація арттехнологій передбачає не механічний розподіл окремих методів за віковими групами, а визначення оптимального співвідношення між змістом творчої діяльності, її складністю, формою організації, рівнем самостійності дитини та характером педагогічної підтримки.

У контексті артпедагогіки вікова диференціація має особливе значення, оскільки мистецька діяльність одночасно залучає сенсорну, емоційну, когнітивну, моторну, комунікативну та творчу сфери особистості. Якщо завдання є надмірно складним для конкретної вікової групи, воно може знижувати мотивацію, викликати відчуття неуспішності та обмежувати спонтанність творчого самовираження. Натомість завдання, яке істотно нижче актуальних можливостей дитини, не створює достатнього простору для пізнавального й творчого розвитку. Тому педагог має знаходити оптимальний баланс між доступністю, новизною, самостійністю та творчим викликом.

Диференціація арттехнологій доцільна за кількома взаємопов’язаними *параметрами*: 1) віком здобувачів освіти; 2) рівнем розвитку сенсорних і пізнавальних процесів; 3) характером емоційного реагування; 4) ступенем сформованості мовлення та рефлексивних умінь; 5) рівнем художнього досвіду; 6) потребою в педагогічній підтримці; 7) можливостями індивідуальної та групової роботи. Такий підхід дає змогу не лише добирати відповідні техніки, а й визначати оптимальну структуру заняття.

Для **старших дошкільників** найбільш доцільними є арттехнології, які спираються на безпосередній сенсорний досвід, емоційне залучення, рух, гру та образну уяву. У цьому віці художня діяльність повинна залишатися достатньо вільною, щоб дитина могла експериментувати з матеріалами, кольорами, формами та способами зображення. Надмірна регламентація творчого процесу або орієнтація на точне відтворення зразка може обмежувати природну дослідницьку активність дитини. Особливу роль у роботі з дошкільниками відіграє *ізотерапія в педагогічному форматі,* що передбачає малювання, аплікацію, ліплення, створення колажів та експериментування з різними художніми матеріалами. Завдання можуть бути спрямовані на розрізнення кольорів і відтінків, передачу настрою через колір і форму, створення образів фантазії, відтворення вражень від музики або казки.

Доцільними є також елементи *казкотерапії*, коли дитина разом із педагогом створює персонажа, придумує продовження сюжету або змінює завершення казки.

Ефективним для цієї вікової групи є поєднання різних видів мистецтва. Наприклад, прослуховування музичного фрагмента може завершуватися малюванням образів, які виникли під час слухання; казка – створенням ілюстрації або пластичного персонажа; рухова вправа – зображенням власного настрою після неї. Таке інтегрування забезпечує перехід між різними формами сенсорного досвіду та стимулює розвиток асоціативного мислення.

Провідними методами роботи з дітьми 5–6 років можуть бути: вільне малювання; малювання під музику; асоціативне малювання; створення образів за уявою; робота з пластиліном і природними матеріалами; колажування; ігрове перевтілення; створення казкових персонажів; драматизація коротких сюжетів; арт-імпровізація. Усі ці методи бажано організовувати в ігровій формі, оскільки гра залишається природним способом пізнання та взаємодії дитини зі світом.

Для дітей **молодшого шкільного віку** характерним є поступове ускладнення художньо-творчих завдань. Якщо для дошкільника основним результатом є сам процес експериментування та емоційного самовираження, то молодший школяр уже здатний виконувати завдання, що передбачають певну послідовність дій, порівняння, аналіз, створення композиції, інтерпретацію художнього образу та його творче перетворення.

На цьому етапі доцільно ширше використовувати *ізотерапію, казкотерапію, драматерапію, музикотерапію, колажування, артбуки, створення коміксів, ілюстрування, лялькотерапію та інтегровані мистецькі проєкти*. Особливого значення набувають завдання, у яких дитині необхідно не лише створити художній продукт, а й пояснити власний задум. Наприклад, після створення малюнка можна запропонувати дитині придумати назву, описати зображені події, розповісти про емоції персонажів або пояснити, чому було використано певні кольори.

Для молодших школярів продуктивними є завдання на *творче продовження, трансформацію та переосмислення готового образу*. Дитині можна запропонувати змінити сюжет казки, створити інший фінал історії, намалювати персонажа в новій ситуації, перетворити звичайний предмет на фантастичний або створити декілька варіантів вирішення однієї проблеми. Такі методи одночасно розвивають уяву, гнучкість мислення, здатність генерувати альтернативи та усвідомлювати наслідки власних рішень.

Важливою складовою артпедагогічної роботи в молодшій школі стає *рефлексивний компонент*. Після виконання творчого завдання педагог може використовувати прості запитання: «Що ти хотів зобразити?», «Який настрій має твоя робота?», «Що було найцікавішим?», «Що було складним?», «Що б ти хотів змінити?». Така рефлексія не повинна перетворюватися на формальне оцінювання художнього результату. Її призначення полягає у розвитку здатності дитини усвідомлювати власний творчий процес, вербалізувати переживання та оцінювати власні дії.

У **підлітковому віці** диференціація арттехнологій набуває іншого характеру. Підліток уже здатний сприймати складні символічні образи, аналізувати підтекст, порівнювати різні інтерпретації, аргументувати власну позицію та самостійно обирати способи творчого самовираження. Тому надмірно директивні завдання можуть знижувати мотивацію. Натомість ефективнішими є відкриті завдання, що передбачають вибір теми, матеріалу, жанру та способу презентації результату.

Для підлітків доцільно використовувати *ізотерапію, фототерапевтичні та візуальні практики в освітньому форматі, драматерапію, музикотерапію, артбуки, колажування, сторітелінг, створення коміксів, цифрову творчість, літературну творчість, відеотворчість, інсталяцію та міжвидові мистецькі проєкти*. Вибір конкретного засобу має залежати від освітньої мети та інтересів учнів.

Особливої значущості в підлітковому віці набувають *проєктні та дослідницькі форми артпедагогічної роботи*. Підліткам можна запропонувати створити серію робіт на певну соціальну або особистісну тему, розробити візуальну історію, створити колективну інсталяцію, підготувати театральну мініпостановку, фотопроєкт або мультимедійний мистецький продукт. Такі завдання поєднують творчу діяльність із плануванням, прийняттям рішень, розподілом ролей, аргументацією власної позиції та рефлексією.

Важливим напрямом роботи з підлітками є *артрефлексія*, тобто осмислення власного досвіду через мистецьку форму. Це може бути створення автопортрета, візуальної метафори власного стану, «карти ресурсів», колажу «Мій світ», серії зображень «Я вчора – я сьогодні – я завтра», написання короткого тексту до власної роботи або створення символічного образу майбутнього. Подібні завдання не повинні передбачати обов'язкового розкриття особистої інформації перед групою. Підліток має право визначати, яку частину власного творчого досвіду він готовий представити іншим.

Отже, вікова диференціація арттехнологій передбачає поступову зміну провідного типу педагогічної взаємодії: від спільної ігрової діяльності та сенсорного експериментування у дошкільному віці – через кероване творче дослідження в молодшому шкільному віці – до більшої автономності, рефлексивності та проєктної самостійності в підлітковому віці. Загальну логіку такої диференціації представлено в таблиці 7.1.

Таблиця 7.2.

Диференціація арттехнологій і методів відповідно до вікових можливостей здобувачів освіти

Вікова група	Особливості сприймання та діяльності	Доцільні арттехнології та методи	Основні педагогічні завдання	Оптимальні форми роботи
Старший дошкільний вік (5–6 років)	Сенсорне та емоційно-образне сприймання;	Ізотерапія, аплікація, ліплення, колаж,	Розвиток сенсорної чутливості, уяви,	Індивідуальна та мала група; ігрові заняття;

	активна уява; потреба в русі, грі та експериментуванні; поступове диференціювання кольору, форми й просторових відношень	казкотерапія, музично-образотворчі вправи, драматизація, лялькотерапія, асоціативне малювання	емоційного самовираження, образного мислення, комунікації та позитивного ставлення до творчої діяльності	спільна творчість із педагогом
Молодший шкільний вік (6–10 років)	Поєднання емоційного та аналітичного сприймання; розвиток довільної уваги, пам'яті, словесно-логічного мислення; здатність пояснювати власний задум	Ізотерапія, казкотерапія, драматерапія, музикотерапія, лялькотерапія, колаж, комікс, артбук, ілюстрування, творчі проєкти	Розвиток уяви, творчого мислення, емоційної грамотності, здатності до аналізу й інтерпретації, формування навичок рефлексії	Індивідуальна, парна та групова робота; творчі майстерні; мініпроєкти
Підлітковий вік (11–15 років)	Особистісне й рефлексивне сприймання; розвиток абстрактно-логічного мислення; інтерес до символів, підтексту, самопізнання та самовираження; потреба в автономності	Ізотерапія, драматерапія, музикотерапія, артбук, колаж, сторітелінг, фотографія, цифрова творчість, літературна творчість, відеотворчість, мистецькі проєкти	Самопізнання, рефлексія, розвиток творчої автономності, критичного мислення, емоційної саморегуляції, комунікації та ціннісного самовизначення	Індивідуальна, парна, групова та проєктна робота; дискусії; творчі лабораторії; презентації

Наведена диференціація засвідчує, що одна й та сама арттехнологія може застосовуватися на різних вікових етапах, однак її зміст, складність, тривалість і форма організації мають змінюватися. Наприклад, малювання може використовуватися з дошкільниками як вільне експериментування з кольором і формою, з молодшими школярами – як засіб створення та переосмислення художнього сюжету, а з підлітками – як форма символічного самовираження та рефлексії. Аналогічно казкотерапія для дошкільника може передбачати емоційне проживання простого сюжету та створення персонажа, для молодшого школяра – аналіз мотивів героїв і модифікацію сюжету, а для підлітка – осмислення моральної дилеми, символічного змісту та власної життєвої позиції.

Таким чином, вікова диференціація не означає жорсткого закріплення конкретного методу за певним віком. Її основним принципом є адаптація способу

застосування арттехнології до актуальних можливостей, потреб та освітніх завдань конкретної вікової групи. Це особливо важливо в умовах інклюзивної освіти, де календарний вік не завжди безпосередньо відповідає рівню сформованості пізнавальних, мовленнєвих, моторних, соціальних чи емоційних умінь дитини.

В інклюзивному освітньому середовищі диференціація має доповнюватися принципом індивідуалізації. Для однієї дитини достатньо усної інструкції, тоді як іншій потрібні візуальна схема, демонстрація послідовності дій або допомога асистента в організації матеріалів. Частині здобувачів освіти може бути потрібен додатковий час для виконання творчого завдання, спрощена інструкція, альтернативний матеріал або можливість виконувати роботу в іншому темпі. Водночас адаптація не повинна автоматично знижувати змістову складність завдання: у багатьох випадках доцільніше змінити спосіб його подання, зберігаючи можливість дитини діяти творчо та самостійно.

Важливим є також диференціювання не лише змісту, а й рівня педагогічного супроводу. На початкових етапах дитині може бути потрібна детальна демонстрація та спільне виконання окремих дій. У міру опанування способу діяльності підтримка поступово зменшується, а простір для самостійного вибору розширюється. Така динаміка може бути представлена як послідовність: «показ – спільна дія – частково самостійна дія – самостійний творчий вибір – рефлексія власного результату». Подібний принцип є особливо важливим для формування суб’єктності здобувача освіти.

Не менш значущою є диференціація за характером соціальної взаємодії. Індивідуальна творча робота створює умови для зосередження, самоспостереження та особистісного самовираження; парна діяльність розвиває здатність домовлятися й узгоджувати творчі рішення; групова робота формує навички співпраці, розподілу ролей, прийняття різних позицій і спільного створення результату. Для дошкільників перевагу доцільно надавати коротким індивідуальним і малогруповим активностям із високою часткою ігрових елементів. Молодші школярі вже можуть залучатися до парних і групових творчих завдань, тоді як підлітки – до повноцінних командних проєктів із розподілом відповідальності та презентацією результатів.

Важливо враховувати і поступове ускладнення рефлексивного компонента. У дошкільному віці рефлексія може здійснюватися через прості запитання про настрій, колір або персонажа: «Що тобі сподобалося?», «Який колір у твоєї радості?», «Що відчуває цей герой?». У молодшому шкільному віці можна переходити до запитань про задум, труднощі та способи їх подолання. Підліткам доцільно пропонувати складніші форми самоаналізу: «Яке значення має цей образ для тебе?», «Чому ти обрав саме такий спосіб його представлення?», «Як змінилося твоє ставлення до проблеми в процесі роботи?». При цьому рефлексія має залишатися добровільною та психологічно безпечною.

Окремої уваги потребує питання оцінювання результатів артпедагогічної діяльності. На відміну від традиційного художнього навчання, де можуть оцінюватися технічні навички, композиційна грамотність або відповідність певним

критеріям, у розвивальному артпедагогічному форматі важливими є процес залучення, самостійність, творчий пошук, здатність пояснити власний задум, взаємодія з іншими та індивідуальний прогрес. Тому доцільно використовувати переважно формувальне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання та словесний зворотний зв'язок. Це дає змогу зберігати психологічну безпеку й водночас формувати в дітей здатність усвідомлювати власний розвиток.

Отже, диференціація арттехнологій відповідно до вікових можливостей є не окремим методичним прийомом, а системним принципом організації артпедагогічного процесу. Її сутність полягає в узгодженні чотирьох компонентів: вікових можливостей дитини, змісту мистецької діяльності, рівня педагогічної підтримки та ступеня самостійності здобувача освіти. Такий підхід забезпечує поступове ускладнення художньо-творчого досвіду – від сенсорного експериментування та емоційно-образної гри до самостійної творчої інтерпретації, рефлексії та проєктної діяльності.

Узагальнюючи, можна визначити таку вікову логіку використання арттехнологій: 1) у дошкільному віці – «відчути й створити»; 2) у молодшому шкільному віці – «побачити, осмислити й перетворити»; 3) у підлітковому віці – «інтерпретувати, осмислити себе та створити власний художній вислів». Така послідовність не є жорсткою віковою нормою, проте може слугувати методичним орієнтиром під час проєктування артпедагогічних занять. У поєднанні з індивідуалізацією та інклюзивною адаптацією вона створює передумови для того, щоб мистецтво стало не лише засобом творчої діяльності, а й ефективним освітнім ресурсом розвитку пізнавальної, емоційної, соціальної та особистісної сфер здобувачів освіти.

7.3. Індивідуалізація арттехнологій відповідно до особливих освітніх потреб здобувачів освіти

Вікова диференціація арттехнологій є важливою передумовою їх педагогічно доцільного використання, однак сама по собі не забезпечує належного врахування різноманітності здобувачів освіти. В умовах інклюзивного освітнього середовища діти одного віку можуть істотно відрізнятися за темпом пізнавального розвитку, особливостями мовлення і комунікації, рівнем сформованості довільної регуляції, моторними можливостями, сенсорним сприйманням, емоційною сферою та характером соціальної взаємодії. Тому наступним рівнем педагогічної диференціації є індивідуалізація арттехнологій, що передбачає адаптацію не лише змісту творчого завдання, а й способу його пред'явлення, матеріалів, темпу виконання, обсягу допомоги, форм взаємодії та способів представлення результату.

Індивідуалізація в цьому контексті не означає створення окремої програми для кожної дитини або зниження вимог до її участі у спільній діяльності. Її сутність полягає у створенні різних доступних шляхів до досягнення спільної освітньої мети. Такий підхід відповідає базовій ідеї інклюзивної освіти: відмінності між дітьми

мають враховуватися не як підстава для їх відокремлення, а як чинник організації гнучкого освітнього середовища. Відповідно, одна й та сама арттехнологія може реалізовуватися з різним ступенем структурованості, різними матеріалами та різними видами педагогічної підтримки.

Основою індивідуалізації є комплексне врахування актуальних можливостей і потреб дитини. Перед початком творчої діяльності педагогові важливо визначити, які компоненти завдання можуть становити труднощі: розуміння інструкції, утримання послідовності дій, вибір матеріалів, виконання точних рухів, вербалізація власного задуму, взаємодія з іншими учасниками, регуляція емоційного стану чи прийняття ситуації відкритого творчого вибору. Такий аналіз дає можливість змінювати не саму мету артпедагогічної роботи, а умови, за яких дитина може до неї долучитися.

До основних принципів індивідуалізації арттехнологій доцільно віднести доступність, варіативність, поступове ускладнення, дозовану педагогічну підтримку, психологічну безпеку, добровільність способу самовираження, опору на сильні сторони дитини та можливість вибору. Особливого значення набуває принцип «мінімально необхідної допомоги»: дорослий не замінює дитину у творчій діяльності, а створює умови, за яких вона може виконати посильну частину завдання самостійно. У такому разі асистент учителя чи інший фахівець не стає виконавцем художньої роботи замість дитини, а допомагає їй реалізувати власний задум.

1. Індивідуалізація відповідно до когнітивних особливостей. У дітей з особливостями когнітивного розвитку труднощі можуть стосуватися розуміння складних інструкцій, планування послідовності дій, перенесення засвоєного способу діяльності на нову ситуацію, утримання уваги або самостійного вибору з великої кількості можливостей. У такому випадку арттехнології доцільно структурувати таким чином, щоб творчий простір залишався відкритим, але основні етапи діяльності були зрозумілими й передбачуваними.

Ефективним може бути поділ завдання на невеликі послідовні кроки, використання коротких і конкретних інструкцій, демонстрація окремих способів роботи, візуальних схем, піктограм або зразків технічного виконання. Водночас важливо не перетворювати творчу діяльність на механічне копіювання. Зразок має виконувати функцію орієнтира, а не встановлювати єдино правильний результат.

Наприклад, під час створення композиції «Мій настрій» дитині може бути запропоновано не загальне завдання «намалюй свій настрій», а послідовність доступних виборів: обрати один або кілька кольорів, визначити характер ліній, вибрати форму або образ, розмістити його на аркуші. Для дитини з більш високим рівнем самостійності така структура може бути скорочена, тоді як за потреби педагог поступово конкретизує окремі етапи. Таким чином, одна тема зберігається для всієї групи, але рівень структурованості завдання змінюється відповідно до індивідуальних можливостей.

Важливим напрямом є також використання повторюваних алгоритмів. Знайома структура «обрати – створити – представити – розповісти або показати –

оцінити власну роботу» допомагає дитині поступово орієнтуватися у творчому процесі та переносити набуті способи діяльності на інші завдання.

Адаптація арттехнологій відповідно до мовленнєвих і комунікативних можливостей

Мовленнєві труднощі не повинні ставати перешкодою для повноцінної участі дитини в артпедагогічній діяльності. Мистецтво створює додаткові канали комунікації, оскільки передавання змісту може здійснюватися не лише за допомогою усного мовлення, а й через колір, форму, композицію, рух, музичний образ, вибір матеріалу, жест або інші доступні дитині засоби.

Тому під час індивідуалізації доцільно розмежовувати створення художнього продукту та його вербальне пояснення. Дитина може продемонструвати задум через малюнок, підібрати відповідну картку чи піктограму, використати жест, коротке слово або інший доступний спосіб комунікації. За наявності відповідних освітніх рекомендацій можуть використовуватися засоби альтернативної та додаткової комунікації.

Особливо важливо уникати ситуації, коли після виконання творчого завдання дитина змушена обов’язково усно пояснювати свій результат перед усією групою. Для одних здобувачів освіти така презентація є корисною, тоді як для інших вона може створювати додаткове емоційне або мовленнєве навантаження. Альтернативою може бути індивідуальна розмова з педагогом, презентація в парі, використання візуальних засобів або демонстрація роботи без розгорнутого коментаря.

Отже, мовленнєва доступність арттехнологій полягає не у спрощенні змісту творчої діяльності, а у розширенні способів, за допомогою яких дитина може повідомити про свій задум, емоції та досвід.

2. Індивідуалізація з урахуванням моторних можливостей. Моторні особливості безпосередньо впливають на вибір матеріалів, інструментів і способів виконання художніх завдань. Для дітей, які мають труднощі з тонкими або координованими рухами, тривале утримання олівця, пензля, ножиць чи іншого інструмента може створювати непропорційно велике фізичне навантаження. У такій ситуації педагогічно недоцільно оцінювати творчий результат переважно за точністю рухів.

Адаптація може передбачати використання потовщених або ергономічних інструментів, більших форматів паперу, матеріалів, які не потребують значної сили натискання, стабілізувальних засобів, вертикальної чи похилої поверхні для роботи. Альтернативою традиційному малюванню можуть бути колаж, аплікація з попередньо підготовленими елементами, ліплення з матеріалів різної пластичності, робота з великими формами, цифрове малювання або інші доступні способи створення зображення.

Важливим є також розмежування **авторського задуму** та **технічного виконання**. Якщо дитина має обмежені моторні можливості, її участь може полягати у виборі кольору, форми, композиції, розташування елементів або

послідовності дій, тоді як фізична допомога дорослого обмежується необхідною підтримкою. Це дає змогу зберегти авторство дитини й водночас забезпечити її реальну участь у спільній творчій діяльності.

3. Урахування емоційних особливостей і потреби в психологічній безпеці. Особливого підходу потребують діти, для яких характерні підвищена емоційна чутливість, труднощі саморегуляції, тривожність, імпульсивність або нестійкість емоційного стану. Для них ситуація відкритого творчого завдання іноді може бути не лише стимулювальною, а й складною через необхідність самостійного вибору, невизначеність результату чи страх помилки.

У таких випадках важливо забезпечити передбачуваність структури заняття, чітко окреслити початок і завершення діяльності, запропонувати обмежену кількість варіантів вибору та уникати оцінювання художньої «правильності» роботи. Доцільними можуть бути короткі творчі вправи на колір, лінію, ритм, фактуру, створення образу емоції, музично-рухові імпровізації, робота з пластичними матеріалами. Поступове ускладнення завдань дає дитині можливість переходити від регламентованої діяльності до більш вільного самовираження.

У роботі з емоційно чутливими дітьми важливим є також право не демонструвати особистісно значущу роботу. Якщо тема стосується переживань, сімейних подій або внутрішнього стану, дитина повинна мати можливість залишити результат приватним або повідомити про нього лише в індивідуальній взаємодії з педагогом. Такий підхід підтримує психологічну безпеку та запобігає перетворенню творчої діяльності на вимушене саморозкриття.

Водночас арттехнології в освітньому процесі не слід автоматично ототожнювати з психотерапією. Їхнє педагогічне застосування може створювати умови для емоційного самовираження, рефлексії, комунікації та розвитку навичок саморегуляції, тоді як терапевтична робота потребує відповідної професійної підготовки та визначених умов її здійснення.

4. Адаптація відповідно до особливостей соціальної взаємодії. Соціальний компонент артпедагогічної діяльності набуває особливого значення в інклюзивному класі, оскільки спільна творчість може створювати природні ситуації для взаємодії дітей. Проте не кожна дитина однаково готова до роботи в парі чи групі. Деяким здобувачам освіти необхідна попередня індивідуальна підготовка, іншим – чітко визначені ролі, короткотривала взаємодія або можливість працювати поруч з іншими без безпосереднього об’єднання результатів. Тому соціальну диференціацію арттехнологій доцільно здійснювати поступово: індивідуальна діяльність → пара → мала група → спільний творчий проєкт. На першому етапі дитина освоює матеріал і спосіб діяльності, далі вчиться узгоджувати прості дії з партнером, розподіляти ролі та приймати спільне рішення. Лише після формування необхідного досвіду доцільно пропонувати складніші колективні форми.

Під час групової роботи педагог може розподіляти функції таким чином, щоб кожен учасник мав реальну зону відповідальності: один обирає кольорову гаму, інший створює окремі елементи, третій відповідає за композиційне розташування,

четвертий презентує результат. Така організація особливо важлива для дітей, які можуть відчувати труднощі у спонтанній соціальній взаємодії. Чіткість ролей знижує невизначеність і водночас забезпечує досвід співпраці.

У контексті інклюзії необхідно також уникати ситуації, коли дитина з ООП постійно отримує лише допоміжну або пасивну роль. Її участь у творчому проєкті має бути змістовною та помітною для групи. Асистент учителя при цьому підтримує включення дитини в діяльність, але не повинен перебирати на себе її функції.

Таким чином, індивідуалізація арттехнологій має охоплювати не один параметр, а систему взаємопов'язаних характеристик: складність змісту, спосіб подання інструкції, тривалість роботи, вибір матеріалів, рівень сенсорного навантаження, спосіб комунікації, характер допомоги та форму соціальної взаємодії.

Таблиця 7.3.

Індивідуалізація арттехнологій відповідно до особливостей розвитку здобувачів освіти

Особливості розвитку / освітні потреби	**Потенційні труднощі в артдіяльності**	**Напрями адаптації**	**Доцільні арттехнології та методи**	**Педагогічний акцент**
Когнітивні особливості	Складність розуміння інструкцій, планування, утримання послідовності	Покрокові інструкції, візуальні алгоритми, зразки-орієнтири, повторення	Ізотерапія, колаж, моделювання, казкові та драматичні методи, творчі проєкти	Поступовість, зрозумілість, перенесення навичок
Мовленнєві та комунікативні труднощі	Складність усного опису задуму, участі в обговоренні	Візуальні засоби, жести, піктограми, альтернативні способи презентації	Ізотерапія, музичні, драматичні, колажні, візуально-розповідні методи	Розширення способів комунікації
Моторні особливості	Труднощі точних рухів, швидка втомлюваність, складність роботи з дрібними інструментами	Адаптовані інструменти, великі формати, цифрові засоби, фізична підтримка за потреби	Малювання, колаж, ліплення, цифрова творчість, робота з великими формами	Збереження авторства та самостійності
Емоційна чутливість, труднощі саморегуляції	Напруження, страх помилки, імпульсивність, труднощі переключення	Передбачувана структура, короткі завдання, обмежений вибір, можливість паузи	Колірні вправи, музично-рухові, пластичні, образотворчі методи	Психологічна безпека, саморегуляція

Особливості соціальної взаємодії	Труднощі співпраці, розподілу ролей, презентації результату	Парна та мала групова робота, чіткі ролі, поступове ускладнення взаємодії	Колективні композиції, драматичні вправи, спільні проєкти, артбук	Співпраця, комунікація, прийняття іншого
Поєднання кількох освітніх потреб	Одночасне когнітивне, мовленнєве, моторне або емоційне навантаження	Комплексна адаптація змісту, матеріалів, темпу та способів комунікації	Комбіновані арттехнології, мультимодальні творчі проєкти	Цілісність підтримки та доступність участі

Представлена система дає підстави розглядати індивідуалізацію не як набір окремих технічних прийомів, а як цілісний принцип організації артпедагогічного процесу. Його реалізація передбачає постійне співвіднесення освітньої мети з актуальними можливостями конкретної дитини та готовність педагога змінювати спосіб досягнення цієї мети.

Особливого значення набуває *мультимодальність арттехнологій*, тобто можливість залучення різних каналів сприймання та самовираження. Якщо певний спосіб діяльності виявляється недоступним, педагог може запропонувати інший: замість вербальної відповіді – візуальний вибір, замість дрібної моторики – роботу з великими формами, замість індивідуальної презентації – демонстрацію роботи в парі, замість складної композиції – послідовне створення її окремих елементів. Завдяки цьому обмеження в одному виді діяльності не стає бар'єром для участі в цілісному творчому процесі.

Індивідуалізація також передбачає диференціацію рівня педагогічної підтримки. На початковому етапі дитині може бути потрібна безпосередня демонстрація способу дії; надалі достатньо словесної або візуальної підказки; на вищому рівні самостійності педагог лише створює умови для вибору й рефлексії. Таким чином, допомога не повинна залишатися незмінною: її поступове зменшення є важливим показником розвитку самостійності.

Доцільним є й індивідуальний підхід до оцінювання результатів творчої діяльності. В інклюзивному артпедагогічному середовищі недоцільно використовувати однакові критерії художньої досконалості для всіх дітей. Більш значущими можуть бути динаміка участі, самостійність, здатність зробити вибір, дотримуватися послідовності дій, взаємодіяти з іншими, передавати задум доступним способом, використовувати нові матеріали та здійснювати елементарну рефлексію. Такий підхід не означає відмови від вимогливості, а забезпечує їх відповідність реальним освітнім можливостям дитини.

У практиці інклюзивної освіти доцільно також поєднувати індивідуалізацію з командною взаємодією педагогів, асистента вчителя, психолога, фахівців команди психолого-педагогічного супроводу та батьків. Інформація про те, які матеріали є

доступними дитині, який темп діяльності для неї оптимальний, які способи комунікації вона використовує та які ситуації можуть спричиняти надмірне навантаження, дає змогу уникати випадкових або ситуативних адаптацій. Водночас така взаємодія має бути спрямована не на фіксацію обмежень, а на визначення способів розширення участі дитини.

Отже, індивідуалізація арттехнологій є логічним продовженням вікової диференціації та одним із ключових механізмів забезпечення доступності мистецької діяльності в умовах інклюзивної освіти. Якщо вікова диференціація визначає, який зміст і рівень складності є доцільними для певної вікової групи, то індивідуалізація уточнює, яким саме способом конкретна дитина може ефективно долучитися до цієї діяльності. Її зміст охоплює адаптацію інструкцій, матеріалів, темпу, способів комунікації, моторного навантаження, рівня підтримки, соціальної організації та рефлексивних завдань.

Таким чином, ефективність арттехнологій в інклюзивному освітньому середовищі визначається не стільки універсальністю певної техніки, скільки можливістю її гнучкого пристосування до індивідуальних характеристик здобувача освіти. Такий підхід дає змогу зберігати спільність освітнього простору, водночас забезпечуючи різним дітям доступні способи творчого самовираження, комунікації, взаємодії та особистісного розвитку.

7.4. Принципи та організаційні засади артпедагогічної діяльності

Завдання та функції артпедагогіки істотно відрізняються від завдань традиційного художньо-естетичного виховання. Якщо останнє переважно орієнтоване на ознайомлення здобувачів освіти з мистецтвом, розвиток художнього сприймання та опанування певних мистецьких умінь і технік, то артпедагогіка розглядає мистецтво передусім як засіб цілісного особистісного розвитку. Її освітній потенціал пов’язаний не стільки з досягненням визначеного рівня художньої майстерності, скільки зі створенням умов для самовираження, самопізнання, творчої активності, емоційно-ціннісного розвитку та формування комунікативної компетентності.

У цьому контексті предметом артпедагогіки доцільно вважати процес становлення і розвитку особистості засобами мистецтва та художньо-творчої діяльності в освітньому середовищі. Відповідно, артпедагогічна діяльність постає як інтегративна форма професійної педагогічної діяльності, що поєднує освітні, виховні та розвивальні завдання з цілеспрямованим використанням мистецьких засобів, художніх образів, творчих практик і способів самовираження.

Специфіка артпедагогічної діяльності визначається характером взаємодії педагога і здобувача освіти. Педагог у цьому процесі виступає не лише джерелом інформації або організатором виконання певної художньої техніки, а й фасилітатором творчої активності, який створює умови для особистісного осмислення досвіду, підтримує ініціативу, забезпечує доступність діяльності та

спрямовує рефлексію. Водночас здобувач освіти набуває статусу активного суб'єкта творчої взаємодії, який має можливість обирати, інтерпретувати, експериментувати та надавати особистісного смислу власній діяльності.

Організація артпедагогічної діяльності ґрунтується на сукупності принципів, які визначають характер педагогічної взаємодії, способи організації творчого процесу, міру педагогічного керівництва та умови залучення здобувачів освіти до мистецької діяльності. Водночас зазначені принципи не слід розглядати як ізольовані правила: вони взаємопов'язані й утворюють цілісну методологічну основу артпедагогічного процесу.

1. Принцип безоцінковості артпедагогічної взаємодії

Принцип безоцінковості передбачає зміщення акценту з оцінювання художнього результату на процес творчої діяльності, особистісний досвід здобувача освіти, його задум, переживання та рефлексію. Його сутність не полягає у повній відмові від педагогічного оцінювання як такого, а у недопущенні зведення цінності творчої роботи до її відповідності наперед установленому еталону художньої досконалості.

У межах артпедагогіки особливого значення набуває описовий і підтримувальний зворотний зв'язок. Педагог може звертати увагу на вибір кольорів, характер ліній, використані образи, спосіб композиційного вирішення, послідовність роботи, оригінальність задуму, докладені зусилля або зміни порівняно з попереднім досвідом. Водночас недоцільно оцінювати особистісні переживання дитини як «правильні» чи «неправильні», а художній продукт – лише за критеріями технічної майстерності. Такий підхід особливо важливий для дітей, які мають негативний досвід оцінювання власних здібностей або побоюються невідповідності очікуванням дорослих. Зниження страху помилки створює передумови для експериментування, прийняття нестандартних рішень і більш вільного самовираження. У свою чергу, це підтримує психологічну безпеку та суб'єктну позицію здобувача освіти.

Водночас принцип безоцінковості не означає відсутності критеріїв педагогічної роботи. Освітні результати можуть оцінюватися за показниками участі, самостійності, розвитку відповідних умінь, здатності до рефлексії, комунікації та поступової динаміки, тоді як художній продукт не повинен ставати єдиним або домінувальним критерієм успішності.

2. Принцип свободи самовираження

Принцип свободи самовираження передбачає створення таких умов, за яких здобувач освіти може виявляти власні думки, почуття, емоції, ставлення та індивідуальне бачення дійсності доступними йому мистецькими засобами. Основою цього принципу є визнання цінності суб'єктивного досвіду дитини та її права на індивідуальний спосіб творчого реагування.

Реалізація принципу передбачає відхід від надмірної регламентації творчого процесу та домінування репродуктивних завдань, у яких заздалегідь визначено єдиний спосіб виконання і очікуваний результат. Натомість педагог створює простір керованої свободи: визначає освітню мету й загальні рамки діяльності, але залишає

здобувачеві можливість вибирати образи, матеріали, кольорові рішення, композицію, спосіб виконання та форму презентації результату.

Важливо, що свобода самовираження не ототожнюється з повною відсутністю педагогічного керівництва. Навпаки, ефективне артпедагогічне середовище передбачає оптимальне співвідношення свободи та структури. Для одних здобувачів достатньо загальної творчої пропозиції, тоді як іншим потрібні варіанти вибору, візуальні підказки, послідовність етапів або додаткова підтримка. Отже, свобода самовираження має реалізовуватися з урахуванням віку, індивідуальних можливостей та особливих освітніх потреб дитини.

За таких умов мистецька діяльність стає простором для виявлення індивідуальності, формування особистісних смислів і розвитку рефлексивної здатності – усвідомлення власних дій, переживань, мотивів і ставлення до створеного.

3. Принцип особистісної орієнтації та індивідуалізації

Принцип особистісної орієнтації передбачає організацію артпедагогічної діяльності з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, здібностей, життєвого досвіду, темпу діяльності та актуальних можливостей кожного здобувача освіти. У цьому випадку дитина розглядається не як пасивний об’єкт педагогічного впливу, а як активний суб’єкт освітньої та творчої діяльності.

Реалізація принципу передбачає варіативність змісту, методів, матеріалів, темпу та рівня складності завдань. Педагог має враховувати не лише вік дитини, а й особливості її когнітивного, мовленнєвого, моторного, сенсорного, емоційного та соціального розвитку. Особливої значущості це набуває в інклюзивному освітньому середовищі, де однакова за віком група може включати здобувачів із суттєво різними освітніми потребами.

Індивідуалізація не передбачає обов’язкового створення принципово різних завдань для кожної дитини. Значно продуктивнішим є використання варіативних способів досягнення спільної освітньої мети. Наприклад, одна дитина може представити власний задум через малюнок, інша – через колаж, третя – за допомогою цифрової композиції або пластичного образу. Так само можуть змінюватися обсяг інструкції, тривалість роботи, рівень допомоги та спосіб презентації результату.

Важливим компонентом особистісно орієнтованої взаємодії є педагогічна підтримка. Її завдання полягає не в тому, щоб виконати частину роботи замість дитини, а в тому, щоб забезпечити поступове розширення її самостійності. Таким чином, педагогічна допомога має бути гнучкою та дозованою – від безпосереднього супроводу до мінімальної підказки або повної самостійності.

4. Принцип інтеграції педагогічного та художнього компонентів

Принцип інтеграції педагогічного та художнього компонентів передбачає не механічне додавання мистецтва до освітнього змісту, а їх змістове та функціональне взаємопроникнення. У такій взаємодії художній образ, музика, колір, рух,

драматизація, метафора чи інша форма мистецької виразності стають способом пізнання, осмислення та переживання навчального матеріалу.

Інтегративний характер артпедагогіки полягає в тому, що мистецтво може виконувати одночасно кілька функцій: інформаційну, емоційно-ціннісну, комунікативну, мотиваційну, творчо-розвивальну та рефлексивну. Завдяки цьому навчальний матеріал може бути представлений не лише в логіко-вербальній формі, а й через образ, символ, метафору, ритм, колір, звук або рух.

Емоційно-ціннісному виміру художньої освіти значну увагу приділяла О. Рудницька, наголошуючи, що художня освіта спрямована не лише на засвоєння знань про мистецтво, а й на розвиток духовного світу особистості та її ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [88].

Інтеграція мистецького та педагогічного змісту може також підвищувати зацікавленість здобувачів освіти складним або абстрактним матеріалом. Образність, новизна, емоційна насиченість і можливість особистісної інтерпретації створюють додаткові мотиваційні ресурси навчання. Водночас ефект мистецької інтеграції не варто зводити лише до «полегшення засвоєння» матеріалу: її значущість полягає передусім у розширенні способів пізнання та можливості поєднання інтелектуального, емоційного й творчого досвіду.

На важливості мистецтва як особливого способу пізнання світу, що сприяє розвитку емоційної сфери, творчого мислення та цілісного сприйняття дійсності, наголошує Л. Масол [63]. Своєю чергою, Г. Шевченко розглядає естетичне виховання засобами мистецтва як важливий чинник духовного розвитку особистості та взаємопов’язаного становлення її інтелектуальної, моральної й емоційної сфер [120].

Отже, педагогічний і художній компоненти в артпедагогіці не функціонують як два незалежні напрями. Їх інтеграція забезпечує цілісність освітнього досвіду, у якому знання можуть не лише засвоюватися, а й осмислюватися, переживатися та трансформуватися у власний досвід здобувача освіти.

5. Принцип художньо-образного представлення педагогічного змісту

Принцип художньо-образного представлення педагогічного змісту ґрунтується на визнанні того, що освітня інформація може передаватися не лише через поняття, факти та вербальні пояснення, а й за допомогою художніх образів, символів, метафор, асоціацій, музичних інтонацій, візуальних композицій та інших форм мистецької виразності.

Художньо-образна форма особливо важлива в тих ситуаціях, коли навчальний зміст має абстрактний, емоційно насичений або особистісно значущий характер. Образ не просто ілюструє вже сформульоване поняття, а може виступати самостійним способом його осмислення. У цьому разі пізнавальний процес передбачає взаємодію логічного аналізу, емоційного реагування, уяви та асоціативного мислення.

Академік І. Зязюн наголошував на взаємозв’язку інтелектуального та емоційного начал у розвитку особистості, підкреслюючи, що «інтелект завжди

народжується почуттями, почуття підтримуються інтелектом, а разом вони продукують людську волю» [34]. У контексті артпедагогіки ця позиція дає підстави розглядати художньо-образний компонент як один із механізмів поєднання емоційного переживання та інтелектуального осмислення.

Важливість художнього образу в освітньому просторі підкреслює також О. Комаровська, розглядаючи його як важливий чинник художньо-освітнього процесу та педагогічну умову розвитку особистості [49]. Залучення образів і символів розширює можливості інтерпретації, стимулює уяву та створює умови для індивідуального прочитання навчального змісту.

Таким чином, художньо-образне представлення інформації забезпечує не протиставлення логічного й емоційного способів пізнання, а їх продуктивне поєднання. Це особливо важливо в інклюзивному освітньому середовищі, де різні способи подання змісту можуть підвищувати його доступність для здобувачів із різними пізнавальними та комунікативними можливостями.

6. Принцип спонтанності та творчої ініціативи

Принцип спонтанності та творчої ініціативи передбачає створення умов для безпосереднього, відносно вільного вияву думок, почуттів, ставлень та образних реакцій здобувача освіти в процесі художньо-творчої діяльності. Спонтанність у цьому випадку не означає хаотичність або відсутність педагогічної організації. Йдеться про можливість діяти не лише за наперед заданим алгоритмом, а й реагувати на ситуацію творчо, генерувати власні рішення та змінювати задум у процесі діяльності.

Поняття спонтанності має тривалу традицію осмислення в психологічних і психотерапевтичних концепціях. Е. Фромм пов’язував спонтанну активність із можливістю вільного та творчого самоздійснення особистості, тоді як Я. Морено розглядав спонтанність у тісному зв’язку з творчістю та здатністю людини знаходити нові способи реагування на ситуацію [114; цит. за 73, с. 11–12; 178]. У межах артпедагогіки ці положення доцільно використовувати як теоретичні орієнтири для розуміння творчої активності, а не як універсальні емпірично доведені закономірності.

Практична реалізація принципу передбачає зменшення ролі жорстко заданих зразків, єдино правильних відповідей та наперед визначених художніх результатів. Натомість педагог може пропонувати відкриті завдання, у яких існує декілька можливих способів розв’язання: «Створи образ…», «Передай настрій за допомогою кольору і лінії», «Придумай власне продовження історії», «Покажи музичний фрагмент у кольорі або русі». Такі завдання стимулюють творчу ініціативу та дозволяють здобувачеві освіти обирати власну стратегію дії.

Водночас ступінь відкритості творчого завдання має відповідати віковим та індивідуальним можливостям дитини. Надмірна невизначеність може бути складною для здобувачів, які потребують чіткої структури, тому спонтанність доцільно поєднувати з опорами: тематичними підказками, вибором із кількох варіантів, візуальними орієнтирами або поетапною організацією діяльності.

Саме таке поєднання **свободи, структури та педагогічної підтримки** дає змогу розглядати спонтанність як ресурс творчого розвитку, а не як відмову від педагогічного керівництва. У сприятливому освітньому середовищі вона підтримує автентичність самовираження, готовність експериментувати, приймати нестандартні рішення та усвідомлювати власну суб'єктність.

Розглянуті принципи утворюють взаємопов'язану систему, у якій кожен компонент доповнює інші. Безоцінковість забезпечує психологічну безпеку творчого процесу; свобода самовираження створює простір для особистісного вибору; особистісна орієнтація та індивідуалізація забезпечують відповідність діяльності можливостям конкретного здобувача освіти; інтеграція педагогічного і художнього компонентів надає мистецтву освітньої функціональності; художньо-образне представлення змісту розширює способи пізнання; спонтанність і творча ініціатива підтримують активну суб'єктну позицію дитини.

У сукупності ці принципи дають змогу визначити артпедагогічну діяльність як особливий тип освітньої взаємодії, у якому мистецтво не є лише додатковим засобом урізноманітнення навчання. Воно виступає способом організації пізнавального, емоційного, творчого та комунікативного досвіду здобувача освіти. Відповідно, результативність артпедагогіки доцільно пов'язувати не з кількістю опанованих художніх технік, а з тим, наскільки освітнє середовище забезпечує можливість дитини сприймати, інтерпретувати, створювати, взаємодіяти, рефлексувати та виражати себе доступними їй засобами мистецтва.

7.5. Мотиваційно-підтримувальний супровід творчої діяльності та емоційна безпека в артпедагогічному середовищі

Творчий процес у системі освіти не можна розглядати лише як спонтанний прояв натхнення або природної схильності дитини до мистецтва. Він є складним видом діяльності, що передбачає поєднання пізнавальної активності, емоційної залученості, вольових зусиль, наполегливості, здатності долати труднощі та готовності експериментувати. Саме тому результативність артпедагогічної діяльності значною мірою залежить не лише від змісту запропонованих творчих завдань, а й від того, наскільки освітнє середовище підтримує бажання дитини діяти, пробувати нове, помилятися, змінювати задум і презентувати власний результат.

У цьому контексті особливого значення набуває мотиваційно-підтримувальний супровід творчої діяльності, який охоплює систему педагогічних дій, спрямованих на формування та підтримку інтересу до мистецтва, створення ситуацій посильної творчої активності, забезпечення своєчасного зворотного зв'язку, підтримку самостійності та формування позитивного ставлення до власних можливостей.

Мотивація є одним із центральних регуляторів активності особистості. У психологічній традиції розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. *Зовнішня мотивація* пов'язана з чинниками, які перебувають поза самою діяльністю:

оцінюванням, схваленням або несхваленням, винагородою, соціальним визнанням, прагненням відповідати очікуванням значущих дорослих. *Внутрішня мотивація*, навпаки, ґрунтується на інтересі до самої діяльності, прагненні пізнавати, досліджувати, створювати, розв'язувати творчі завдання та отримувати задоволення від процесу.

Для артпедагогіки особливо важливою є підтримка саме внутрішньої мотивації, оскільки мистецька діяльність за своєю природою передбачає особистісне залучення. Коли дитина малює, створює композицію, працює з музичним образом, бере участь у драматизації чи розробляє творчий проєкт не лише для отримання оцінки, а тому, що їй цікаво досліджувати та створювати, діяльність набуває суб'єктного характеру. Здобувач освіти стає не виконавцем нав'язаного завдання, а автором власного творчого досвіду.

Водночас протиставляти внутрішню та зовнішню мотивацію як абсолютно несумісні явища було б методологічно спрощено. Зовнішні стимули можуть виконувати організаційну або підтримувальну функцію, особливо на початкових етапах залучення дитини до діяльності. Проблема виникає тоді, коли оцінка, винагорода або прагнення до схвалення стають єдиною підставою для творчої активності. У такому разі увага може зміщуватися з процесу дослідження та самовираження на очікуваний результат. Тому одним із важливих завдань педагога є поступове створення умов, за яких зовнішнє педагогічне стимулювання доповнюється внутрішньою зацікавленістю. Для цього необхідно забезпечувати дитині можливість вибору, посильний рівень складності, відчуття компетентності, досвід успішного подолання труднощів, позитивну взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу та розуміння особистісного смислу виконуваної діяльності.

У контексті артпедагогіки до основних педагогічних умов підтримки мотивації та емоційної безпеки доцільно віднести такі.

1. Підтримка творчої ініціативи та суб'єктності здобувача освіти. Важливою умовою мотиваційного забезпечення творчої діяльності є позитивне ставлення педагога до ініціативи дитини незалежно від рівня її художньої підготовки. Підтримка має стосуватися не лише завершеного продукту, а передусім готовності дитини включатися в діяльність, експериментувати, ставити запитання, пропонувати власні рішення та змінювати задум.

Педагогічна підтримка в цьому випадку не зводиться до постійного схвалення будь-якої дії. Її сутність полягає у створенні умов, за яких дитина може усвідомлювати власний поступ і поступово брати на себе більшу відповідальність за результат. Замість узагальнених оцінних висловлювань на кшталт «молодець» або «дуже гарно» доцільніше використовувати конкретизований зворотний зв'язок: «Ти змінив композицію після того, як побачив, що елементи накладаються один на одного», «Ти самостійно обрав спосіб передавання цього настрою», «Цікаво, як ти поєднав ці матеріали».

Такий формат комунікації допомагає дитині бачити зв'язок між власними рішеннями та отриманим результатом. Відповідно, джерелом задоволення стає не лише зовнішня похвала, а й усвідомлення власної компетентності та авторства.

2. Забезпечення емоційно безпечного освітнього простору. Емоційна безпека є однією з базових умов продуктивної артпедагогічної взаємодії. Творча діяльність пов'язана з певним ступенем невизначеності: дитина не завжди наперед знає, яким буде результат, чи сприймуть його інші, чи виявиться задум вдалим. Тому страх помилки, осуду або порівняння може істотно обмежувати готовність до творчого експериментування.

Емоційно безпечне середовище передбачає атмосферу поваги, прийняття та передбачуваності, у якій помилка розглядається як природна частина навчання, а не як підстава для приниження або негативного маркування дитини. Важливим є також недопущення публічного висміювання, принизливих порівнянь, примусового демонстрування особистісно значущих робіт та оцінювання художніх результатів винятково за принципом «краще – гірше».

Психологічна безпека особливо важлива в інклюзивному освітньому середовищі. Здобувачі освіти з ООП можуть мати різний попередній досвід навчання, комунікації та оцінювання. Тому педагог має враховувати індивідуальний рівень готовності дитини до публічного самовираження, групового обговорення, презентації власної роботи або відкритого вибору.

Емоційна безпека не означає усунення всіх труднощів. Навпаки, педагогічно організована складність є необхідною умовою розвитку. Йдеться про те, щоб складність завдання була **посильною, зрозумілою та забезпеченою необхідною підтримкою**. Саме в такому середовищі дитина може поступово виходити за межі вже освоєних способів діяльності, не втрачаючи відчуття захищеності.

3. Надання можливості вибору. Можливість вибору є важливим засобом підтримки суб'єктності та внутрішньої мотивації. У межах артпедагогічного заняття вибір може стосуватися теми, матеріалів, кольорової гами, формату роботи, способу представлення результату або характеру взаємодії з іншими учасниками.

Водночас необмежений вибір не завжди є оптимальним. Для молодших дітей або здобувачів освіти, які відчувають труднощі з плануванням і прийняттям рішень, велика кількість альтернатив може підвищувати когнітивне навантаження. Тому доцільним є принцип **структурованого вибору**, коли педагог пропонує кілька доступних варіантів, залишаючи дитині право на остаточне рішення.

Наприклад, замість відкритої пропозиції «Обери будь-який матеріал» можна запропонувати: «Ти хочеш працювати фарбами, кольоровим папером чи пластиліном?» Така організація не обмежує творчість, а створює доступні умови для самостійного вибору.

4. Створення ситуації посильного творчого успіху. Мотивація підтримується тоді, коли дитина може співвіднести власні зусилля з досягнутим результатом. Надмірно просте завдання не створює достатнього пізнавального виклику, тоді як надмірно складне може породжувати фрустрацію, відмову від діяльності та

переконання у власній неспроможності. Тому педагогові необхідно добирати завдання відповідно до актуальних можливостей здобувача освіти та поступово підвищувати рівень складності. Важливо фіксувати навіть невеликі позитивні зміни: збільшення тривалості самостійної роботи, поява власного задуму, використання нового матеріалу, здатність завершити розпочату композицію, звернення по допомогу в прийнятний спосіб або участь у спільному проєкті.

Такий підхід особливо значущий для дітей з ООП, для яких традиційні критерії художнього результату можуть не відображати реальної динаміки розвитку. У цьому разі педагогічно значущим показником є не порівняння з іншими дітьми, а індивідуальний поступ.

5. Змістовний та підтримувальний зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок є невід'ємною складовою артпедагогічного процесу, оскільки допомагає дитині осмислювати власну діяльність, бачити результати докладених зусиль, визначати труднощі та планувати подальші дії.

У мистецькій діяльності зворотний зв'язок має відрізнятися від традиційного контролю правильності відповіді. Його завданням є не стільки визначити, наскільки робота відповідає зразку, скільки допомогти дитині побачити власний задум, процес його реалізації та можливості подальшого розвитку.

Доцільним є поєднання трьох компонентів: 1) *описового* – що саме дитина зробила; 2) *рефлексивного* – що вона відчувала, думала та чому зробила саме такий вибір; 3) *розвивального* – що можна спробувати далі або як продовжити задум.

Педагог може використовувати відкриті запитання, які не передбачають наперед визначеної «правильної» відповіді:

1. Про що твоя робота?
2. Яку історію розповідає твій малюнок, виріб або композиція?
3. Що надихнуло тебе на створення цієї роботи?
4. Які почуття чи настрій ти хотів / хотіла передати?
5. Що для тебе є найважливішим у цій роботі?
6. Чому ти обрав / обрала саме такі кольори, форми або матеріали?
7. Який настрій, на твою думку, створює твоя робота?
8. Який елемент роботи тобі подобається найбільше? Чому?
9. Що було найцікавішим під час створення роботи?
10. Що виявилося складним і як ти намагався / намагалася це подолати?
11. Що нового ти дізнався / дізналася про себе під час творчої діяльності?
12. Як змінився твій задум у процесі роботи?
13. Що б ти хотів / хотіла додати або змінити, якби продовжив / продовжила роботу?
14. Які асоціації викликає твоя робота?

Важливо, щоб такі запитання не перетворювалися на обов'язковий опитувальник після кожного заняття. Їх доцільно добирати відповідно до віку, складності завдання, емоційного стану дитини та мети рефлексії. Для одних

ситуацій достатньо одного-двох запитань, тоді як під час завершення творчого проєкту може бути доречним ширше обговорення.

Для дітей, які мають мовленнєві або комунікативні труднощі, відповіді можуть надаватися в альтернативних формах: через вибір зображення, колір, жест, піктограму, коротке слово, демонстрацію елемента роботи або інший доступний спосіб. Таким чином, рефлексія не повинна бути прив'язана виключно до розгорнутого усного мовлення.

6. Рефлексія як механізм усвідомлення творчого досвіду. Творчий процес набуває особистісно розвивального значення не лише під час створення художнього продукту, а й у процесі його осмислення. Рефлексія дає змогу дитині встановлювати зв'язок між задумом і результатом, усвідомлювати власні емоції, помічати зміни у способі дії та визначати те, що було важливим саме для неї.

У цьому контексті рефлексію доцільно розглядати не як формальне підбиття підсумків, а як завершальний компонент творчого циклу: *мотивація → творчий задум → діяльність → подолання труднощів → результат → осмислення досвіду → новий задум.* Така структура дозволяє перетворити окреме творче завдання на накопичення особистого досвіду. Дитина поступово усвідомлює не лише те, що вона створила, а й те, **як вона діяла, що допомогло їй подолати труднощі та що вона може спробувати наступного разу**.

7. Підтримка безпеки у відкритому обговоренні творчих робіт. Колективне обговорення мистецьких робіт має значний комунікативний потенціал, але потребує особливо делікатної організації. Художній продукт може містити особистісно значущі образи, символи або переживання, тому інтерпретувати його замість автора або приписувати дитині певні емоційні стани є недоцільним.

Педагог може запитати: «Що ти хотів / хотіла показати?», «Як ти сам / сама назвав би цю роботу?», «Що для тебе означає цей образ?». Натомість твердження на кшталт «Ти намалював це, тому що тобі сумно» перетворює педагогічну інтерпретацію на припущення щодо внутрішнього стану дитини.

У груповій взаємодії важливо також формувати культуру *опису замість осуду*. Здобувачі освіти можуть говорити про те, що вони помітили, які асоціації виникла в них, що привернуло увагу, але не повинні оцінювати особистість автора або висміювати його задум. Такий формат поступово формує навички емпатійного слухання, прийняття відмінностей та конструктивного діалогу.

8. Педагогічна підтримка як поступове зростання самостійності. Роль педагога в артпедагогічному процесі полягає не в постійному керуванні кожним кроком дитини, а у створенні умов для переходу від зовнішньої організації діяльності до самостійного творчого вибору. На початкових етапах педагог може моделювати спосіб дії, пропонувати приклади, допомагати організувати матеріали. Надалі достатньо короткої підказки, нагадування або запитання, яке спонукає дитину самостійно знайти рішення. Отже, підтримка має бути *динамічною*. Її обсяг змінюється залежно від складності завдання, досвіду дитини та рівня її самостійності. Надмірна допомога може ненавмисно обмежувати ініціативу, тоді як

недостатня підтримка – створювати ситуацію невдачі. Оптимальним є такий рівень педагогічного супроводу, за якого дитина отримує необхідну допомогу, але зберігає авторство власної діяльності.

9. Емоційна безпека як системна умова артпедагогічного середовища. Розглянуті компоненти – мотивація, підтримка, вибір, зворотний зв'язок і рефлексія – функціонують продуктивно лише за наявності емоційно безпечного освітнього середовища. Тому емоційну безпеку доцільно розглядати не як окремий додатковий елемент, а як системну умову реалізації всіх інших принципів артпедагогічної діяльності.

Емоційно безпечне артпедагогічне середовище характеризується кількома взаємопов'язаними ознаками:

1) прийняттям індивідуальних відмінностей;
2) відсутністю принизливого порівняння;
3) правом на помилку та повторну спробу;
4) можливістю вибору способу діяльності;
5) передбачуваністю основних етапів заняття;
6) повагою до особистих меж;
7) недопущенням примусового саморозкриття;
8) підтримувальним характером педагогічної комунікації;
9) доступністю завдань відповідно до індивідуальних можливостей;
10) можливістю звернутися по допомогу без страху осуду.

Для інклюзивної освіти особливе значення має принцип *«різні способи – спільна участь»*. Діти можуть по-різному виконувати одне завдання, використовувати різні матеріали, потребувати різного часу або способів комунікації, але при цьому залишатися учасниками єдиного освітнього процесу. Така організація не лише підтримує індивідуальні потреби, а й формує у групі досвід прийняття різноманітності. Водночас емоційна безпека не означає постійного усунення дискомфорту. Творчість передбачає зустріч із новим, невизначеним, складним і незнайомим. Педагогічне завдання полягає в тому, щоб забезпечити безпечний рівень виклику, за якого труднощі сприймаються як можливість для пошуку рішення, а не як загроза самооцінці.

Таким чином, мотиваційно-підтримувальний супровід творчої діяльності має будуватися на взаємодії чотирьох основних компонентів: внутрішньої зацікавленості – педагогічної підтримки – змістовного зворотного зв'язку – емоційної безпеки. Їх поєднання створює умови, за яких мистецька діяльність перестає бути лише виконанням окремого навчального завдання і перетворюється на простір активного пізнання, творчого пошуку, комунікації та особистісного самовираження.

Отже, мотиваційно-підтримувальний супровід є важливою умовою ефективної організації творчої діяльності в артпедагогічному середовищі. Його сутність полягає у створенні таких освітніх умов, за яких кожен здобувач освіти може відчути себе активним суб'єктом творчого процесу, виявляти ініціативу, робити посильний вибір,

експериментувати, долати труднощі та осмислювати результати власної діяльності. Внутрішня мотивація при цьому підтримується не лише змістовою привабливістю мистецьких завдань, а й характером педагогічної взаємодії, що ґрунтується на довірі, прийнятті, повазі до індивідуальності та своєчасному змістовному зворотному зв'язку. Емоційна безпека виступає системною передумовою такої взаємодії, оскільки створює простір, у якому помилка сприймається як природний компонент навчання, а індивідуальний спосіб самовираження – як цінний елемент спільного освітнього досвіду. Особливої значущості це набуває в умовах інклюзивної освіти, де ефективність артпедагогічного впливу визначається здатністю педагога поєднати спільність освітніх цілей із варіативністю способів їх досягнення. Таким чином, мотивація, педагогічна підтримка, рефлексивний зворотний зв'язок та емоційна безпека утворюють взаємопов'язану систему, що забезпечує не лише активне залучення дитини до мистецько-творчої діяльності, а й поступове становлення її самостійності, творчої суб'єктності, комунікативної активності та здатності до самопізнання. Саме ця система має стати методологічною основою добору й практичного застосування арттехнологій у різних вікових та індивідуальних групах здобувачів освіти.

Тема 8. АРТПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

8.1. Людиноцентризм як філософія артпедагогіки

Філософські засади артпедагогіки формуються на перетині двох взаємопов'язаних площин – розуміння мистецтва як особливого способу пізнання, осмислення та породження смислів і педагогіки як практики організації людського розвитку та набуття особистістю досвіду. У такому контексті артпедагогіка виходить за межі використання мистецтва лише як додаткового засобу урізноманітнення освітнього процесу. Вона репрезентує особливу педагогічну філософію, у центрі якої перебуває особистість, її суб'єктність, гідність, право на самовираження, індивідуальний спосіб сприйняття світу та можливість конструювати власні смисли.

Якщо традиційно організований освітній процес значною мірою орієнтований на засвоєння визначеного обсягу знань, формування навичок і досягнення стандартизованих результатів, то артпедагогічний підхід актуалізує ширше розуміння результативності освіти. Йдеться не лише про те, що знає або вміє здобувач освіти, а й про те, як він мислить, переживає, взаємодіє з іншими, здійснює вибір, інтерпретує досвід і позиціонує себе як суб'єкт власної діяльності. Творчість у цьому випадку постає не тільки як здатність створювати художній продукт, а як спосіб пізнання, комунікації, самовираження та особистісного осмислення дійсності.

Артпедагогіка закономірно актуалізує низку фундаментальних питань: що саме розвивається в особистості завдяки творчій діяльності; яким чином змінюється характер її пізнавального й емоційного досвіду, коли вона не лише сприймає готові художні образи, а й створює власні; яке значення має творчий процес для розвитку самосвідомості, емоційної грамотності, суб'єктності, комунікативної культури та здатності до рефлексії; яким чином художньо-творча діяльність може сприяти становленню особистості, здатної до самостійного вибору та конструктивної взаємодії з навколишнім світом. Сукупність цих питань формує концептуальне підґрунтя артпедагогічного мислення [84].

У філософському вимірі артпедагогіки особливого значення набуває проблема *онтології творчості*, тобто осмислення природи творчого акту та його відмінності від механічного відтворення вже наявного зразка. Творчий акт не зводиться до правильного виконання інструкції. Він передбачає активну позицію особистості, яка визначає спосіб дії, здійснює вибір, інтерпретує завдання та створює певну нову для себе конфігурацію образів, ідей або смислів.

У цьому контексті творчий акт слід розглядати через низку взаємопов'язаних характеристик:

1) *внутрішній намір* – прагнення висловити власне бачення, зафіксувати переживання, осмислити досвід або дослідити певну проблему;

2) *вибір* – можливість визначати матеріали, засоби, композицію, колір, форму, сюжет, спосіб презентації та інші параметри творчої діяльності;

3) *авторську позицію* – усвідомлення того, що створений образ є результатом особистого рішення, навіть якщо він виник у межах педагогічно організованого завдання;

4) *породження нового смислу* – виникнення індивідуальної інтерпретації, образу або способу поєднання елементів, які не були задані учневі як єдино правильний варіант.

Саме тому артпедагогіка критично ставиться до редукції творчості до продуктивної діяльності «за інструкцією». Виконання визначеної послідовності дій може бути важливим етапом опанування художньої техніки, однак воно не вичерпує змісту творчого розвитку. Педагогічно значущим стає створення простору, у якому здобувач освіти може не тільки відтворити запропонований спосіб діяльності, а й поступово перейти до самостійного комбінування, варіювання та переосмислення засобів художньої виразності.

Отже, навіть тоді, коли безпосередньою метою заняття є опанування певної техніки – колажу, монотипії, графіки, аплікації, ліплення чи іншого виду діяльності, – артпедагогічна оптика передбачає розгляд техніки як **засобу розвитку авторства**, а не лише як сукупності формальних операцій. Технічна навичка набуває педагогічної цінності тією мірою, якою вона розширює можливості особистості для самостійного художнього висловлювання.

1. Аксіологічний вимір артпедагогіки. Людиноцентрична спрямованість артпедагогіки визначає і її аксіологічний вимір – систему ціннісних орієнтирів, відповідно до яких вибудовується взаємодія педагога та здобувача освіти. У цьому контексті принципово важливим є перенесення акценту з контролю за відповідністю заданому зразку на підтримку особистісного розвитку, творчої ініціативи та осмисленої участі в освітньому процесі.

До **основних цінностей артпедагогічного підходу** доцільно віднести:

1) *цінність процесу* – увагу не лише до кінцевого продукту, а й до способу його створення, пошуку, експериментування та прийняття рішень;

2) *цінність переживання* – визнання емоційної складової невід'ємною частиною освітнього досвіду, яка може бути джерелом пізнання та рефлексії;

3) *цінність суб'єктності* – визнання права здобувача освіти на вибір, інтерпретацію, зміну задуму та визначення власного способу виконання завдання;

4) *цінність різноманіття* – сприйняття відмінностей між творчими роботами як прояву індивідуальності та множинності способів осмислення певного змісту;

5) *цінність взаємоповаги* – формування культури уважного слухання, коректного коментування, прийняття відмінних поглядів та відповідального ставлення до особистого простору іншого;

6) *цінність рефлексії* – осмислення власної діяльності через питання: «Що я зробив?», «Як я це зробив?», «Чому я обрав саме такий спосіб?», «Що змінилося у моєму задумі під час роботи?», «Що я дізнався про себе або про предмет діяльності?».

Таким чином, артпедагогічний процес має цінність не тільки через створений художній продукт. Не менш важливим є досвід, який набуває особистість у процесі його створення: досвід вибору, подолання невизначеності, експериментування, взаємодії, рефлексії та презентації власної позиції.

2. Людиноцентризм і переосмислення педагогічного оцінювання. Окремого розгляду потребує проблема оцінювання. В освітній практиці оцінка традиційно пов'язується з визначенням рівня відповідності результату певним критеріям. Такий підхід є необхідним у багатьох видах навчальної діяльності, однак його механічне перенесення на творчі завдання може звужувати простір для самостійного пошуку.

В артпедагогіці доцільним є диференціювання оцінювання результату та педагогічного зворотного зв'язку. Якщо оцінювання переважно фіксує певний рівень досягнення визначених критеріїв, то зворотний зв'язок може бути спрямований на усвідомлення процесу, виявлення індивідуального прогресу, аналіз використаних стратегій і визначення подальших можливостей розвитку. У цьому контексті принцип безоціночності не означає відсутності педагогічної підтримки або повної відмови від критеріїв. Йдеться насамперед про недопущення оцінки, яка принижує особистість, нівелює індивідуальність або ототожнює художню якість конкретної роботи із загальною цінністю її автора. Педагогічно доцільніше зосереджувати увагу на характері творчого задуму, докладених зусиллях, способах розв'язання завдання, готовності до експериментування, здатності пояснити власний вибір та динаміці індивідуального розвитку.

Особливої ваги такий підхід набуває в інклюзивному освітньому середовищі, де здобувачі освіти можуть мати різні темпи діяльності, способи комунікації, сенсорні та моторні можливості. Єдиний формальний критерій результату за таких умов не завжди адекватно відображає освітню динаміку конкретної особистості. Тому людиноцентрична артпедагогіка орієнтується на поєднання спільних освітніх цілей із можливістю різних шляхів їх досягнення.

3. Суб'єктність як центральна категорія артпедагогічної взаємодії. Філософським ядром людиноцентричної артпедагогіки є положення про те, що здобувач освіти має розглядатися не як об'єкт педагогічного впливу, а як **суб'єкт** власної освітньої та творчої діяльності [73]. Така позиція передбачає зміну характеру взаємодії педагога й учня: від одностороннього передавання готових способів діяльності – до організації умов, у яких особистість поступово набуває

здатності самостійно визначати мету, робити вибір, оцінювати власні дії та осмислювати отриманий досвід.

У межах цієї логіки педагог:

– не підміняє собою внутрішній задум здобувача освіти;

– створює умови для самостійного вибору та творчої ініціативи;

– допомагає уточнити задум, не нав'язуючи готового рішення;

– виконує роль фасилітатора діалогу та організатора безпечного освітнього середовища;

– підтримує рефлексію та допомагає пов'язувати творчий досвід із подальшим навчанням;

– забезпечує необхідний рівень педагогічної підтримки з поступовим переходом до більшої самостійності.

Суб'єктність проявляється не лише у масштабних творчих рішеннях. Вона формується і через повсякденні ситуації вибору: можливість змінити спосіб виконання завдання, обрати матеріал, запропонувати власну композицію, по-іншому інтерпретувати тему, відкоригувати початковий задум або запропонувати альтернативне рішення. Саме через такі ситуації здобувач освіти набуває досвіду відповідального вибору та усвідомлює власну здатність впливати на перебіг діяльності. Водночас суб'єктність не слід ототожнювати з повною відсутністю педагогічних меж. Людиноцентризм не передбачає відмови від структури, правил чи навчальних цілей. Його сутність полягає в тому, щоб педагогічні вимоги поєднувалися з повагою до особистості та можливістю вибору способів їх реалізації. Отже, свобода в артпедагогічному процесі має поєднуватися з відповідальністю, а творчий вибір – із рефлексією щодо його наслідків.

4. Творчість як форма культурної комунікації. Суб'єктність у артпедагогіці не обмежується індивідуальним самовираженням. Вона має також комунікативний і культурний вимір. Здобувач освіти не лише створює художній продукт, а й поступово набуває здатності говорити про нього, пояснювати власний задум, слухати інтерпретації інших та приймати відмінність поглядів. Так формується особливий тип освітнього діалогу, у якому художній твір стає посередником між особистим досвідом і соціальною взаємодією. Під час обговорення творчої роботи можуть актуалізуватися питання про використані кольори й форми, емоційні асоціації, вибір композиції, зміни початкового задуму, значення окремих образів. Водночас педагог має уникати примусової психологізації художньої роботи та нав'язування авторові певної інтерпретації.

Принцип множинності прочитань є принципово важливим для артпедагогічної комунікації. Один і той самий образ може викликати у різних людей різні асоціації, оскільки його сприйняття залежить від індивідуального досвіду, культурного контексту, віку, емоційного стану та попередніх знань. Тому мистецька діяльність створює природне підґрунтя для розвитку толерантності до іншої точки зору та культури діалогу.

5. Гуманістичний вимір артпедагогіки. Людиноцентрична спрямованість артпедагогіки безпосередньо пов'язана з гуманістичною традицією, відповідно до якої особистість розглядається як активний суб'єкт власного розвитку, а освітнє середовище має створювати умови для реалізації її потенціалу.

Гуманістичний характер артпедагогіки виявляється передусім у таких положеннях:

1) визнанні гідності кожного здобувача освіти незалежно від його академічних, художніх, комунікативних чи інших можливостей;

2) прийнятті індивідуальних відмінностей як природної характеристики освітньої групи;

3) увазі до емоційного досвіду особистості без його автоматичного трактування як проблеми;

4) створенні психологічно безпечного простору для експериментування та помилки;

5) повазі до індивідуального темпу діяльності;

6) визнанні права на приватність, вибір ступеня саморозкриття та відмову від вербалізації особистого переживання.

Особливо показовим у цьому контексті є ставлення до *помилки*. У репродуктивній моделі навчання помилка переважно розглядається як невідповідність установленому зразку. У творчій діяльності вона може набувати іншого педагогічного значення: ставати джерелом нового рішення, стимулювати пошук альтернативного способу дії або приводити до непередбаченого художнього ефекту. Тому завдання педагога полягає не в тому, щоб усунути будь-яку можливість помилки, а в тому, щоб сформувати ставлення до неї як до потенційного елементу процесу дослідження та навчання.

Водночас романтизація помилки також є недоцільною. Не кожна помилка автоматично має творчий потенціал. Її педагогічна цінність виникає тоді, коли здобувач освіти отримує можливість проаналізувати ситуацію, зрозуміти причини невдалого рішення, скоригувати дію або свідомо використати несподіваний результат у подальшій роботі.

Гуманістичний підхід також передбачає визнання *права на мовчання та приватність переживання*. Не кожен учень готовий розкривати перед групою особисті смисли, пов'язані з власною роботою. Тому участь у рефлексії не повинна перетворюватися на примусове саморозкриття. Учень може описувати технічні аспекти роботи, говорити про процес її створення або взагалі залишити особистий зміст невербалізованим. Така позиція є важливою умовою психологічної безпеки артпедагогічного середовища.

6. Людиноцентризм в умовах інклюзивної освіти. Особливого значення принцип людиноцентризму набуває в умовах інклюзивної освіти. Інклюзивна артпедагогіка передбачає не лише фізичну присутність усіх учасників в одному освітньому просторі, а й створення реальних можливостей для їхньої змістової участі у спільній діяльності. У цьому контексті принцип «різні способи – спільна

участь» може розглядатися як практичне втілення людиноцентричної філософії. Одна й та сама творча мета може реалізовуватися через різні матеріали, темпи, способи комунікації, рівні педагогічної підтримки та форми представлення результату. Для одного здобувача освіти прийнятним буде малювання пензлем, для іншого – робота з трафаретами, колажними елементами або цифровими інструментами; хтось представить результат усно, а хтось – через короткий письмовий опис, символ, жест або візуальну презентацію.

Отже, індивідуалізація в артпедагогіці не повинна розумітися як зниження освітніх очікувань. Її сутність полягає у створенні доступних і різноманітних шляхів досягнення спільних цілей з урахуванням реальних можливостей і потреб конкретної особистості. Такий підхід узгоджується з розглянутими раніше принципами диференціації арттехнологій, педагогічної підтримки та емоційної безпеки.

7. А. Маслоу та ідея самоактуалізації в контексті артпедагогіки. Однією з найбільш впливових концепцій гуманістичної психології, яка може бути використана для теоретичного осмислення людиноцентричної спрямованості освіти, є концепція А. Маслоу. Її значення для артпедагогіки полягає передусім у переорієнтації уваги з дефіцитів і зовнішнього контролю на потенціал особистісного розвитку, внутрішню мотивацію, творчість та прагнення до самореалізації.

У межах теорії А. Маслоу людська поведінка пов’язується з різними групами потреб, серед яких він виокремлював фізіологічні потреби, потребу в безпеці, належності та любові, повазі, а також потреби, пов’язані із самоактуалізацією. У навчальній літературі ця концепція часто подається у вигляді ієрархічної «піраміди потреб» (рис. 8.1). Водночас у сучасному академічному викладі доцільно уникати спрощеного трактування цієї моделі як універсальної та жорстко послідовної схеми людської мотивації. Для артпедагогіки важливішим є загальний гуманістичний акцент Маслоу на розвитку потенціалу особистості та значенні умов, у яких людина може проявляти свої здібності.

У контексті освітнього процесу це положення набуває особливої актуальності. Творча діяльність потребує певного рівня психологічної безпеки, можливості проявляти ініціативу, права на експериментування та відсутності постійного страху осуду. Якщо здобувач освіти постійно очікує негативної оцінки, не має можливості робити вибір або відчуває загрозу при помилці, його участь у творчій діяльності може ставати формальною. Тому створення сприятливого емоційного середовища є не другорядною умовою, а важливим компонентом організації артпедагогічної діяльності.

Ідея *самоактуалізації* в концепції А. Маслоу пов’язана з реалізацією особистістю власних можливостей, здібностей і прагненням до особистісного зростання [141]. У площині артпедагогіки вона може бути інтерпретована як орієнтир на створення таких освітніх ситуацій, у яких здобувач освіти отримує можливість виявляти індивідуальні схильності, розвивати творчі способи діяльності, усвідомлювати власні сильні сторони та поступово набувати більшої самостійності.

Рис. 8.1. Мотиваціна піраміда А. Маслоу.

При цьому самоактуалізацію не варто ототожнювати виключно з досягненням високого художнього результату. Людина може реалізувати творчий потенціал і в процесі пошуку, експериментування, переосмислення власного задуму, відкриття нового способу самовираження або набуття впевненості у власній здатності створювати. Саме тому в артпедагогіці важливим результатом є не лише художній продукт, а й зміни в характері участі особистості у творчій діяльності.

З позицій людиноцентризму це означає, що педагогічне середовище має не «виготовляти» наперед визначений тип особистості, а створювати умови для її розвитку та самостійного конструювання власної освітньої траєкторії. Педагог при цьому не усувається від керівництва процесом: він визначає освітні цілі, добирає зміст, організовує середовище, забезпечує доступність матеріалів, підтримує мотивацію та здійснює професійний супровід. Проте ці функції реалізуються не через придушення індивідуальності, а через створення умов для її прояву.

Узагальнюючи, людиноцентризм як філософська основа артпедагогіки передбачає розгляд творчої діяльності як простору, у якому особистість може одночасно *пізнавати, створювати, взаємодіяти, обирати, рефлексувати та розвиватися*. Його реалізація ґрунтується на визнанні гідності й суб'єктності здобувача освіти, повазі до індивідуальних відмінностей, забезпеченні

психологічної безпеки, підтримці творчої ініціативи та диференціації педагогічних способів відповідно до потреб конкретної людини.

Таким чином, філософія артпедагогіки не зводиться до використання мистецтва як набору методичних прийомів. Її сутнісна характеристика полягає у зміні самого способу бачення учасника освітнього процесу: від об'єкта впливу – до суб'єкта творчої діяльності, від виконавця заданого зразка – до автора власного способу дії, від носія оцінюваного результату – до особистості, яка осмислює власний досвід і бере участь у його конструюванні. Саме в цьому виявляється людиноцентрична природа артпедагогіки та її потенціал як концептуальної основи інклюзивного, особистісно орієнтованого й творчого освітнього середовища.

8.2. Формування естетичних і моральних цінностей засобами мистецтва

Філософія артпедагогіки виходить із розуміння мистецтва не лише як сфери художньої творчості, а як особливого способу пізнання, переживання та осмислення людиною навколишнього світу й самої себе. Саме ця особливість мистецтва зумовлює його значний потенціал у формуванні естетичних і моральних цінностей особистості. На відміну від прямого повідомлення певної норми або правила, художній досвід дає можливість зустрітися з цінністю в образній, емоційно насиченій та особистісно значущій формі.

У цьому контексті естетичні й моральні цінності не слід розглядати як два ізольовані напрями виховання. Естетичне ставлення до світу пов'язане з розвитком здатності помічати гармонію, виразність, різноманіття форм і способів існування, тоді як моральне ставлення передбачає усвідомлення значущості іншої людини, відповідальності, гідності, справедливості, співчуття та взаємоповаги. Мистецтво створює умови для їх взаємодії, оскільки художній образ одночасно може бути предметом естетичного сприймання, емоційного переживання та морально-ціннісної інтерпретації. Тому **формування естетичних і моральних цінностей через мистецтво** доцільно розуміти як цілеспрямований педагогічний процес, у якому здобувач освіти через сприймання, інтерпретацію та створення художніх образів поступово розвиває здатність:

1) сприймати та розрізняти естетичні характеристики навколишнього світу й мистецьких творів;

2) переживати емоційний зміст художнього образу;

3) висловлювати та аргументувати власні естетичні судження;

4) розуміти різноманіття художніх і культурних проявів;

5) співвідносити художні сюжети та образи з моральними проблемами людського життя;

6) розпізнавати ціннісні аспекти вчинків і взаємин персонажів;

7) співпереживати іншому та враховувати альтернативні точки зору;

8) здійснювати морально-ціннісний вибір і аргументувати власну позицію;

9) переносити осмислені під час мистецької діяльності ціннісні орієнтації у сферу повсякденної поведінки та взаємодії.

Отже, мистецтво в артпедагогічному процесі виконує не лише ілюстративну функцію, а стає *середовищем ціннісного пізнання*, у якому естетичне сприймання поєднується з моральним осмисленням і особистісною рефлексією.

1. Естетична цінність мистецтва як основа особистісного розвитку. Формування естетичних цінностей передбачає розвиток особливого способу ставлення людини до дійсності. Йдеться не тільки про засвоєння певних уявлень про красу, а про формування здатності бачити виразність, гармонію, контраст, ритм, пропорцію, символічність і образність у природі, мистецтві, культурному середовищі та повсякденному житті.

Естетичний досвід формується поступово – від безпосереднього сенсорного сприймання до емоційного відгуку, усвідомлення художніх засобів, інтерпретації та самостійного естетичного судження. У цьому процесі важливе значення має активна взаємодія з мистецтвом. Пасивне споглядання художнього твору може бути доповнене творчим переосмисленням: малюванням за мотивами побаченого, створенням власної композиції, музичною імпровізацією, театралізацією, колажуванням, фотографуванням або іншими видами творчої діяльності.

Саме перехід від «побачити» до «відчути», від «відчути» до «осмислити», а від «осмислити» до «створити» має принципове значення для артпедагогіки. Здобувач освіти не лише засвоює певні естетичні зразки, а набуває власного досвіду їх інтерпретації та творчого перетворення. Водночас естетична освіта не повинна зводитися до нав’язування єдиного стандарту краси. У сучасному культурному просторі існує значна кількість художніх стилів, жанрів, традицій і способів вираження. Ознайомлення з ними дає можливість формувати толерантність до художнього різноманіття та розуміння того, що естетична оцінка формується під впливом культурного контексту, особистого досвіду та індивідуального сприймання.

2. Моральний потенціал мистецтва. Не менш значущим є потенціал мистецтва у формуванні моральних цінностей. Художні твори відображають різноманітні людські стосунки, конфлікти, моральні дилеми, життєві вибори та їх наслідки. Завдяки цьому мистецтво створює можливість для опосередкованого переживання ситуацій, які можуть бути складними або недоступними безпосередньому досвіду дитини. Під час сприймання художнього твору здобувач освіти може поставати перед питаннями: «Чому герой вчинив саме так?», «Чи можна було діяти інакше?», «Які наслідки має його рішення?», «Що відчувають інші персонажі?», «Чи справедливим був цей учинок?». Такі запитання переводять мистецьке сприймання з рівня простого переказу сюжету на рівень моральної рефлексії.

Важливим механізмом тут є *ідентифікація та співпереживання*, завдяки яким художній персонаж може стати своєрідною точкою входу в осмислення іншого способу бачення ситуації. Водночас педагог має уникати прямого нав’язування

оцінки. Значно продуктивнішим є створення ситуації морального діалогу, у якій учень має можливість сформулювати власну позицію, почути аргументи інших і, за потреби, переглянути початкове судження. Таким чином, моральний потенціал мистецтва реалізується через поєднання емоційного залучення, морального осмислення, діалогу та рефлексії.

3. Взаємозв'язок естетичних і моральних цінностей. Особливе значення для артпедагогіки має взаємозв'язок естетичного та морального розвитку. Художній образ може одночасно викликати естетичне переживання і спонукати до осмислення людських цінностей. Наприклад, твір, присвячений природі, може формувати не лише відчуття краси довкілля, а й відповідальне ставлення до нього; портрет людини може актуалізувати питання гідності та індивідуальності; театральна постановка про конфлікт може поєднати естетичний досвід із розвитком здатності розуміти позицію іншого. Це дає підстави розглядати мистецтво як своєрідний ціннісно-смисловий міст між особистим переживанням і соціальним досвідом. Естетичне переживання може поглиблювати увагу до явища, а моральна рефлексія – допомагати усвідомити його значення для людини та суспільства.

У такому розумінні формування цінностей не є одноразовим результатом окремого заняття. Воно являє собою тривалий процес накопичення художнього досвіду, порівняння різних позицій, розвитку емоційної чутливості та поступового формування власної системи оцінок.

4. Особистісне переживання як механізм ціннісного становлення. Важливою умовою формування естетичних і моральних цінностей є їх особистісна значущість. Цінність не стає внутрішнім переконанням лише тому, що про неї повідомив педагог. Для її осмислення необхідні емоційне залучення, досвід вибору, рефлексія та можливість пов'язати художній матеріал із власним життям. Тому в артпедагогічній діяльності доцільно вибудовувати послідовність*: художнє сприймання → емоційний відгук → інтерпретація → ціннісне питання → діалог → творче переосмислення → рефлексія → перенесення досвіду в життєвий контекст.*

Наприклад, після ознайомлення з художнім твором педагог може запропонувати не лише визначити його тему чи засоби виразності, а й створити власний образ, альтернативне завершення сюжету, діалог персонажів, символічну композицію або коротку творчу відповідь. Це дає можливість перевести морально-естетичну проблему з площини абстрактного обговорення у площину особистої творчої діяльності.

5. Гуманістична взаємодія як умова формування цінностей. Формування естетичних і моральних цінностей неможливе без відповідного характеру педагогічної взаємодії. Саме тому положення гуманістичної психології К. Роджерса набувають у цьому підрозділі не самостійного, а *інструментального значення* – як умови, що забезпечують ціннісно орієнтований характер артпедагогічного процесу. Конгруентність, прийняття та емпатійне розуміння створюють умови, за яких здобувач освіти може не лише висловити власне ставлення до художнього образу, а й навчитися поважати відмінність позицій інших [148].

Особливо важливим є розмежування *прийняття особистості та схвалення будь-якої поведінки*. Людиноцентричний підхід не передбачає відмови від моральних норм. Навпаки, він створює умови для того, щоб моральна позиція формувалася не лише під впливом зовнішньої вимоги, а й через усвідомлення її значення. У такому середовищі педагог не повідомляє учневі, «яка відповідь є правильною», а організовує ситуації морального й естетичного вибору, допомагає аналізувати аргументи, ставити запитання та співвідносити різні позиції.

6. Українська гуманістична традиція та формування цінностей засобами мистецтва. Проблема формування цінностей засобами мистецтва має важливе місце й в українській педагогічній думці. Ідеї В. Сухомлинського, В. Кременя, І. Зязюна, Г. Балла, О. Рудницької, Г. Падалки, Л. Масол та інших учених створюють методологічне підґрунтя для розгляду мистецької освіти як засобу не лише інтелектуального, а й морального, естетичного та духовно-культурного розвитку особистості.

Так, І. Зязюн, розвиваючи гуманістичну спрямованість педагогіки, наголошував на значенні особистості педагога, його духовної культури, професійної майстерності та ставлення до учня. У контексті артпедагогіки ці положення особливо важливі, оскільки саме педагог значною мірою визначає характер ціннісного діалогу під час роботи з мистецтвом. Художній матеріал сам по собі не забезпечує виховного результату – його педагогічний потенціал розкривається через спосіб організації сприймання, обговорення та творчої діяльності [35]. Г. Балл пов’язував гуманізацію освіти з розвитком суб’єктності, самостійного мислення, відповідального вибору та партнерської взаємодії [1]. Для формування естетичних і моральних цінностей це означає створення ситуацій, у яких здобувач освіти може не лише засвоїти культурну норму, а й осмислити її, поставити під запитання, зіставити з іншими позиціями та сформувати власне аргументоване ставлення. О. Рудницька розглядала мистецьку освіту як важливий чинник духовного розвитку особистості, пов’язуючи її з розвитком емоційної сфери, моральних орієнтацій, творчого мислення та культури міжособистісної взаємодії [88]. Г. Падалка акцентувала культуротворчий потенціал мистецької освіти, завдяки якому художня діяльність сприяє входженню особистості у світ культури, розвитку естетичної культури та творчої самореалізації [74]. Л. Масол розробляла компетентнісний та інтегративний підходи до мистецької освіти, у межах яких мистецтво пов’язується з розвитком творчості, емоційної сфери, комунікативної культури та здатності до міжкультурного діалогу [62]. В. Кремень у контексті людиноцентричної парадигми освіти наголошує на розвитку особистості, здатної до творчого мислення, відповідального вибору та саморозвитку [55]. Для артпедагогіки ця позиція є принципово важливою, оскільки ціннісне становлення передбачає не пасивне прийняття готових норм, а поступове набуття здатності самостійно оцінювати явища культури, людські вчинки та власну поведінку.

7. Педагогічні умови формування естетичних і моральних цінностей через мистецтво. Узагальнення теоретичних положень дає змогу визначити низку

педагогічних умов, за яких мистецтво може найбільш повно реалізувати свій ціннісний потенціал:

*1. Систематичне залучення до різних видів мистецтва***.** Одноразова творча активність має обмежений ціннісний потенціал; значущим є накопичення різноманітного художнього досвіду.

*2. Поєднання сприймання і творчої діяльності***.** Здобувач освіти має не лише знайомитися з мистецькими творами, а й отримувати можливість відповідати на них власною творчістю.

*3. Проблемність і відкритість художніх завдань***.** Доцільно використовувати питання та ситуації, які допускають різні інтерпретації й потребують аргументації власної позиції.

*4. Ціннісно орієнтований діалог***.** Обговорення має створювати можливість почути інші погляди, не перетворюючись на нав'язування єдиної оцінки.

*5. Рефлексивний супровід***.** Після художньої діяльності необхідно передбачати можливість осмислення того, що було побачено, пережито, створено та переосмислено.

*6. Зв'язок мистецтва з життєвим досвідом***.** Естетичні та моральні питання доцільно співвідносити з реальними ситуаціями, близькими до досвіду здобувачів освіти.

*7. Інклюзивність і доступність***.** Кожен учасник освітнього процесу має отримувати можливість брати участь у ціннісно орієнтованій мистецькій діяльності з урахуванням його індивідуальних можливостей та особливих освітніх потреб.

Таким чином, формування естетичних і моральних цінностей через мистецтво є складним, тривалим і багатовимірним процесом, у якому взаємодіють художнє сприймання, емоційне переживання, моральне осмислення, творче самовираження, міжособистісний діалог і рефлексія.

Естетичні цінності формуються через розвиток здатності сприймати красу, гармонію, виразність і різноманіття художніх форм, тоді як моральні цінності – через осмислення людських взаємин, моральних дилем, відповідальності, гідності, співчуття та взаємоповаги. Водночас ці два напрями не існують відокремлено: художній образ може одночасно викликати естетичне переживання та актуалізувати моральне питання. У цьому полягає специфічна цінність артпедагогіки: мистецтво не просто повідомляє про цінності, а створює ситуації їх переживання, осмислення та творчого переосмислення. Саме тому ефективність артпедагогічного впливу визначається не кількістю засвоєних моральних правил або художніх понять, а тим, наскільки здобувач освіти набуває здатності бачити ціннісний вимір дійсності, формувати власне естетичне судження, співпереживати іншому, аргументувати моральну позицію та відповідально діяти.

Отже, в системі артпедагогіки мистецтво постає одночасно джерелом естетичного досвіду, простором моральної рефлексії, засобом культурної комунікації та інструментом особистісного ціннісного становлення. Така його роль безпосередньо відповідає людиноцентричній парадигмі сучасної освіти, оскільки

передбачає не нав’язування готових цінностей, а створення умов, у яких особистість поступово відкриває, осмислює та інтегрує їх у власний життєвий досвід.

8.3. Виховання емпатії, толерантності та внутрішньої свободи засобами мистецтва

Одним із важливих напрямів гуманістично орієнтованої артпедагогіки є розвиток якостей особистості, що визначають характер її ставлення до себе, інших людей і навколишнього світу. До таких якостей належать емпатія, толерантність і внутрішня свобода. Їх поєднання має особливе значення для сучасної освіти, оскільки забезпечує передумови для конструктивної взаємодії, прийняття відмінностей, відповідального самовираження та здатності до самостійного вибору.

У контексті артпедагогіки ці якості не розглядаються як ізольовані психологічні характеристики. Вони взаємопов’язані: *емпатія забезпечує здатність зрозуміти внутрішній світ іншого, толерантність – визнати його право на відмінність, а внутрішня свобода – зберегти власну суб’єктність і відповідальність у процесі взаємодії*. Мистецтво створює специфічний простір для розвитку кожного з цих компонентів, оскільки поєднує емоційне переживання, образне мислення, творче самовираження, діалог і рефлексію.

1. Емпатія як основа розуміння іншого. Емпатія – це здатність людини розуміти емоційний стан іншої особистості, уявляти себе на її місці та відповідно відгукуватися на її переживання. Вона передбачає не лише емоційне співпереживання, а й уміння розпізнавати, усвідомлювати та інтерпретувати емоційні стани іншої людини [29].

Емпатійне розуміння передбачає здатність уявити, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини, що вона переживає, як сприймає певну ситуацію та чому може реагувати саме таким чином. У цьому полягає важлива відмінність емпатії від простого емоційного зараження: людина не лише переживає певний емоційний відгук, а й намагається зрозуміти його джерело та перспективу іншого.

Мистецтво створює особливо сприятливі умови для такого досвіду. Читаючи художній твір, переглядаючи фільм, спостерігаючи театральну постановку або аналізуючи образотворчий твір, здобувач освіти зустрічається з різними життєвими ситуаціями, характерами, конфліктами та способами реагування. Через художній образ він може осмислювати переживання людини, чий життєвий досвід відрізняється від його власного. Саме тому художній твір може виконувати функцію своєрідного «безпечного простору зустрічі з іншим досвідом». Дитина або підліток отримує можливість розглядати складну ситуацію не безпосередньо у власному житті, а через образ персонажа, що створює певну психологічну дистанцію для її аналізу.

Емпатія має природні передумови, однак її розвиток відбувається в процесі соціальної взаємодії та накопичення життєвого досвіду. Її становлення можна розглядати як поступовий перехід від простіших форм емоційного відгуку до

складніших форм співпереживання, співчуття, перспективного розуміння та готовності діяти з урахуванням потреб іншої людини.

Нейропсихологічні дослідження, пов'язані з працями італійських учених на чолі з Дж. Ріццолатті, привернули увагу до нейронних механізмів, пов'язаних зі сприйманням дій інших людей. Відкриття дзеркальних нейронів стало важливим напрямом дослідження взаємозв'язку між спостереженням за дією, її внутрішнім моделюванням і соціальним пізнанням. Водночас сучасне розуміння емпатії не зводиться до діяльності дзеркальної нейронної системи: вона має комплексну природу та охоплює емоційні, когнітивні й соціальні механізми.

Важливу роль у розвитку емпатії відіграє соціальне середовище. Родина, педагоги, однолітки та інші значущі особи забезпечують досвід взаємодії, у якому дитина поступово вчиться розпізнавати емоції, враховувати потреби інших, регулювати власні реакції та конструктивно відповідати на переживання співрозмовника.

За дослідженням І. Коган [45], значний потенціал у розвитку емпатії дітей молодшого віку мають методи, що ґрунтуються на використанні мистецьких засобів, зокрема художньої літератури та театралізованих форм діяльності. Вони допомагають дитині звернути увагу на внутрішній світ персонажа, його переживання, мотиви та способи взаємодії з іншими.

У підлітковому віці когнітивна складова емпатії ускладнюється. Зростає здатність до самоаналізу, прогнозування можливих реакцій інших людей, розуміння суперечливих мотивів поведінки та співвіднесення власних дій із морально-етичними нормами. Ці зміни пов'язані, зокрема, з розвитком самосвідомості та рефлексивних можливостей особистості. Саме тому в підлітковому віці артпедагогічні завдання можуть поступово переходити від простого розпізнавання емоцій до аналізу мотивів, моральних дилем, міжособистісних конфліктів і різних способів інтерпретації однієї ситуації.

Наукові праці В. Демчук [22], І. Новоселецької [70], Н. Миропольської [67] засвідчують значний потенціал мистецьких засобів для розвитку емпатійної сфери. Художня література, театралізована діяльність, музика, образотворче мистецтво, створення художніх образів та інші форми творчої діяльності дають можливість занурюватися в різноманітні емоційні та життєві ситуації. Через ідентифікацію з персонажами, аналіз їхніх мотивів і переживань, обговорення альтернативних способів поведінки створюються умови для розвитку здатності розуміти внутрішній світ іншого. Важливу роль відіграють також спільні мистецькі проєкти, під час яких учасники мають узгоджувати власні дії, враховувати позиції партнерів і відповідати за спільний результат.

2. Етапність розвитку емпатії засобами мистецтва. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень, а також власних емпіричних матеріалів В. Галузяк [16] виділяє три форми прояву емпатії: *співчуття-констатацію, співчуття-переживання та співчуття-дію*. Такий підхід дає змогу розглядати розвиток емпатії не лише як зростання емоційної чутливості, а як поступове

наближення до конкретної просоціальної поведінки. Відповідно, артпедагогічна робота може вибудовуватися за трьома взаємопов'язаними напрямами.

Перший напрям – розпізнавання та називання емоцій. На цьому етапі використовуються театралізовані вправи, пантоміма, робота з мімікою, голосом, кольором, музикою та образами. Наприклад, дитині пропонується передати певний емоційний стан без слів або визначити емоцію персонажа за його поведінкою.

Другий напрям – розуміння внутрішнього світу іншого. Для цього доцільно використовувати художні твори, казки, оповідання, фільми, картини та театральні сюжети. У центрі уваги перебувають переживання, мотиви та можливі причини поведінки персонажів.

Третій напрям – перехід від співпереживання до дії. Рольові ігри, драматизація та моделювання життєвих ситуацій дають змогу обговорювати можливі способи допомоги, підтримки, примирення або конструктивного вирішення конфлікту.

Таким чином, розвиток емпатії може відбуватися за логікою: *розпізнати емоцію → зрозуміти переживання → побачити ситуацію з іншої перспективи → визначити можливу відповідь → здійснити конструктивну дію.*

3. Толерантність як готовність приймати відмінність. Розвиток емпатії безпосередньо пов'язаний із формуванням толерантності, однак ці поняття не є тотожними. Емпатія пов'язана передусім зі здатністю зрозуміти та пережити перспективу іншого, тоді як толерантність передбачає готовність визнавати право іншої людини на відмінність, не порушуючи при цьому її гідності та власних прав.

Сам термін «толерантність» має латинське походження – *tolerantia*, що пов'язується зі значеннями терпіння, витривалості, здатності переносити. У сучасному педагогічному дискурсі його зміст значно ширший. Толерантність не означає пасивного «терпіння» іншого, а передбачає культуру взаємоповаги, визнання людської гідності, готовність до діалогу та прийняття факту різноманітності людського досвіду. Толерантність є важливим орієнтиром сучасного виховання й освіти, оскільки передбачає створення середовища, у якому кожен здобувач освіти може розвивати власні здібності, реалізовувати потенціал і водночас усвідомлювати відповідальність за власну поведінку та її наслідки [124].

Формування толерантності передбачає розвиток здатності контролювати власні емоційні реакції, конструктивно розв'язувати суперечності, поважати індивідуальність іншого та визнавати право людей на відмінні погляди, переконання, цінності, культурний досвід і життєві стратегії.

Водночас толерантність не означає прийняття будь-якої поведінки. Повага до людини може поєднуватися з неприйняттям насильства, дискримінації, приниження чи порушення прав інших. У цьому полягає важлива відмінність толерантності від байдужості: толерантна взаємодія передбачає активне визнання гідності іншого та готовність до конструктивного діалогу.

4**. Мистецтво як засіб подолання стереотипів і розвитку толерантності.** Важливий потенціал мистецтва у формуванні толерантності пов'язаний із

можливістю зустрічі з культурним, соціальним та особистісним різноманіттям. Художні твори дають можливість побачити світ з різних перспектив, познайомитися з іншими культурами, традиціями, способами життя та системами цінностей. Такий досвід може сприяти переосмисленню стереотипних уявлень про людей, яких особистість сприймає як «інших». Особливо значущими є твори, у яких представлені різні культурні традиції, життєві історії, досвід людей з інвалідністю, міжкультурні взаємини, проблеми дискримінації та пошуку взаєморозуміння. Проте сам факт ознайомлення з різними культурами не гарантує формування толерантності. Педагогічне значення мистецького матеріалу розкривається через його обговорення, порівняння різних позицій, аналіз контексту та рефлексію власних установок.

Особливо продуктивними можуть бути запитання: «Чому персонаж думає саме так?», «Що могло сформувати його погляди?», «Чи може одна ситуація мати різні оцінки?», «Які стереотипи ми помічаємо?», «Що допомагає людям порозумітися?». Такі завдання переводять мистецький матеріал у площину діалогу та критичного осмислення.

5. Внутрішня свобода як компонент особистісної суб'єктності. Третім компонентом, заявленим у назві підрозділу, є **внутрішня свобода**. У педагогічному контексті її доцільно розуміти не як необмежену незалежність від соціальних норм, а як здатність особистості усвідомлювати власні переживання, потреби та цінності, робити осмислений вибір, висловлювати власну позицію й нести відповідальність за прийняті рішення. Внутрішня свобода пов'язана із суб'єктністю особистості. Людина є суб'єктом тоді, коли не лише реагує на зовнішні обставини, а здатна визначати власне ставлення до них, обирати спосіб дії та рефлексувати над наслідками свого вибору.

У цьому сенсі мистецтво створює надзвичайно продуктивний простір для розвитку внутрішньої свободи. На відміну від завдань, що мають лише одну правильну відповідь, творча діяльність часто допускає різні способи реалізації задуму. Вибір кольору, матеріалу, композиції, сюжету, музичного образу чи форми представлення результату стає практикою самостійного рішення.

Особливо важливим є те, що у творчій діяльності здобувач освіти може експериментувати без необхідності одразу отримувати «правильний» результат. Така можливість підтримує готовність пробувати нове, переглядати власні рішення, виправляти помилки та шукати альтернативні способи вираження. Водночас внутрішня свобода не повинна ототожнюватися зі спонтанністю або відсутністю обмежень. У педагогічному процесі вона передбачає ***свободу в межах відповідальності***. Учень має право на власну думку, але водночас повинен враховувати гідність і права інших; може експериментувати з художніми засобами, але має дотримуватися правил безпечної взаємодії; може не погоджуватися з інтерпретацією педагога, але має бути готовим аргументувати власну позицію. Саме така модель допомагає перейти від зовнішньої слухняності до усвідомленого саморегулювання.

6. Мистецька діяльність як простір свободи та самовираження. Творчий процес має значний потенціал для розвитку внутрішньої свободи, оскільки передбачає можливість вибору та особистісної інтерпретації. У цьому контексті важливо, щоб педагог не зводив творчу діяльність до відтворення заданого зразка.

Наприклад, замість завдання «намалювати однакову композицію за зразком» можна запропонувати створити власний образ певного поняття, емоції чи життєвої ситуації. Замість відтворення готового сюжету – придумати альтернативне завершення історії. Замість єдиного способу оформлення – запропонувати вибір між малюванням, колажем, ліпленням, фотографією чи цифровою композицією. Такі підходи розвивають не лише творчість, а й здатність приймати рішення, аргументувати вибір і визнавати право інших на інший спосіб бачення.

У цьому аспекті внутрішня свобода тісно пов'язана з *самоприйняттям*. Людина, яка не боїться постійного негативного оцінювання, має більше можливостей для експериментування, самовираження та пошуку власного стилю. Тому принцип безоцінковості творчого процесу, розглянутий у попередніх підрозділах, набуває тут особливого значення.

7. Взаємозв'язок емпатії, толерантності та внутрішньої свободи. Емпатія, толерантність і внутрішня свобода утворюють взаємопов'язану систему (рис. 8.2).

Рис. 8.2. Взаємозв'язок емпатії, толерантності та внутрішньої свободи.

Умовно цей взаємозв'язок можна представити так: *розуміння іншого → прийняття відмінності → діалог → самостійний вибір → відповідальна взаємодія.* Порушення одного з компонентів може ускладнювати реалізацію інших. Наприклад, відсутність емпатійного розуміння може призводити до поверхневого або

стереотипного сприймання іншого; толерантність без внутрішньої позиції може перетворюватися на пасивне уникнення конфлікту; внутрішня свобода без урахування перспектив інших – на егоцентричне самоствердження.

Отже, педагогічне завдання полягає не у формуванні окремих якостей ізольовано, а у створенні умов для їх узгодженого розвитку.

8. Артметоди розвитку емпатії, толерантності та внутрішньої свободи. З урахуванням зазначених положень доцільно використовувати різноманітні артметоди, кожен із яких може виконувати декілька взаємопов'язаних завдань (табл. 8.1).

Таблиця 8.1.

Артметоди розвитку емпатії, толерантності та внутрішньої свободи

Особистісна якість	Артметоди	Основний педагогічний потенціал
Емпатія	Казкотерапія, бібліотерапія, драматизація, рольові ігри, перегляд та обговорення мистецьких творів	Розуміння емоцій, мотивів і перспектив інших людей
Емоційна чутливість	Музикотерапевтичні та музично-творчі вправи, ізотерапія, робота з кольором, пластичні етюди	Розпізнавання та вираження власних і чужих емоцій
Толерантність	Міжкультурні мистецькі проєкти, театральні постановки, сторітелінг, аналіз художніх образів	Усвідомлення різноманіття досвіду та подолання стереотипних уявлень
Комунікативна компетентність	Групове малювання, спільний колаж, драматизація, театрально-рольові вправи	Активне слухання, узгодження дій, конструктивна взаємодія
Саморегуляція	Ізотерапія, мандалотерапія, музично-ритмічні вправи, пластичні та дихально-рухові творчі практики	Усвідомлення власного стану та пошук прийнятних способів його регуляції
Внутрішня свобода	Вільне малювання, автопортрет, арт-журнал, колаж «Я», творче письмо, імпровізація	Самовираження, вибір, розвиток суб'єктності та самоприйняття
Відповідальність	Групові мистецькі проєкти, колективні композиції, театральні постановки	Усвідомлення наслідків власного вибору та внеску в спільний результат
Рефлексивність	Арт-журнал, символічний автопортрет, асоціативне малювання, творче письмо	Осмислення власного досвіду, цінностей і способів взаємодії

Важливо, що наведені методи не мають однозначного або автоматичного результату. Їхній педагогічний ефект залежить від віку здобувачів освіти, змісту завдання, рівня підтримки, характеру групової взаємодії та способу організації рефлексії.

9. Артпедагогічні умови розвитку емпатії, толерантності та внутрішньої свободи. Для системного розвитку зазначених якостей доцільно забезпечити комплекс педагогічних умов, зокрема:

1) психологічну безпеку – здобувач освіти має бути захищений від висміювання, приниження та негативного оцінювання його творчого самовираження;

2) можливість вибору – вибір теми, матеріалу, техніки або форми представлення результату створює практичний досвід автономії;

3) діалогічність – обговорення творчих робіт має передбачати можливість висловлення різних думок і повагу до відмінних інтерпретацій;

4) співпрацю – спільні творчі завдання дають змогу практично засвоювати навички узгодження дій, взаємодопомоги, відповідальності та врахування позицій інших;

5) рефлексію – після творчої діяльності важливо звертатися не лише до питання «що ми створили?», а й до питань «що ми відчували?», «що зрозуміли про себе та інших?», «чи змінилася наша позиція?», «який вибір ми зробили і чому?».

6) інклюзивність – для дітей і підлітків з ООП необхідно передбачати доступні способи участі, альтернативні канали комунікації, адаптовані матеріали, додатковий час і відповідний рівень педагогічної підтримки.

Отже, виховання емпатії, толерантності та внутрішньої свободи засобами мистецтва є важливою складовою гуманістично орієнтованої артпедагогіки. Їх розвиток пов'язаний із формуванням здатності розуміти внутрішній світ іншої людини, визнавати її право на відмінність, водночас усвідомлюючи власні потреби, переконання та відповідальність за власний вибір.

Емпатія забезпечує розуміння іншого, толерантність – прийняття відмінності, а внутрішня свобода – здатність залишатися суб'єктом власного вибору та самовираження. Мистецтво поєднує ці компоненти в єдиному освітньому просторі, оскільки дає можливість переживати різні людські історії, приймати різні перспективи, експериментувати з формами самовираження та рефлексувати над власним досвідом. Відповідно, артпедагогічний процес доцільно організовувати за логікою «пізнати іншого – зрозуміти іншого – прийняти відмінність – усвідомити себе – зробити власний вибір – відповідально взаємодіяти». Такий підхід забезпечує зв'язок між емоційним, соціальним, моральним і творчим розвитком особистості.

Особливого значення ця модель набуває в інклюзивній освіті, де різноманітність здібностей, способів сприймання, комунікації та самовираження є природною характеристикою спільного освітнього простору. У цьому контексті мистецтво може стати середовищем, у якому відмінність не лише визнається, а й перетворюється на ресурс взаємного пізнання, діалогу та спільної творчості.

Таким чином, артпедагогіка створює умови для одночасного розвитку здатності бути з іншими та залишатися собою. Саме в цьому поєднанні емпатійного розуміння, толерантного ставлення та внутрішньої свободи розкривається її значний гуманістичний потенціал у сучасній освіті.

8.4. Артпедагогіка як ресурс для самопізнання й самореалізації

Проблема самопізнання посідає важливе місце у філософських, психологічних і педагогічних концепціях розвитку особистості. У східній та західній традиціях вона отримала різне концептуальне трактування, що зумовило відмінності у розумінні співвідношення особистості, світу та власного «Я». У східних світоглядних системах самопізнання переважно пов'язується з усвідомленням людиною своєї включеності у цілісність буття. Особистість прагне подолати відчуття відокремленості, усвідомити взаємозв'язок із навколишнім світом і ширшим духовним контекстом. У такому розумінні самопізнання спрямоване не лише на усвідомлення індивідуальності, а й на її співвіднесення з ширшими закономірностями існування.

Західна традиція значною мірою розглядає самопізнання як шлях до усвідомлення та розвитку індивідуальної самості. Пізнаючи власні можливості, потреби, переконання, цінності та способи взаємодії зі світом, людина поступово розширює здатність до самовизначення, автономного вибору та відповідальної побудови власної життєдіяльності. У цьому контексті самопізнання постає важливою передумовою саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації.

Відмінність зазначених підходів можна узагальнити як дві взаємопов'язані тенденції: прагнення до усвідомлення єдності людини зі світом та прагнення до розвитку власної індивідуальності. Перша акцентує увагу на подоланні відчуття відокремленості, друга – на становленні автономії, свободи, самостійності та здатності людини відповідально впливати на власне життя. У сучасному освітньому контексті ці тенденції доцільно розглядати не як взаємовиключні, а як такі, що взаємодоповнюють одна одну. Самопізнання передбачає одночасне усвідомлення власної унікальності та включеності у соціальний, культурний і природний контекст.

Таке розуміння особливо важливе для сучасної освіти, оскільки розвиток особистості не може обмежуватися накопиченням знань і формуванням окремих умінь. Освітній процес має створювати умови, за яких здобувач освіти поступово усвідомлює власні можливості, інтереси, потреби, цінності, способи взаємодії з іншими та напрями подальшого розвитку. Відповідно, самопізнання можна розглядати як процес поступового відкриття та осмислення власного внутрішнього світу, тоді як самореалізація пов'язана з практичним утіленням усвідомленого потенціалу в діяльності, взаємодії та творчості.

Порушена проблематика має виразний міждисциплінарний характер і охоплює широкий спектр філософських, психологічних і педагогічних питань. Незважаючи на значну кількість досліджень окремих аспектів самопізнання, саморозвитку та особистісного становлення, актуальним залишається комплексне осмислення засобів, за допомогою яких освітній процес може підтримувати розвиток здатності людини до усвідомленого пізнання власного «Я». У цьому контексті особливий

інтерес становить мистецька діяльність, оскільки вона створює можливості для поєднання досвіду, емоцій, образного мислення, творчого вибору та рефлексії.

Створення творчого продукту можна розглядати як своєрідну форму саморепрезентації особистості, у якій опосередковано можуть відображатися особливості сприймання, емоційний досвід, інтереси, ціннісні орієнтації та способи осмислення навколишньої дійсності. При цьому художня робота не повинна трактуватися як пряме або однозначне «відображення» внутрішнього стану людини. Її педагогічна цінність полягає передусім у можливості створити зовнішній образ власного задуму, а потім повернутися до нього в процесі обговорення та рефлексії. Саме така взаємодія між творчою дією та її осмисленням відкриває додаткові можливості для самопізнання.

Проблема самореалізації потребує насамперед уточнення змісту цього поняття. Особливого теоретичного значення воно набуло в межах гуманістичної психології, представники якої розглядали особистість як активного суб'єкта власного розвитку. У працях А. Маслоу, В. Франкла, Е. Фромма та інших дослідників особистісне становлення пов'язується з розкриттям індивідуальних можливостей, пошуком життєвих смислів, творчою активністю, відповідальністю та реалізацією значущих для людини цінностей.

Значний внесок у розроблення цієї проблематики зробив А. Маслоу [141], який пов'язував самоактуалізацію з прагненням людини реалізувати власні можливості та здібності. У його концепції особистісне зростання передбачає не лише досягнення зовнішніх результатів, а й прийняття себе, усвідомлення власних особливостей та поступове розкриття внутрішнього потенціалу. Самоактуалізація у такому розумінні постає не як разовий стан чи остаточний результат, а як динамічний процес особистісного становлення.

В. Франкл [112] акцентував увагу на іншому вимірі особистісного розвитку – пошуку та реалізації життєвого смислу. У його концепції людина здатна надавати значення власному існуванню та визначати особистісно значущі орієнтири навіть за складних обставин. Усвідомлення смислу пов'язується з відповідальністю, вибором і здатністю визначати власне ставлення до життєвих ситуацій. Тому самореалізація в цьому контексті не зводиться до розкриття здібностей, а передбачає також можливість утілювати значущі для особистості цінності та смисли.

Важливе місце у розумінні самореалізації посідають погляди Е. Фромма, який пов'язував розвиток особистості з продуктивним ставленням до себе, інших людей і навколишнього світу. На його думку, реалізація людського потенціалу передбачає не ізольоване зосередження на власному «Я», а активне й творче використання можливостей у взаємодії з дійсністю. Людина реалізує себе через продуктивну діяльність, творчість, любов, відповідальність і здатність встановлювати змістовні зв'язки зі світом. На думку Е. Фромма, прагнення до розвитку та реалізації власних можливостей є важливою характеристикою людського існування. Водночас напрям особистісного розвитку пов'язаний з умовами життя людини, характером її взаємодії із соціальним і культурним середовищем [134]. Отже, самореалізацію

доцільно розглядати не лише як індивідуальний процес, а і як такий, що відбувається у просторі взаємодії особистості з іншими людьми, культурою та суспільством.

Розглянуті концепції дають підстави трактувати самопізнання та самореалізацію як взаємопов'язані, але не тотожні процеси. Самопізнання пов'язане з усвідомленням власних особливостей, можливостей, потреб, цінностей і способів дії; саморозвиток – із цілеспрямованим удосконаленням набутих можливостей; самореалізація – з їх практичним утіленням у діяльності, що має для особистості значення. Умовно цей взаємозв'язок можна представити як послідовність: *самопізнання → усвідомлення ресурсів → визначення цілей → саморозвиток → самореалізація*. Водночас зазначений процес не є лінійним, оскільки новий досвід самореалізації може ставати основою для подальшого самопізнання та постановки нових цілей.

У цьому контексті артпедагогіка набуває особливого значення як освітній ресурс, що поєднує творчість, самовираження, рефлексію та особистісний розвиток. Її потенціал полягає не в автоматичному формуванні певних психологічних якостей, а у створенні педагогічно організованого простору, в якому здобувач освіти може експериментувати, робити вибір, створювати власні образи, презентувати результати діяльності та осмислювати отриманий досвід.

Артпедагогічну взаємодію доцільно розглядати як послідовний, але циклічний процес, у якому педагог організовує відповідне освітнє середовище, а здобувач освіти активно включається у творчу діяльність. Через неї виникають умови для самовираження, рефлексії, самопізнання, усвідомлення власних ресурсів, творчого пошуку, саморозвитку та самореалізації. Кожен етап пов'язаний із попереднім і водночас створює основу для наступного циклу творчої діяльності (рис. 8.3).

Першим важливим елементом моделі є **створення педагогом умов** для безпечної та змістовно мотивованої взаємодії з мистецтвом. Артпедагогічне середовище має передбачати доступність матеріалів, можливість вибору, різні способи виконання творчого завдання, прийняття індивідуальності та відсутність жорсткої вимоги до єдиного правильного результату. Особливого значення це набуває в умовах інклюзивної освіти, де один і той самий зміст може бути доступний через різні форми художньої діяльності.

Наступним етапом є **безпосереднє включення здобувача освіти у взаємодію з мистецтвом**. Вона може відбуватися через сприймання та обговорення художніх творів або через самостійну творчу діяльність. Залежно від віку, освітніх цілей та індивідуальних можливостей можуть використовуватися малювання і живопис, графіка, ліплення, колажування, декоративно-ужиткове мистецтво, музика, театралізація, казкотворчість, робота з метафорою, фотографія, цифрова творчість та інші форми художнього самовираження.

Рис. 8.4. Модель самореалізації в процесі артпедагогічної взаємодії

У процесі творчої діяльності виникає матеріалізований результат особистої активності – творчий продукт. Його значення для самопізнання полягає не стільки в художній досконалості, скільки в тому, що учень отримує можливість побачити результат власних рішень у зовнішній формі. Творчий продукт у цьому випадку виступає своєрідним посередником між внутрішнім досвідом і зовнішнім світом. Створюючи художній образ, здобувач освіти обирає матеріали, кольори, форми, композицію, символи, сюжетні елементи чи способи їх поєднання. Через ці рішення він виявляє власний задум і отримує досвід його практичного втілення.

Самовираження є центральним етапом артпедагогічної взаємодії, оскільки художня діяльність розширює можливості комунікації та дає змогу передавати думки, емоції, враження, ставлення й особистісні смисли не лише за допомогою слова. Колір, форма, лінія, композиція, звук, ритм, рух, символ, метафора та художній образ стають додатковими засобами комунікації. Для здобувачів освіти, яким складно повною мірою виражати власний досвід вербально, така можливість

може мати особливе освітнє значення. Водночас самовираження не повинно ототожнюватися з безпосереднім «прочитуванням» внутрішнього стану людини за її творчою роботою. Педагогічно коректним є сприйняття творчого продукту як приводу для діалогу, уточнення авторського задуму та спільного осмислення досвіду. Саме тому важливо не нав'язувати дитині готових інтерпретацій її роботи, а створювати умови для самостійного пояснення власного задуму.

Після безпосередньої творчої діяльності відбувається перехід до *рефлексивного осмислення її результату*. Учень уже не лише створює художній образ, а й аналізує власні рішення, послідовність дій, труднощі та способи їх подолання. Рефлексивні запитання можуть стосуватися того, чому було обрано певні кольори, форми чи матеріали, що спонукало до певного композиційного рішення, які зміни відбувалися у процесі роботи, що вдалося реалізувати, а що хотілося б змінити.

Рефлексія допомагає встановити зв'язок між створеним образом і особистим досвідом. Учень може помітити, які теми викликають у нього особливий інтерес, які види діяльності даються легше або складніше, у яких ситуаціях він виявляє наполегливість, як реагує на помилки та наскільки готовий змінювати первинний задум. Таким чином, художня діяльність переходить із площини безпосереднього виконання завдання у площину усвідомлення власного способу дії.

Результатом такого рефлексивного осмислення може ставати *поглиблення самопізнання.* У процесі творчої діяльності здобувач освіти отримує можливість краще усвідомити власні інтереси, здібності, сильні сторони, потреби, цінності, емоційні реакції, особливості прийняття рішень, способи взаємодії з іншими та напрями подальшого розвитку. Особливо важливо, щоб педагог спрямовував увагу не лише на результат, а й на індивідуальну динаміку: «Що я дізнався про себе?», «Що виявилося для мене легким?», «Що потребувало додаткових зусиль?», «Який спосіб роботи виявився для мене продуктивним?».

Самопізнання набуває практичного значення тоді, коли воно переходить в усвідомлення власних ресурсів. До них належать знання, здібності, навички, інтереси, попередній досвід, особистісні якості, способи діяльності та соціальні зв'язки, які можуть бути використані для досягнення значущих цілей. У цьому аспекті творчий процес дає змогу перейти від загального уявлення «я щось можу» до конкретнішого усвідомлення: «я можу виконати це завдання, тому що вже маю певний досвід, навичку або спосіб дії».

Наступним етапом стає **творчий пошук**. Усвідомлення власних можливостей створює підґрунтя для експериментування, пошуку альтернативних способів виконання завдання та постановки нових цілей. Учень поступово переходить від відтворення відомого способу дії до його зміни, комбінування або самостійного конструювання нового. У цьому процесі розвиваються гнучкість мислення, здатність генерувати альтернативи, готовність до експериментування, уміння бачити проблему з різних позицій і коригувати первинний задум. Творчий пошук переходить у саморозвиток тоді, коли здобувач освіти починає цілеспрямовано

використовувати результати попереднього досвіду для вдосконалення власних можливостей. Наприклад, після усвідомлення інтересу до певного виду мистецтва учень може поставити перед собою нове завдання: опанувати техніку, розширити знання про відповідний мистецький напрям, створити серію робіт або взяти участь у творчому проєкті. У такому разі творчість стає не лише формою самовираження, а й практикою постановки цілей, подолання труднощів та набуття нового досвіду.

Вищим результатом розглянутої моделі є *самореалізація* – практичне втілення особистісного потенціалу в діяльності, яка має для здобувача освіти особистісне та соціальне значення. Самореалізація може набувати різних форм: участі у творчих проєктах, створення мистецьких робіт, соціальної активності, навчально-дослідницької діяльності, міжособистісної взаємодії, волонтерських ініціатив, професійного самовизначення тощо. Отже, вона не обмежується створенням художнього продукту. Її сутність полягає у здатності особистості застосовувати усвідомлені можливості для досягнення значущих цілей, створення нового та участі у спільній діяльності.

Важливо підкреслити, що в артпедагогіці самопізнання та самореалізація не є автоматичним результатом будь-якої творчої активності. Їх розвиток залежить від змісту завдання, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, рівня педагогічної підтримки, можливості вибору, характеру взаємодії у групі та наявності рефлексивного компонента. Якщо творча діяльність зводиться лише до відтворення заданого зразка, її можливості для самопізнання та самореалізації звужуються. Натомість відкриті завдання, варіативність матеріалів і способів виконання, право на власний задум та змістовне обговорення результату створюють ширший простір для особистісного розвитку.

Особливого значення набуває і характер *педагогічного оцінювання*. У контексті самопізнання важливо зміщувати акцент із порівняння художніх результатів на усвідомлення індивідуальної динаміки. Педагогічний зворотний зв’язок може стосуватися наполегливості, самостійності, оригінальності задуму, здатності експериментувати, уміння пояснити власне рішення та готовності враховувати досвід інших. Такий підхід підтримує суб’єктну позицію здобувача освіти й допомагає сприймати творчий процес як простір розвитку, а не лише як ситуацію оцінювання.

В умовах інклюзивної освіти артпедагогіка набуває додаткової цінності, оскільки створює можливість для різних способів самовираження та участі. Здобувачі освіти з різними освітніми потребами можуть демонструвати свої можливості через доступні для них форми діяльності: образотворчі роботи, музику, рух, конструювання, театралізацію, цифрові засоби, колажування чи інші види творчості. У такому разі індивідуалізація не означає зниження очікувань, а передбачає створення різних шляхів до досягнення освітньо значущого результату.

Таким чином, артпедагогіку доцільно розглядати як ресурс, що поєднує самовираження, рефлексію, самопізнання, усвідомлення особистісних ресурсів, творчий пошук, саморозвиток і самореалізацію. Її специфіка полягає у тому, що

мистецька діяльність створює зовнішню форму для особистого задуму, а рефлексивний діалог допомагає осмислити отриманий досвід. У такій послідовності творчість перестає бути лише способом створення художнього продукту й набуває значення освітнього механізму особистісного становлення. Артпедагогіка створює умови, за яких творча діяльність стає засобом пізнання себе, усвідомлення власних можливостей і розвитку особистісних ресурсів. Послідовний перехід від самовираження та рефлексії до самопізнання, саморозвитку й самореалізації дає змогу здобувачеві освіти не лише розкрити власний творчий потенціал, а й практично втілити його у значущій для себе діяльності. Логіка «творча діяльність → самовираження → рефлексія → самопізнання → усвідомлення ресурсів → саморозвиток → самореалізація» водночас є циклічною: новий досвід самореалізації збагачує уявлення особистості про себе та створює підґрунтя для подальшого самопізнання, творчого пошуку й розвитку.

Тема 9. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ АРТПЕДАГОГІКИ

9.1. Проєктна, інтерактивна, ігрова діяльність у процесі артнавчання

Сучасне артнавчання орієнтується не лише на засвоєння знань про мистецтво та оволодіння окремими художніми техніками, а й на активне залучення здобувачів освіти до творчої, комунікативної, дослідницької та рефлексивної діяльності. За такого підходу мистецько-освітній процес набуває суб'єкт-суб'єктного характеру, у межах якого учень виступає не пасивним споживачем готової інформації, а активним учасником створення, інтерпретації та осмислення художнього досвіду. Відповідно, особливого значення набувають такі організаційні форми й технології, як ігрова, інтерактивна та проєктна діяльність, що створюють умови для поєднання пізнавальної активності, творчого самовираження, співпраці та практичного застосування набутих знань.

Гра є одним із природних способів пізнання дитиною навколишнього світу та взаємодії з ним. У процесі ігрової діяльності дитина випробовує різні способи дії, моделює життєві ситуації, засвоює соціальні ролі, взаємодіє з іншими та набуває досвіду прийняття рішень. Гра пов'язана з різними сферами людської діяльності, зокрема пізнанням, спілкуванням, мистецтвом, працею та фізичною активністю, тому може виконувати освітню, виховну й розвивальну функції [109].

Педагогічна цінність гри полягає у тому, що вона поєднує пізнавальну активність із емоційною залученістю та практичною дією. На відміну від ситуації, коли учень лише сприймає інформацію, у грі він має діяти, робити вибір, дотримуватися певних правил, взаємодіяти з партнерами та враховувати наслідки власних рішень. У мистецькій освіті це створює додаткові можливості для розвитку образного мислення, уяви, асоціативності, емоційної чутливості, комунікативних умінь і творчої ініціативи.

В артпедагогіці **ігрова діяльність** може розглядатися як спеціально організована форма художньо-творчої взаємодії, що забезпечує доступ до освітнього змісту через образ, сюжет, роль, рух, музичний або візуальний матеріал. Важливо водночас розрізняти артпедагогічну гру та терапевтичні практики. У межах артпедагогіки основним результатом є освітній і розвивальний досвід, тоді як психотерапевтичні цілі належать до іншої професійної сфери.

Артпедагогічна дидактична гра – це цілеспрямована ігрова діяльність, організована педагогом у художньо-творчому середовищі, у якій через ігрові прийоми, правила, образи, художні матеріали та творчі завдання реалізуються

визначені освітні, естетичні й розвивальні цілі відповідно до вікових та індивідуальних можливостей здобувачів освіти.

Специфіка артпедагогічної дидактичної гри полягає в органічному поєднанні ігрового, художнього та дидактичного компонентів. Ігровий компонент забезпечує сюжетність, мотивацію та активність; художній – використання образотворчих, музичних, театральних, літературних, хореографічних або інших мистецьких засобів; дидактичний – спрямованість на конкретний освітній результат. Саме їх взаємодія перетворює гру на інструмент артнавчання.

На відміну від вільної гри, дидактична артпедагогічна гра має визначену освітню мету та продуману педагогом структуру. Водночас надмірна регламентація може послаблювати її творчий потенціал. Тому важливо зберігати баланс між заданими педагогом рамками та можливістю самостійного вибору. Учень має розуміти завдання, але мати певний простір для пошуку власного рішення.

Навчальна мета артпедагогічної гри може реалізовуватися через різні художні завдання: упізнавання кольорів і форм, створення образів за словесним описом, музично-ритмічні імпровізації, інсценізацію літературних творів, складання візуальних історій, створення колективних композицій, асоціативні вправи, мистецькі вікторини, рольові ситуації, художнє моделювання тощо. Завдяки цьому один і той самий освітній зміст може бути представлений у різних формах і бути доступним учням із різними способами сприймання та вираження.

Педагогічний потенціал артпедагогічної гри виявляється передусім у підвищенні активності та мотивації до навчання. Ігрова ситуація створює контекст, у якому виконання завдання набуває для учня конкретного смислу. Водночас не слід розглядати гру як універсальний засіб автоматичного підвищення мотивації або засвоєння знань. Її ефективність залежить від відповідності змісту гри освітній меті, віковим особливостям, рівню складності, характеру взаємодії та якості педагогічного супроводу.

Артпедагогічна гра має комплексний розвивальний потенціал. У процесі виконання художньо-ігрових завдань можуть удосконалюватися координація рухів і дрібна моторика, збагачуватися сенсорний досвід, розвиватися спостережливість, образна пам’ять, уява та асоціативне мислення. Ознайомлення з кольорами, формами, фактурами, звуками, художніми образами та явищами культури розширює досвід естетичного сприймання. Групові ігри, у свою чергу, створюють ситуації домовленості, розподілу ролей, взаємодопомоги та врахування позиції іншого.

Особливого значення набуває соціально-комунікативний аспект гри. Дотримання правил, очікування своєї черги, прийняття ролі, узгодження спільних дій і реагування на дії інших учасників формують досвід організованої взаємодії. Водночас правила мають бути зрозумілими та доступними, а в інклюзивному середовищі – за потреби адаптованими до можливостей конкретних учасників.

Таким чином, структура артпедагогічної дидактичної гри може містити такі взаємопов’язані компоненти:

1. Художньо-дидактична ігрова задача. Визначається, для чого організовується гра, який освітній зміст реалізується, які види мистецтва або художні засоби використовуються, які компетентності, уміння чи способи діяльності передбачається розвивати.

2. Ігровий сюжет і правила. Визначаються ситуація, ролі учасників, послідовність дій, правила взаємодії та критерії завершення гри. Правила мають забезпечувати організованість, але не позбавляти учасників можливості творчого вибору.

3. Ігрові та художні дії. Учні виконують конкретні завдання: створюють образи, імпровізують, комбінують матеріали, взаємодіють у парах або групах, вирішують художню проблему чи моделюють певну ситуацію.

4. Взаємодія та комунікація. У процесі гри учасники домовляються, обмінюються ідеями, розподіляють ролі, презентують результати та реагують на пропозиції інших.

5. Підсумки та рефлексія. Аналізується не лише кінцевий результат, а й сам процес: що вдалося, які рішення були цікавими, що було складним, як відбувалася взаємодія та що нового учні дізналися про мистецтво і про власні способи діяльності. Отже, рефлексія є необхідним компонентом артпедагогічної гри, оскільки саме вона переводить безпосередній ігровий досвід у площину усвідомленого навчання.

Не менш важливим напрямом сучасного артнавчання є **інтерактивна діяльність.** Її сутність полягає в організації активної взаємодії між учасниками освітнього процесу, коли знання та творчий досвід формуються не лише через індивідуальну діяльність, а й у процесі співпраці, обговорення, обміну ідеями та спільного вирішення завдань.

В артпедагогіці *інтерактивність* має особливе значення, оскільки художній образ допускає множинність інтерпретацій. Один і той самий твір може викликати різні асоціації, емоції та смислові реакції. Обговорення цих відмінностей допомагає учням усвідомлювати суб’єктивність власного сприймання та водночас навчатися визнавати право інших на іншу інтерпретацію. Інтерактивні артпедагогічні методи можуть реалізовуватися у формі парного малювання, колективного колажу, «ланцюжкового» створення історії, спільної композиції, мистецької дискусії, рольової гри, драматизації, «мозкового штурму», асоціативних вправ, взаємної презентації творчих робіт, роботи в малих групах та інших форм співпраці.

Особливу роль відіграє колективна творчість, у межах якої художній результат створюється кількома учасниками. На відміну від індивідуальної роботи, колективна композиція вимагає узгодження задумів, розподілу простору та матеріалів, прийняття відмінних пропозицій і пошуку спільного рішення. У такому процесі мистецьке завдання стає одночасно комунікативною ситуацією.

Інтерактивна діяльність сприяє формуванню навичок слухання, аргументації, домовленості та конструктивного реагування на позицію іншого. Для інклюзивного освітнього середовища це особливо важливо, оскільки спільна художня діяльність

створює можливість участі учнів із різними освітніми потребами у спільному результаті. При цьому педагог має передбачати різні ролі та способи внеску: виконання художнього фрагмента, добір матеріалів, генерування ідей, підготовку тексту, музичний супровід, фотографування процесу, презентацію тощо.

Важливою умовою інтерактивної артпедагогічної діяльності є психологічна безпека. Творчий результат одного учасника не повинен ставати приводом для висміювання або порівняння. Педагог має підтримувати атмосферу, у якій відмінність художніх рішень сприймається як природна характеристика творчого процесу. Такий підхід узгоджується з принципами свободи самовираження, безоцінковості художнього процесу та поваги до індивідуальності.

Наступною технологією, яка органічно поєднується з артнавчанням, є **проєктна діяльність**. Проєктна технологія передбачає організацію навчальної роботи, у процесі якої здобувачі освіти самостійно або у співпраці з іншими учасниками освітнього процесу виконують комплекс творчих, дослідницьких чи практичних завдань, спрямованих на досягнення конкретного результату [36].

Під час артнавчання проєктна діяльність набуває особливого значення, оскільки мистецтво за своєю природою передбачає творчий пошук, вибір засобів виразності, інтерпретацію, експериментування та особистісне ставлення до результату. Проєкт створює умови для переходу від окремого навчального завдання до тривалішої діяльності, у якій учень має визначити мету, спланувати послідовність дій, знайти інформацію, обрати художні засоби, створити продукт, презентувати його та оцінити власний досвід.

Головною особливістю артпроєкту є його результативно-творча спрямованість. Результатом може бути художній виріб, виставка творчих робіт, театральна постановка, колективна композиція, дизайнерський проєкт, артоб’єкт, авторська книжка, мультимедійна презентація, відеоролик, цифрова експозиція або інший продукт творчої діяльності.

Важливою характеристикою проєктної діяльності є її можливість забезпечувати тривалу взаємодію між учасниками та інтегрувати різні види діяльності. У межах одного проєкту учень може одночасно досліджувати інформацію, аналізувати мистецькі твори, виконувати практичні завдання, працювати з цифровими інструментами, створювати художній продукт і презентувати його. Тому проєктна технологія має виразний міжпредметний потенціал.

Артпроєкти можуть об’єднувати знання з історії, української та зарубіжної літератури, музичного й образотворчого мистецтва, дизайну, технологій, інформатики, громадянської освіти, природничих дисциплін та інших освітніх галузей. Наприклад, проєкт, присвячений культурній спадщині рідного краю, може передбачати дослідження історичних джерел, аналіз орнаментів, створення власних декоративних композицій, підготовку інформаційних матеріалів та організацію шкільної виставки.

Ефективність проєктної діяльності значною мірою залежить від чіткої організації її *етапів*:

1 етап – мотиваційно-проблемний. Визначається тема, проблема або творчий задум проєкту. Важливо, щоб тема була зрозумілою здобувачам освіти, відповідала їхньому віку, інтересам і можливостям та водночас містила простір для самостійного пошуку. На цьому етапі педагог не лише формулює завдання, а й допомагає учням усвідомити його значущість.

2 етап – проєктувально-планувальний. Визначаються мета, конкретні завдання, очікуваний продукт, необхідні матеріали та ресурси, терміни виконання. Якщо проєкт має груповий характер, розподіляються ролі та відповідальність. Водночас доцільно залишати можливість для коригування плану відповідно до перебігу творчої роботи.

3 етап – пошуково-дослідницький. Учні збирають і систематизують інформацію, аналізують художні зразки, знайомляться з творчістю митців, досліджують культурні традиції, вивчають техніки та способи реалізації майбутнього продукту. На цьому етапі розвиваються навички роботи з інформацією, критичного аналізу та відбору матеріалу.

4 етап – художньо-практичний. Здійснюється безпосередня реалізація творчого задуму. Учні створюють художній продукт, експериментують із матеріалами й техніками, коригують первинний задум, обговорюють проміжні результати та шукають способи художньої виразності. Саме на цьому етапі особливо виразно проявляється творчо-пошуковий характер проєктної діяльності.

5 етап – презентаційно-комунікативний. Готовий продукт представляється іншим учасникам освітнього процесу. Це може бути виставка, театральна постановка, концерт, захист мультимедійної презентації, демонстрація артоб’єкта, ярмарок, цифрова експозиція або інша форма представлення результату. Презентація дає змогу учням пояснити власний задум, аргументувати вибір художніх засобів і відповісти на запитання аудиторії.

6 етап – рефлексивно-оцінювальний. Аналізується не лише якість готового продукту, а весь процес діяльності. Учні визначають, що вдалося, які труднощі виникли, як вони були подолані, що змінилося порівняно з початковим задумом, які нові знання та вміння були набуті. Така рефлексія допомагає перетворити виконаний проєкт на усвідомлений навчальний досвід.

У практиці артпедагогічного навчання можуть використовуватися різні види проєктів:

1. *Творчі проєкти* спрямовані переважно на створення художнього продукту та розвиток творчих здібностей. Це можуть бути колективні панно, виставки малюнків, авторські книжки, декоративні композиції, театральні постановки, музичні виступи, відеоарт або цифрові мистецькі роботи.

2. *Дослідницькі проєкти* передбачають вивчення певного мистецького явища, творчості художника, особливостей стилю, художньої техніки або культурної

традиції. Вони поєднують пошук інформації з її аналізом та творчим представленням результатів.

3. Інформаційні проєкти орієнтовані на збирання, систематизацію та представлення відомостей про мистецькі явища, культурні традиції, митців, художні напрями або пам'ятки культури.

4. Практико-орієнтовані проєкти передбачають створення конкретного продукту, який може мати освітню, культурну або соціальну цінність. Наприклад, це може бути оформлення шкільного простору, створення тематичної виставки, підготовка культурного заходу, розроблення інформаційних матеріалів або мистецької ініціативи.

5. Соціально-мистецькі проєкти поєднують художню діяльність із вирішенням певного соціального або комунікативного завдання. Їх результатом може бути спільна виставка, мистецька акція, оформлення публічного простору, створення інформаційної кампанії засобами мистецтва чи благодійна творча ініціатива.

Особливого значення набуває поєднання проєктної, інтерактивної та ігрової діяльності (таблиця 9.1). Ці форми не слід розглядати як ізольовані технології. Вони можуть утворювати єдину педагогічну систему, у якій гра забезпечує мотиваційний і ситуаційно-творчий компонент, інтерактивність – комунікативний і кооперативний, а проєкт – цілеспрямований, дослідницький та результативний компонент. Наприклад, на початку артпроєкту може бути використана сюжетно-рольова гра, яка вводить учнів у проблемну ситуацію. Далі через інтерактивне обговорення учасники визначають тему, генерують ідеї та розподіляють ролі. На етапі реалізації вони працюють індивідуально або в групах, використовуючи художні техніки. Завершальним етапом стає презентація продукту та рефлексивна гра або дискусія. У такий спосіб різні педагогічні технології взаємодоповнюють одна одну.

Таблиця 9.1.

Порівняльна характеристика ігрової, інтерактивної та проєктної діяльності в артнавчанні

Форма діяльності	Основний педагогічний акцент	Характерна діяльність учнів	Потенційний освітній результат
Ігрова	мотивація, образність, емоційна залученість	рольова гра, мистецька імпровізація, моделювання ситуацій	уява, образне мислення, активність, комунікація
Інтерактивна	співпраця та взаємодія	групове обговорення, колективне малювання, спільний колаж	комунікативні вміння, взаємодія, уміння домовлятися
Проєктна	самостійність і практичне застосування знань	дослідження, планування, створення та презентація продукту	творчість, самостійність, дослідницькі та організаційні вміння

Ігрово-інтерактивна	взаємодія через сюжет і правила	рольові та командні творчі завдання	соціальна активність, емоційна залученість, співпраця
Інтерактивно-проєктна	спільне створення значущого продукту	групове планування, розподіл ролей, колективна творчість	командна робота, відповідальність, комунікація
Ігрово-проєктна	творче моделювання та результативна діяльність	сюжетний проєкт, створення артпродукту в межах ігрової ситуації	творча ініціатива, уява, самостійність, практичне застосування знань

Поєднання зазначених форм особливо перспективне в умовах інклюзивного навчання. Воно дає змогу розширити способи участі здобувачів освіти у спільній діяльності та врахувати різні темпи роботи, комунікативні можливості, способи сприймання інформації й форми самовираження. Один учень може бути активним виконавцем художньої частини проєкту, інший – дослідником або генератором ідей, третій – відповідати за оформлення, цифрову презентацію чи представлення результатів.

Таким чином, інклюзивний артпроєкт доцільно будувати за принципом «спільна мета – різні способи участі». Такий підхід дає змогу уникати ситуації, коли всі учасники повинні виконувати однакову дію однаковим способом. Натомість кожен здобувач освіти отримує можливість зробити посильний і водночас значущий внесок у спільний результат.

Для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами важливими є доступність інструкцій, візуалізація послідовності дій, можливість додаткового часу, адаптація матеріалів та інструментів, передбачуваність структури діяльності й поступове зменшення зовнішньої допомоги. Водночас адаптація не повинна автоматично означати спрощення змісту. Доцільніше змінювати спосіб пред’явлення завдання, форму участі або засоби його виконання, зберігаючи спільну освітню мету.

Важливою умовою успішної реалізації проєктної, інтерактивної та ігрової діяльності є педагогічне супроводження. Учитель виконує не лише функцію організатора, а й консультанта, модератора та партнера у творчому пошуку. Він допомагає учням сформулювати проблему, ставить запитання, підтримує самостійність, за потреби пропонує додаткові ресурси та створює умови для рефлексії. Надмірне втручання педагога може зменшити самостійність учнів, тоді як недостатня підтримка здатна призвести до втрати орієнтирів і зниження результативності діяльності.

Не менш важливою є система оцінювання. У межах артнавчання доцільно враховувати не лише кінцевий художній продукт, а й процес його створення. Критеріями можуть виступати активність, самостійність, здатність працювати з інформацією, творчий пошук, уміння взаємодіяти, відповідальність за свою частину роботи, здатність пояснити власний задум, готовність коригувати рішення та рефлексувати отриманий досвід. Художня якість продукту може оцінюватися

відповідно до визначених освітніх цілей, однак не повинна бути єдиним критерієм результативності.

Отже, проєктна, інтерактивна та ігрова діяльність у процесі артнавчання створює комплексне освітнє середовище, у якому мистецтво стає не лише предметом вивчення, а й способом діяльності, комунікації, дослідження та творчого конструювання досвіду. Ігрові форми забезпечують емоційну включеність і можливість моделювання різних ситуацій; інтерактивні – організовують співпрацю, діалог і колективне творення; проєктні – забезпечують тривалішу самостійну діяльність, практичне застосування знань і створення значущого продукту. Узгоджене використання цих форм дає змогу вибудувати послідовність «мотивація – взаємодія – творче завдання – пошук – практична реалізація – презентація – рефлексія», у межах якої здобувач освіти поступово переходить від зацікавленого включення до самостійної творчої діяльності та усвідомлення її результатів. Для інклюзивного артнавчання така модель є особливо цінною, оскільки передбачає різні способи участі, підтримує суб'єктність здобувача освіти та створює умови для спільного навчання за збереження індивідуальних освітніх потреб.

9.2. Інтерактивні форми організації артпедагогічної діяльності: майстер-класи, творчі майстерні, артлабораторії, тренінги

Мистецтво за своєю природою є комунікативним феноменом, оскільки передбачає різноманітні форми взаємодії: автора і глядача, виконавця і слухача, педагога й здобувача освіти, окремої особистості та культурного середовища. У педагогічному процесі ця комунікативна природа мистецтва актуалізується через спільну художньо-творчу діяльність, у межах якої здобувачі освіти не лише сприймають готовий мистецький зміст, а й інтерпретують його, висловлюють власне ставлення, взаємодіють з іншими та створюють особистісно значущі художні продукти. Саме тому однією з продуктивних форм організації артпедагогічної діяльності є групова та інтерактивна робота.

Інтерактивність у цьому контексті доцільно розглядати не лише як використання окремих методичних прийомів, а як особливий спосіб організації освітньої взаємодії, за якого кожен учасник є активним суб'єктом спільної діяльності. Здобувачі освіти обмінюються думками, зіставляють різні інтерпретації, спільно розв'язують творчі завдання, здійснюють пошук способів художнього вираження та осмислюють отриманий досвід. Учитель при цьому поступово переходить від ролі основного джерела інформації до функцій організатора, консультанта, модератора та координатора творчої взаємодії. Такий підхід особливо відповідає природі художньо-творчої діяльності, оскільки мистецький результат не завжди передбачає єдине правильне рішення. Навпаки, цінність художнього завдання часто полягає у можливості його різного прочитання та реалізації. Тому інтерактивні форми навчання створюють умови для поєднання засвоєння

мистецьких знань із практичним досвідом, творчим пошуком, комунікацією та рефлексією.

До найбільш продуктивних інтерактивних форм артпедагогічної роботи належать майстер-класи, творчі майстерні, артлабораторії, навчальні тренінги та колективні артпроєкти. Водночас зазначені форми не є взаємовиключними: залежно від мети, змісту та вікових особливостей здобувачів освіти вони можуть поєднуватися в межах одного заняття або навчального циклу. Наприклад, майстер-клас може містити елементи творчої майстерні, артлабораторія – групову дискусію чи мінітренінг, а проєктна діяльність – ігрові та майстер-класові компоненти.

Важливо також розмежовувати ці форми за характером педагогічної взаємодії. Майстер-клас передусім передбачає демонстрацію та освоєння певного способу художньої діяльності; творча майстерня акцентує індивідуальний і груповий творчий пошук; артлабораторія орієнтується на експериментування та художнє дослідження; навчальний тренінг – на практичне відпрацювання знань, умінь і моделей взаємодії. Таке розмежування має не абсолютний, а функціональний характер, оскільки в реальному освітньому процесі ці форми можуть інтегруватися.

Майстер-клас – це організована форма художньо-педагогічної взаємодії, у межах якої педагог або інший компетентний учасник демонструє певну техніку, спосіб діяльності чи творчий прийом, пояснює принципи його використання, а здобувачі освіти опановують запропонований досвід через власну практичну діяльність. Його специфіка полягає у поєднанні пояснення, демонстрації, практичного відтворення та індивідуального творчого переосмислення.

На відміну від традиційного показу способу виконання мистецької роботи, майстер-клас не повинен зводитися до механічного копіювання дій педагога. Його педагогічна цінність зростає тоді, коли після ознайомлення з певним прийомом учасники отримують можливість варіювати його, комбінувати з іншими техніками та створювати власні художні рішення. Таким чином, передача досвіду поєднується з розвитком самостійності й творчої ініціативи [52].

У структурі майстер-класу можна виокремити такі *етапи.*

1. Художнє налаштування (творча індукція). На початку заняття педагог створює емоційно-образний контекст, який допомагає учасникам зосередитися на темі та актуалізувати особистий досвід. Для цього можуть використовуватися мистецькі твори, музичні фрагменти, візуальні образи, художні історії, відеоматеріали, предмети-стимули або проблемні запитання. Завдання цього етапу полягає не лише в мотивації, а й у переході від зовнішнього сприймання до внутрішньої готовності до творчої діяльності.

2. Розкриття творчого задуму. Педагог презентує тему та художню ідею майбутньої роботи, демонструє можливі зразки, звертає увагу на композицію, техніку, матеріали, художню мову та засоби виразності. Водночас доцільно підкреслювати, що продемонстрований варіант є одним із можливих способів реалізації задуму, а не еталоном, який необхідно відтворити.

3. Демонстрація художньої техніки. Педагог послідовно демонструє основні прийоми роботи, пояснює призначення матеріалів та інструментів, звертає увагу на типові труднощі й можливі способи їх подолання. Особливого значення набуває пояснення не лише того, *як* виконати певну дію, а й *чому* вона використовується та як може змінюватися відповідно до творчого задуму.

4. Самостійне творче моделювання. Здобувачі освіти застосовують отриманий досвід у власній діяльності. На цьому етапі доцільно передбачати простір для вибору кольору, форми, композиції, матеріалів, масштабу та способу презентації. Педагог здійснює індивідуальне консультування, не підміняючи самостійну діяльність учасника готовим рішенням.

5. Творча галерея. Створені роботи презентуються у форматі імпровізованої виставки, спільного перегляду або коротких презентацій. Учасники мають можливість побачити різні способи інтерпретації однієї теми, звернути увагу на індивідуальні художні рішення та обмінятися враженнями. Важливо, щоб обговорення не перетворювалося на ранжування робіт за принципом «краща – гірша», а було спрямоване на розуміння творчого задуму та різноманітності результатів.

6. Рефлексія творчого досвіду. Завершальний етап передбачає осмислення процесу й результату діяльності. Учасники визначають, що нового вони дізналися, які прийоми опанували, які труднощі виникли, які рішення виявилися найбільш продуктивними та що хотілося б спробувати надалі. Така рефлексія переводить практичний досвід у свідоме навчальне надбання.

Отже, майстер-клас доцільно розглядати як форму навчання через демонстрацію, практичне освоєння та творче переосмислення художнього досвіду. Його ефективність залежить не від точності копіювання педагогічного зразка, а від того, наскільки учасник зможе трансформувати отриманий досвід відповідно до власного задуму.

Творча майстерня є формою організації освітньої діяльності, у якій створюється спеціально організований розвивальний простір для інтенсивної творчої та інтерактивної взаємодії. Її специфіка полягає у поєднанні індивідуального пошуку, групового обговорення, імпровізації, експериментування та творчого переосмислення запропонованої проблеми. У такому середовищі учасники не лише засвоюють певні мистецькі техніки, а й навчаються самостійно конструювати художній задум та знаходити способи його реалізації.

Творча майстерня може бути орієнтована на конкретний вид мистецтва – живопис, графіку, декоративно-ужиткове мистецтво, скульптуру, дизайн, театр – або мати міждисциплінарний характер. В останньому випадку художня діяльність поєднується зі змістом інших освітніх галузей, що відкриває можливості для комплексного осмислення певної проблеми [20].

Важливою умовою творчої майстерні є створення психологічно безпечного середовища, у якому помилка розглядається не як підстава для негативного оцінювання, а як природна частина пошукової діяльності. Відсутність жорсткої

орієнтації на єдиний правильний результат підвищує можливості для експериментування, варіювання художніх засобів та індивідуального самовираження.

Структура заняття у форматі творчої майстерні може передбачати такі *етапи:*

1. Індукція (мотиваційний імпульс). Педагог пропонує образ, мистецький твір, музичний фрагмент, предмет, цитату, проблемне запитання або незвичайну ситуацію, які стають відправною точкою творчого пошуку. Важливо, щоб індуктор не задавав наперед готової відповіді, а відкривав поле можливих інтерпретацій.

2. Самоконструкція. Кожен учасник індивідуально осмислює запропоновану тему, актуалізує власний досвід, створює асоціації, образи, ескізи або первинні творчі рішення. На цьому етапі важливо забезпечити право на різні способи вираження та не нав'язувати єдиного алгоритму виконання.

3. Соціоконструкція. Учасники об'єднуються в пари або малі групи, презентують власні ідеї, порівнюють підходи та шукають точки перетину. Взаємодія дає змогу побачити проблему з різних перспектив і за потреби трансформувати початковий задум.

4. Соціалізація результатів. Окремі учасники або групи представляють результати проміжної чи завершеної роботи. Відбувається обмін художніми ідеями, способами розв'язання завдання та особистими інтерпретаціями.

5. Розрив (деконструкція попередніх уявлень). Учасники зустрічаються з новою інформацією, альтернативним художнім рішенням, незвичною технікою або іншим способом трактування проблеми. Це створює ситуацію пізнавальної та творчої невизначеності, яка може стати стимулом для перегляду початкових уявлень.

6. Реконструкція (творче переосмислення). На основі нового досвіду учасники уточнюють або трансформують власні творчі рішення, доповнюють образи, змінюють композицію чи техніку. Таким чином, художній продукт розвивається не шляхом механічного виправлення «помилок», а через поглиблення задуму.

7. Рефлексія. Учасники аналізують власний творчий шлях, визначають джерела нових ідей, труднощі, способи їх подолання та можливості подальшого розвитку задуму. Рефлексія забезпечує зв'язок між практичною діяльністю та особистісним осмисленням отриманого досвіду.

Отже, творча майстерня є передусім середовищем творчого пошуку, у якому художній результат формується через послідовність індивідуального осмислення, соціальної взаємодії, переосмислення та рефлексії.

Артлабораторія – це форма організації освітньої діяльності, що створює умови для художнього експериментування, дослідження матеріалів, технік, образів і способів художньої виразності. На відміну від майстер-класу, де центральним є освоєння певного способу діяльності, артлабораторія більшою мірою орієнтована на запитання, пошук, висування припущень, експериментування та аналіз отриманого результату.

Учасник артлабораторії виступає не лише виконавцем запропонованої педагогом дії, а й своєрідним дослідником художнього матеріалу. Він може перевіряти, як змінюється візуальний або емоційний ефект залежно від кольору, фактури, форми, композиції, способу нанесення матеріалу, поєднання різних мистецьких технік тощо. Такий формат створює передумови для розвитку креативності, дослідницької ініціативи, самостійності та рефлексивного ставлення до результатів власної діяльності [25; 102].

Водночас поняття «дослідження» в артлабораторії має передусім педагогічно-творчий характер. Воно не обов'язково передбачає наукове дослідження у строгому академічному розумінні, а означає цілеспрямований пошук і перевірку різних способів художнього розв'язання проблеми.

Організація артлабораторії може здійснюватися за такою *послідовністю:*

1. Мотиваційно-орієнтаційний етап. Педагог створює сприятливий емоційний і пізнавальний контекст, актуалізує попередній досвід учасників та визначає напрям художнього пошуку. Використовуються мистецькі твори, музичні й візуальні стимули, проблемні запитання, короткі експериментальні завдання.

2. Постановка художньо-дослідницького завдання. Визначається проблема або питання, яке потребує творчого пошуку. Учасникам повідомляються мета, доступні матеріали та загальні умови роботи, однак не задається єдиний алгоритм досягнення результату.

3. Експериментально-творчий етап. Центральна частина артлабораторії передбачає безпосереднє експериментування. Учасники випробовують різні матеріали, техніки та способи художньої виразності, порівнюють отримані ефекти, комбінують види мистецтва та створюють власні варіанти вирішення завдання. Робота може здійснюватися індивідуально, у парах або малих групах.

4. Презентація та інтерпретація результатів. Учасники представляють створені продукти, пояснюють власний задум, описують використані засоби та за потреби порівнюють різні варіанти виконання. Особлива увага приділяється не лише результату, а й логіці творчого пошуку.

5. Рефлексивно-оцінювальний етап. Учасники визначають, які припущення підтвердилися, які рішення виявилися несподіваними, які труднощі виникли та що можна було б змінити під час повторного виконання. Оцінювання доцільно спрямовувати насамперед на процес дослідження, самостійність, активність, обґрунтованість творчих рішень і здатність аналізувати власний досвід.

Таким чином, артлабораторія забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння художніх прийомів до пошукової та експериментальної діяльності: поставити запитання – висунути творче припущення – експериментувати – спостерігати – порівнювати – інтерпретувати – трансформувати результат.

Навчальний тренінг доцільно розглядати як інтерактивну форму організації освітнього процесу, спрямовану на набуття практичного досвіду, відпрацювання певних умінь і розвиток компетентностей через моделювання ситуацій, виконання вправ, рольову взаємодію, аналіз кейсів, дискусії та групову роботу [52].

У контексті артпедагогіки тренінговий формат може застосовуватися для розвитку комунікативних, соціальних, емоційно-регуляційних, презентаційних та рефлексивних умінь. Його особливістю є можливість багаторазового практичного випробування певної моделі дії в умовах, наближених до реальних, але достатньо безпечних для навчання.

Структура тренінгового заняття може включати такі *етапи:*

1. Вступний етап – організація та мотивація. Відбувається ознайомлення учасників, визначення мети й завдань заняття, узгодження правил взаємодії та створення психологічно безпечної атмосфери. Правила мають забезпечувати повагу до особистих меж, права на власну думку та добровільність участі в окремих видах активності.

2. Актуалізація досвіду та визначення проблеми. Учасники обговорюють запропоновану ситуацію, аналізують власний досвід, виконують короткі діагностично-навчальні вправи або визначають питання, які потребують подальшого опрацювання.

3. Інформаційно-практичний етап. Педагог подає необхідний теоретичний матеріал у стислому та доступному форматі, одразу пов'язуючи його з практичними вправами, прикладами та мистецькими ситуаціями.

4. Відпрацювання навичок. Учасники виконують практичні завдання, рольові вправи, аналізують кейси, моделюють комунікативні ситуації, працюють у парах або групах. Важливо забезпечити можливість повторного виконання або коригування дій після отримання зворотного зв'язку.

5. Обговорення та зворотний зв'язок. Проводиться аналіз виконаних завдань, визначаються труднощі, ефективні стратегії та можливі альтернативи. Зворотний зв'язок має бути конкретним, доброзичливим і спрямованим на діяльність, а не на особистісне оцінювання учасника.

6. Рефлексивно-підсумковий етап. Учасники осмислюють отриманий досвід, визначають набуті або вдосконалені вміння, оцінюють власну участь та окреслюють можливості перенесення отриманого досвіду в інші навчальні чи життєві ситуації.

Застосування майстер-класів, творчих майстерень, артлабораторій і тренінгів в інклюзивному освітньому середовищі потребує не механічного включення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами до вже готового формату, а попереднього педагогічного проєктування умов участі. Центральним принципом у цьому випадку має бути *«спільна діяльність – різні способи участі»*.

Адаптація може стосуватися способу подання інструкції, тривалості окремих етапів, кількості операцій, доступності матеріалів та інструментів, організації робочого простору, характеру комунікації, обсягу педагогічної допомоги та способів презентації результату. Наприклад, словесну інструкцію можна доповнювати піктограмами, схемами, демонстрацією дії або покроковими картками; складне завдання – розподіляти на послідовні операції; для учасників із моторними труднощами – передбачати адаптовані інструменти або альтернативні способи виконання. При цьому адаптація не повинна автоматично означати спрощення

змісту чи зниження очікувань. Її завданням є усунення бар'єрів, які перешкоджають участі, за збереження змістової цінності та творчого характеру діяльності. Важливо також передбачати різні ролі в груповій роботі: виконавця, генератора ідей, дослідника, організатора матеріалів, фотографа, доповідача, дизайнера, коментатора тощо. Це дає змогу враховувати сильні сторони різних учасників та уникати ситуації, коли художня майстерність стає єдиним критерієм повноцінної участі.

Особливого значення набуває дозування педагогічної підтримки. Надмірна допомога може обмежувати самостійність і творчий вибір, тоді як недостатня – створювати бар'єри для включення в діяльність. Тому доцільним є поступове надання допомоги з подальшим її зменшенням у міру зростання самостійності здобувача освіти.

Усі розглянуті форми мають також передбачати можливість рефлексії. Для одних учасників вона може реалізовуватися через усне обговорення, для інших – через короткий письмовий коментар, символічний образ, вибір піктограми, колір, шкалу самооцінювання або інший доступний спосіб вираження. Такий підхід особливо важливий в інклюзивному середовищі, оскільки забезпечує участь у рефлексивному етапі незалежно від мовленнєвих, комунікативних чи інших індивідуальних особливостей.

Розглянуті форми мають спільну основу – активну участь здобувачів освіти у творчому процесі, проте відрізняються домінувальним педагогічним акцентом. Їх доцільно використовувати не ізольовано, а відповідно до конкретної дидактичної мети (таблиця 9.2).

Таблиця 9.2.

Порівняльна характеристика інтерактивних форм артпедагогічної діяльності

Форма	Основний педагогічний акцент	Характер діяльності	Провідний освітній потенціал
Майстер-клас	передача й освоєння художнього досвіду	демонстрація, практичне відтворення, індивідуальна варіація	опанування технік, розвиток практичних умінь, творче переосмислення
Творча майстерня	самостійний творчий пошук і взаємодія	індивідуальне осмислення, групове обговорення, реконструкція ідей	креативність, самостійність, комунікація, гнучкість мислення
Артлабораторія	художнє експериментування та дослідження	висування творчих припущень, експеримент, порівняння, аналіз	дослідницькі вміння, творче мислення, рефлексія, здатність до експериментування
Навчальний тренінг	практичне відпрацювання знань і вмінь	вправи, рольові ситуації, кейси, дискусії, зворотний зв'язок	компетентності, комунікація, саморегуляція, перенесення досвіду

Інтегрована форма	комплексне поєднання різних способів навчання	демонстрація → експеримент → взаємодія → створення → презентація → рефлексія	цілісний творчий, комунікативний і рефлексивний досвід

Таким чином, майстер-клас, творча майстерня, артлабораторія та навчальний тренінг утворюють взаємопов'язану систему інтерактивних форм артпедагогічної діяльності. Їх спільною основою є суб'єктна позиція здобувача освіти, практична спрямованість, взаємодія, можливість творчого вибору та рефлексивне осмислення досвіду. Водночас кожна форма має власну функціональну специфіку: майстер-клас забезпечує освоєння художнього досвіду; творча майстерня – його індивідуальне та колективне переосмислення; артлабораторія – експериментальне дослідження художніх можливостей; тренінг – практичне відпрацювання знань і способів діяльності.

Для артпедагогіки особливо продуктивним є їх комбінування. Наприклад, заняття може розпочинатися з майстер-класу, переходити у формат артлабораторії, продовжуватися груповою роботою у творчій майстерні та завершуватися тренінговими вправами й рефлексією. Така організація забезпечує послідовний перехід від ознайомлення та демонстрації – до експериментування, самостійного творчого пошуку, взаємодії, практичного застосування та усвідомлення набутого досвіду.

Отже, інтерактивні форми артпедагогічної діяльності створюють умови для переходу від репродуктивного засвоєння мистецької інформації до активного конструювання власного досвіду. Їхня педагогічна цінність полягає не лише у набутті художніх умінь, а й у розвитку творчої ініціативи, комунікативної компетентності, самостійності, рефлексивності та здатності взаємодіяти в різноманітному освітньому середовищі. В інклюзивній освіті це набуває особливого значення, оскільки дає змогу організувати спільну художню діяльність таким чином, щоб кожен здобувач освіти міг бути її активним учасником, обираючи доступний спосіб взаємодії, творчого вираження та презентації власного результату.

9.3. Інтеграція артпедагогічних методів у зміст шкільної освіти

Інтегративність є одним із важливих напрямів розвитку сучасної освіти, оскільки орієнтація на компетентнісне навчання передбачає подолання надмірної ізольованості окремих навчальних дисциплін та встановлення змістових і діяльнісних зв’язків між різними освітніми галузями. Інтеграція в цьому розумінні стосується не лише об’єднання навчального матеріалу, а й взаємопроникнення способів діяльності, методів пізнання, форм взаємодії та способів представлення результатів навчання [56].

Для сучасної школи принцип інтеграції набуває особливого значення у зв’язку з необхідністю формування в здобувачів освіти цілісного бачення явищ навколишнього світу. Реальні життєві ситуації рідко обмежуються змістом однієї

навчальної дисципліни: вони потребують одночасного використання мовленнєвих, математичних, природничих, соціальних, культурних, цифрових та творчих способів діяльності. Саме тому міжпредметна взаємодія може розглядатися як один із механізмів перенесення знань із навчальної ситуації в ширший контекст їх практичного застосування.

У цьому контексті артпедагогіка відкриває додаткові можливості для інтеграції змісту та діяльності. Мистецтво може виступати не лише самостійною освітньою галуззю, а й своєрідним способом осмислення інформації, її візуалізації, емоційно-образної інтерпретації та практичного перетворення. Малювання, ілюстрування, драматизація, музична імпровізація, створення колажів, сторітелінг, фотографія, цифрова творчість, пластичне моделювання та інші форми художньої діяльності можуть бути інтегровані в різні етапи вивчення навчального матеріалу.

Водночас інтеграцію артпедагогіки не варто ототожнювати з простим додаванням мистецького компонента до традиційного уроку. Якщо, наприклад, учні лише розфарбовують готовий шаблон під час уроку історії, це ще не свідчить про змістову інтеграцію. Артпедагогічний підхід реалізується повніше тоді, коли художня діяльність безпосередньо пов'язана з навчальною проблемою, допомагає її досліджувати, інтерпретувати, моделювати, пояснювати або презентувати результати пізнання.

Отже, **інтеграцію артпедагогіки** доцільно визначити як цілеспрямоване поєднання мистецьких способів діяльності з предметним змістом та навчальними завданнями для поглиблення пізнання, розвитку творчого мислення, комунікації, рефлексії та практичного застосування знань.

Такий підхід передбачає взаємодію щонайменше трьох компонентів: *предметний зміст → художній спосіб його осмислення → рефлексивне та практичне застосування.* Наприклад, під час вивчення історичної теми учні можуть не просто ознайомитися з інформацією про певну подію, а створити її візуальну реконструкцію, інсценізувати окремий фрагмент, написати лист від імені історичного персонажа або створити комікс, після чого обговорити, які аспекти події вдалося передати засобами мистецтва, а які потребують додаткового пояснення. У такому випадку художня діяльність стає способом поглиблення предметного розуміння, а не лише емоційною ілюстрацією.

Інтеграція артпедагогічних методів створює умови для одночасного залучення різних видів навчальної активності. Здобувач освіти може читати й інтерпретувати текст, створювати образ, моделювати ситуацію, обговорювати власний задум, працювати в групі, презентувати результат і здійснювати рефлексію. Таким чином, мистецька діяльність стає своєрідним «містком» між сприйманням інформації, її осмисленням і самостійним продукуванням нового змісту.

Одним із важливих результатів такої інтеграції є розвиток творчого мислення. Художня діяльність часто передбачає відкритий характер завдання, можливість декількох способів його розв'язання та необхідність прийняття власних творчих

рішень. Це створює умови для генерування ідей, комбінування відомих елементів у нових формах, пошуку альтернатив та експериментування.

Не менш важливим є розвиток комунікативної компетентності. Колективне створення художнього продукту передбачає обговорення задуму, розподіл ролей, узгодження рішень, презентацію результатів та сприйняття позицій інших учасників. У цьому аспекті артпедагогічні форми можуть бути особливо продуктивними для розвитку навичок співпраці.

Художня діяльність також створює умови для емоційно-особистісного залучення до навчального змісту. Образ, музика, колір, драматизація або метафора можуть допомогти пов'язати абстрактне поняття з особистим досвідом здобувача освіти. Проте цей ефект залежить від змісту завдання, віку учнів, способу організації діяльності та педагогічного супроводу, тому не може розглядатися як автоматичний результат використання мистецтва.

Важливою є і рефлексивна функція інтеграції. Після створення художнього продукту педагог може запропонувати учням пояснити, чому вони обрали певні образи, кольори, символи, композиційні рішення або способи презентації. Таке обговорення допомагає перейти від безпосередньої творчої діяльності до усвідомлення способів власного мислення та зв'язків між художнім образом і предметним змістом.

В умовах інклюзивної освіти інтегративний потенціал артпедагогіки набуває додаткового значення. Художня діяльність може передбачати різні способи участі в одному навчальному завданні: словесний, візуальний, руховий, музичний, цифровий, предметно-практичний. Це дає змогу варіювати способи представлення інформації, виконання завдання та демонстрації результату відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти.

При цьому інклюзивна інтеграція не повинна зводитися до автоматичного спрощення навчального змісту. Доцільніше створювати різні способи доступу до спільної навчальної мети. Наприклад, під час опрацювання літературного твору один учень може створити ілюстрацію, інший – інсценізувати епізод, третій – підготувати цифрову презентацію, четвертий – написати короткий коментар до персонажа. За різних способів діяльності зберігається спільне предметне завдання.

У шкільній практиці можна виокремити кілька *моделей інтеграції мистецьких методів.*

1. Ілюстративно-візуальна модель. Передбачає використання малюнків, схем, колажів, інфографіки, коміксів, цифрових зображень та інших візуальних засобів для пояснення або структурування навчального матеріалу.

2. Образно-інтерпретаційна модель. Передбачає художнє переосмислення навчального змісту через метафору, символ, образ, музичну композицію, драматизацію або творче письмо.

3. Практично-творча модель. Орієнтована на створення конкретного мистецького продукту на основі предметних знань: макета, моделі, плаката, коміксу, театральної постановки, цифрової історії, декоративної композиції тощо.

4. Дослідницько-експериментальна модель. Поєднує предметне дослідження з художнім експериментуванням. Наприклад, здобувачі освіти можуть досліджувати властивості кольору, форми, звуку, природних матеріалів або просторових конструкцій і презентувати результати у візуальній чи мультимедійній формі.

5. Проєктно-комунікативна модель. Передбачає тривалішу інтегровану діяльність, у межах якої учні досліджують певну проблему, розподіляють ролі, створюють мистецький продукт і презентують його аудиторії.

Зазначені моделі можуть комбінуватися. Наприклад, проєкт може починатися з візуалізації проблеми, продовжуватися дослідницьким експериментом, включати групове створення мистецького продукту та завершуватися його мультимедійною презентацією.

Можливості інтеграції артпедагогіки не обмежуються мистецькими дисциплінами. Її методи можуть використовуватися в мовно-літературній, математичній, природничій, громадянській, технологічній, інформатичній та фізкультурній освітніх галузях. Водночас конкретний метод має добиратися не за принципом «додати мистецтво», а відповідно до навчальної мети та характеру змісту.

Авторське бачення можливостей інтеграції артпедагогічних методів у викладання навчальних дисциплін закладів загальної середньої освіти представлено в таблиці 9.3.

Таблиця 9.3.

Інтеграція артпедагогічних методів у зміст різних навчальних предметів

Навчальний предмет	Артпедагогічні методи та форми інтеграції	Освітній потенціал
Українська мова та література	Асоціативне малювання, візуалізація тексту, створення ілюстрацій, творчий сторітелінг, драматизація, комікс, творче письмо	Розвиток мовлення, образного мислення, інтерпретації тексту, емоційно-ціннісного сприймання
Зарубіжна література	Театралізація, візуалізація персонажів, створення коміксів, рольові інтерпретації, артдискусія	Поглиблення розуміння художнього твору, розвиток інтерпретаційних і комунікативних умінь
Історія	Рольові ігри, історична реконструкція, візуальна хронологія, історичний плакат, лист від імені історичної особи, комікс	Розвиток історичного мислення, уміння працювати з перспективою, аналізувати події та співвідносити факти
Математика	Геометричні композиції, орнаменти, фрактальні моделі, візуальні задачі, графічне моделювання	Розвиток просторового й логічного мислення, розуміння закономірностей і структур
Біологія	Візуальні моделі клітини, ілюстрування біологічних процесів, природничі скетчі, моделювання систем	Візуалізація складних процесів, систематизація понять, розвиток уміння моделювати
Географія	Картографічні колажі, художнє моделювання ландшафтів, тематичні	Розвиток просторового мислення, уміння інтерпретувати та

	карти, цифрові історії про місцевість	представляти географічну інформацію
Фізика	Візуалізація фізичних явищ, інфографіка, схематичне та предметне моделювання, цифрові анімації	Підтримка розуміння абстрактних понять, моделювання процесів і причинно-наслідкових зв'язків
Хімія	Моделі молекул, візуальні схеми реакцій, кольорове кодування, просторове моделювання	Візуалізація мікросвіту, систематизація понять, встановлення структурних зв'язків
Мистецтво	Артлабораторії, творчі майстерні, мистецькі проєкти, експериментування з матеріалами та техніками	Розвиток творчості, художньої компетентності, самостійності та рефлексії
Музика	Графічне зображення музики, ритмічна імпровізація, пластичне відтворення музичних образів, музично-візуальні асоціації	Розвиток слухового сприймання, образного мислення, емоційної виразності та творчої взаємодії
Технології	Дизайн-проєкти, декоративно-ужиткове мистецтво, макетування, предметне моделювання	Розвиток проєктного мислення, практичних умінь, планування та здатності створювати матеріальний продукт
Інформатика	Цифрове мистецтво, анімація, цифровий сторітелінг, графічний дизайн, мультимедійні проєкти	Розвиток цифрової грамотності, алгоритмічного та творчого мислення, цифрової комунікації
Етика / громадянська освіта	Артрефлексія, візуалізація цінностей, моральні дилеми в образах, соціальні плакати, рольові ситуації	Осмислення цінностей, розвиток аргументації, рефлексії та культури діалогу
Основи здоров'я	Візуальні карти емоцій, колажі, творчі вправи на саморегуляцію, ситуаційне моделювання	Усвідомлення власного емоційного стану, розвиток навичок саморегуляції та відповідального ставлення до здоров'я
Фізична культура	Рухова імпровізація, пластичні етюди, ритмічні композиції, танцювально-рухові вправи	Розвиток координації, тілесної виразності, ритмічності та взаємодії в групі

Таблиця 9.3. демонструє, що інтеграція артпедагогіки може мати різний характер залежно від специфіки навчального предмета. У гуманітарних дисциплінах мистецькі методи особливо продуктивні для інтерпретації текстів, історичних подій, соціальних і моральних проблем; у природничо-математичній галузі – для моделювання, схематизації та візуалізації складних понять; у технологічній та інформатичній – для проєктування й створення цифрових або матеріальних продуктів.

Водночас зазначені приклади не слід розглядати як вичерпний перелік. Один і той самий артпедагогічний метод може мати різне дидактичне призначення залежно від навчального контексту. Наприклад, комікс на уроці літератури може бути засобом інтерпретації художнього тексту, на уроці історії – способом структурування послідовності подій, а на уроці громадянської освіти – інструментом моделювання соціальної ситуації.

Для того щоб інтеграція мистецьких методів не залишалася формальним доповненням до традиційного навчання, необхідно дотримуватися низки *педагогічних умов:*

1. Артпедагогічний метод має відповідати конкретній навчальній меті. Якщо художня діяльність не допомагає краще зрозуміти, дослідити, застосувати або презентувати навчальний матеріал, її використання може мати переважно декоративний характер.

2. Необхідно забезпечувати змістову взаємодію предметного та художнього компонентів. Художня діяльність має бути пов'язана з навчальною проблемою, а не існувати паралельно до неї.

3. Важливо передбачати активну позицію здобувача освіти. Інтегроване завдання має створювати ситуацію вибору, пошуку, інтерпретації або практичного застосування знань.

4. Доцільно включати рефлексивний компонент. Після виконання творчого завдання учні мають усвідомити, як мистецька діяльність допомогла їм зрозуміти навчальний матеріал, які рішення вони приймали та які висновки зробили.

5. В умовах інклюзивного навчання необхідно забезпечувати варіативність способів участі та представлення результату. Один і той самий зміст може бути представлений через малюнок, усний коментар, схему, цифровий продукт, рухову композицію, колаж або інший доступний спосіб.

6. Педагогові важливо дотримуватися балансу між структурованістю та творчою свободою. Надмірна регламентація перетворює мистецьке завдання на механічну вправу, тоді як повна відсутність орієнтирів може ускладнювати його виконання, особливо для здобувачів освіти, які потребують додаткової підтримки.

Отже, ефективна інтеграція артпедагогіки передбачає не просте включення мистецьких елементів у зміст уроку, а цілісне проєктування навчальної діяльності, у якій предметне знання, художній спосіб його осмислення, практична діяльність, комунікація та рефлексія утворюють взаємопов'язану систему.

Таким чином, інтеграція артпедагогічних методів у шкільні навчальні предмети розширює можливості організації компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання. Її педагогічний потенціал полягає у створенні різних шляхів до розуміння навчального змісту, поєднанні пізнавальної та творчої активності, розвитку комунікації й рефлексії, а також забезпеченні більшої варіативності способів участі в освітньому процесі. Водночас результативність такого підходу визначається не самим фактом використання мистецтва, а якістю дидактичного проєктування, відповідністю художнього методу навчальній меті, віковим та індивідуальним особливостям здобувачів освіти й характером педагогічного супроводу.

Важливою умовою ефективної реалізації сучасних форм візуального навчального матеріалу є використання різноманітних *цифрових платформ, мультимедійних ресурсів та інноваційних онлайн-сервісів*, які забезпечують гнучкість, інтерактивність і варіативність подання освітнього контенту (див. рис.

9.1). Цифрове середовище розширює можливості педагога не лише щодо демонстрації готової інформації, а й щодо її структурування, візуального моделювання, спільного опрацювання та творчого перетворення здобувачами освіти.

Застосування цифрових інструментів у артнавчанні дає змогу поєднувати текстову, графічну, аудіальну, відео- та анімаційну інформацію, створюючи різні способи взаємодії з навчальним матеріалом. Презентації можуть використовуватися для послідовного розкриття навчальної теми, інфографіка – для компактного представлення взаємозв'язків і структур, цифрові дошки – для колективного генерування та систематизації ідей, а сервіси для створення візуального контенту – для розроблення схем, колажів, цифрових історій, плакатів, коміксів та інших творчих продуктів. У такому разі цифрова технологія виступає не самоціллю, а засобом організації пізнавальної та художньо-творчої діяльності.

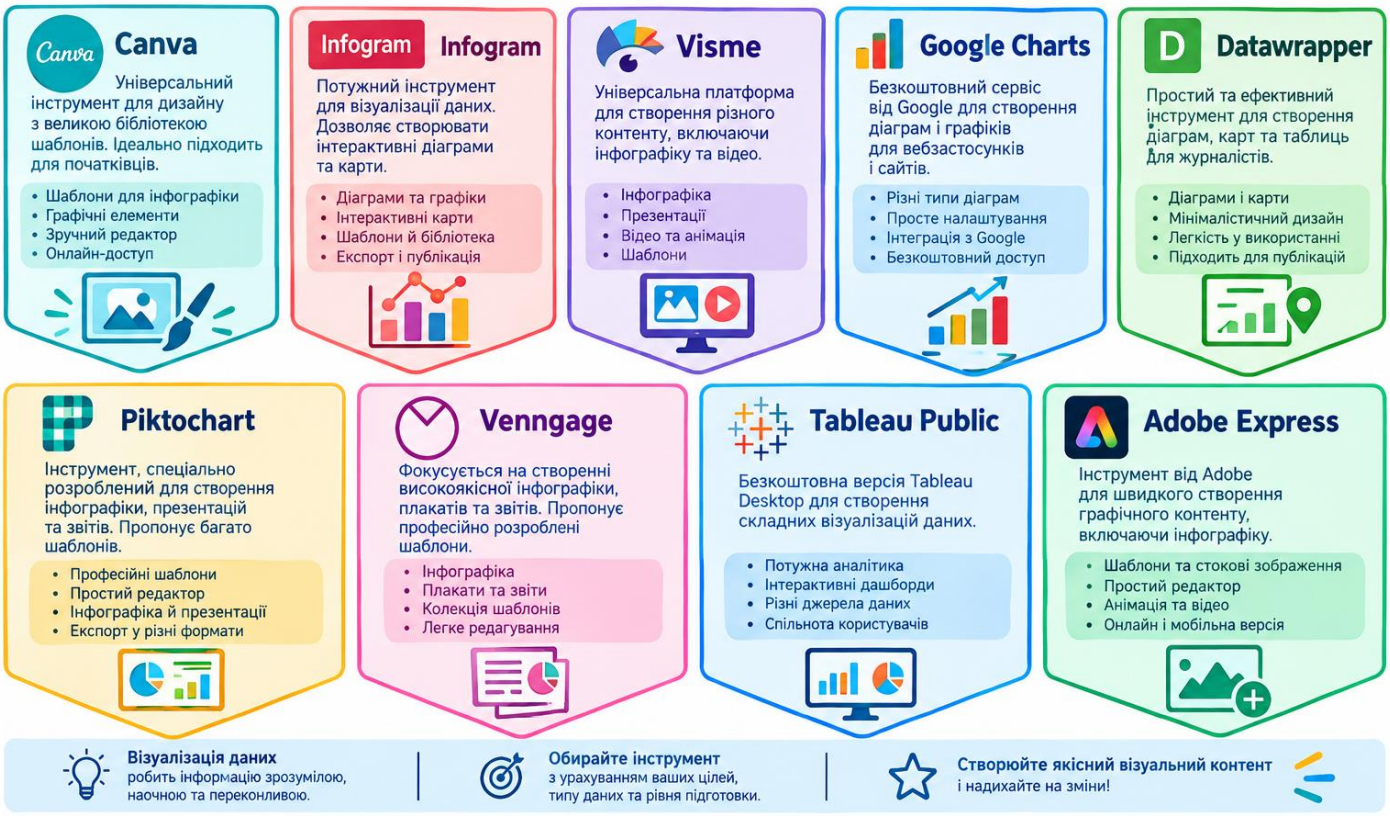


Рис.3. Цифрові інструменти для візуалізації даних.

Особливого значення набуває можливість інтерактивної взаємодії. На відміну від статичного демонстрування матеріалу, цифрові сервіси можуть забезпечувати виконання завдань у режимі спільного редагування, коментування, обговорення, класифікації, візуального конструювання та презентації результатів. Це створює умови для переходу від пасивного сприймання інформації до її активного осмислення й перетворення. Наприклад, під час вивчення літературного твору здобувачі освіти можуть створювати цифрову карту персонажів, візуалізувати

сюжетні зв’язки, розробляти комікс або мультимедійну історію; на уроках історії – формувати інтерактивну часову шкалу чи тематичну карту; у природничій освіті – моделювати процеси та явища за допомогою схем, анімацій або цифрових моделей.

Водночас добір цифрового інструменту має визначатися не його технологічною новизною, а відповідністю конкретній освітній меті. Доцільність використання певної платформи можна оцінювати за такими критеріями: відповідність змісту та завданню навчання; зрозумілість інтерфейсу; доступність необхідних функцій; можливість індивідуальної та групової роботи; наявність різних способів представлення результату; технічна доступність для здобувачів освіти; можливість адаптації завдання відповідно до індивідуальних освітніх потреб; забезпечення безпечної та етично відповідальної цифрової взаємодії.

Для інклюзивного освітнього середовища особливо важливою є варіативність способів участі. Один і той самий навчальний зміст може бути представлений у формі тексту, схеми, зображення, аудіосупроводу, відео або інтерактивної моделі. Відповідно, здобувачі освіти можуть демонструвати результат роботи через малюнок, цифровий колаж, усний коментар, презентацію, короткий відеопродукт, схему чи інший доступний формат. Такий підхід не передбачає зниження освітніх вимог, а забезпечує різні шляхи досягнення спільної навчальної мети.

Використання цифрових платформ також розширює можливості організації самостійної та проєктної роботи. Здобувачі освіти можуть накопичувати результати творчої діяльності у цифровому портфоліо, документувати етапи виконання проєкту, фіксувати проміжні результати, здійснювати взаємооцінювання та рефлексувати щодо власного творчого поступу. У такому контексті цифровий продукт набуває не лише демонстраційної, а й рефлексивної функції, оскільки дає змогу простежити процес виникнення та розвитку творчого задуму.

Водночас надмірна кількість мультимедійних елементів або їхнє механічне поєднання не гарантують підвищення ефективності навчання. Якщо візуальні компоненти не пов’язані безпосередньо з навчальним завданням, дублюють один одного або перевантажують сприймання, вони можуть ускладнювати опрацювання інформації. Тому цифрова візуалізація має ґрунтуватися на принципах змістової доцільності, структурованості, помірності та відповідності когнітивним можливостям здобувачів освіти.

Таким чином, цифрові платформи та онлайн-сервіси в артнавчанні доцільно розглядати як інструменти розширення освітнього середовища, що поєднують візуалізацію, інтерактивність, творчість, комунікацію та рефлексію. Їхнє педагогічне значення визначається не кількістю використаних цифрових ресурсів, а тим, наскільки вони допомагають зробити навчальний зміст зрозумілішим, діяльність здобувачів освіти – активнішою, а способи участі – доступнішими та різноманітнішими. Саме за таких умов цифрові технології стають органічним компонентом сучасного артпедагогічного середовища та інструментом реалізації візуального, інтерактивного й інклюзивного навчання.

Тема 10. ДОСЛІДНИЦЬКІ ТА РЕФЛЕКСИВНІ ПРАКТИКИ В АРТПЕДАГОГІЦІ

10.1. Діагностика і моніторинг розвитку творчих здібностей в артпедагогіці

Проблема діагностики та моніторингу творчих здібностей здобувачів освіти залишається складною для сучасної психолого-педагогічної науки. Це зумовлено багатовимірністю феномена креативності, різноманітністю теоретичних підходів до її визначення, складністю безпосереднього вимірювання творчого потенціалу та залежністю проявів творчості від віку, мотивації, освітнього середовища й конкретної ситуації діяльності. У зв'язку з цим не існує універсального методу, який би забезпечував вичерпне оцінювання всіх аспектів творчого розвитку особистості. Особливого значення набуває добір валідних і надійних методик та їх комплексне застосування з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти [123].

Становлення творчої особистості є тривалим і динамічним процесом, у межах якого розвиваються творчі якості, здібності, способи мислення, індивідуальний стиль діяльності та здатність до самостійного пошуку нових рішень. Важливу роль у цьому процесі відіграє залучення особистості до різних видів творчої діяльності та накопичення відповідного досвіду. Тому моніторинг творчого розвитку доцільно розуміти не як одноразове визначення певного «рівня креативності», а як систематичне відстеження змін у характері творчої діяльності, самостійності, ініціативності, оригінальності, гнучкості, здатності до експериментування та рефлексії.

У психолого-педагогічній практиці для вивчення творчого потенціалу можуть використовуватися тести на креативність, педагогічне спостереження, опитування, бесіда, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, рефлексивні методики та інші діагностичні засоби. Їх поєднання дає змогу отримати більш цілісну картину розвитку творчих здібностей, оскільки кожен метод фіксує лише окремі характеристики досліджуваного явища.

Тести на креативність – це стандартизовані психодіагностичні методики, спрямовані на кількісне та якісне оцінювання окремих характеристик творчого мислення. Залежно від методики вони можуть бути орієнтовані на виявлення таких параметрів, як продуктивність генерування ідей, гнучкість, оригінальність, здатність до деталізації або пошуку нестандартних рішень. Стандартизований характер тестування створює можливість порівняння результатів за визначеними критеріями та відстеження змін у часі [2; 3].

Водночас результати тестування не слід ототожнювати з цілісною характеристикою творчого потенціалу особистості. Виконання тестових завдань відбувається у спеціально організованих умовах і може залежати від мотивації, емоційного стану, попереднього досвіду, особливостей розуміння інструкції та взаємодії з дослідником. Тест може виявити певні потенційні можливості творчого мислення, однак не завжди відображає те, як ці можливості реалізуються у повсякденній навчальній чи художньо-творчій діяльності. Крім того, застосування стандартизованих методик потребує відповідної кваліфікації фахівця, а їх проведення, оброблення та інтерпретація можуть бути достатньо ресурсомісткими.

Педагогічне спостереження – це цілеспрямоване та систематичне вивчення і фіксація проявів творчої активності здобувачів освіти у природних або спеціально організованих умовах. Його перевага полягає в можливості досліджувати творчість безпосередньо в процесі діяльності, а не лише за її кінцевим результатом. Педагог може звертати увагу на зацікавленість дитини завданням, самостійність у прийнятті рішень, ініціативність, готовність експериментувати, здатність змінювати стратегію дій, пошук альтернативних рішень та реакцію на труднощі [17, с. 281–284].

В артпедагогічному процесі спостереження набуває особливого значення, оскільки художньо-творча діяльність є динамічним процесом, у якому важливими є не лише характеристики готового продукту, а й особливості його створення. Під час виконання творчого завдання педагог може простежувати, як здобувач освіти формулює задум, обирає матеріали та техніки, реагує на невдачі, шукає нові способи розв’язання завдання, взаємодіє з іншими учасниками та пояснює власний творчий вибір.

Ефективність педагогічного спостереження залежить від його систематичності, визначеності критеріїв, цілеспрямованої фіксації результатів і мінімізації суб’єктивних оцінок. Доцільно використовувати карти спостереження, чек-листи, педагогічні щоденники або інші форми документування, у яких заздалегідь визначаються показники творчої активності. Такий підхід дає можливість не лише описувати окремі випадки, а й простежувати динаміку творчого розвитку.

За характером взаємодії можна виокремити безпосереднє та включене спостереження. У першому випадку педагог спостерігає за діяльністю здобувачів освіти та фіксує її особливості, не втручаючись безпосередньо у перебіг творчого процесу. За включеного спостереження педагог бере участь у спільній діяльності, взаємодіє з учасниками та отримує додаткову інформацію безпосередньо у процесі виконання творчого завдання. Поєднання спостереження з рефлексивним обговоренням результатів дає змогу уточнити мотиви творчих рішень та зрозуміти, як сам здобувач освіти оцінює власний досвід.

Опитування є поширеним емпіричним методом педагогічного дослідження, за допомогою якого інформація отримується через усні або письмові відповіді респондентів на заздалегідь підготовлені запитання. У контексті дослідження творчого розвитку опитування може бути спрямоване на вивчення інтересів,

мотивації до творчої діяльності, ставлення до мистецтва, самооцінки творчих можливостей, уподобань та труднощів, з якими стикається здобувач освіти.

Однією з форм опитування є **анкетування** – письмовий метод збору інформації за допомогою спеціально розробленої анкети. Запитання можуть бути відкритими, напівзакритими та закритими. Відкриті запитання передбачають самостійне формулювання відповіді; напівзакриті поєднують запропоновані варіанти з можливістю додати власний; закриті передбачають вибір одного або кількох варіантів із визначеного переліку. Структура анкети має відповідати меті дослідження, а запитання – бути чіткими, однозначними та доступними для відповідної вікової групи [92, с. 188–191].

Інтерв'ю передбачає усне отримання інформації за заздалегідь визначеним планом або програмою. На відміну від стандартизованого опитування, воно створює більше можливостей для уточнення відповідей, розкриття індивідуального досвіду та виявлення особистісного ставлення до творчої діяльності.

Бесіда є формою безпосередньої взаємодії дослідника або педагога зі здобувачем освіти. Її доцільно використовувати після виконання творчого завдання для з'ясування задуму, мотивів вибору певних матеріалів чи образів, труднощів, які виникали під час роботи, та ставлення дитини до отриманого результату. Особливо важливо не нав'язувати учневі готової інтерпретації власної роботи, а створювати можливість самостійно пояснити її зміст.

Достовірність результатів опитування значною мірою залежить від якості запитань, умов проведення та характеру взаємодії з респондентом. Запитання мають бути зрозумілими, логічними, конкретними, відповідати віковим можливостям здобувачів освіти та не містити прихованого нав'язування бажаної відповіді. Важливими умовами є добровільність участі, дотримання конфіденційності та створення психологічно безпечної атмосфери.

Аналіз продуктів творчої діяльності передбачає вивчення результатів діяльності здобувачів освіти з метою виявлення особливостей їхнього творчого розвитку. Об'єктами аналізу можуть бути малюнки, живописні та графічні роботи, декоративні вироби, макети, проєкти, цифрові композиції, фотографії, відеороботи, творчі тексти, музичні та театральні продукти тощо. Цей метод дає можливість простежити характер творчого задуму, особливості його реалізації, ступінь самостійності, варіативність використаних засобів та здатність здобувача освіти інтерпретувати власний результат.

В артпедагогіці аналіз творчих робіт доцільно здійснювати за визначеними критеріями, серед яких можуть бути оригінальність задуму, самостійність, образність, варіативність рішень, використання художніх засобів, цілісність композиції, здатність до експериментування та рефлексивне осмислення результату. Водночас художня майстерність не повинна автоматично ототожнюватися з рівнем креативності. Технічно складна робота не обов'язково є творчішою за просту, якщо остання демонструє самостійність задуму, нестандартність рішення або індивідуальність художнього висловлювання.

Систематичний аналіз продуктів творчої діяльності дає змогу простежувати зміни у творчих інтересах, способах розв'язання завдань, самостійності та художньо-образному мисленні здобувача освіти. У поєднанні зі спостереженням та рефлексивною бесідою цей метод забезпечує більш цілісне розуміння процесу творчого становлення [91, с. 126].

Особливе місце серед продуктів творчості посідає *дитячий малюнок.* У педагогічному контексті він є доступним засобом самовираження, комунікації, розвитку уяви та візуального осмислення досвіду. Для дітей молодшого віку образотворча діяльність може виконувати важливу комунікативну функцію, оскільки графічний образ іноді дає можливість передати зміст, який дитині складно сформулювати словами.

Водночас дитячий малюнок не слід розглядати як пряме або однозначне відображення внутрішнього психологічного стану дитини. Його зміст формується під впливом віку, образотворчого досвіду, культурного середовища, навчання, ситуації виконання завдання, індивідуальних інтересів та конкретної мети малювання. Тому будь-яка його інтерпретація має здійснюватися з урахуванням контексту та, за можливості, доповнюватися бесідою, спостереженням та іншими методами [64].

Проєктивні малюнкові методики використовуються у психологічній практиці для дослідження окремих особистісних характеристик та особливостей сприймання. Їх застосування може бути доцільним лише за умови дотримання відповідних методичних вимог та компетентної інтерпретації. Сам факт наявності певної деталі, кольору, розміру або розташування об'єкта на аркуші не може бути достатньою підставою для однозначного висновку про певну рису особистості чи психологічний стан дитини. Отже, малюнок доцільно розглядати насамперед як джерело додаткової інформації, а не як самодостатній діагностичний доказ [97].

Важливе значення для аналізу дитячого малюнка має знання закономірностей його розвитку в онтогенезі. З віком змінюються способи організації простору, характер зображення людської фігури, рівень деталізації, використання кольору, передавання руху та взаємозв'язків між об'єктами. Ці зміни необхідно враховувати під час оцінювання дитячих робіт, оскільки те, що є типовим для одного вікового періоду, може мати інше значення на іншому етапі розвитку.

У ранньому віці графічна діяльність починається з довільних рухів руки, унаслідок яких виникають штрихи, лінії та різноманітні каракулі (рис. 9.1). Цей етап приблизно відповідає періоду від одного до трьох років, хоча вікові межі є орієнтовними. Дитина поступово відкриває зв'язок між власним рухом і появою видимого сліду на папері. Малювання на цьому етапі має переважно сенсомоторний і експериментальний характер, а задоволення пов'язане не лише з отриманим зображенням, а й із самим процесом дії.

Близько трирічного віку в дитячих малюнках поступово з'являються більш упізнавані образи (рис. 9.2). Особливого значення набуває зображення людини, зокрема близьких дитині осіб. Використовуючи обмежений набір графічних

елементів, дитина створює узагальнені схеми людської фігури. Поступово зображення ускладнюються: з'являються окремі риси обличчя, волосся, тулуб, кінцівки та інші деталі.

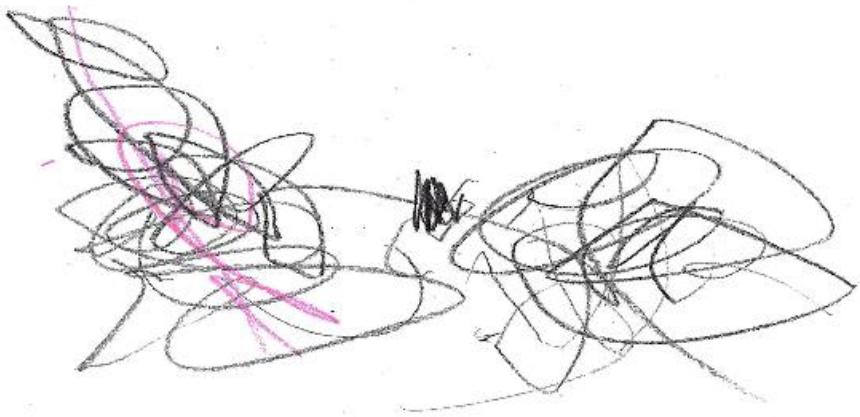


Рис. 9.1. Малюнок (Софії, вік – 2 роки 2 місяці)

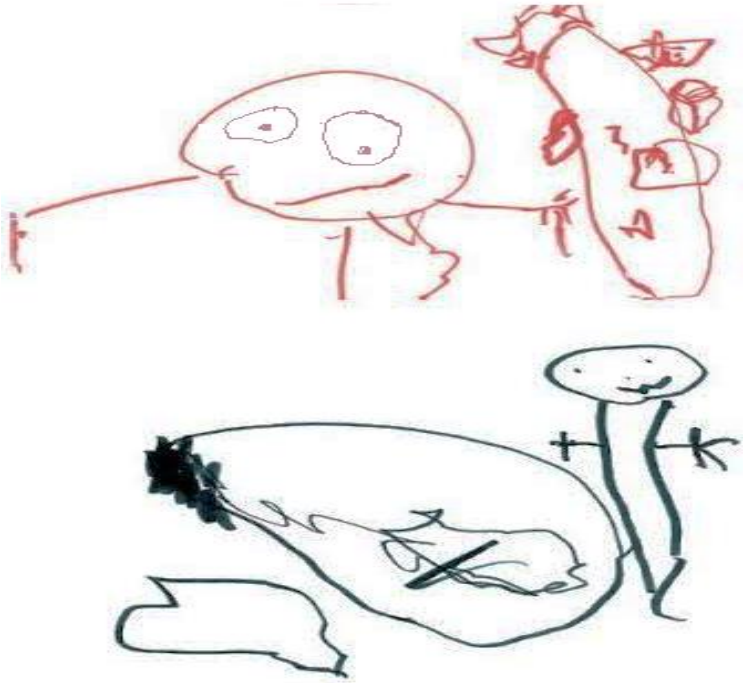


Рис. 9.2. Малюнок «Ми з татом ліпемо сніговика» (Іван, вік – 3роки 3 місяці)

На цьому етапі дитина використовує обмежений набір простих графічних елементів (штрихів і форм), за допомогою яких будує узагальнений образ людини. Типовою є так звана «схематична» побудова фігури: голова зображується у вигляді кола, очі – великими й акцентованими, волосся часто передається прямими лініями, що розходяться від голови подібно до променів. У подальших зображеннях ця схема може ускладнюватися, наприклад, додаються елементи обличчя, які раніше були відсутні (ніс, рот). Тулуб і кінцівки також мають умовний характер: руки нерідко «приєднуються» безпосередньо до голови або верхньої частини фігури, кисті рук ще

не диференційовані, а пальці можуть зображуватися у вигляді віялоподібних ліній або простих штрихів уздовж руки.

Згодом у дитини з'являється важлива новація – вона починає давати своїм малюнкам назви («мама», «тато», «бабуся» тощо). Це свідчить про якісні зміни в мисленні: від суто маніпулятивного та процесуального малювання дитина переходить до символічного, коли зображення починає співвідноситися з конкретними образами реальності. Саме на цьому етапі дитина активно переходить до систематичного зображення людської фігури, яка постає у вигляді узагальнених схем – так званих «головоногів».

Період приблизно від чотирьох до шести–семи років характеризується подальшим ускладненням зображувальних схем. Зображення спочатку є дуже спрощеними, однак поступово набувають більшої структурованості (рис. 9.3 – 9.4). Уже на ранніх етапах цієї стадії дитина намагається передати основні елементи обличчя: очі та рот з'являються першими, до них згодом додається умовний натяк на ніс. Вуха та брови, як правило, виникають пізніше, що свідчить про поступове розширення уявлень про зовнішність людини. Одяг на початку розвитку схеми зображується фрагментарно – найчастіше у вигляді окремих деталей, таких як ґудзики, і лише ближче до завершення дошкільного віку стає більш цілісним і впізнаваним.

Рис. 9.3. Малюнок «Моя сестра і Я» (Дарина, 5 років 1 місяць)

Близько п'ятирічного віку спостерігається значний якісний стрибок у розвитку зображувальних навичок. Дитина вже здатна більш-менш цілісно передавати основні частини тіла людини: голову, шию, тулуб, руки, ноги, кисті рук і ступні. При цьому певні елементи (зокрема шия, кисті рук і ступні) з'являються пізніше за інші, що відображає поступове ускладнення просторових уявлень. Руки починають логічно «відходити» від тулуба, а риси обличчя розташовуються дедалі більш упорядковано: очі, ніс, рот займають свої відносно сталі місця, вуха з'являються пізніше, волосся також набуває більш реалістичних форм. Водночас можуть спостерігатися характерні диспропорції, наприклад надмірно довга шия або акцентування другорядних деталей.

Малюнки дітей цього віку часто містять умовні «емблеми», що допомагають дитині ідентифікувати зображену особу. Наприклад, чоловіки можуть позначатися капелюхом, ціпком або сигаретою, а жінки – довгим волоссям чи великим бантом. Одяг найчастіше передається схематично, інколи лише через окремі символічні деталі, зокрема ґудзики. Подібна схематичність характерна не лише для зображення людей, а й тварин, дерев, будівель чи транспорту. У цих випадках дитина часто виділяє одну найбільш характерну ознаку, яка дозволяє їй ідентифікувати об'єкт.

Рис. 9.4. Малюнок «Я, сестра і мама на прогулянці» (Ольга, 6 років 2 місяці)

Важливою особливістю цього етапу є те, що дитина малює не стільки те, що бачить, скільки те, що вважає суттєвим і значущим. Критерієм відбору деталей виступає функціональна важливість предмета: зображуються передусім ті елементи, які, на думку дитини, є «корисними» або визначальними для розуміння об'єкта. Саме тому малюнки цього періоду відображають не лише рівень графічних навичок, а й особливості мислення та уяви дитини [123].

Четверта стадія розвитку дитячого малюнка, що триває приблизно від 7 до 12 років, визначається як стадія правдоподібних зображень. На цьому етапі спостерігається поступовий відхід від попередніх схематичних рішень і зростаюче прагнення дитини передати реальний вигляд предметів і явищ навколишнього світу (рис. 9.5 – 9.6).

Рис. 9.5. Малюнок «Люблю гладити Мурчика» (Соломія, 7 років 1 місяць)

Рис. 9.6. Малюнок «Жирафа» (Оля, 8 років 2 місяці)

Зображення людини стає більш деталізованим і наближеним до реальності (рис. 9.7.). Ноги набувають певного вигину навіть у спокійних позах, що свідчить про появу інтересу до передачі пластики руху та природності положення тіла. Руки починають виконувати функціональні дії – вони можуть тримати предмети, взаємодіяти з оточенням, що відображає розуміння дитиною їхньої практичної ролі. Обличчя та голова також зазнають змін: з’являється волосся, іноді досить детально промальоване, з елементами зачіски; шия стає коротшою та пропорційнішою; плечі набувають округлості, що наближає фігуру до реальних анатомічних пропорцій. Важливою ознакою цього періоду є також повніше зображення одягу, який поступово втрачає умовний характер і стає більш конкретним та впізнаваним.

Рис. 9.7. Малюнок «Автопортрет» (Аня, 9 років 3 місяці)

Паралельно з удосконаленням зображення людини значно розширюється тематичний діапазон дитячих малюнків. Діти починають зображати складні сцени: пейзажі, сільські та міські краєвиди, транспортні системи (наприклад, потяги з

рейками, стовпами та семафорами), а також інтер'єри будинків (рис. 9.8). Це свідчить про розвиток просторового мислення та здатності до організації складних композицій. Водночас характерною особливістю цього віку є ще недостатньо розвинена критичність до власних помилок. Діти зазвичай не виправляють неточності у своїх роботах або роблять це дуже рідко. Найтиповішою реакцією на невдоволення результатом є не корекція зображення, а початок нового малюнка на іншому аркуші. Це відображає особливості навчальної та емоційної регуляції на цьому етапі розвитку.

Оволодіння стадією правдоподібних зображень не відбувається стихійно і потребує цілеспрямованого навчання. На цьому етапі розвитку дедалі чіткіше проявляються індивідуальні відмінності в образотворчих здібностях дітей. Хоча спроби перейти до більш реалістичного зображення характерні практично для всіх, досягти стабільного рівня правдоподібності в малюнках вдається не кожній дитині.

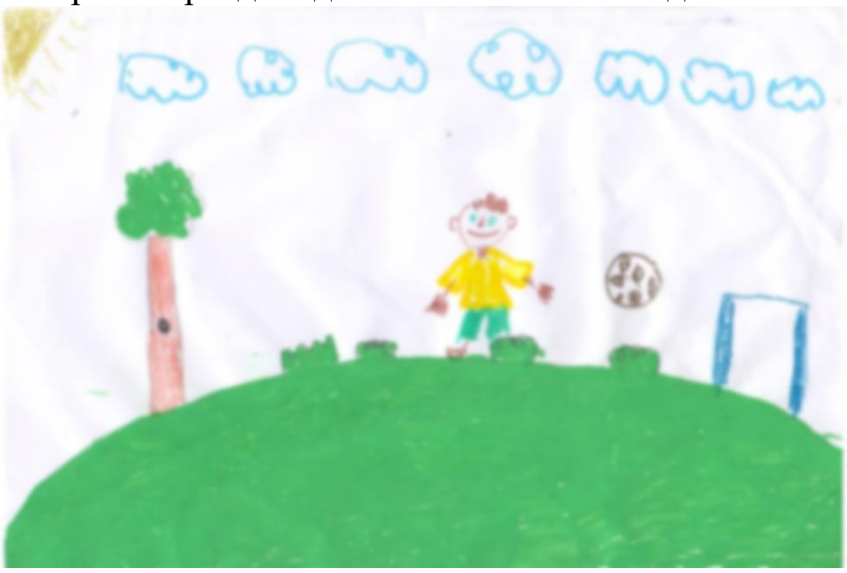


Рис. 9.8. Малюнок «Улюблене місце» (Олег, 11років 3 місяці)

Поступово зростає критичність до власного результату. Дитина починає помічати невідповідності між задумом і його графічною реалізацією, порівнювати власну роботу із зразками та роботами інших. Водночас темп розвитку образотворчих умінь є індивідуальним. Не всі діти однаково швидко переходять до реалістичніших способів зображення, а рівень технічної майстерності не може бути єдиним критерієм оцінювання творчого потенціалу. У підлітковому віці посилюється значення індивідуального художнього стилю, особистого задуму та свідомого вибору художніх засобів. Підліток може звертатися до різних зразків, технік і стилістичних рішень, порівнювати їх та поступово формувати власну систему художніх орієнтирів (рис. 9.9 – 9.10). Саме на цій стадії найбільш активно відбувається освоєння навколишнього світу через художні засоби зображення. Малюнок стає не лише відображенням реальності, а й інструментом її пізнання та інтерпретації, що закладає основу подальшого розвитку образотворчої діяльності.

Рис. 9.9. Малюнок «Автотроща» (Анатолій, 13 років)

Рис. 9.10. Малюнок «Дорога над водою» (Юля, 14 років)

Таким чином, розвиток дитячого малюнка відбувається від сенсомоторного експериментування через символічне зображення та поступове ускладнення графічних схем до більш диференційованого й особистісно забарвленого художнього висловлювання. Наведена періодизація має орієнтовний характер, оскільки темп і характер розвитку образотворчої діяльності залежать від віку, досвіду, навчання, індивідуальних можливостей та умов творчої діяльності.

Для педагогічного спостереження та аналізу дитячих творчих робіт доцільно використовувати комплекс взаємопов’язаних **критеріїв** [21; 140; 64]. Вони не повинні застосовуватися як механічний набір символічних відповідностей, а мають допомагати описувати особливості творчої роботи та формулювати додаткові запитання для подальшого обговорення.

1. Емоційне враження від роботи. Під час первинного аналізу можна зафіксувати загальне емоційне враження від композиції, її динаміки, характеру образів та використаних художніх засобів. Водночас важливо уточнити у дитини, що вона хотіла передати та які почуття пов’язує зі своєю роботою.

2. *Композиційне розташування.* Аналізується розміщення основних об’єктів, їхня взаємодія, співвідношення між центральними та другорядними елементами, використання простору аркуша.

3. *Розмір і пропорції.* Враховуються особливості співвідношення між окремими елементами композиції. Збільшення або зменшення певного об’єкта може бути результатом як його суб’єктивної значущості, так і вікових особливостей зображення, тому не повинно автоматично тлумачитися як ознака певного психологічного стану.

4. *Повторювані елементи.* Повторення образів, форм або деталей може бути пов’язане з тематичними інтересами, навчальним завданням, художнім задумом чи особистим досвідом дитини. Для його інтерпретації доцільно звертатися до самої дитини з уточнювальними запитаннями.

5. *Використання кольору.* Колір є важливим художнім засобом, за допомогою якого дитина може передавати настрій, виділяти об’єкти або створювати певну композиційну атмосферу. Водночас значення конкретного кольору не є універсальним і залежить від віку, культурного контексту, особистих асоціацій та змісту завдання.

6. *Особливості лінії і форми.* Аналізуються характер ліній, їхня варіативність, натиск, повторюваність, характер контурів та способи побудови форми. Ці характеристики можуть бути важливими для опису індивідуальної манери виконання роботи.

7. *Ступінь деталізації.* Враховується кількість і характер деталей, їхня відповідність віку та завданню, а також здатність дитини доповнювати образи суттєвими характеристиками.

8. *Підписи та вербальні пояснення.* Назви, короткі коментарі та усні пояснення автора допомагають уточнити задум і зміст роботи. Саме тому педагогічне обговорення малюнка є важливим доповненням до його формального аналізу.

9. *Особливості виправлення та перероблення.* Стирання, повторне виконання окремих елементів, зміна композиції або створення нового варіанта можуть бути пов’язані з пошуком оптимального рішення, прагненням удосконалити результат чи зміною творчого задуму. Їх не слід автоматично трактувати як прояв внутрішнього конфлікту.

Отже, аналіз дитячого малюнка в освітньому середовищі має ґрунтуватися на комплексному підході, який передбачає врахування віку, індивідуальних особливостей, змісту завдання, умов створення роботи та власних пояснень дитини. Особливо важливо уникати буквального «читання символів», оскільки одна й та сама графічна ознака може мати різне значення залежно від контексту.

Загалом педагогічна наука використовує широкий спектр методів дослідження, кожен із яких дає змогу вивчати окремі аспекти педагогічних явищ і процесів. Жоден із них не забезпечує повного та вичерпного розкриття складного феномена творчості. Саме тому доцільним є комплексне поєднання тестування,

систематичного спостереження, опитування, бесіди, аналізу продуктів творчої діяльності та рефлексивних процедур.

У контексті артпедагогіки особливо продуктивним є поєднання «творчий продукт – спостереження процесу – вербальна рефлексія – повторне відстеження динаміки». Така модель дає змогу оцінювати не лише окремий результат, а й індивідуальну траєкторію творчого розвитку здобувача освіти. При цьому основним орієнтиром має бути не порівняння дітей між собою, а виявлення індивідуальних змін, розширення способів самовираження, зростання самостійності, творчої ініціативи та здатності до рефлексивного осмислення власної діяльності.

10.2. Самооцінювання, рефлексія та моніторинг артпедагогічної діяльності

Сучасна освіта орієнтується не лише на засвоєння здобувачами освіти системи знань, формування практичних умінь і компетентностей, а й на розвиток здатності усвідомлювати власну пізнавальну діяльність, контролювати її перебіг та оцінювати результати. У цьому контексті особливого значення набувають самооцінювання, рефлексія, метапізнання та саморегуляція навчальної діяльності. Їх розвиток передбачає поступовий перехід здобувача освіти від виконання завдань під зовнішнім контролем до більш усвідомленого планування, моніторингу та коригування власної діяльності.

В артпедагогічному середовищі ці процеси набувають специфічного змісту, оскільки художньо-творча діяльність поєднує пізнавальний, емоційний, практичний і комунікативний компоненти. Створюючи художній продукт, здобувач освіти не лише опановує певну техніку або виконує навчальне завдання, а й визначає творчий задум, обирає способи його реалізації, стикається з труднощами, приймає рішення, оцінює проміжні результати та за потреби змінює власну стратегію. Отже, артпедагогічна діяльність створює природні ситуації для розвитку метакогнітивних умінь.

Метапізнання (від грец. meta – «понад», «після» та cognition – «пізнання») розглядають як усвідомлення людиною власних пізнавальних процесів і здатність певною мірою керувати ними. Поняття метапізнання пов’язують із працями американського психолога Дж. Флейвелла, який досліджував знання особистості про власне пізнання та механізми його контролю [133]. У сучасному освітньому контексті метапізнання охоплює не лише усвідомлення того, що людина знає, а й розуміння того, як саме вона навчається, які стратегії використовує, наскільки вони є результативними та за яких умов потребують зміни.

Метакогнітивна діяльність безпосередньо пов’язана із саморегуляцією навчання. У спрощеному вигляді її можна представити як послідовність: планування → виконання та моніторинг → оцінювання → коригування. На етапі планування здобувач освіти визначає мету, прогнозує можливі труднощі та обирає спосіб дії. Під час виконання він відстежує рівень розуміння завдання, відповідність проміжних результатів поставленій меті та ефективність обраної стратегії. Після

завершення діяльності аналізує результат, визначає труднощі й успішні рішення та за необхідності коригує подальші дії.

У творчій діяльності така послідовність має нелінійний характер. Художній пошук часто передбачає повернення до попередніх етапів, зміну первинного задуму, експериментування з матеріалами та відмову від уже обраного способу дії. Тому метакогнітивна компетентність в артпедагогіці полягає не лише у здатності діяти за попередньо визначеним планом, а й у готовності усвідомлено переглядати власні рішення та знаходити альтернативні шляхи досягнення творчої мети. Саме тому твердження про те, що розвинені метакогнітивні навички автоматично забезпечують високі результати навчання, потребує обережного трактування. Їхній освітній потенціал значною мірою залежить від віку здобувача освіти, характеру завдання, сформованості відповідних стратегій, якості педагогічної підтримки та можливості застосовувати набуті способи саморегуляції у різних ситуаціях.

Одним із доступних засобів розвитку метапізнання є **самооцінювання.** У педагогічному процесі його доцільно розглядати не як виставлення здобувачем освіти оцінки самому собі, а як цілеспрямоване осмислення власної діяльності відповідно до зрозумілих критеріїв. Самооцінювання передбачає відповіді на питання про те, що було заплановано, що вдалося реалізувати, які труднощі виникли, які способи виявилися ефективними та що потребує подальшого вдосконалення.

В артпедагогічній діяльності критерії самооцінювання мають бути адаптовані до характеру конкретного завдання. Наприклад, під час виконання художнього проєкту увага може зосереджуватися на самостійності задуму, відповідності результату поставленій меті, оригінальності рішення, доцільності вибору матеріалів і технік, наполегливості у подоланні труднощів, здатності пояснити власний задум та готовності врахувати отриманий зворотний зв’язок. При цьому художня майстерність не повинна автоматично ототожнюватися з творчою результативністю, оскільки артпедагогічна діяльність орієнтована не лише на якість продукту, а й на процес творчого пошуку.

Ефективним інструментом самооцінювання є використання рефлексивних запитань. Після завершення творчого завдання здобувачам освіти можна запропонувати такі запитання:

1. Що було метою моєї роботи?
2. Що я хотів / хотіла передати?
3. Яке рішення виявилося найбільш вдалим?
4. Які труднощі виникли під час роботи?
5. Як я намагався / намагалася їх подолати?
6. Чи змінився мій початковий задум? Чому?
7. Які матеріали або способи роботи виявилися найбільш ефективними?
8. Що я зробив / зробила б інакше наступного разу?
9. Чого я навчився / навчилася під час виконання цього завдання?
10. Яку нову творчу або навчальну ціль можу поставити перед собою?

Такі запитання переводять рефлексію з оцінювання кінцевого продукту на усвідомлення процесу діяльності та використаних стратегій. Саме цей аспект є принципово важливим для розвитку метапізнання.

Важливим інструментом метакогнітивного розвитку може бути **творчий щоденник,** у якому здобувач освіти систематично фіксує творчі ідеї, спостереження, труднощі, способи їх подолання, результати експериментів та власні висновки. На відміну від звичайного опису виконаної роботи, творчий щоденник може містити записи про те, як змінювався задум, чому було обрано певний матеріал або техніку, які альтернативи розглядалися та що було враховано під час остаточного рішення.

Доцільно використовувати різні форми такого щоденника: текстові записи, ескізи, фотографії проміжних результатів, схеми, асоціативні карти, цифрові нотатки або короткі аудіо- чи відеорефлексії. Така варіативність особливо важлива в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки дозволяє добирати доступний спосіб фіксації рефлексивного досвіду.

Регулярне звернення до попередніх записів створює можливість простежувати зміни у власних творчих стратегіях, виявляти типові труднощі, фіксувати вдалі рішення та формулювати нові цілі. Таким чином, творчий щоденник може виконувати одночасно рефлексивну, метакогнітивну та мотиваційну функції.

Суттєвий потенціал для розвитку метапізнання має **портфоліо** – систематизована сукупність робіт і матеріалів, яка дає змогу простежити індивідуальну освітню та творчу динаміку здобувача освіти. В артпедагогічному процесі до портфоліо можуть входити завершені творчі роботи, ескізи, фотографії процесу, проєктні матеріали, рефлексивні записи, відгуки, результати самооцінювання та короткі коментарі автора.

На відміну від одноразового оцінювання, портфоліо дає змогу побачити розвиток у часовій перспективі. Здобувач освіти може порівнювати власні роботи, визначати зміни у способах виконання завдань, аналізувати розвиток інтересів і творчих уподобань, виявляти власні сильні сторони та визначати напрями подальшого розвитку. У цьому випадку портфоліо виконує не лише накопичувальну та оцінювальну, а й рефлексивну функцію [10].

Особливо продуктивним є включення до портфоліо коротких авторських коментарів за моделлю: «мій задум – спосіб реалізації – труднощі – рішення – результат – висновок». Така структура допомагає змістити увагу з готового продукту на процес творчого мислення.

Для дослідження ефективності артпедагогічних методів доцільно використовувати не лише кількісні показники, а й **кейс-стаді** (*case study*) – метод поглибленого вивчення конкретного випадку, ситуації або індивідуальної освітньої траєкторії. У контексті артпедагогіки кейсом може бути окремий здобувач освіти, група, творчий проєкт, серія артпедагогічних занять або певна педагогічна ситуація.

Цінність кейс-стаді полягає у можливості розглядати результативність артметоду не ізольовано, а в реальному освітньому контексті. Аналіз може

охоплювати вихідні умови, поставлену педагогічну мету, використаний метод, характер діяльності здобувачів освіти, реакцію на завдання, проміжні та кінцеві результати, рефлексивні висловлювання та подальшу динаміку. Для підвищення доказовості такого аналізу доцільно поєднувати кілька джерел інформації: педагогічне спостереження, продукти творчої діяльності, самооцінювання здобувача освіти, результати рефлексивної бесіди, відгуки учасників та, за потреби, дані інших діагностичних процедур. Таке поєднання різних джерел дає змогу здійснювати тріангуляцію даних, тобто зіставляти інформацію, отриману різними способами, і тим самим зменшувати ризик однобічної інтерпретації результатів. Наприклад, якщо метою артпедагогічного заняття було розвиток самостійності у творчому пошуку, його результативність доцільно оцінювати не лише за якістю кінцевого малюнка. Важливо простежити, наскільки самостійно здобувач освіти сформулював задум, чи пропонував альтернативні рішення, як реагував на труднощі, чи змінював стратегію після невдалих спроб і як оцінював власний результат. Такий підхід дає змогу досліджувати не тільки «що створено», а й як відбувався творчий і метакогнітивний процес.

Важливим джерелом інформації про ефективність артпедагогічних методів є **опитування здобувачів освіти**. Воно може бути спрямоване на вивчення їхньої мотивації, емоційного ставлення до діяльності, сприйняття складності завдання, рівня залученості, суб’єктивно відчутної користі та готовності використовувати набуті способи діяльності в інших ситуаціях. Доцільно розмежовувати суб’єктивну оцінку учасниками ефективності методу та об’єктивні або поведінкові показники змін. Наприклад, твердження учня про те, що певне завдання допомогло йому краще зрозуміти матеріал, є важливою інформацією про його досвід, однак саме по собі не доводить підвищення рівня навчальних досягнень. Тому результати опитування доцільно зіставляти з іншими джерелами даних.

Анкета може містити як закриті запитання зі шкалами оцінювання, так і відкриті запитання, які дають можливість виявити індивідуальні враження та несподівані аспекти досвіду. Наприклад:

1. Наскільки зрозумілим було завдання?
2. Наскільки самостійно ви працювали?
3. Які труднощі виникли під час виконання?
4. Який спосіб роботи виявився для вас найбільш продуктивним?
5. Що допомогло вам знайти рішення?
6. Чи змінилося ваше ставлення до теми після виконання творчого завдання?
7. Де ще ви могли б застосувати цей спосіб роботи?

Отже, опитування може бути важливим компонентом оцінювання освітнього досвіду, однак його результати доцільно інтерпретувати у взаємозв’язку з іншими показниками.

Важливою умовою формування метакогнітивних умінь є не лише пропонування здобувачам освіти рефлексивних завдань, а й **моделювання** педагогом власного процесу мислення. Учитель може демонструвати, як він планує

виконання завдання, оцінює можливі труднощі, порівнює альтернативи та змінює початкове рішення. Така практика робить внутрішні когнітивні операції більш видимими й зрозумілими для учнів. Наприклад, під час демонстрації художньої техніки педагог може не просто показати послідовність дій, а коментувати власний вибір: чому обрано певний матеріал, що може бути складним, як перевірити проміжний результат і що можна змінити у разі невдалого рішення. У подальшому подібна структура мислення поступово переноситься на самостійну діяльність здобувачів освіти.

Корисними є також короткі рефлексивні паузи під час виконання творчого завдання. Педагог може запропонувати здобувачам освіти зупинитися та відповісти на три групи запитань:

1. Планування: «Що я зараз хочу зробити? Який спосіб обираю? Чому?»
2. Моніторинг: «Чи наближаюся я до поставленої мети? Що працює? Що потрібно змінити?»
3. Рефлексія: «Що я отримав у результаті? Що допомогло мені досягти мети? Що використаю наступного разу?»

Таким чином, метапізнання поступово стає не окремою навчальною вправою, а складовою повсякденної освітньої діяльності.

В артпедагогічному процесі педагог виступає не лише джерелом знань або організатором творчого завдання, а й фасилітатором рефлексивної та метакогнітивної діяльності. Його завдання полягає у створенні умов, за яких здобувач освіти поступово набуває здатності самостійно визначати мету, планувати діяльність, контролювати її перебіг, оцінювати результат і коригувати власні дії. Для цього педагог має забезпечувати зрозумілі критерії діяльності, відкриті запитання, можливість вибору, конструктивний зворотний зв’язок та достатній час для рефлексії. Важливо, щоб самооцінювання не перетворювалося на формальне заповнення таблиць або механічне виставлення балів. Його основним результатом має бути усвідомлення здобувачем освіти власного способу діяльності та визначення наступного кроку розвитку.

Водночас метакогнітивна культура педагога є важливою передумовою організації такого процесу. Учитель має бути здатним аналізувати власні педагогічні рішення, співвідносити їх із потребами та можливостями здобувачів освіти, прогнозувати можливі наслідки застосування певних методів, аналізувати результати та за необхідності коригувати освітню стратегію. У цьому контексті професійна рефлексія педагога виступає складовою його педагогічної компетентності.

Оцінювання ефективності артметодів доцільно здійснювати за комплексом взаємопов’язаних показників. До них можуть належати:

1) мотиваційний компонент – рівень зацікавленості, добровільності участі та готовності продовжувати діяльність;

2) діяльнісний компонент – активність, самостійність, ініціативність та здатність до експериментування;

3) творчий компонент – варіативність, оригінальність ідей, гнучкість та здатність до пошуку альтернатив;

4) метакогнітивний компонент – здатність планувати, контролювати, оцінювати та коригувати власну діяльність;

5) рефлексивний компонент – здатність пояснювати власні рішення, аналізувати труднощі та визначати подальші цілі;

6) комунікативний компонент – здатність презентувати результат, слухати інших, аргументувати власну позицію та враховувати зворотний зв'язок;

7) динамічний компонент – зміни зазначених характеристик упродовж певного періоду.

Відповідно, ефективність артпедагогічного методу не варто визначати виключно за кінцевим художнім продуктом. Більш інформативним є комплексне зіставлення даних, отриманих на різних етапах діяльності (таблиця 10.1).

Таблиця 10.1

Методи вивчення творчої діяльності та їх роль у розвитку метакогнітивних умінь здобувачів освіти

Метод	Що дає змогу вивчати	Роль у метакогнітивному розвитку
Самооцінювання	усвідомлення власних досягнень і труднощів	оцінювання та коригування діяльності
Рефлексивна бесіда	мотиви, стратегії, труднощі, творчі рішення	вербалізація процесу мислення
Творчий щоденник	динаміку творчого досвіду та стратегій	систематичне самоспостереження
Портфоліо	індивідуальну динаміку результатів	порівняння, постановка цілей, планування
Спостереження	реальну поведінку в процесі творчої діяльності	виявлення стратегій і способів саморегуляції
Кейс-стаді	комплексну картину реалізації артметоду в конкретному контексті	аналіз зв'язку між діями, умовами та результатами
Опитування	суб'єктивне сприйняття діяльності та її результативності	усвідомлення власного освітнього досвіду
Аналіз творчих продуктів	характеристики та динаміку творчих результатів	співвіднесення задуму, процесу та результату

Застосування комплексу таких методів дає змогу перейти від фрагментарного оцінювання окремих результатів до системного моніторингу творчого та метакогнітивного розвитку. Особливої значущості набуває порівняння даних, отриманих із різних джерел: наприклад, самооцінки здобувача освіти, педагогічного спостереження та аналізу портфоліо. Якщо вони не збігаються, це не обов'язково свідчить про помилковість одного з них; навпаки, така розбіжність може стати підставою для додаткової рефлексії та педагогічного аналізу.

У цьому контексті доцільно використовувати модель «планування – творча діяльність – моніторинг – рефлексія – самооцінювання – коригування – нова мета». Її циклічний характер відповідає особливостям творчого процесу, у якому результат часто стає основою для наступного задуму.

Таким чином, самооцінювання та метакогнітивна рефлексія є важливими компонентами сучасного артпедагогічного процесу. Їхнє значення полягає не лише в оцінюванні отриманого результату, а передусім у розвитку здатності здобувача освіти усвідомлювати власні способи навчання і творчості, планувати діяльність, контролювати її перебіг, аналізувати труднощі, змінювати стратегії та визначати подальші цілі. Поєднання самооцінювання, рефлексивних практик, портфоліо, кейс-стаді, опитування, спостереження та аналізу творчих продуктів створює методологічну основу для комплексного вивчення ефективності артпедагогічних методів.

Важливо, що в інклюзивному освітньому середовищі критерії та форми самооцінювання мають бути доступними й адаптованими до індивідуальних можливостей здобувачів освіти. Результативність доцільно визначати насамперед через індивідуальну динаміку, розширення способів участі, зростання самостійності та здатності до рефлексії. За таких умов артпедагогіка постає не лише як спосіб організації творчої діяльності, а й як середовище розвитку суб'єктності, саморегуляції та усвідомленого ставлення до власного навчання.

10.3. Професійна готовність до впровадження артпедагогічних технологій

Ефективне впровадження арттехнологій в освітній процес потребує не лише володіння педагогом відповідними художніми методами й техніками, а й сформованої здатності аналізувати власні професійні рішення, оцінювати їх відповідність освітнім цілям, враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти та своєчасно коригувати педагогічну діяльність. У цьому контексті особливого значення набуває професійна рефлексія педагога, яка є важливим компонентом його професійної компетентності та передумовою усвідомленого застосування інноваційних освітніх технологій.

Рефлексивна культура вчителя може розглядатися як інтегральна професійно-особистісна якість, що виявляється у здатності осмислювати власну педагогічну діяльність, аналізувати її результати, виявляти причини успіхів і труднощів, співвідносити отримані результати з поставленими цілями та визначати напрями подальшого професійного вдосконалення. Педагогічна рефлексія передбачає не лише ретроспективне оцінювання вже здійснених дій, а й усвідомлене прогнозування наступних педагогічних кроків [82].

Для артпедагогічної діяльності така рефлексія має особливе значення. На відміну від алгоритмізованого використання окремої методики, арттехнологія передбачає значну варіативність змісту, способів виконання завдань, художніх матеріалів, форм взаємодії та характеру творчого результату. Один і той самий

метод може давати різні результати залежно від віку здобувачів освіти, їхнього попереднього досвіду, мотивації, рівня самостійності, особливих освітніх потреб, характеру групової взаємодії та педагогічних умов. Тому педагог має не лише знати метод, а й уміти рефлексивно оцінювати доцільність його використання в конкретній ситуації.

У науковій літературі виокремлюють три рівні педагогічної рефлексії [153, с. 205–228]: практичний, каузальний (причинно-наслідковий) та критичний. Їх доцільно розглядати не як жорстко відокремлені стадії професійного розвитку, а як різні способи осмислення педагогом власної діяльності.

Практичний рівень рефлексії характеризується переважною орієнтацією на конкретні педагогічні дії та їх відповідність професійним нормам, методичним рекомендаціям і визначеним освітнім цілям. На цьому рівні педагог аналізує, наскільки правильно було організовано навчальну діяльність, чи досягнуто запланованого результату, чи відповідали використані методи змісту заняття та віковим можливостям здобувачів освіти.

Рефлексія при цьому має переважно ситуативний характер. Учитель може оцінювати, наскільки вдало було проведено заняття, чи зрозуміли учні інструкцію, чи виявили зацікавленість у творчому завданні, чи вдалося організувати індивідуальну та групову роботу. Водночас цілі навчання, зміст освітньої програми та загальні принципи організації освітнього процесу здебільшого сприймаються як задані й не стають предметом глибокого критичного аналізу.

У контексті артпедагогіки практичний рівень може виявлятися, наприклад, у запитаннях: «Чи вдало я пояснив техніку?», «Чи вистачило часу для виконання творчого завдання?», «Чи всі здобувачі освіти змогли долучитися до роботи?», «Чи були доступними запропоновані матеріали?». Такі запитання є необхідною складовою професійної рефлексії, оскільки дають змогу оперативно виявляти організаційні труднощі та коригувати подальшу діяльність.

Каузальний (причинно-наслідковий) рівень рефлексії передбачає перехід від оцінювання педагогічної дії до аналізу чинників, які зумовили певний результат. Педагог намагається встановити, чому конкретна ситуація виникла саме таким чином, які особливості здобувачів освіти, освітнього середовища, обраної методики або власної педагогічної поведінки могли вплинути на її перебіг.

На цьому рівні змінюється характер професійних запитань: «Чому здобувачі освіти втратили інтерес до завдання?», «Які особливості інструкції ускладнили виконання роботи?», «Чому один спосіб організації групової творчості виявився продуктивнішим за інший?», «Які чинники вплинули на готовність дитини представити власну роботу?». Відповіді на такі запитання допомагають педагогу не обмежуватися фіксацією результату, а встановлювати можливі взаємозв’язки між педагогічними рішеннями, умовами діяльності та отриманими результатами.

Особливо важливим каузальний аналіз є в інклюзивному освітньому середовищі. Якщо здобувач освіти не долучається до творчої діяльності, педагог має розглянути різні можливі пояснення: складність завдання, недостатню зрозумілість

інструкції, сенсорне перевантаження, невідповідність матеріалів, труднощі комунікації, недостатній час, особливості групової взаємодії або потребу в іншому способі підтримки. Такий підхід запобігає спрощеному поясненню труднощів лише індивідуальними характеристиками дитини та орієнтує педагога на пошук змін у самому освітньому середовищі.

Критичний рівень рефлексії передбачає глибше осмислення професійних припущень, цілей, цінностей та способів організації освітньої діяльності. Педагог ставить під питання не лише ефективність окремої методики, а й доцільність самих підходів, у межах яких ця методика використовується. У центрі уваги опиняються питання відповідності освітніх цілей сучасним потребам здобувачів освіти, суб'єктності учня, доступності освітнього середовища, справедливості оцінювання, балансу між педагогічним керівництвом і свободою творчого вибору.

У такому розумінні критична рефлексія не означає заперечення традиційних педагогічних підходів. Її сутність полягає в готовності педагога перевіряти їхню доцільність у конкретному контексті, адаптувати відповідно до реальних освітніх потреб та обґрунтовувати власні професійні рішення. Саме тому критична рефлексія може розглядатися як важливий ресурс професійного саморозвитку, педагогічного пошуку та впровадження інновацій.

Для артпедагогічної діяльності критичний рівень рефлексії передбачає, зокрема, осмислення таких питань: чи справді запропонована арттехнологія відповідає навчальній меті; чи не перетворюється творчість на формальне виконання інструкції; чи має здобувач освіти можливість вибору; чи враховано різні способи участі; чи відповідають критерії оцінювання характеру творчого завдання; чи створено психологічно безпечні умови для самовираження.

Отже, три рівні рефлексії можна представити як поступове ускладнення професійного осмислення: практичний рівень – «Що я зробив і який отримав результат?» → каузальний рівень – «Чому виник саме такий результат?» → критичний рівень – «Чи є обраний спосіб, мета та організація діяльності доцільними в цьому контексті і що необхідно змінити?»

Така послідовність є особливо продуктивною для підготовки педагогів до впровадження арттехнологій, оскільки переводить їх використання з рівня механічного відтворення готових прийомів на рівень усвідомленого педагогічного проєктування.

Одним із продуктивних інструментів розвитку рефлексивно-аналітичної компетентності педагога є **кейс-стаді** (*case study*). У дослідницькому та освітньому контекстах цей метод передбачає поглиблений аналіз конкретного випадку, ситуації, події або практики в її реальному чи змодельованому контексті. Його цінність полягає в можливості розглядати педагогічну проблему не ізольовано, а у взаємозв'язку з умовами, учасниками, прийнятими рішеннями та отриманими результатами [119]. У педагогіці кейс-стаді може використовуватися як метод дослідження, навчання та професійної підготовки. Для майбутніх і практикуючих педагогів він створює можливість аналізувати складні ситуації, порівнювати

альтернативні способи дій, аргументувати власну позицію та прогнозувати можливі наслідки професійних рішень.

В артпедагогіці кейс-стаді доцільно застосовувати для аналізу конкретних ситуацій, пов’язаних із вибором і реалізацією арттехнологій. Предметом кейсу може бути окреме заняття, серія творчих завдань, взаємодія педагога з конкретним здобувачем освіти, організація групового проєкту, труднощі залучення дитини з ООП до творчої діяльності або результати впровадження певної арттехнології.

Важливо, що кейс-стаді не передбачає автоматичного перенесення висновків одного випадку на всю сукупність подібних педагогічних ситуацій. Його дослідницька цінність полягає передусім у глибині контекстуального аналізу, виявленні взаємозв’язків між окремими чинниками, формуванні обґрунтованих припущень та визначенні можливих напрямів подальшого педагогічного пошуку.

У сфері артпедагогіки це особливо важливо через індивідуалізований характер творчої діяльності. Одна й та сама арттехнологія може по-різному сприйматися та реалізовуватися здобувачами освіти залежно від їхнього віку, попереднього досвіду, мотивації, творчих інтересів, комунікативних можливостей, особливих освітніх потреб та конкретних умов організації діяльності. Кейс-стаді дає змогу врахувати ці чинники в комплексі.

Водночас аналіз кейсу має охоплювати не лише поведінку або результати діяльності здобувача освіти, а й професійні рішення самого педагога. Доцільно аналізувати:

– мету та очікувані результати творчого завдання;
– відповідність арттехнології визначеній педагогічній меті;
– доступність інструкцій і матеріалів;
– способи організації індивідуальної та групової діяльності;
– характер педагогічної підтримки;
– можливості самостійного вибору здобувача освіти;
– особливості зворотного зв’язку;
– реакції та труднощі учасників;
– отримані результати;
– можливі альтернативні способи організації діяльності.

Таким чином, кейс стає не просто описом проблемної ситуації, а інструментом професійного навчання через осмислення практичного досвіду.

Для використання кейс-стаді в підготовці педагогів до впровадження арттехнологій доцільно дотримуватися *алгоритмічної послідовності*, яка поєднує дослідницький, аналітичний та рефлексивний компоненти.

1. Визначення проблеми та мети аналізу. На першому етапі необхідно чітко сформулювати педагогічну ситуацію, яка потребує осмислення. Визначається основна проблема та 4–5 ключових запитань, відповіді на які мають бути отримані в процесі аналізу. Наприклад: чому частина здобувачів освіти не долучилася до творчого завдання; чи відповідала обрана арттехнологія віковим та індивідуальним

можливостям групи; які особливості організації діяльності вплинули на результат; які зміни доцільно внести під час повторного проведення заняття.

2. Збір і систематизація інформації. Залежно від мети кейсу можуть використовуватися різні джерела інформації: педагогічні спостереження, аналіз творчих робіт, результати самооцінювання здобувачів освіти, рефлексивні бесіди, опитування, матеріали портфоліо, записи педагога, відгуки учасників освітнього процесу. Поєднання декількох джерел дає змогу сформувати більш цілісне уявлення про ситуацію. Водночас кількість джерел сама по собі не гарантує достовірності висновків. Важливими є їхня відповідність дослідницькому запитанню, якість отриманої інформації та коректність її інтерпретації.

3. Опис контексту кейсу. На цьому етапі фіксуються умови, у яких відбувалася діяльність: вік і склад групи, освітні цілі, зміст завдання, тривалість роботи, використані матеріали, формат взаємодії, особливості підтримки, а за потреби – індивідуальні освітні потреби учасників. Такий контекстуальний опис є принципово важливим, оскільки один і той самий педагогічний прийом може мати різний результат за різних умов.

4. Аналітична інтерпретація. Педагог визначає взаємозв’язки між поставленою метою, власними професійними рішеннями, умовами діяльності та отриманими результатами. На цьому етапі важливо розмежовувати безпосередньо зафіксовані факти, професійні інтерпретації та припущення. Наприклад, твердження «учень не завершив творчу роботу» є описом спостережуваного факту, тоді як припущення «учень не завершив роботу через недостатню мотивацію» потребує додаткового обґрунтування.

5. Розгляд альтернативних педагогічних рішень. На основі проведеного аналізу визначаються можливі способи зміни ситуації. Педагог може розглянути альтернативні варіанти інструкції, матеріалів, тривалості роботи, способів групування, рівня підтримки або критеріїв оцінювання. Особливо важливо не обмежуватися одним «правильним» способом вирішення проблеми. Кейс-стаді має створювати простір для професійного вибору та аргументації.

6. Рефлексивне узагальнення та планування подальших дій. Завершальний етап передбачає відповідь на запитання: що було ефективним, які труднощі виникли, які професійні рішення потребують перегляду, що доцільно зберегти, а що змінити під час наступної реалізації арттехнології. Доцільно завершувати аналіз конкретним планом професійних дій: «що зміню – чому зміню – як перевірю результат».

Підготовка педагога до впровадження арттехнологій має охоплювати не лише ознайомлення з методичним арсеналом, а й формування здатності самостійно приймати професійні рішення в умовах невизначеності та педагогічної варіативності. Саме тому до програм професійної підготовки та підвищення кваліфікації доцільно включати аналіз практичних кейсів, рефлексивні обговорення, моделювання педагогічних ситуацій, взаємооцінювання та розроблення альтернативних сценаріїв проведення занять.

Наприклад, педагогам може бути запропоновано кейс, у якому під час групового артпроєкту частина здобувачів освіти активно взаємодіє, тоді як інші залишаються пасивними. Завдання полягає не в тому, щоб одразу визначити причину, а в тому, щоб проаналізувати можливі чинники: характер завдання, розподіл ролей, складність інструкції, рівень автономії, взаємодію між учасниками, доступність матеріалів та особливості педагогічної підтримки. Після цього учасники розробляють декілька варіантів організації діяльності та обґрунтовують їх.

Інший тип кейсу може стосуватися ситуації, коли здобувач освіти виконав завдання технічно відповідно до інструкції, але не виявив творчої ініціативи. У такому випадку предметом рефлексії стає не лише результат роботи учня, а й характер самого завдання: чи залишало воно простір для вибору, чи не була надмірно регламентованою послідовність дій, чи були запропоновані альтернативні способи виконання, чи відповідав зворотний зв'язок меті розвитку творчості.

Такий підхід допомагає педагогові перейти від оцінювання результату до аналізу системи «мета – завдання – діяльність – взаємодія – підтримка – результат – рефлексія».

Рефлексивна культура формується не лише через одноразове обговорення окремих педагогічних ситуацій. Вона потребує систематичного включення *рефлексивних процедур* у професійну діяльність учителя. У цьому контексті доцільними є:

1) рефлексивний щоденник педагога – систематичні записи про результати занять, професійні труднощі, вдалі рішення та напрями подальшого вдосконалення;

2) аналіз відеозаписів занять – повторне спостереження за власною педагогічною поведінкою та характером взаємодії зі здобувачами освіти;

3) портфоліо професійного розвитку – накопичення конспектів, творчих завдань, прикладів учнівських робіт, результатів рефлексії та матеріалів професійного самовдосконалення;

4) колегіальна рефлексія – обговорення педагогічних ситуацій із колегами, обмін досвідом та альтернативними способами вирішення проблем;

5) супервізійне або наставницьке обговорення – професійний аналіз складних ситуацій за підтримки більш досвідченого колеги чи фахівця;

6) самооцінювання професійної діяльності – співвіднесення власних педагогічних дій із визначеними професійними цілями та критеріями;

7) рефлексивні запитання після заняття – коротка систематична процедура аналізу власної діяльності.

Для артпедагогічної практики такими запитаннями можуть бути:

1. Яку освітню мету я прагнув реалізувати за допомогою арттехнології?
2. Чи відповідала обрана форма творчої діяльності цій меті?
3. Які способи участі були доступними для всіх здобувачів освіти?
4. Де учні виявили найбільшу самостійність та ініціативу?
5. Які труднощі виникли та які чинники могли на них вплинути?
6. Чи був достатнім рівень педагогічної підтримки?

7. Чи залишав я простір для творчого вибору та інтерпретації?

8. Які рішення виявилися продуктивними?

9. Що доцільно змінити під час наступного заняття?

10. Які професійні знання або вміння необхідно вдосконалити?

Таким чином, професійна рефлексія стає не завершальним етапом педагогічної діяльності, а її наскрізним компонентом: планування → реалізація → спостереження → аналіз → рефлексія → коригування → повторне планування.

Готовність педагога до застосування арттехнологій доцільно розглядати як комплексне утворення, що охоплює щонайменше чотири взаємопов'язані компоненти (таблиця 10.2).

Таблиця 10.2.

Компонентна структура професійної готовності педагога до впровадження артпедагогічних технологій

Компонент	Основний зміст
Мотиваційно-ціннісний	усвідомлення педагогічної цінності мистецтва, готовність підтримувати творчість і суб'єктність здобувачів освіти
Змістово-методичний	знання арттехнологій, особливостей їх добору, адаптації та інтеграції в освітній процес
Рефлексивно-аналітичний	здатність аналізувати власні педагогічні рішення, результати та умови їх отримання
Проєктувально-практичний	уміння конструювати, реалізовувати й коригувати артпедагогічні заняття відповідно до конкретного освітнього контексту

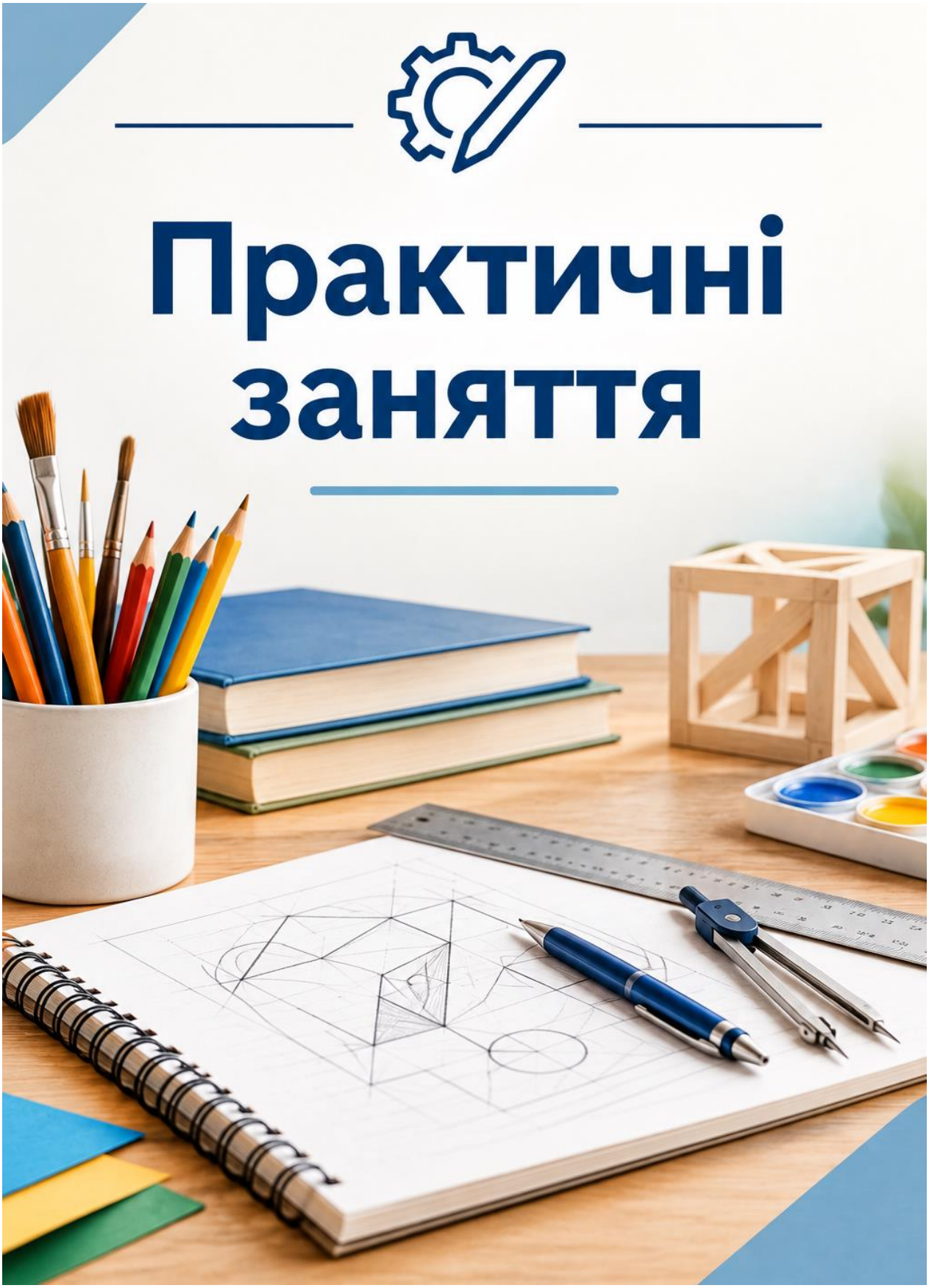
Важливим показником професійної готовності є не кількість опанованих артметодів, а здатність педагога обґрунтовано обирати, адаптувати, реалізовувати та оцінювати їх відповідно до освітньої мети та потреб здобувачів освіти.

Особливого значення набуває здатність педагога відмовлятися від універсалізації окремого методу. Якщо певна арттехнологія не дала очікуваного результату, це не обов'язково свідчить про її неефективність загалом. Причина може полягати у невідповідності завдання віку учасників, недостатній підготовці групи, невдалому доборі матеріалів, характері інструкції, тривалості заняття, рівні підтримки або інших контекстуальних чинниках. Саме рефлексивний аналіз дає змогу перейти від спрощеного висновку «метод працює / метод не працює» до більш обґрунтованого запитання: «За яких умов, для кого, з якою метою і в якій формі цей метод може бути продуктивним?»

Отже, підготовка педагогів до впровадження арттехнологій має бути спрямована не лише на оволодіння конкретними техніками, а й на розвиток професійної рефлексії, аналітичного мислення, педагогічної гнучкості та готовності до систематичного перегляду власної практики. Рефлексивна культура забезпечує перехід від репродуктивного використання готових методичних рішень до їх свідомого добору, адаптації та творчого проєктування. У цьому контексті кейс-стаді

є одним із продуктивних інструментів професійного розвитку, оскільки поєднує аналіз конкретної педагогічної ситуації, пошук причин і взаємозв'язків, розгляд альтернативних рішень та рефлексивне планування подальших дій. Його використання в підготовці педагогів до артпедагогічної діяльності дає змогу формувати не лише методичну обізнаність, а й здатність осмислено застосовувати мистецькі засоби в різних освітніх контекстах.

Таким чином, професійна готовність педагога до впровадження арттехнологій може розглядатися як динамічна система, у якій знання та методична компетентність поєднуються з рефлексією, практичним досвідом, аналізом результатів і готовністю до коригування власних педагогічних дій. Саме така взаємодія створює передумови для змістовного, індивідуалізованого та педагогічно обґрунтованого використання мистецтва в освітньому процесі.


Практичні
заняття

Заняття №1
АРТДІАГНОСТИКА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Мета: Ознайомлення студентів з методами артдіагностики та аналізом внутрішнього стану здобувачів освіти.

Завдання:

1) ознайомити студентів із теоретичними засадами кольорового тесту М. Люшера;

2) сформувати навички проведення індивідуального кольоротестування;

навчити інтерпретувати результати тесту на основі кольорових уподобань;

3) розкрити педагогічний потенціал використання кольоротестів в освітньому процесі;

4) сформувати вміння складати коротку психолого-педагогічну характеристику учня за результатами аналізу його кольорової чутливості.

Теоретичні відомості

Теорія Люшера стверджує, що колір є універсальною мовою сприйняття, яка долає культурні та лінгвістичні бар'єри. Це мова, яка впливає не лише на когнітивні процеси, а й на глибинні рівні психіки, формуючи наш настрій, емоційний стан і навіть фізіологічні реакції.

Основними принципами концепції Люшера є: універсальність кольорової мови – колір сприймається та інтерпретується подібним чином представниками різних культур і народів; взаємозв'язок колірних уподобань із психологічним станом – вибір або відмова від певного кольору безпосередньо відображає поточні потреби, установки та конфлікти особистості; вплив кольорів на фізіологічні процеси – кольори здатні змінювати такі показники, як артеріальний тиск, частота пульсу, м'язовий тонус, чинячи як мобілізуючу, так і заспокійливу дію; стабільність колірних асоціацій – базові асоціації з кольорами залишаються відносно постійними у людини незалежно від раси, статі чи соціального статусу [51], [96].

У сфері освіти тест Люшера використовується для визначення індивідуальних характеристик школярів, їхнього емоційного стану, рівня тривожності та здатності до навчання, що допомагає індивідуалізувати підхід до здобувачів освіти.

Однією з головних переваг скороченого варіанта колірного тесту Люшера є його простота, компактність і зрздобувачі освітисть використання. Методика не потребує значних витрат часу, легко поєднується з іншими психодіагностичними інструментами та може застосовуватися як складова комплексного психологічного обстеження. Поєднання результатів тесту з даними інших методик дозволяє підвищити достовірність висновків щодо емоційного стану та особистісних особливостей досліджуваного.

Методика проведення кольорового тесту Люшера

Під час проведення кольорового тестування досліджуваному пропонують набір кольорових карток, серед яких необхідно обрати найбільш привабливий колір. Важливо, щоб вибір здійснювався не на основі асоціацій із предметами одягу,

інтер'єром чи іншими об'єктами, а відповідно до особистого емоційного ставлення до кольору в момент обстеження [117].

Картки необхідно розміщувати на нейтральному тлі за умов достатнього та рівномірного освітлення. Найкраще проводити тестування при природному денному світлі. Відстань між кольоровими еталонами повинна забезпечувати їх чітке візуальне розрізнення.

Після того як учасник обирає найприємніший для себе колір, відповідна картка прибирається або перевертається кольоровою стороною донизу. Далі процедура повторюється з рештою кольорів доти, доки всі картки не будуть розташовані в порядку переваги.

Кожному кольору відповідає певний номер:

1 – темно-синій;

2 – синьо-зелений;

3 – червоно-оранжевий;

4 – жовтий;

5 – фіолетовий;

6 – коричневий;

7 – чорний;

0 – сірий.

Отримана послідовність записується у протоколі. Через нетривалий проміжок часу процедура повністю повторюється.

Аналіз результатів

Перший вибір кольорів відображає бажаний або очікуваний психологічний стан людини, тоді як другий вибір більшою мірою характеризує її реальний психоемоційний стан.

Після завершення тестування формується вісім позицій кольорового ряду:

перша та друга позиції – найбільш значущі кольори (+ +);

третя та четверта позиції – кольори, яким надається перевага (× ×);

п'ята та шоста позиції – нейтральні кольори (= =);

сьома та восьма позиції – кольори, які викликають неприйняття або відторгнення (– –).

Кожна позиція має власне психологічне значення.

Перша позиція

Колір, що посідає перше місце, відображає провідний спосіб досягнення цілей та реалізації актуальних потреб особистості.

Друга позиція

Колір другої позиції характеризує бажаний результат або психологічну мету, до якої прагне людина.

Третя та четверта позиції

Кольори, що розташовані в цих позиціях, демонструють особливості реальної життєвої ситуації та найбільш характерний спосіб поведінки в наявних умовах.

П'ята та шоста позиції

Вони відображають якості та потреби, що не відіграють провідної ролі на момент дослідження, але можуть становити потенційний резерв особистості.

Сьома та восьма позиції

Кольори останніх позицій свідчать про потреби або переживання, які людина намагається ігнорувати, пригнічувати або уникати через їхню суб'єктивну неприємність чи конфліктність.

Розмітка виборів та інтерпретація результатів тесту Люшера

1. Побудова колірного профілю

Під час повторного вибору кольорів окремі кольорові еталони можуть змінювати свої позиції. Проте якщо два або більше кольорів залишаються поряд із тими кольорами, з якими вони утворювали групу під час першого вибору, така сукупність розглядається як стійка функціональна група. Саме ці групи необхідно виділяти та позначати відповідними функціональними символами.

Приклад (табл. 1).

Перший вибір: 31542607

Другий вибір: 35142670

Таблиця 1.

Результати першого та другого вибору кольорів за методикою М. Люшера

Позиція	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Позначення	+	+	=	=	--	--	--	--
Перший вибір	5	1	3	4	2	6	0	7
Другий вибір	3	5	1	4	2	7	6	0
Позначення		×	×	=	=	=	--	--

Якщо кольори утворюють пари або стійкі поєднання, під час інтерпретації слід аналізувати саме ці комбінації, а не окремі кольори ізольовано.

Випадки розбіжностей між першим і другим вибором. Іноді один і той самий колір отримує різні функціональні позначення в першому та другому виборах. У такій ситуації кожен вибір аналізується окремо. Зазвичай саме другий вибір вважається більш достовірним, оскільки він менш контрольований свідомістю та краще відображає реальний психоемоційний стан людини. Тому під час інтерпретації доцільно орієнтуватися насамперед на результати другого вибору.

При повторному виборі, якщо два або більше кольору змінюють позицію, але все ж залишаються поряд з кольором, який був їх сусідом по першому вибору, то група існує, і саме цю групу кольорів слід обвести кружком і позначити відповідним функції знаком. Дуже часто ці групи відрізняються від простої угруповання по парам. Приклад:

1-ї вибір – 31542607

2-й вибір – 35142670

Групування виконується наступним чином:

31542607

3 (5 1) (4 2 6) (7 0)
+ x x = = = – –

Там, де є пари кольорів, при інтерпретації слід використовувати їх, а не окремі кольори.

1. Інтерпретація результатів

Концепція М. Люшера ґрунтується на розподілі кольорів на дві групи: основні та додаткові. До основних належать синій, зелений, червоний і жовтий кольори. Вони символізують фундаментальні психологічні потреби людини. Зокрема, синій асоціюється з потребою в емоційній близькості, спокої та почутті безпеки; зелений пов'язується із самоствердженням, наполегливістю та внутрішньою стійкістю; червоний відображає активність, енергійність і прагнення до досягнень; жовтий символізує очікування позитивних змін, оптимізм та орієнтацію на майбутнє.

Фіолетовий, коричневий, чорний і сірий кольори належать до додаткових. На відміну від основних, вони не розглядаються як безпосереднє відображення базових потреб особистості. Їхня функція полягає у поглибленні інтерпретації результатів та виявленні додаткових емоційних відтінків психологічного стану людини. Саме завдяки присутності цих кольорів стає можливим більш детальний аналіз індивідуальних особливостей реагування та переживання різних життєвих ситуацій [33, с. 117].

2. Аналіз відкинутих кольорів

Одним із найважливіших етапів аналізу результатів тесту є оцінка розташування основних кольорів. Якщо вони знаходяться після п'ятої позиції, це може свідчити про незадоволення відповідних психологічних потреб, наявність внутрішнього конфлікту або підвищеного рівня тривожності. Особливе значення має взаємне розташування базових кольорів. Якщо основні кольори займають позиції з першої по п'яту, відповідні потреби можна вважати відносно задоволеними. Розміщення їх на шостій–восьмій позиціях може свідчити про внутрішню напругу, конфлікт або фрустрацію.

На думку автора методики, для отримання діагностичної інформації достатнім може бути навіть один цикл вибору кольорів. Кожна позиція кольору в отриманому ряду має певне психологічне значення.

Перша і друга позиції кольорів відображають найбільш актуальні потреби та прагнення особистості. Перший колір характеризує провідний спосіб досягнення бажаного, тоді як другий символізує основну мету або домінуючу потребу людини.

Третя і четверта позиції відображають реальний стан справ та особливості поведінки особистості в актуальній життєвій ситуації.

П'ята і шоста позиції вказують на якості, ресурси або тенденції, які тимчасово не відіграють значущої ролі.

Сьома та восьма позиції пов'язуються з відкинутими або пригніченими потребами, внутрішніми конфліктами та сферами психологічного напруження.

3. Аналіз символічного значення основних кольорів на перших позиціях вибору

Синій колір вказує на актуальну потребу в емоційній близькості, довірливих стосунках, внутрішній гармонії та психологічній безпеці. Для таких людей важливими є стабільність, спокій і відчуття підтримки з боку оточення.

Зелений колір символізує прагнення до самоствердження, незалежності та збереження власної позиції. Він пов'язаний із наполегливістю, витривалістю, готовністю захищати власні переконання та відстоювати особисті межі.

Червоний колір відображає потребу в активності, досягненні успіху, лідерстві та самореалізації. Для осіб із домінуванням цього кольору характерні енергійність, цілеспрямованість, прагнення до перемоги та готовність долати перешкоди на шляху до поставленої мети.

Жовтий колір асоціюється з потребою в позитивних емоціях, спілкуванні, нових враженнях і соціальній взаємодії. Він відображає оптимізм, відкритість до майбутнього, прагнення до змін та очікування сприятливих перспектив.

Фіолетовий колір. Його розташування на провідних позиціях може свідчити про підвищену емоційну чутливість, схильність до інтуїтивного сприйняття дійсності, виражений індивідуалізм та прагнення до нестандартного самовираження. Часто така особливість спостерігається у дітей і підлітків, для яких характерні активний розвиток самосвідомості, пошук власної ідентичності та емоційна нестабільність.

Коричневий колір. У концепції Люшера коричневий колір пов'язується з тілесними відчуттями, фізичним самопочуттям і потребою в комфорті. Його перевага може свідчити про підвищену увагу до власного фізичного стану, потребу в безпеці, відпочинку та захищеності. У деяких випадках домінування коричневого кольору відображає переживання внутрішньої напруги, невпевненості або тривожності, що супроводжується акцентом на соматичних відчуттях.

Чорний колір на перших позиціях ранжування розглядається як показник вираженого незадоволення наявною життєвою ситуацією та прагнення до її зміни. Такий вибір може свідчити про внутрішній протест, неприйняття існуючих обставин або негативне ставлення до зовнішніх обмежень. У деяких випадках домінування чорного кольору відображає переживання внутрішнього конфлікту, відчуття відчуженості від соціального оточення чи прагнення дистанціюватися від подій, які сприймаються як несприятливі. Також воно може супроводжуватися підвищеною емоційною напругою, схильністю до опозиційної поведінки та активним відстоюванням власних інтересів.

4. Інтерпретація кольорових пар

Найбільш інформативними є такі характеристики кольорових пар:

Тип взаємодії кольорів: гармонійний (кольори, що доповнюють один одного) або конфліктний (кольори, що суперечать один одному).

Енергетична спрямованість: активна (червоний, жовтий) або пасивна (синій, зелений).

Емоційне забарвлення: позитивне (основні кольори) або негативне (додаткові кольори).

Розглянемо психологічне значення деяких ключових колірних пар, розташованих на перших позиціях.

Початок із синього колірного блоку

+1 +2 (синій та зелений) – людина перебуває у стані внутрішнього балансу й гармонії. Вона шукає затишку й спокою, свідомо дистанціюючись від будь-яких суперечок та життєвих негараздів.

+1 +3 (синій та червоний) – відчуття духовної єдності; підсвідомий потяг до створення міцних, довірливих стосунків. Є виражена потреба у турботі та увазі оточення.

+1 +5 (синій та фіолетовий) – легка емоційна нестабільність, бажання перебувати серед інтелігентних людей, посилена привабливість мистецтва та естетики.

+1 +6 (синій та коричневий) – внутрішній дискомфорт, спричинений острахом залишитися наодинці з собою. Намагання омиНнати гострі кути у спілкуванні для збереження нервів.

+1 +7 (синій та чорний) – психологічно важкий період, за якого виникає гостра потреба в ізоляції та відпочинку. Присутні самокритика та загальне несприйняття поточних обставин.

+1 +0 (синій та сірий) – виснаження через тривале напруження; виникає бажання відсторонитися від усього, щоб відновити внутрішній ресурс і побути в тиші.

Початок із зеленого колірного блоку

+2 +1 (зелений та синій) – стабільний емоційний підйом, орієнтація на успіх і визнання суспільства через активну роботу.

+2 +3 (зелений та червоний) – сильна мотивація до досягнення цілей, прагнення діяти автономно та рішуче долати будь-які перешкоди.

+2 +4 (зелений та жовтий) – незначне хвилювання, підкріплене амбіціями стати помітним у суспільстві та завоювати прихильність людей.

+2 +5 (зелений та фіолетовий) – емоційне збудження через бажання пережити унікальні емоції; людина дуже чутлива до того, як її дії оцінюють інші.

+2 +6 (зелений та коричневий) – відчуття загнаності й хронічної втоми; хвороблива реакція на критику чи недостатню увагу до своєї персони.

+2 +7 (зелений та чорний) – накопичена образа, яка трансформується в агресію. Проявляється у вигляді безкомпромісності та спроб тиснути на оточення.

+2 +0 (зелений та сірий) – внутрішня незадоволеність собою, яку людина намагається компенсувати створенням яскравого зовнішнього образу задля схвалення інших.

Початок із червоного колірного блоку

+3 +1 (червоний та синій) – високий рівень життєвої енергії, спрямований на отримання нових вражень, задоволення від життя та продуктивну працю.

+3 +2 (червоний та зелений) – максимальна концентрація на результаті, готовність боротися з труднощами заради кар'єрного чи особистого тріумфу та високого статусу.

+3 +4 (червоний та жовтий) – приплив оптимізму, відкритість до знайомств, бажання розширювати свій кругозір і починати нові проєкти.

+3 +5 (червоний та фіолетовий) – сильний емоційний спалах, який іноді заважає тверезо мислити; бажання епатувати й приковувати до себе погляди.

+3 +6 (червоний та коричневий) – розчарування через невдалий збіг обставин, намагання утримати залишки комфорту в кризовій ситуації.

+3 +7 (червоний та чорний) – сильне роздратування та гнів, імпульсивне прагнення розірвати зв'язки з токсичним чи неприємним середовищем.

+3 +0 (червоний та сірий) – прихована образа на життя, готовність піти на невиправданий ризик, щоб змінити стан справ.

Початок із жовтого колірного блоку

+4 +1 (жовтий та синій) – стабільний, позитивний настрій, орієнтація на дипломатію, компроміси та емоційне благополуччя.

+4 +2 (жовтий та зелений) – віра у власні сили, активний пошук креативних рішень для щоденних завдань, самоствердження через інтелект.

+4 +3 (жовтий та червоний) – піднесений бойовий дух, бажання бути в центрі подій та залучатися до масштабної діяльності.

+4 +5 (жовтий та фіолетовий) – романтичний, злегка ейфорійний стан; прагнення до пригод, яскравих емоцій та визнання.

+4 +6 (жовтий та коричневий) – моральне виснаження; людина гостро потребує скинути емоційний баласт і просто виспатися або відпочити.

+4 +7 (жовтий та чорний) – глибока криза, бажання повністю відгородитися від зобов'язань. Є ризик ухвалення імпульсивних, недалекоглядних рішень.

+4 +0 (жовтий та сірий) – апатія і пригніченість; водночас людина чітко розуміє алгоритм дій, необхідний для виходу з цього глухого кута.

Початок із фіолетового колірного блоку

+5 +1 (фіолетовий та синій) – емоційні коливання, які спонукають до пошуку душевного миру та порозуміння з близькими.

+5 +2 (фіолетовий та зелений) – внутрішня закритість та обережність, що ховаються за намаганням справити гарне перше враження.

+5 +3 (фіолетовий та червоний) – азарт, сильне захоплення кимось або чимось, демонстративна поведінка.

+5 +4 (фіолетовий та жовтий) – політ фантазії, мрійливість, очікування дива або неординарних життєвих зрушень.

+5 +6 (фіолетовий та коричневий) – емоційний голод, сильне прагнення до палких почуттів та тілесного затишку.

+5 +7 (фіолетовий та чорний) – депресивний настрій, відчуття порожнечі.

+5 +0 (фіолетовий та сірий) – стан натягнутої струни; спроба штучно тримати дистанцію з людьми, щоб уникнути стресових ситуацій.

Початок із коричневого колірного блоку

+6 +1 (коричневий та синій) – сильний затиск, страх залишитися без підтримки, намагання втекти від проблем у безпечне місце.

+6 +2 (коричневий та зелений) – підвищена тривожність, яка змушує людину тотально контролювати кожен свій крок через страх схибити.

+6 +3 (коричневий та червоний) – гостра потреба скинути психоемоційну напругу, вивільнити пригнічену енергію.

+6 +4 (коричневий та жовтий) – песимізм щодо майбутнього, апатична готовність діяти навмання за принципом «будь що буде».

+6 +5 (коричневий та фіолетовий) – душевний дискомфорт, намагання компенсувати його матеріальними благами чи побутовою зрздобувачі освітистю.

+6 +7 (коричневий та чорний) – повне розчарування в реальності, відмова від боротьби, бажання впасти в анабіоз або пасивний спокій.

+6 +0 (коричневий та сірий) – занепад сил; замість розв’язання проблем людина обирає стратегію повного ігнорування труднощів.

Початок із чорного колірного блоку

+7 +1 (чорний та синій) – глибоке моральне виснаження, категоричне небажання будь з чим розбиратися й контактувати з людьми.

+7 +2 (чорний та зелений) – внутрішній бунт, роздратування оточенням, виражена впертість без раціональних причин.

+7 +3 (чорний та червоний) – афективний стан, крайній ступінь роздратування, коли людина може не контролювати свої вчинки.

+7 +4 (чорний та жовтий) – кризовий стан, безвихідь, відчуття життєвого краху (потребує пильної уваги до психологічного здоров’я).

+7 +5 (чорний та фіолетовий) – сильний душевний біль, який маскується під ідеалістичні мрії про краще життя.

+7 +6 (чорний та коричневий) – хаотичне мислення, намагання втекти від похмурої реальності через постановку завідомо нездійсненних цілей.

+7 +0 (чорний та сірий) – відчуття життєвого тупика, фаталізм, але водночас агресивне неприйняття будь-яких зовнішніх правил.

Початок із сірого колірного блоку

+0 +1 (сірий та синій) – емоційний спад, прагнення знайти тиху гавань, де ніхто не чіпатиме.

+0 +2 (сірий та зелений) – відчуття незахищеності, сприйняття світу як ворожого середовища; зведення психологічних бар’єрів.

+0 +3 (сірий та червоний) – внутрішній дискомфорт, який виливається в агресивні вимоги до інших та хаотичні дії.

+0 +4 (сірий та жовтий) – психологічний захист через капітуляцію; людина свідомо ховає голову в пісок замість вирішення проблем.

+0 +5 (сірий та фіолетовий) – тривога і передчуття небезпеки, які людина ретельно намагається приховати від сторонніх очей.

+0 +6 (сірий та коричневий) – сильне виснаження; панічне намагання уникнути будь-якої відповідальності та розумової чи фізичної праці.

+0 +7 (сірий та чорний) – стан глибокої пригніченості та образи на долю, високий ризик необдуманих руйнівних дій.

Німецький психотерапевт Вальнеффер. аналізуючи результати великої кількості обстежень своїх пацієнтів за методикою Люшера до терапії дійшов висновку, що їх кольорові вподобання були в край різноманітні. У випадку вдалої психотерапії їх уподобання наближувалися до певної однообразної послідовності кольорів. У цифровому вигляді він вивів наступну еталонну кольорову послідовність: 34251607 назвавши її аутогенною нормою.

Розрахунок здійснюється шляхом порівняння фактичного порядку вибору кольорів із цим еталонним рядом [117, с 111-112] (табл. 12.), (рис. 14.). Для кожного кольору визначається різниця між його реальною позицією та місцем в аутогенній нормі (див табл). Ураховуються лише абсолютні значення відхилень, після чого всі отримані різниці підсумовуються. У зазначеному випадку сума відхилень:0 + 3 + 1 + 1 + 3 + 2 + 1 + 1 = 12. Якщо сума відхилень дорівнює 8–10 балам, стан наближений до норми; показники понад 20 балів можуть вказувати на значне емоційне напруження, тривожность або внутрішню дезорганізацію

Таблиця 2.

Розрахунок аутогеної норми за Вальньофером

Колір	Аутогенна норма (позиція)	Вибір досліджуваного	Відхилення
Синій	1	1	0
Жовтий	2	5	3
Червоний	3	4	1
Зелений	4	3	1
Фіолетовий	5	2	3
Коричневий	6	8	2
Чорний	7	6	1
Сірий	8	7	1
Сума∑			12

Для отримання більш повної інформації про психоемоційний стан досліджуваних використовується додатковий кількісний показник – *вегетативний коефіцієнт* (ВК), запропонований угорським психологом К. Шипошем. Цей показник був уведений з метою поглиблення інтерпретації результатів восьмикольорового тесту М. Люшера та дозволяє оцінити співвідношення процесів мобілізації й відновлення енергетичних ресурсів організму. К. Шипош виходив із твердження, що в тесті М. Люшера є мобілізуючі, асоційовані з активністю, кольори

(червоний та жовтий) і пасивні (синій та зелений). Співвідношення вибору цих кольорів відображає умовний баланс енергетичної установки особистості.

Величина вегетативного коефіцієнта (ВК) визначається за формулою [33, с. 122]:

$$ВК = \frac{18-(С+З)}{18-(Чр+Ж)},$$ де

Чр – позиція червоного кольору у виборі;

Ж – позиція жовтого кольору;

С – позиція синього кольору;

З – позиція зеленого кольору.

5. Інтерпретація показників вегетативного коефіцієнта

ВК < 0,6 – може вказувати на стан виснаження, перевтому, зниження життєвого тонусу та потребу у відновленні.

ВК 0,6–0,8 – характеризує тенденцію до економного використання енергії, обережність у витрачанні ресурсів, необхідність періодичного відпочинку.

ВК 0,9–1,6 – розглядається як зона оптимальної мобілізації, достатньої активності та готовності до виконання завдань.

ВК понад 1,7 – може свідчити про надмірну мобілізацію, емоційне напруження, підвищене збудження або труднощі саморегуляції.

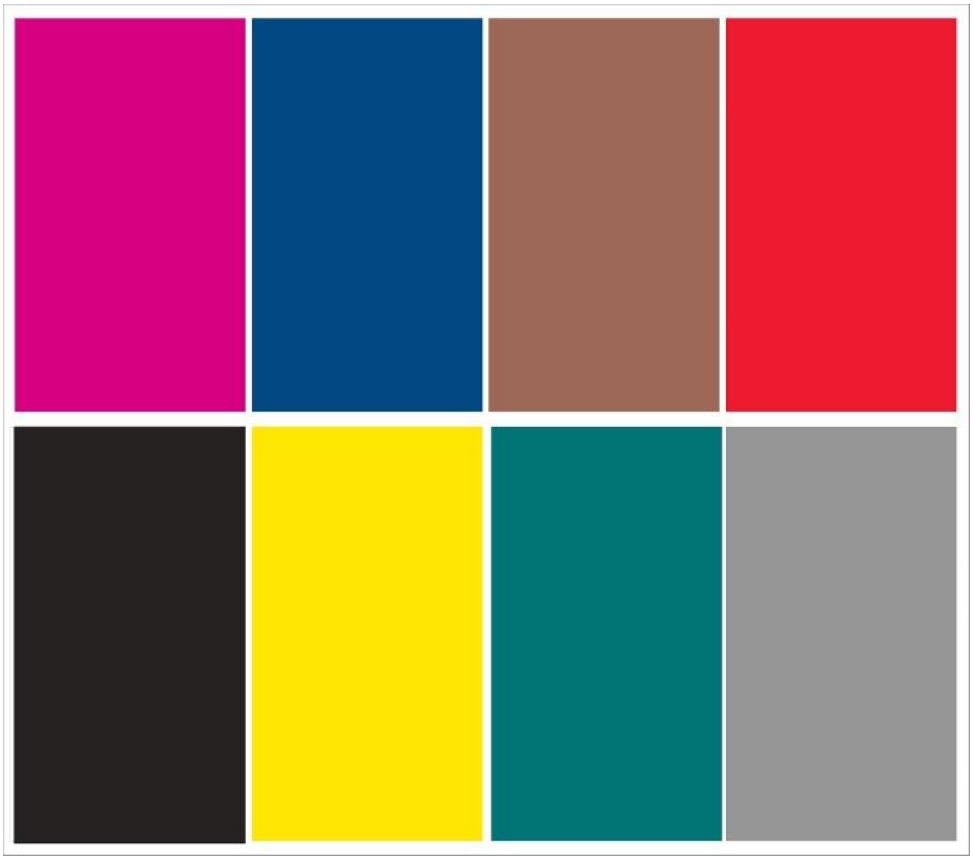


Рис. 1. Стимульний матеріал для теста Люшера

1. Виконайте діагностику свого друга (подруги) за тестом Люшера за наступною схемою (таблиця 3)

Таблиця13.

Алгоритм проведення комплексного психолого-педагогічного дослідження за методикою Люшера

№	Етап	Зміст роботи	Фіксація результату
1.	Фіксація результатів	Записати послідовність вибору кольорів відповідно до результатів тестування (від найбільш до найменш привабливого).	
2.	Визначення стійких груп кольорів	Визначте стійке поєднання груп кольорів за результатами першого і другого вибору Обведіть їх олівцем або маркером.	
3.	Визначення функціональних груп	Розподіліть кольори за позиціями: 1–2 позиції (+), 3–4 позиції (×), 5–6 позиції (=), 7–8 позиції (−).	
4.	Аналіз провідних кольорів	За таблицею значень кольорів визначте психологічний зміст кольорів, які посіли перші дві позиції.	
5.	Аналіз нейтральних кольорів	Проаналізуйте кольори, що знаходяться на 3–6 позиціях, та встановити їх значення для емоційного стану досліджуваного.	
6.	Аналіз відкинутих кольорів	Визначте значення кольорів, які посіли останні позиції, та встановити можливі джерела напруження або внутрішнього конфлікту.	
7.	Аналіз парних кольорів	Визначте значення поєднання парних кольорів, якщо вони зустрічаються у позиціях вибору	
8.	Аналіз емоційних станів і рівня нервового напруження	Визначте аутогену норму і вегетативний коефіцієнт за другою послідовністю кольорових уподобань. Дайте інтерпритацію отриманих результатів.	
9.	Узагальнення результатів	Зіставите значення всіх отриманих результатів, сформулюйте загальний висновок про психоемоційний стан особистості.	
10.	Внесення змін і підвищення ефективності педагогічного процесу на основі проведного дослідження	Дайте рекомендаці щодо удосконалення педагогічного процесу, для більш ефективного розвитку та навчання досліджуваного учня	

Заняття №2
ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ

Мета: Розвиток образного мислення через нетрадиційні техніки малювання. Ознайомлення з техніками: ебру (малювання на воді), акватипія (відбитки фарби), ниткографія. Виконання індивідуальних робіт у кожній техніці. Аналіз емоційного ефекту технік. Розгляд варіантів застосування у початковій школі та інклюзивних класах.

Теоретичні відомості

Ебру – турецька техніка малювання на воді з подальшим перенесенням зображення на папір, тканину або інші тверді поверхні. Цю техніку широко використовують у декоративно-ужитковому мистецтві. На відміну від традиційного малювання, ебру не передбачає жорстких критеріїв правильності. Всі роботи в цій техніці мають своєрідний неповторний малюнок. У техніці ебру навіть діти, які мають обмеження за станом здоров'я, можуть створювати красу, просто провівши паличкою по краплях фарби на воді. Малювання з використанням цієї техніки не втомлює, і у дітей зберігаються висока активність та працездатність протягом усього часу, відведеного на виконання завдання. [61]

Доступність цієї техніки й великий корекційно-розвивальний потенціал спонукали багатьох спеціалістів людинознавчих професій включити її у свій методичний арсенал. Позитивні результати її застосування з дітьми відзначають психологи, психотерапевти, педагоги, вихователі, лікарі-реабілітологи.

Особливу цінність техніка ебру має в інклюзивній освіті. Процес створення малюнка вимагає уважності та зосередженості, що позитивно впливає на розвиток довільної уваги та самоконтролю. Педагогічна практика свідчить, що заняття ебру допомагають дітям розвивати терпіння, посидючість і здатність доводити розпочату справу до завершення. Малювання на воді також має виражений релаксаційний ефект. За 30–45 хвилин малювання в техніці ебру можна змінити некомфортний, дисгармонійний емоційно-психологічний стан дитини на радісний. Процес створення зображень сприяє розвитку уяви, дрібної моторики та творчого потенціалу. Ебру – ефективний посередник для встановлення контакту з дитиною. Наприклад, якщо вона погано говорить і не може розповісти педагогу про свої переживання. Починаючи малювання фарбами, які розтікаються по воді, дитина розкриває свій внутрішній світ через вибір кольорів, особливості створення композиції, надаючи можливість педагогу спостерігати за змінами емоційного стану в процесі заняття. Ця техніка малювання допомагає подолати страх помилки, підвищує упевненість у власних можливостях та сприяє позитивному ставленню до творчої діяльності [28].

Технічна сторона роботи в техніці ебру має свої особливості, які відрізняють її від традиційних способів малювання. При організації малювання на водній поверхні важливе дотримання всіх етапів роботи, адже від якості підготовки матеріалів та

дотримання технології залежить психолого-педагогічна ефективність впливу ебру на особистість дитини.

Перший етап малювання ебру розпочинається з підготовки рідини. Рідину для ебру можна купити вже готовою, що значно спростить роботу при першому знайомстві з цим мистецтвом. Бажано підібрати ємність площею трохи більшою за робочий лист (трафарет, полотно) прямокутної форми, на який пізніше переноситиметься малюнок. У неї й заливається підготовлений розчин. Наливаємо розчин у прямокутну тару. Потім на 5 хвилин накриваємо папером, щоб зникли усі бульбашки повітря (це необхідно робити після кожного малюнка).

Другий етап – створення малюнка. Розмішуємо фарби, беремо пензлик, занурюємо його у фарбу і буквально струшуємо її з пензлика на поверхню води. Також можна крапати фарби піпеткою. Краплі фарби, потрапляючи на воду, не тонуть і розчиняються в ній. Вони змінюють свої контури, розпливаючись по поверхні. Потім шилом починаємо водити по воді, перетворюючи краплі фарби на дивовижні візерунки або квіти.

Третій етап – перенесення малюнка з поверхні води на папір. Дуже акуратно кладемо на малюнок аркуш паперу, чекаємо 10 секунд, піднімаємо край за допомогою шила і знімаємо папір. Після цього готову роботу залишають висихати на пласкій горизонтальній поверхні.

Акватипія походить від двох слів: «аква» – вода і «типос» – відбиток. Акватипія – це нетрадиційна техніка малювання, що передбачає створення унікального відбитка шляхом перенесення зображення з гладкої поверхні на папір. Техніка дуже нагадує гравюрний друк. В основному виконується аквареллю або гуашшю. Акватипія – це спосіб малювання, цілий комплекс занять, спрямований на розвиток уяви і фантазії. Він відмінно підходить усім дітям, починаючи з 3 років, для розвитку творчих здібностей [61].

Для занять акватипією знадобиться шматок скла або пластику (головне, щоб він не пропускав воду), набір фарб на водній основі (акварель або гуаш), білий папір. Також потрібна буде ганчірочка, щоб протирати скло після кожного відбитка.

Перед початком роботи намочіть водою фарби, якими плануєте друкувати, та дочекайтеся їхнього розм’якшення. Потім розм’якшені фарби наносьте пензлем на скло звичайними рухами або різними поворотами, як вам більше подобається. Дітям можна запропонувати робити це пальчиками – зазвичай їм це більше подобається. При цьому можна наносити як фарби одного кольору, так і створювати різні поєднання кольорів.

1. На шматок скла чи пластику наносимо малюнок акварельними фарбами чи гуашшю. Можна по нанесеній фарбі створити малюнок пальцями або живцем пензля.
2. Скло з малюнком притискаємо до паперу. Виходить відбиток, який не схожий на малюнок на склі.
3. Можна притиснуте скло потягнути або повернути, тоді малюнок ніби змажеться, створюючи ефект руху або вітру.

4. Можна робити відбиток на мокрому папері – вийде інший ефект.

Тепер беріть ваші надруковані листочки в руки і починайте розглядати те, що вийшло. Виявіть свою фантазію і зумійте відшукати образи в переливах фарби – тут немає жодних правил і методів: кожна людина бачить щось своє, і часом, щоб донести це своє до оточуючих, потрібно домалювати. Домальовку краще виконувати спеціальною тушшю та пером – так ви зможете регулювати товщину лінії та додавати чи зменшувати її за потреби. Папір можна попередньо змочити водою або мильним розчином – вийдуть інші ефекти. Також цікаві патьоки виходять, якщо посипати ще не висохлий листок із фарбою сіллю.

Ниткографія – техніка малювання нитками і фарбами. Малювання ниткою з фарбою приваблює дітей своєю простотою та незвичайністю. Отримані образи – абстрактні. У них можна побачити птахів, квіти, морські хвилі, вихори, дерева. Діти підключають фантазію і цим розвивають творчу уяву. Існують різноманітні техніки створення малюнків. Розглянемо кожну з них окремо.

Створення неповторних симетричних зображень

Вовняну нитку занурюють у ємність із фарбою. Коли нитка набере колір, її поміщають між двома аркушами паперу. Картинки будуть цікавішими, якщо укласти мотузку зигзагом. Далі, трохи притиснувши папір, нитку витягають назовні. Вона залишає хитромудрий слід, який можна доповнити або вирізати й використати як аплікацію. Малювання нитками є дуже корисним заняттям для дітей з ООП. Один із плюсів, який відзначають психологи і педагоги, полягає в неможливості помилки, тому що будь-яку помилку можна відразу ж скоригувати. Це дуже важливо для дітей з підвищеним рівнем тривожності, адже часто вони відмовляються малювати, боячись зробити помилку. Другий плюс – у розвитку дрібної моторики пальців у процесі створення зображення [24].

Малювання штампом із ниток

Застосування ниток у нетрадиційній техніці малювання досить широке. Один із способів отримання зображення – занурити штампик із ниток у фарбу і прикласти до аркуша паперу. На основу наноситься клей ПВА згідно із задуманим візерунком (зірка, спіраль, фігурка тварини). По наміченій лінії акуратно викладається нитка. Як тільки штампик просохне, нитка просочується фарбою. Щоб отримати відбиток, штамп прикладається до аркуша паперу. Можна обійтися і без клею, просто намотавши товсту пряжу на брус, або робити відбитки відразу просоченим у фарбі клубком. Ця техніка допомагає дітям краще розуміти принципи побудови орнаменту, ритму та симетрії. Вона розвиває точність рухів, координацію «око–рука», просторове мислення та здатність планувати розташування елементів композиції.

Ниткова аплікація

Ще один вид ниткографії – ниткова аплікація. Щоб вийшла картинка, нитки різних кольорів приклеюються на щільний папір. Для цього треба роздрукувати схему або намалювати контур малюнка простим олівцем. Нанести пензликом клей ПВА по лініях. Потім приклеїти нитку потрібного кольору. Надлишок акуратно

обрізати ножицями. Коли контур готовий, слід заповнити кольоровими нитками серцевину. Для цього на папір знову наноситься клей. У середині нитка викладається по периметру від країв до центру. За бажанням можна поєднувати нитки різної товщини, кольору та фактури, створюючи цікаві декоративні ефекти й підкреслюючи окремі деталі композиції. Після завершення роботи аплікацію залишають до повного висихання клею. Готовий виріб можна оформити в рамку, використати для створення листівки, панно або інших декоративних виробів.

Завдання 1. Малювання в техніці ебру

Мета: Ознайомитися з особливостями техніки ебру та навчитися створювати художню композицію на водній поверхні з подальшим перенесенням її на папір.

Матеріали та обладнання: Ємність із підготовленим розчином для ебру, спеціальні фарби, пензлі, піпетки, шило або гребінець для ебру, папір, серветки.

1. Підготуйте робоче місце та матеріали.
2. Наповніть ємність спеціальним розчином для ебру.
3. За допомогою пензля або піпетки нанесіть краплі фарби на поверхню води.
4. Використовуючи шило, сформуйте абстрактний або тематичний візерунок.
5. Обережно покладіть аркуш паперу на поверхню води.
6. Через 8–10 секунд акуратно зніміть папір.
7. Покладіть роботу на горизонтальну поверхню до повного висихання.
8. Проаналізуйте отримане зображення та визначте, які образи воно викликає.

Запитання для обговорення

1. Які труднощі виникли під час роботи?
2. Як змінювався ваш емоційний стан у процесі малювання?
3. Які педагогічні можливості має техніка ебру?
4. Як можна адаптувати цю техніку для дітей з ООП?

Завдання 2. Створення композиції в техніці акватипії

Мета: Сформувати навички створення художнього відбитка та розвивати образне мислення.

Матеріали та обладнання: Скло або пластик, акварельні фарби чи гуаш, пензлі, вода, білий папір, серветки.

Хід роботи

1. Нанесіть на поверхню скла кольорові плями.
2. За бажанням створіть візерунок пальцями або живцем пензля.
3. Прикладіть аркуш паперу до поверхні скла.
4. Легко притисніть папір.
5. Зніміть аркуш.
6. За потреби повторіть роботу, змінюючи кольори або спосіб притискання.
7. Після висихання уважно розгляньте отриманий відбиток.
8. Домалюйте деталі тушшю, лайнером або тонким маркером, перетворивши абстрактний відбиток на завершену композицію.

Запитання для обговорення

1. Які образи виникли під час розглядання відбитка?
2. Що допомогло побачити завершений сюжет?
3. Як акватипія сприяє розвитку творчої уяви?
4. Для дітей якого віку найбільш доцільно використовувати цю техніку?

Завдання 3. Створення симетричного зображення методом ниткографії

Мета: Навчитися створювати художні композиції за допомогою нитки та розвивати творчу уяву.

Матеріали та обладнання: Вовняні нитки, гуаш, папір, серветки.

Хід роботи

1. Занурте нитку у фарбу.
2. Розмістіть її між двома аркушами паперу, викладаючи довільний візерунок.
3. Притисніть верхній аркуш.
4. Обережно витягніть нитку.
5. Розгорніть папір.
6. Розгляньте отриманий відбиток.
7. За бажанням домалюйте окремі елементи композиц

Запитання для обговорення

1. Які образи вдалося побачити?
2. Чим ця техніка відрізняється від традиційного малювання?
3. Які психічні процеси вона розвиває?
4. Як її можна використовувати на уроках мистецтва чи технологій?

Завдання 4. Виготовлення штампа з ниток

Мета: Ознайомитися з можливостями друкованої графіки із застосуванням ниток.

Матеріали та обладнання: Картон або дерев’яний брусок, нитки, клей ПВА, гуаш, пензлі, папір.

Хід роботи

1. Нанесіть клей на основу.
2. Викладіть нитку відповідно до задуманого орнаменту.
3. Дочекайтеся повного висихання.
4. Покрийте штамп фарбою.
5. Виконайте кілька відбитків.
6. Порівняйте отримані результати.
7. Створіть декоративну композицію.

Запитання для обговорення

1. Які закономірності орнаменту вдалося відтворити?
2. Як змінюється відбиток залежно від кількості фарби?

3. Які міжпредметні зв’язки можна реалізувати під час використання цієї техніки?

Завдання 5. Ниткова аплікація

Мета: Навчитися створювати декоративні композиції з кольорових ниток.

Матеріали та обладнання: Картон, нитки різних кольорів і фактур, клей ПВА, ножиці, олівець.

Хід роботи

1. Намалюйте контур майбутнього зображення.
2. Нанесіть клей по контуру.
3. Викладіть нитку відповідного кольору.
4. Заповніть внутрішню частину композиції кольоровими нитками.
5. Поєднайте нитки різної товщини та фактури.
6. Залиште роботу до повного висихання.
7. Оформіть готовий виріб.

Запитання для обговорення

1. Які труднощі виникли під час роботи?
2. Як впливає вибір фактури ниток на художній образ?
3. Які навички формує ниткова аплікація?
4. Як можна використати готовий виріб у навчальному процесі?

Заняття №3
АСОЦІАТИВНЕ МАЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Мета: Формування навичок вільного самовираження через візуальні асоціації.

Теоретичні відомості

Асоціативне мислення пронизує всі аспекти нашого життя, хоча ми часто цього не усвідомлюємо. Саме завдяки асоціаціям ми здатні розуміти метафори, створювати нові ідеї та вирішувати складні завдання. Асоціативне мислення лежить в основі творчості, інтуїції та здатності адаптуватися до нових умов [86].

Переоцінити значення асоціативного мислення складно:

– воно допомагає створювати неординарні ідеї, які раніше не виникали;

– регулює процес утворення смислових зв'язків;

– розвиває уяву;

– пов'язує певне завдання з подібними ознаками інших об'єктів: символами, образами, запахами;

– стимулює процес запам'ятовування і згадування інформації.

Існує багато різних способів розвитку асоціативного мислення, один із них – асоціативне малювання.

Асоціативне малювання належить до нетрадиційних художніх технік, у яких основною є не передача реалістичного зображення, а вільне відображення внутрішніх переживань, вражень, емоцій та асоціацій. На відміну від академічного малювання, ця діяльність не передбачає правильних чи неправильних рішень. Кожен образ виникає індивідуально, спираючись на особистий досвід, фантазію та уяву автора.

Психологи зазначають, що асоціативне малювання активізує роботу обох півкуль головного мозку. Ліва півкуля відповідає за аналіз і логічне осмислення побаченого, тоді як права забезпечує образне мислення, інтуїцію та творчу уяву. Завдяки цьому процес створення малюнка перетворюється не лише на художню діяльність, а й на ефективний спосіб розвитку креативності, емоційного інтелекту та здатності до самовираження.

Особливістю асоціативного малювання є використання випадкових ліній, плям, силуетів або простих пластичних форм як основи для створення художнього образу. Дитина вчиться бачити незвичайне у звичайному, знаходити декілька варіантів розв'язання творчого завдання, вільно висловлювати власні думки й емоції засобами образотворчого мистецтва. Такі вправи не лише розвивають фантазію, а й сприяють зниженню психоемоційного напруження, підвищують самооцінку та створюють позитивний емоційний настрій.

Практика показує, що асоціативне малювання позитивно впливає на розвиток творчої активності, уяви, емоційної сфери, мовлення та комунікативних умінь дітей.

Воно формує відкритість до творчого експериментування, навчає приймати різноманітність поглядів, стимулює самостійність і підтримує інтерес до образотворчої діяльності [18]. Саме тому вправи асоціативного характеру доцільно використовувати як під час занять із образотворчого мистецтва, так і в артпедагогічній та корекційно-розвивальній роботі.

Вправа 1. Малювання за асоціаціями

Мета: Розвивати творчу уяву, образне мислення, уміння знаходити різні варіанти інтерпретації одного зображення.

Матеріали: Аркуші паперу, прості олівці, кольорові олівці або фломастери.

Хід роботи

1. Учасники уважно розглядають випадкову пляму, геометричну фігуру, фрагмент лінії або абстрактний силует.
2. Кожен визначає, які образи викликає побачене.
3. На основі власної асоціації учасники домальовують відсутні деталі, створюючи завершений малюнок.
4. Після завершення роботи кожен коротко пояснює, що саме він побачив у запропонованому зображенні та чому.

Розвивальний ефект: вправа формує гнучкість мислення, стимулює уяву, розширює словниковий запас, розвиває здатність до творчого пошуку та впевненість у власних художніх можливостях.

Вправа 2. Каракулі (виявлення прихованих образів)

Мета: Навчити знаходити художній образ у випадкових лініях, розвивати креативність і спостережливість.

Матеріали: Аркуші паперу, чорний маркер або ручка, кольорові олівці.

Хід роботи

1. Не відриваючи руки від паперу, учасники протягом 15–20 секунд малюють довільні каракулі.
2. Отриманий малюнок уважно розглядають, повертаючи аркуш у різних напрямках.
3. Кожен знаходить у переплетенні ліній знайомий образ або сюжет.
4. Після цього малюнок доповнюють деталями, кольором і фоном.
5. Наприкінці учасники презентують свої роботи.

Розвивальний ефект: виконання вправи допомагає подолати страх помилки, розвиває асоціативне мислення, спостережливість, фантазію, здатність до нестандартного бачення ситуацій та творчого розв’язання проблем.

Вправа 3. Пластика мого настрою

Мета: Навчити усвідомлювати власний емоційний стан і передавати його за допомогою художніх засобів.

Матеріали: Папір формату А4, гуаш або акварель, воскові олівці, пастель чи фломастери.

Хід роботи

1. Визначте, який настрій переважає у вас у цей момент.
2. Не використовуючи конкретних предметних зображень, передайте свій емоційний стан через лінії, кольори, ритм, форму та композицію.
3. За бажанням доповніть роботу символами або окремими образами.
4. Після завершення роботи опишіть, чому ви обрали саме такі кольори, форми й художні прийоми.

Рефлексія:

1. Що допомогло знайти образ у випадкових лініях?
2. Які емоції виникали під час виконання вправ?
3. Чи було складно працювати без готового зразка?
4. Як змінився настрій після завершення творчої роботи?
5. Які можливості використання таких вправ у роботі з дітьми молодшого шкільного віку?

Заняття № 4
ПРАВОПІВКУЛЬНЕ МАЛЮВАННЯ: РОЗВИТОК ІНТУЇЦІЇ ТА КРЕАТИВНОСТІ

Мета: Активізація творчої уяви через використання нестандартних художніх прийомів.

Теоретичні відомості

Головний мозок людини складається з двох півкуль – лівої та правої, які працюють як єдина система, хоча кожна з них має певну функціональну спеціалізацію. Дослідження в галузі нейропсихології свідчать, що ліва півкуля відіграє провідну роль у сприйнятті й контролі роботи правої сторони тіла людини. Права півкуля, відповідно, відіграє провідну роль в обслуговуванні лівої сторони тіла.

Основною особливістю лівої півкулі є те, що саме в ній локалізовані мовні центри. Уся інформація, яка надходить до лівої півкулі, опрацьовується шляхом розділення цілісного уявлення про навколишній світ на окремі елементи. Вона дозволяє людині аналізувати окремі частини інформації, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв’язки, класифікувати явища, порівнювати факти та робити логічні висновки. Такий процес потребує певного часу, тому діяльність лівої півкулі є відносно повільною. Таким чином, можна сказати, що лівій півкулі властиве раціонально-логічне, знакове мислення.

Права ж півкуля схоплює картину світу цілісно, одночасно включаючи в розгляд усю конкретну реальність, не дроблячи її на частини, а синтезуючи цілісний образ у всій сукупності його конкретних проявів. Вона спеціалізується на обробці інформації, яка виражається не у словах, а в символах та образах. Права півкуля обробляє інформацію цілісно і швидко. Для неї властиві конкретність сприйняття, евристичний підхід до розв’язання завдань, паралельна обробка інформації та дедуктивний тип мислення. Її також пов’язують з емоційною, художньою сферою діяльності людини [104].

Ліва півкуля відповідає за здібності до читання і письма. Права півкуля дає нам можливість мріяти і фантазувати. За допомогою правої півкулі ми можемо вигадувати різноманітні історії та створювати художні образи.

У системі освіти велика частина навчальних годин відводиться на вивчення основних предметів, тому у школярів розвивається ліва півкуля, яка відповідає за логічне мислення і розумний підхід. Активізація роботи правої півкулі за допомогою методу правопівкульного малювання дозволяє розкрити потенціал дитини. На відміну від класичної художньої освіти, правопівкульне малювання не зосереджується насамперед на розвитку аналітичного мислення та технічної точності. Його основною метою є створення умов, за яких людина може тимчасово відійти від постійного логічного аналізу, зменшити внутрішній критичний бар’єр роботи лівої півкулі.

Метод правопівкульного малювання був створений доктором Б. Едвардс на основі наукових досліджень Р. Сперрі у галузі психобіології. Саме його праці, присвячені функціональній спеціалізації півкуль головного мозку, стали теоретичним підґрунтям для розроблення цієї методики. За вагомий внесок у вивчення механізмів роботи головного мозку вчений був удостоєний Нобелівської премії з фізіології або медицини 1981 року, а результати його досліджень значно розширили наукові уявлення про особливості функціонування людського мозку та психічної діяльності [129], [150].

Основна ідея методу полягає в тому, щоб тимчасово послабити контроль логічного мислення й дати можливість людині вільніше сприймати форму, колір, простір і взаємозв'язки між предметами. Такі вправи спрямовані не стільки на відпрацювання технічних навичок, скільки на розвиток здатності сприймати образи, помічати деталі та знаходити нестандартні рішення. Вони нагадують більше психологічний тренінг зі збільшення творчих можливостей особистості. Педагогічна цінність цього методу полягає в тому, що він сприяє розвитку креативності, спостережливості, концентрації уваги, образного мислення та емоційної чутливості.

Вправа 1. Малювання догори ногами

Мета: Навчитися сприймати предмет не як знайомий об'єкт, а як сукупність ліній, форм і пропорцій.

Матеріали: Аркуш паперу, простий олівець, друковане контурне зображення.

Хід роботи

1. Оберіть нескладний малюнок і переверніть його догори ногами.
2. Не намагайтеся впізнати предмет, а уважно відтворюйте лише окремі лінії, кути та контури.
3. Після завершення переверніть малюнок у звичайне положення та порівняйте його з оригіналом.
4. Проаналізуйте, чи було легше працювати, коли увага була зосереджена на формах, а не на знайомому образі.

Розвивальний ефект: вправа допомагає відмовитися від стереотипного способу сприйняття, розвиває уважність до деталей, просторове мислення, здатність до аналізу форми та концентрацію уваги.

Вправа 2. Дзеркальне зображення

Мета: Розвивати міжпівкульну взаємодію, координацію рухів і творче мислення.

Матеріали: Папір, два однакові олівці або фломастери.

Хід роботи

1. Візьміть у кожну руку по олівцю.
2. Одночасно починайте виконувати симетричні рухи, створюючи однакові лінії правою і лівою руками.

3. Поступово переходьте від простих геометричних елементів до складніших орнаментів або візерунків.

4. За бажанням домалюйте отриману композицію кольором.

Розвивальний ефект: вправа покращує координацію рухів, активізує роботу обох півкуль головного мозку, розвиває дрібну моторику, просторове мислення та здатність до синхронізації рухів.

Вправа 3. Штормове малювання

Мета: Навчитися передавати емоційний стан за допомогою художніх засобів.

Матеріали: Папір великого формату, гуаш або акварель, широкі пензлі, губки.

Хід роботи

1. Уявіть сильний вітер, хвилювання моря, грозу або інший природний образ.

2. Не використовуючи конкретних предметних зображень, передайте відчуття руху за допомогою ліній, мазків, кольору та ритму.

3. Після завершення роботи розгляньте композицію та визначте, який настрій вона передає.

4. Обговоріть, які художні засоби допомогли створити відчуття руху й емоційної напруги.

Розвивальний ефект: виконання вправи розвиває емоційну виразність, фантазію, свободу самовираження, допомагає зняти психоемоційне напруження та формує здатність передавати почуття мовою мистецтва.

Вправа 4. Малювання в стилі художника

Мета: Ознайомитися з особливостями творчої манери різних художників і розвивати індивідуальний художній стиль.

Матеріали: Репродукції картин відомих художників, папір, художні матеріали.

Хід роботи

1. Ознайомтеся з творчістю одного з художників.

2. Визначте характерні особливості його стилю: кольорову гаму, композицію, форму мазка, характер ліній.

3. Створіть власну роботу, використовуючи ці художні прийоми, але не копіюючи сюжет картини.

4. Представте роботу та поясніть, які риси обраного стилю були використані.

Розвивальний ефект: вправа розширює художній кругозір, розвиває естетичний смак, спостережливість, уміння аналізувати мистецькі твори та творчо використовувати набуті знання.

Вправа 5. Інтуїтивне копіювання

Мета: Розвивати інтуїцію, уважність і здатність до образного осмислення.

Матеріали: Аркуш паперу, простий олівець або маркер.

Хід роботи

1. Перед учасниками розміщують простий графічний малюнок або абстрактний візерунок.
2. Не аналізуючи побачене, необхідно швидко повторювати лінії та форми, зосереджуючись лише на русі руки.
3. Після завершення роботи уважно розгляньте отримане зображення.
4. Спробуйте знайти в ньому знайомі образи, визначити власні асоціації або доповнити композицію новими деталями.

Розвивальний ефект: вправа допомагає розвивати інтуїтивне сприйняття, образне мислення, концентрацію уваги, уміння відмовлятися від шаблонних рішень та знаходити нові творчі ідеї.

Обговорення впливу вправ на мислення та емоційний стан

1. Яка вправа виявилася найбільш незвичною?
2. Чи було складно відмовитися від прагнення намалювати «правильно»?
3. Які почуття виникали під час творчої роботи?
4. Чи вдалося помітити зміни у власному способі сприйняття форми та кольору?
5. Які вправи, на вашу думку, найбільше сприяють розвитку творчого мислення дітей?

Заняття №5
МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНЕ МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНОЇ РОЗРЯДКИ

Мета: Вивільнення емоцій через взаємодію мистецтва та музики.

Теоретичні відомості

Сучасна педагогічна наука перебуває в активному пошуку інноваційних методів, технологій і підходів, спрямованих на розвиток художньо-творчих здібностей особистості. Одним із перспективних напрямів таких пошуків є переосмислення феноменів і процесів пізнавальної та емоційної сфер у контексті підвищення ефективності навчання, стимулювання творчої активності та забезпечення гармонійного розвитку дітей. Одним із таких феноменів є синестезія, яка останніми роками привертає дедалі більшу увагу дослідників і поступово інтегрується в систему інноваційних методів артпедагогіки.

Синестезія – це психофізіологічний механізм міжсенсорної інтеграції, що полягає у взаємодії різних сенсорних систем, коли сприйняття одного виду подразника викликає додаткові образи, емоції чи відчуття іншої модальності. Наведемо приклад синестезії у творі Л. Костенко: «Гіркий полин вечірньої печалі». Емоційний стан (печаль) передається через смакову характеристику – гіркий. Також метафори, побудовані на синестезії, можна знайти у творах П. Тичини: «Арфами, арфами – золотими, голосними...». У цьому рядку поєднуються слухові (арфи, голосні) і зорові (золоті) образи. Звук набуває кольорової характеристики.

Феномен синестезії має міждисциплінарний характер, що зумовлює його дослідження в різних галузях науки. Нейрофізіологія вивчає синестезію як прояв особливостей функціонування центральної нервової системи. Психологія розглядає її як механізм цілісного, мультисенсорного сприйняття, що забезпечує інтеграцію різних видів чуттєвої інформації. У лінгвістиці синестезія трактується як універсальний спосіб мовної репрезентації метафоричних конструкцій. Мистецтвознавство вивчає синестезію як спосіб формування художньої образності через міжсенсорні зв’язки. У педагогічній науці синестезія розглядається як один із засобів розвитку творчих здібностей, асоціативного мислення та формування цілісного художнього сприйняття [79].

Численні характеристики синестезії відображають різні підходи до розуміння механізмів цього явища. Розглядаючи теорії синестезії, можна зазначити, що, попри спільність поглядів дослідників на природу цього феномену, між ними існують певні розбіжності щодо пояснення механізмів його функціонування. Як провідні механізми виникнення синестезії науковці визначають:

а) активацію структур лімбічної системи головного мозку, які відповідають за емоції, пам’ять та формування емоційно-образних переживань;

б) дифузний механізм поширення нервового збудження, за якого слухові імпульси виходять за межі слухового аналізатора та активізують нейрони інших сенсорних зон, зокрема зорової кори;

в) перерозподіл нервових імпульсів у ділянках взаємодії різних сенсорних систем, що забезпечує інтеграцію інформації від кількох аналізаторів;

г) асоціативні зв'язки між психічними процесами, відповідно до яких сприйняття одного образу, явища чи відчуття викликає появу іншого, пов'язаного з ним попереднім досвідом або емоційними асоціаціями.

Психофізіологи зазначають, що слухове збудження не залишається локалізованим лише в слуховій корі, а поширюється як дифузно, охоплюючи різні ділянки мозку, так і вибірково, активізуючи раніше сформовані нейронні (синаптичні) зв'язки. Активація цих зв'язків лежить в основі виникнення асоціацій між різними видами чуттєвого досвіду. Саме завдяки цьому музика може викликати зорові, тактильні, рухові, просторові й емоційні образи, які значною мірою визначають силу її художнього впливу [48].

Більшість сучасних дослідників розглядає асоціативні зв'язки як один із ключових механізмів виникнення та функціонування синестезії.

Асоціації за суміжністю (у просторі або часі) є найпростішими й найбільш універсальними, оскільки формуються на основі життєвого досвіду та характерні для більшості людей. Подібні умови сприйняття зумовлюють виникнення схожих асоціативних зв'язків. Наприклад, згадуючи сонце, люди зазвичай уявляють його яскравим і теплим, а думаючи про море – безмежний водний простір. Аналогічно низькі, гздобувачі освіти та тривалі звуки часто асоціюються з великими, масивними або сильними об'єктами.

Наукове підтвердження цього механізму отримано в дослідженнях С. Е. Палмера, К. Б. Шлосс, З. Сюй та Л. Р. Прадо-Леон. Автори експериментально довели, що відповідності між музикою та кольорами мають системний характер і зумовлюються передусім спільним емоційним змістом. Так, швидка музика мажорного характеру найчастіше асоціюється зі світлими, теплими та насиченими кольорами, тоді як повільні мінорні композиції викликають асоціації з темними, холодними й менш насиченими відтінками. Дослідники встановили надзвичайно високі кореляції між емоційними оцінками музики та кольору (від r = 0,89 до r = 0,99) [145].

Для музичного мистецтва особливе значення мають асоціації за подібністю, які є складнішими за своєю природою. Вони виникають на основі схожості форми, структури, змісту або емоційного впливу різних образів. Так, слухові та зорові враження можуть поєднуватися через аналогію «мелодія – малюнок», а емоційна спорідненість музики й кольору проявляється у відповідностях «тембр – колір», «тональність – колорит», «ритм – орнамент».

На відміну від асоціацій за суміжністю, які виникають унаслідок одночасного або послідовного сприйняття явищ, асоціації за подібністю формуються на основі співвідношення їхніх властивостей. При цьому порівнюються не самі об'єкти, а їхні

характеристики: більше – менше, яскравіше – тьмяніше, легше – важче, вище – нижче, швидше – повільніше.

Не менш важливими є фізичні характеристики музики. Темп, ритм, динаміка, регістр, тембр та гармонія по-різному впливають на емоційний стан слухача, а отже, і на характер художніх образів. Швидкий темп зазвичай стимулює активні рухи руки, використання широких мазків, контрастних композицій і яскравих кольорів. Повільна музика, навпаки, сприяє плавності ліній, стриманості композиції, використанню м'яких кольорових переходів і холодної палітри. Таким чином, музичний твір стає своєрідним регулятором художньої діяльності.

Особливу увагу сучасні нейропсихологи приділяють явищу мультисенсорної інтеграції. Під цим поняттям розуміють процес об'єднання інформації, що надходить від різних органів чуття, у єдину систему сприйняття. На відміну від традиційних уявлень про ізольовану роботу аналізаторів, сучасна наука розглядає мозок як єдину інтегровану систему, у якій інформація різних модальностей взаємодіє вже на ранніх етапах сенсорної обробки. Саме тому музика може впливати на зорове сприйняття, а кольори – змінювати емоційне сприйняття музичних творів.

Синестезія є одним із найцікавіших феноменів людського сприйняття. Упродовж історії мистецтва багато видатних художників, письменників, музикантів, поетів та режисерів описували власний досвід незвичайного сприйняття світу. Численні автобіографічні свідчення, листування та спогади сучасників дозволяють вважати їх носіями різних форм синестезії.

Композитор В. Кандинський належить до найвідоміших митців, творчість яких безпосередньо пов'язана із синестетичним сприйняттям. Художник стверджував, що кольори здатні «звучати», а музика породжує у його свідомості яскраві кольорові композиції. Він вважав, що кожен колір має власний внутрішній тембр та емоційну силу. На його думку, жовтий асоціювався зі звучанням труби, синій – з органом, чорний символізував мовчання після завершення музичного твору. Такі уявлення стали основою його теорії духовності мистецтва. Особливо сильне враження на художника справила опера Р. Вагнера «Лоенгрін», після перегляду якої він писав, що буквально «бачив» музику у вигляді кольорових потоків. [137]

Найбільш дослідженим композитором-синестетиком XX століття можна вважати О. Мессіана. Він описував свою хроместезію (кольоровий слух) у численних інтерв'ю та книгах. Для нього кожен акорд, лад і гармонія мали конкретне поєднання кольорів. Композитор зазначав, що не «бачить» кольори очима, а сприймає їх внутрішнім зором. Ця особливість безпосередньо вплинула на його композиційну систему [142].

Існують історичні свідчення, що під час репетицій Ф. Ліст часто звертався до оркестру словами: «Зробіть цей звук трохи синішим», «Це має бути фіолетовий колір». Через це багато музикознавців припускають, що він міг бути синестетиком [цит. за 101, с 67].

Аналіз наукових досліджень і мистецької практики свідчить, що синестезія є не лише індивідуальною особливістю сприйняття окремих людей, а й універсальним механізмом міжсенсорної взаємодії, який певною мірою властивий кожній людині. Здатність встановлювати асоціативні зв'язки між звуком, кольором, формою та емоціями становить психолого-педагогічне підґрунтя розвитку образного мислення й художньої інтерпретації дійсності.

У педагогічній діяльності феномен синестезії створює умови для цілісного, емоційно насиченого засвоєння навчального матеріалу. Мультисенсорний підхід відповідає сучасним інноваційним концепціям навчання. Музикотерапевтичне малювання є одним із таких підходів, у якому поєднуються можливості музичного й образотворчого мистецтва. У процесі музикотерапевтичного малювання музика виступає основним джерелом художнього задуму. Сприймаючи музичний твір, учасник трансформує власні слухові враження у візуальні образи, використовуючи колір, лінію, форму, композицію та фактуру. При цьому не ставиться завдання реалістично відтворити зміст музичного твору. Головною метою є передача індивідуальних переживань, асоціацій та емоцій, які виникають у процесі слухання.

Вправа 1. Малювання під класичну музику

Мета: Навчитися передавати емоційний зміст музичного твору засобами образотворчого мистецтва.

Матеріали: Папір формату А3 або А4, гуаш, акварель, воскові олівці або пастель, пензлі, ємність із водою, бібліотека творів класичної музики (таблиця 1).

Таблиця 1.

Твори класичної музики, які передають різний емоційні стани і можуть бути використані для музичного малювання

Основні параметри музики	Основний настрій	Літературні визначення	Назви творів
Повільна	Спокій	Лірична, м'яка, споглядальна, елегійна, наспівна, замислена, ніжна	Ф. Шопен. Ноктюрни Фа мажор, Ре-бемоль мажор, Етюд Мі мажор; Ф. Шуберт. «Аве Марія»; К. Сен-Санс. «Лебідь».
Повільна мінорна	Сум	Похмура, тужлива, трагічна, сумна, ниюча, скорботна	Е. Гріг. «Смерть Озе», «Скарга Інгрід» із сюїти «Пер Гюнт»; Й. С. Бах – «Арія» із Оркестрової сюїти № 3 ре мажор.
Швидка мінорна	Гнів	Драматична, схвильована, тривожна, неспокійна, гнівна, зла, відчайдушна	Р. Шуман. «Порив»; Л. ван Бетховен. Фінали сонат № 14, 23.
Швидка мажорна	Радість	Святкова, лікуюча, бадьора, весела, радісна	Ф. Ліст. Фінали Угорських рапсодій № 6, 10, 11, 12; В. А. Моцарт. «Маленька нічна серенада» (I та IV ч.);

Хід роботи

1. Прослухайте фрагмент класичного музичного твору.
2. Під час прослуховування зверніть увагу на характер музики, її темп, силу звучання, ритм та настрій.
3. Не намагаючись створити реалістичне зображення, передайте свої відчуття за допомогою кольору, ліній, плям, штрихів і композиції.
4. Після завершення роботи коротко поясніть, чому були обрані саме такі художні засоби.

Розвивальний ефект: вправа сприяє розвитку емоційної чутливості, творчої уяви, образного мислення, навичок художнього самовираження та допомагає знизити психоемоційне напруження.

Вправа 2. Спонтанне вираження почуттів

Мета: Навчитися вільно виражати власний емоційний стан після прослуховування музики.

Матеріали: Папір, гуаш або акварель, широкі пензлі, губки, воскові олівці.

Хід роботи

1. Прослухайте сучасний або етнічний музичний твір.
2. Одразу після завершення прослуховування музики розпочніть малювання, не плануючи композицію заздалегідь.
3. Використовуйте будь-які кольори, форми та художні прийоми, які відповідають вашим відчуттям.
4. Після завершення уважно розгляньте малюнок і визначте, які емоції він передає.

Розвивальний ефект: виконання вправи допомагає звільнитися від внутрішніх переживань, розвиває інтуїцію, емоційну відкритість, креативність і здатність передавати власні почуття без слів.

Вправа 3. Емоційний портрет

Мета: Навчитися відображати власний емоційний стан через художній образ.

Матеріали: Папір, фарби, кольорові олівці або пастель.

Хід роботи

1. Після прослуховування музичного твору визначте емоцію, яка найбільше запам’яталася.
2. Створіть художній образ, який асоціюється саме з цим почуттям.
3. Це може бути абстрактна композиція, символічне зображення або стилізований портрет.
4. За бажанням дайте своїй роботі назву.

Розвивальний ефект: вправа сприяє розвитку емоційного інтелекту, самоусвідомлення, творчої самостійності, художньої уяви та здатності до рефлексії.

Запитання для обговорення

1. Які почуття викликала прослухана музика?
2. Чому було обрано саме ці кольори?
3. Як темп музики вплинув на характер ліній і композицію?
4. Чи змінився настрій після виконання творчої роботи?
5. Яка музика виявилася найбільш комфортною для малювання?

Заняття №6.
ТВОРЕННЯ МАНДАЛ: ВПОРЯДКУВАННЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ

Мета: Розкриття внутрішніх ресурсів та стабілізація психоемоційного стану.

Теоретичні відомості

Метод «мандала» є одним із ефективних методів розвитку, діагностики і корекції особистості, який останнім часом набуває широкої популярності серед психологів і педагогів. Екологічність і простота застосування разом із широкою інформативністю цього методу роблять його привабливим для використання в практиці артпедагогічних, психокорекційних і розвивальних занять з дітьми та підлітками [10].

У перекладі зі санскриту «мандала» означає «коло». Мандалу як феномен можна розглядати у трьох аспектах: релігійному, культурологічному та психологічному. Зображення у вигляді мандал зустрічаються у всіх народів світу. Їх використовують як примітивні, так і розвинені культури. Своє застосування вони знайшли в елементах декору предметів релігійного культу. Ними прикрашені архітектурні споруди у вигляді розеток, вітражів, композицій, вписаних у коло; деякі храми побудовані у формі мандали. Сакральні мандали використовуються в індуїзмі й буддизмі в ритуальних цілях: для медитації, концентрації розуму та входження в ресурсні стани зміненої свідомості. Відомий вчений О. Колпакчі дійшов висновку, що малюнки є проекціями внутрішнього світу людини, які допомагають знайти власну сутність та вивільнити заблоковану психічну енергію. Більшість його малюнків мали вигляд мандали. Також він помітив, що його пацієнти теж починали малювати мандали на різних стадіях психотерапії [46, с 64].

Подальші дослідження мандал продовжила арттерапевт і художниця Дж. Келлог. Разом з американським психотерапевтом С. Грофом вона розвинула теорію Юнга. Дж. Келлог, проаналізувавши тисячі мандал пацієнтів клініки та відносно здорових людей різних вікових груп, дійшла висновку, що аналіз мандал схожий на постановку діагнозу лікарем за довідником внутрішніх хвороб. Головна різниця полягає в тому, що симптом хвороби виражений не в тілі пацієнта, а у змісті його проективного малюнка. Вона запропонувала використовувати мандалу не тільки в терапевтичних і релігійних цілях, а й як спосіб дослідження здоровими людьми власного внутрішнього світу. Дж. Келлог вважала, що всі мандали можна звести до 13 архетипів Великого Кола мандали, що нагадує стадії розвитку людини. При цьому людина може перебувати на одній зі стадій за принципом «тут і зараз». Створюючи мандалу, ми створюємо власний символ, у якому, ніби в дзеркалі, відображається психологічний стан автора [138] (див. додаток А.).

У сучасній педагогіці та арттерапії мандалу розглядають як ефективний засіб творчого самовираження, розвитку емоційної сфери та зняття психоемоційного напруження. Створення мандали не потребує спеціальної художньої підготовки. У

процесі роботи людина зосереджується на виборі кольорів, форм і композиції, що допомагає переключити увагу з повсякденних переживань на творчий процес. Повторювані елементи, симетрія та ритм сприяють розслабленню, розвитку уважності, терпіння та внутрішньої зосередженості. У практиці арттерапії використовують різні види мандал, кожен із яких має свої особливості та розвивальні можливості [108].

Класична симетрична мандала. Будується за принципом радіальної симетрії. Усі елементи розташовуються навколо центральної точки, створюючи гармонійну композицію. Робота над такою мандалою розвиває відчуття пропорцій, просторове мислення, уважність, посидючість та здатність до планування власної діяльності.

Інтуїтивна мандала. Створюється без попереднього ескізу та чітко визначених правил. Автор самостійно добирає кольори, символи й декоративні елементи, керуючись власними відчуттями. Такий вид творчості сприяє розвитку уяви, інтуїції, емоційної відкритості та творчої самостійності.

Насипна мандала. Виконується із сипучих матеріалів: кольорового піску, круп, солі, насіння, дрібних камінців або інших природних компонентів. Елементи викладаються від центру до країв або у зворотному напрямку. Створення насипної мандали розвиває дрібну моторику, сенсорне сприйняття, координацію рухів і вміння концентрувати увагу.

Мандала з природних матеріалів. Для роботи використовують листя, квіти, гілочки, жолуді, каштани, шишки, насіння, камінці чи мушлі. Композицію викладають на горизонтальній поверхні, дотримуючись принципу рівноваги та симетрії. Така діяльність формує екологічну свідомість, спостережливість, естетичний смак і розвиває здатність помічати красу природних форм.

Плетена мандала «Око Бога». Цей різновид мандали створюється шляхом переплетення різнокольорових ниток навколо двох дерев'яних паличок, складених хрестоподібно. Поступово нитки утворюють симетричний орнамент, який розширюється від центру до країв. Робота потребує точності рухів, уважності та послідовності, тому ефективно розвиває дрібну моторику, просторове мислення, координацію рухів і терпіння. Крім того, ритмічне переплетення ниток має заспокійливий ефект і сприяє емоційному розвантаженню.

Вправа 1. Класична симетрична мандала

Мета: Навчитися створювати симетричну композицію, розвивати просторове мислення, уважність і навички композиційної побудови.

Матеріали: Аркуш паперу формату А4, циркуль, лінійка, простий олівець, кольорові олівці, фломастери або гелеві ручки.

Хід роботи

1.За допомогою циркуля накресліть коло діаметром 15–20 см.

2. Позначте центр кола та поділіть його на 8, 12 або 16 однакових секторів.

3. Починаючи від центра, створіть орнамент із геометричних, рослинних або абстрактних елементів, повторюючи їх у кожному секторі.

4. Після завершення контурного рисунка розфарбуйте мандалу, дотримуючись кольорової гармонії.

5. Проаналізуйте отриману композицію та визначте, які елементи створюють відчуття рівноваги.

Розвивальний ефект: вправа розвиває просторове мислення, композиційні вміння, увагу, посидючість, точність рухів, здатність до планування та естетичний смак.

Вправа 2. Інтуїтивна мандала

Мета: Розвивати інтуїцію, творчу свободу, емоційне самовираження та образне мислення.

Матеріали: Папір формату А4, простий олівець, гуаш, акварель, фломастери або пастель.

Хід роботи

1. Намалюйте велике коло.
2. Не плануючи композицію заздалегідь, починайте заповнювати його довільними лініями, символами, знаками, рослинними або геометричними формами.
3. Добирайте кольори інтуїтивно, не замислюючись над їхнім символічним значенням.
4. Працюйте у власному темпі, не виправляючи створені елементи.
5. Після завершення роботи уважно розгляньте мандалу та дайте їй назву.
6. За допомогою таблиці 14 визначте, до якої стадії за Дж. Келлог належить створена вами мандала. Яке головне завдання цієї стадії?

Розвивальний ефект: вправа сприяє розвитку інтуїції, творчої уяви, емоційної відкритості, самостійності, креативності та навичок самопізнання.

Вправа 3. Насипна мандала

Мета: Розвивати сенсорне сприйняття, дрібну моторику, концентрацію уваги та координацію рухів.

Матеріали: Кольоровий пісок, крупи, сіль, насіння, дрібні камінці, картонна або пластикова основа круглої форми.

Хід роботи

1. Позначте центр майбутньої композиції.
2. Починайте викладати матеріал від центра до країв або навпаки.
3. Використовуйте різні кольори та фактури, дотримуючись симетрії.
4. За бажанням створіть орнамент із повторюваних елементів.
5. Після завершення уважно розгляньте композицію та обговоріть власні враження.

Розвивальний ефект: вправа розвиває тактильне сприйняття, дрібну моторику, уважність, терпіння, координацію рухів і навички художнього конструювання.

Вправа 4. Мандала з природних матеріалів

Мета: Формувати екологічну культуру, естетичний смак, уміння працювати з природним матеріалом.

Матеріали: Листя, квіти, гілочки, жолуді, каштани, шишки, насіння, камінці, мушлі.

Хід роботи

1. Доберіть природні матеріали різної форми, кольору й розміру.
2. Позначте центр композиції.
3. Починайте викладати мандалу від центра, поступово переходячи до зовнішніх кіл.
4. Намагайтеся зберігати симетрію та ритмічність композиції.
5. Після завершення сфотографуйте роботу та обговоріть її особливості.

Розвивальний ефект: вправа сприяє розвитку спостережливості, творчої уяви, просторового мислення, сенсорного досвіду, художнього смаку та дбайливого ставлення до природи.

Вправа 5. Плетена мандала «Око Бога»

Мета: Навчитися техніки плетіння мандали, розвивати дрібну моторику, увагу та координацію рухів.

Матеріали: Дві дерев’яні палички однакової довжини, кольорові нитки, ножиці.

Хід роботи

1. Покладіть палички хрестоподібно.
2. Закріпіть їх ниткою в центрі.
4. Починайте обмотувати нитку навколо кожної палички, послідовно переходячи від однієї до іншої.
5. Після завершення одного кольору приєднайте іншу нитку.
6. Продовжуйте плетіння до отримання бажаного розміру мандали.
7. Закріпіть нитку та зробіть петельку для підвішування виробу.

Розвивальний ефект: вправа розвиває дрібну моторику, просторове мислення, координацію рухів, уважність, послідовність виконання дій, терпіння та сприяє емоційному розслабленню.

Запитання для рефлексії

1. Який вид мандали було виконувати найцікавіше? Чому?
2. Чи легко було дотримуватися симетрії під час створення композиції?
3. Які кольори ви обрали найчастіше? З чим це пов’язано?
4. Які емоції виникали під час виконання вправ?
5. Як змінився ваш емоційний стан після завершення роботи?
6. Які види мандал, на вашу думку, найбільше підходять для роботи з дітьми молодшого шкільного віку?

7. Як можна використати мандалотерапію в інклюзивному освітньому середовищі?

8. До яких стадіїй за Дж. Келлог можна віднести створені вами мандали (див. додаток А.).

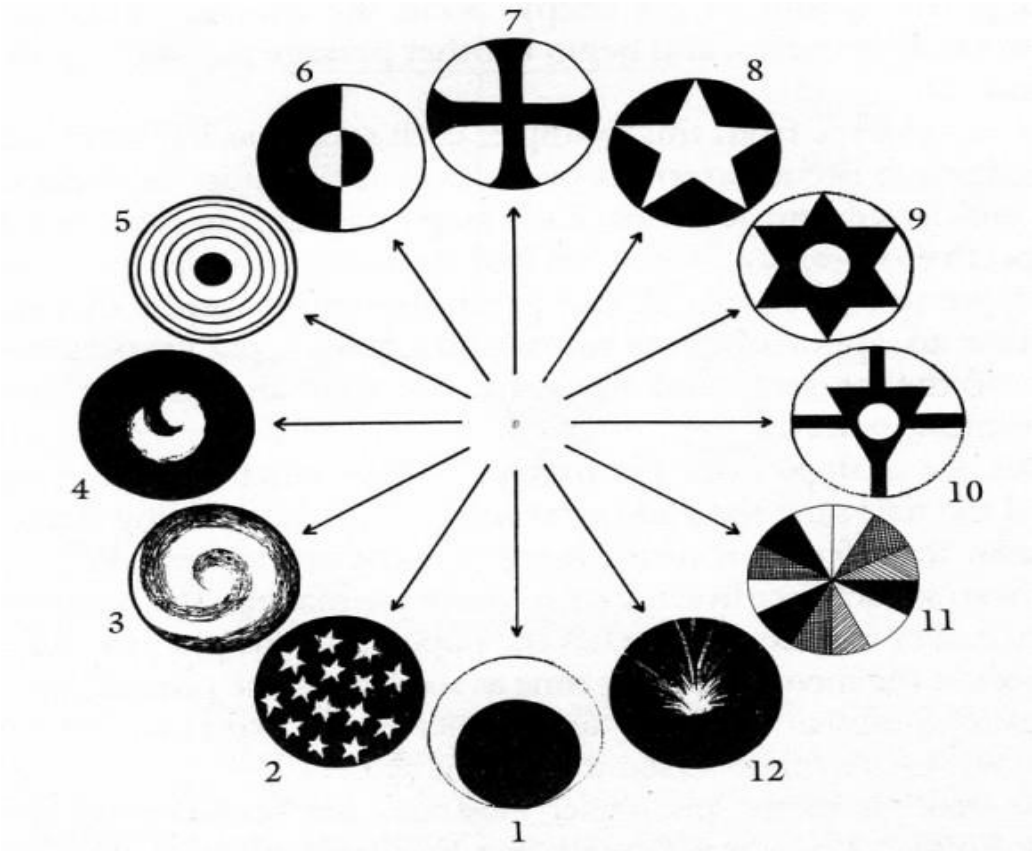
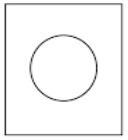
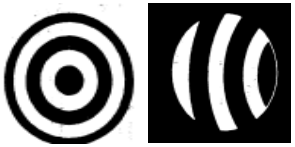


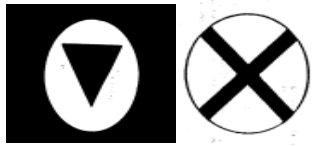
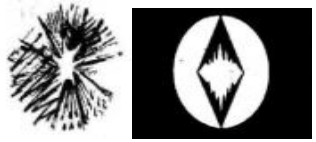
Рис.1. Велике коло мандали Дж. Келлог

Таблиця 1.

Діагностичні критерії стадій «Великого Кола мандал»

Назва стадії	Схематичне зображення мандали	Опис основних елементів мандали	Психологічний стан який відображає мандала	Основні задачі цієї стадії
0. Чисте світло		Замість малюнка зображений обруч, може бути зображене вогняне кільце. Мандала може бути будь-якого кольору на будь-якому фоні.	Психологічна втома.	Необхідний відпочинок та спокій. Досвід і стан імітації перебування в небутті, в повній темряві і тиші. Накопичування енергії для прориву.
1. Пустота		Зображення цієї стадії, мандали можуть бути темними або повністю чорними. Інколи малюють чорно-білу або сине-жовту паутину. Паук виступає енергетичним центром, паутина є символом повернення до минулого для зцілення первинних хвилювань.	Подавлені моторні функції і розумові процеси. Людина на цій стадії може плити від однієї ілюзії до іншої. Життя відчувається як сон на яву.	Чекати, підтримувати віру, довіряти процесу, бути терплячим.
2. Блаженство		В мандалі практично відсутні форми, малюнок створює враження плинності. Присутньо багато дрібних форм: рибки, квіти, хмаринки в небі**.**	Готовність сприйняття світу, пасивність. Насолода світом його радостями і задоволеннями.	Почати розрізняти можливості, сфокусуватися на одній можливості відкинувши всі інші.
3. Лабіринт або спіраль		Мандала виглядає як лабіринт, гвинтова лінія, гвинтова драбина. Яскраво виражена центральна частина малюнка. Кольори, мандали весняні, пастельні, лавандовий, рожевий, зелений.	Настрій швидко змінюється, відчуття початку чогось важливого.	Навчитися розуміти інформацію яка надходить в різних станах нашої свідомості:снах,осяяннях. Навчитися надавати форму цій інформації для розуміння іншими.

4. Початок		В мандалах на цій стадіїї з’являється центр у вигляді плями, кола, зародка, це може бути трикутник скерований вершиною вгору. Кольори блідно-рожеві,лавандові і блакитні, інколи в них з’являються вісімки.	З’являється упевненість у власній унікальності, формується відчуття «я», у людини відсутня критика, вона відчуває себе центром всесвіту.	Необхідність стати хорошими батьками для себе. Необхідно розвивати здатність до накопичувана і використання внутрішньї єнергії.
5. Ціль або мішень		На мандалах можна спостерігати концентричні кола, кольори і візерунки які розходяться від центру. Кольори за звичай яскраві які не поєднуються між собою в комбінаціях.	Відбувається різкий перелом і розщеплення між «Я» і світом. Можуть з’являтися нав’язливі думки.	Взяти на себе сміливість зустрітися з власними страхами. Вивчити свої ритуали і звички які захищають психіку.
6. Парадок-сальне розщеплення, єдиноборство з драконом		Мандали цієї стадії демонструють розділення на дві частини. Часто з’являється третій об’єкт на місті розділення. Інколи на зображеннях виконуються у вигляді ландшафта. Кольори всі які ми спостерігаємо у природі.	Відбувається позбавлення від батьківських установок, наказів, визволення самого себе від колективних цінностей.	Необхідно відмовитися від дитячих претензій до батьків, прийняти відповідальність за власне життя.
7. Оквадра-чування кола		Типові форми мандал квадрат вписаний у коло. Такі малюнки характеризуються четвіркою, наприклад хрест, квадрат, зірки квіти з чотирьох елементів. Мандали складаються із прямих і хвилястих ліній, може бути повністю золотою або жовтою.	На цій стадії з’являється відчуття своєї автономії і незалежності. Початок життя які людина проживає відповідно до власних цінностей.	Необхідність прикласти всі зусилля для пошуку діла усього життя, взяти на себе обов’язки і почати роботу.

8. Функціо-нуюче Его		В мандалах присутні зображення свастики, п’яти конечні зірки, квіти з п’ятьма пелюстками. За звичай зображення мають центр у вигляді крапки від якого відходять п’ять елементів.	Ця стадія говорить що людина досягла зрілості. Людина більше не відчуває себе самотньою коли знаходиться одна.	Навчитися врівноважувати особисті цілі із задачами великих груп. Необхідно стати самим собою.
9. Кристалі-зація		Мандали цієї стадії це симетричні малюнки які складаються з числа єлементів більше чотирьох. Малюнки симетричні, вони мають чіткий центр. В них можна побачити велику кількість кольорів з домінуванням яскравих і темних контрастних кольорів осені.	Дев’ята стадія характеризує завершення або поповнення важливих творчих зусиль та прагнень. Думки на цій стадії можуть бути ясними, вони досягають інтелектуального розуміння світу і міста в ньому.	Потрібно насолодитися успіхом в повній мірі. Але не треба прив’язуватися до нього щоб з подякою відпустити це становище коли прийде час.
10. Брама смерті		Зображення тих хто проживають цю стадію часто містить хрест розп’яття. Можуть бути зображеня в центрі трикутника вершиною до низу, або мотиви колеса сансари. Типові кольори даної стадії індиго та відтінки червоного.	Стадія означає завершення якогось життєвого циклу. З’являється відчуття обмеженості безпорадності, відчуття себе жертвою.	Необхідно відпустити застарілі ідеї, перенести біль відмови, установити нові цілі в житті.
11. Фрагмен-тація		Мандала виглядає як розрізаний періг, де всі шматочки різного кольору. Або як ковдра зшита із шматочків без будь-якого розуміння кольору і гармонії. В цих мандалах відсутній центр. Відчуття дезінтеграції, бруду і дисгармонії. Кольорова гама може бути брудною або яскраво-психоделічною.	Це час страху, сумнівів, втрата сенсу і дезорінтації.	Необхідно дати зруйнуватися існуючому порядку.

12. Транс-цедентальний екстаз		Мандали цієї стадії можуть містити фонтани світла і фонтани води. Також можуть бути зображені птахи в польоті, людські фігури з розпростятими руками. Кольори-комбінації темного та світлого, сяючі та жемчужні кольори.	Переживання яскравої новизни. На цій стадії людина відчуває радість, гармонію, благоговіння.	Прийняти дар благовоління з подякою та смиренністю, як плід повноцінно прожитого життя. Ми повинні зберегти пам’ять про цей досвід.

Заняття №7
ПІСОЧНА АРТТЕРАПІЯ: РОЗШИРЕННЯ СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ

Мета: формування уяви та саморегуляції через пісочне моделювання.

Теоретичні відомості

Пісочна терапія сьогодні є одним із найбільш затребуваних і ефективних методів, який широко використовується у практиці психологів, психотерапевтів, педагогів, соціальних працівників, логопедів, реабілітологів та інших фахівців допоміжних професій. Її популярність зумовлена універсальністю, доступністю та високою ефективністю у роботі з дітьми різного віку. Метод поєднує можливості творчого самовираження, гри та символічної взаємодії, що дає змогу дитині безпечно виражати внутрішні переживання, опрацьовувати емоційні труднощі та знаходити нові способи розв'язання складних життєвих ситуацій.

Термін «пісочна терапія» об'єднує цілий спектр психолого-педагогічних практик, у яких основними засобами роботи є пісок або інші природні сипучі матеріали, пісочниця у вигляді ящика, пофарбованого в блакитний колір, та набір мініатюрних фігурок. Особливість цього методу полягає в тому, що для дітей пісок є природним середовищем, а головним інструментом виступає символічне вираження внутрішнього досвіду в процесі ігрової діяльності [13].

У сучасній психолого-педагогічній практиці сформувалося кілька напрямів використання піску в роботі з дітьми, які, незважаючи на спільний матеріал, відрізняються метою застосування, теоретичними засадами та методичними підходами.

Першим напрямом є пісочна терапія як загальна назва методу, що найчастіше використовується у психологічній, педагогічній та корекційно-розвитковій діяльності. У цьому випадку пісок виступає природним засобом розвитку емоційної сфери, творчих здібностей, комунікативних навичок, пізнавальної активності та дрібної моторики. Такі заняття можуть проводитися як індивідуально, так і в невеликих групах.

Другим, найбільш відомим і науково обґрунтованим напрямом є Sandplay-терапія (сендплей-терапія). Засновницею цього методу вважається швейцарська психотерапевтка Дора Калфф. Вона поєднала методику Маргарет Ловенфельд, яка передбачала використання пісочниці та мініатюрних іграшок під час роботи з дітьми, із концепціями аналітичної психології Карла Юнга, зокрема його вченням про архетипи та колективне несвідоме. У цьому підході дитині або дорослому пропонується самостійно створити власний світ у пісочниці, використовуючи пісок і різноманітні мініатюрні фігурки людей, тварин, рослин, будівель, природних об'єктів і символічних предметів. Фахівець не втручається у процес створення символічного світу, а забезпечує безпечний психологічний простір, у якому людина може вільно проявляти свої переживання. Створена композиція розглядається як

проєкція внутрішнього світу особистості, її переживань, конфліктів, потреб і ресурсів. Завдяки такій діяльності відбувається інтеграція свідомих і несвідомих психічних процесів, що сприяє запуску внутрішніх механізмів психологічного зцілення та особистісного розвитку [99, с 68–69].

Третім напрямом є пісочна анімація, або малювання піском на світловому столі. Основною метою пісочної анімації є розвиток творчих здібностей, художнього мислення, дрібної моторики, координації рухів та емоційного самовираження. Саме тому цей напрям широко застосовується у мистецьких студіях, закладах освіти, реабілітаційних центрах і під час проведення артпедагогічних занять. Пісочна анімація займає важливе місце серед сучасних методів арттерапії та артпедагогіки й продовжує активно розвиватися в багатьох країнах світу, включаючи Україну.

Для проведення занять використовують спеціальну пісочницю прямокутної форми розміром 70 × 50 × 8 см. Її внутрішні стінки пофарбовані в блакитний колір, а ємність заповнюють чистим піском приблизно на одну третину висоти. Найчастіше застосовують кварцовий або добре очищений річковий пісок.

Кварцовий пісок є гігієнічним, однорідним за структурою та простим у догляді. Перед використанням його достатньо продезінфікувати шляхом прожарювання або іншої термічної обробки.

Річковий пісок потребує попереднього очищення від сторонніх домішок і ретельного знезараження. Він має більш природну структуру та різноманітні відтінки, що робить тактильні відчуття більш різноманітними.

Кольоровий пісок широко використовується під час творчих занять. Насичена кольорова палітра стимулює емоційне самовираження, сприяє розвитку художніх здібностей, допомагає знизити рівень тривожності та створює позитивний емоційний настрій.

Кінетичний пісок вирізняється пластичністю та здатністю тримати форму. Робота з ним позитивно впливає на нервову систему, допомагає зняти емоційне напруження, безпечно виражати негативні емоції, розвиває дрібну моторику, координацію рухів і сенсорне сприйняття.

Крім піску, для проведення занять використовують ємність із водою, що дає змогу змінювати структуру піску та урізноманітнювати ігрову діяльність.

Важливою складовою піскотерапії є набір мініатюрних предметів, які допомагають створювати сюжетні композиції. До нього зазвичай входять: фігурки людей різного віку, статі, професій і представників різних культур; домашні, дикі, морські та доісторичні тварини; птахи, комахи та інші представники живої природи; будинки, меблі, господарські споруди й предмети побуту; дерева, квіти та інші рослини; природні об’єкти (камені, мушлі, шишки, жолуді тощо); небесні тіла й природні явища (сонце, місяць, зорі, веселка, хмари); транспортні засоби різних видів; мости, паркани, ворота, дороги та інші елементи довкілля; символічні предмети (музичні інструменти, годинники, дзеркала, свічки, вази, скриньки,

релігійні символи та інші декоративні елементи); тканини, стрічки, нитки, ґудзики, намистини та інші допоміжні матеріали.

Різноманітність мініатюр дає можливість кожному учаснику будувати власний символічний світ, відображаючи в ньому особисті переживання, спогади, бажання та життєві ситуації.

Правила організації пісочних ігор

1. Першим етапом організації пісочної гри є ознайомлення дітей з правилами гри в пісочниці.

2. Пісок має залишатися в межах пісочниці, тому його не можна розсипати або викидати за її межі.

3. Забороняється брати пісок до рота, ковтати його або кидати в інших учасників заняття.

4. Не допускається дути на пісок, оскільки його дрібні частинки можуть потрапити в очі чи дихальні шляхи.

5. Під час роботи з піском не слід торкатися руками обличчя, особливо очей, носа та рота.

6. Після завершення заняття необхідно ретельно вимити руки з милом.

У разі недотримання встановлених правил дитина може бути тимчасово відсторонена від участі в занятті. Тривалість такого відсторонення визначається з урахуванням віку дитини (орієнтовно одна хвилина за кожен рік життя). В окремих випадках, коли дитина демонструє виражені агресивні прояви або її поведінка перешкоджає роботі інших учасників, доцільно організувати індивідуальну роботу з використанням окремої пісочниці. Такий спосіб організації роботи спрямований на розвиток у дитини навичок саморегуляції, усвідомлення меж допустимої поведінки та дотримання правил взаємодії під час ігрового процесу.

Наступним кроком є формування позитивного ставлення до майбутньої роботи. Педагог коротко пояснює мету пісочної гри, наголошуючи, що вона не передбачає оцінювання художніх здібностей чи правильності виконання завдання. Дітям повідомляють, що пісочна композиція є способом вільного самовираження, який допомагає краще зрозуміти власні почуття, переживання та внутрішній стан. Спеціаліст демонструє пісочницю, звертає увагу на можливість роботи із сухим або вологим піском, а також показує колекцію мініатюрних фігурок, природних матеріалів і допоміжних предметів. При цьому наголошується, що будь-які дії, вибір фігурок, спосіб їхнього розміщення чи створення композиції є прийнятними, якщо вони відповідають внутрішньому бажанню дитини.

Після завершення роботи над пісочною композицією та повідомлення дитиною про відсутність бажання вносити до неї будь-які зміни розпочинається етап її обговорення та інтерпретації.

Методом пісочної терапії вирішується багато завдань: діагностичних, корекційних, терапевтичних і творчих. Фахівці зазначають, що пісочна терапія сприяє діагностиці проблем дитини. Грамотно побудовані ігри з піском

допомагають знайти відповіді на багато запитань щодо внутрішнього світу дитини, розкрити справжні причини тривог, страхів і внутрішніх конфліктів.

Працюючи з дітьми, дуже важливо швидко та легко встановити контакт, що не завжди вдається зробити традиційними педагогічними засобами. У деяких випадках гра з піском є основним способом діагностики, особливо за наявності у дитини серйозних психічних чи емоційних порушень. Пісочниця є ефективним посередником для встановлення контакту з дитиною будь-якого віку. Програючи хвилюючу ситуацію за допомогою маленьких фігурок і створюючи картину з піску, дитина розкривається, а педагог отримує можливість побачити її внутрішній світ.

Під час пісочної гри внутрішні переживання дитини неминуче знаходять відображення на піщаній поверхні. Аналізуючи пісочні композиції, можна дослідити такі аспекти: 1) наявність внутрішніх конфліктів; 2) рівень агресії; 3) особливості дитячо-батьківських взаємин; 4) рівень самооцінки; 5) рівень психічного розвитку та особливості психічних процесів; 6) рівень тривожності; 7) наявність страхів і переживань; 8) особливості міжособистісних стосунків.

У процесі інтерпретації пісочної композиції визначальне значення має не лише когнітивний аналіз символів, їхнього розташування чи взаємозв'язків, а й цілісне інтуїтивно-емоційне сприйняття створеного образу. Водночас інтерпретація не є довільною, а здійснюється з опорою на загальноприйняті методичні підходи. Існує загальна схема аналізу пісочної композиції (табл. 16.). Вона слугує методичною основою для формулювання відкритих, навідних та уточнювальних запитань, які допомагають усвідомити символічний зміст створеного дитиною образного світу.

Під час інтерпретації пісочної композиції доцільно враховувати просторове розташування мініатюрних об'єктів на поверхні пісочниці. З цією метою робочий простір умовно розглядають як «пісочний аркуш», який поділяють на дев'ять секторів шляхом розмежування на три вертикальні (ліву, центральну та праву) і три горизонтальні (верхню, середню та нижню) частини. Такий підхід дає змогу здійснювати системний аналіз символічного змісту композиції та особливостей її просторової організації [100, с 104].

Кожна із зазначених зон має певне психологічне навантаження та відображає окремі аспекти внутрішнього світу особистості. Горизонтальна вісь співвідноситься з часовою лінією. Зокрема, ліва частина пісочного аркуша пов'язується зі сферою минулого досвіду дитини. Права частина репрезентує соціальну взаємодію, перспективу майбутнього, особливості стосунків із батьком, іншими значущими чоловіками, друзями та найближчим соціальним оточенням. Центральна зона відображає актуальний психоемоційний стан дитини, її теперішні переживання, потреби та життєві обставини. Те, що розташоване в композиції ближче до автора, відображає глибинну сферу несвідомого, тоді як те, що знаходиться далі від нього та займає верхню третину пісочниці, є більш усвідомленим.

Вертикальний поділ пісочного простору також має діагностичне значення. Верхній сектор асоціюється з когнітивною сферою, відображаючи думки, уявлення,

фантазії, цілі та життєві прагнення особистості. Середній сектор характеризує емоційну сферу, у якій знаходять відображення почуття, переживання та внутрішні психологічні процеси. Нижній сектор співвідноситься з поведінковим рівнем функціонування особистості та символізує практичну діяльність, реальні вчинки, способи реалізації намірів і взаємодію людини з навколишньою дійсністю [46, с. 211–212].

Водночас інтерпретація просторового розташування елементів композиції не повинна здійснюватися ізольовано. Її результати набувають діагностичної цінності лише в поєднанні з аналізом символічного змісту використаних фігурок, особливостей їхнього взаємного розміщення, характеру побудови композиції, поведінки досліджуваного під час роботи та результатів інших психодіагностичних методів.

Таблиця 1.

Діагностика пісочної композиції при індивідуальній формі організації пісочної ігри

	МИНУЛЕ	**ТЕПЕРІШНЄ**	**МАЙБУТНЄ**
	КОГНІТИВНА СФЕРА		
СВІДОМЕ	Фігурки, розташовані в цій зоні, можуть символічно відображати спогади, пов'язані з минулим досвідом, домашнім середовищем, образом матері або іншої значущої жіночої постаті.	Фігурки, розташовані уцентрі верхньої частини пісочниці можуть відтворювати фантазії та думки досліджуваного на цей час.	Фігурки, розташовані в горі з ліва у пісочниці символізують мрії та плани на майбутнє і думки про соціальну взаємодію із баттьком або з людьми чоловічої статті
	ЕМОЦІЙНІ ПЕРЕЖИВАННЯ		
НЕСВІДОМЕ	Потрапили в центральну ліву частину фігурки можуть символізувати минулі емоційні переживання, пов'язані з будинком, матір'ю, значимою жінкою	У цій частині зосереджуються найважливіші фігурки. Вони відбивають, з одного боку, актуальний емоційний стан, з іншого ціннісні устремління, щось значуще (незалежно від цього усвідомлюються вони чи ні)	Фігурки у правій центральній частині відображають прагнення, бажання автора пісочної картини
	КОНКРЕТНІ ДІЇ ТА СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАМІРІВ		
	Фігурки, розташовані в лівому нижньому кутку, можуть відбивати деякі дії в минулому, пов'язані з будинком, матір'ю, значущою жінкою	У нижній центральній частині знаходяться фігурки, які відображають, як правило, деякі дії, що реалізуються в даний момент	Потрапили у праву нижню частину фігурки, символізують деякі дії, які у майбутньому. Дії по відношенню до соціального оточення або значимих чоловічих фігур

Аналізуючи пісочні картини та «пісочні казки», можна діагностувати такі психологічні феномени:

Наявність внутрішніх конфліктів. Вони можуть бути помітними навіть неспеціалісту. Якщо в пісочниці відбуваються бойові дії, добро протистоїть злу, але зло перемагає, або якщо пісочна країна перебуває в стані руйнування чи занепаду, навіть сторонній спостерігач може зробити висновок, що автор переживає внутрішню напругу. Іноді пісочна композиція зовні виглядає гармонійною та благополучною, однак справляє неоднозначне враження, викликаючи суперечливі почуття. Це може свідчити про наявність прихованого внутрішнього конфлікту або пригніченого емоційного напруження. Детальніше зрозуміти ситуацію допомагає поглиблений аналіз пісочної картини.

Рівень і спрямованість агресії. Якщо в пісочній композиції розгортаються битви або присутній персонаж, стосовно якого здійснюються агресивні дії, це може свідчити про досить високий рівень агресивності. Особливо переконливими такі висновки є тоді, коли вони підтверджуються усною розповіддю автора про створену композицію. Гетероагресія проявляється через протистояння персонажів або армій у пісочниці. Аутоагресія знаходить своє відображення в руйнівних діях, спрямованих проти головного героя пісочної казки, або в тих труднощах і випробуваннях, яким автор піддає центрального персонажа.

Конфлікти зі значущими близькими людьми. Вони простежуються через зміст пісочної історії. У таких випадках герої казки символічно відображають реальних людей із найближчого оточення автора, а їхнє протистояння може свідчити про наявність міжособистісних конфліктів.

Потенційні ресурсні можливості. Вони проявляються у вигляді символічних або чарівних предметів, які допомагають героям подолати труднощі та забезпечують благополучне розв’язання ситуації. У подальшій психокорекційній роботі ці образи можуть використовуватися для зміцнення внутрішніх ресурсів і посилення «Я» дитини.

Способи подолання труднощів. Пісочна картина дає змогу визначити характерні стратегії поведінки, серед яких можуть бути пряма агресія, хитрість, пошук підтримки чи заступництва, уникнення проблем, взаємодопомога та інші способи реагування. Виявити ці особливості можна тоді, коли дитина описує подальший розвиток подій, наприклад, розповідає, що відбуватиметься з пісочною країною, якщо вона зазнає стихійного лиха.

Діагностика характеру взаємодії в групі (стиль ситуативної комунікації)

Стиль ситуативної комунікації відображає загальний характер взаємодії учасників під час роботи з пісочницею. Залежно від особливостей поведінки учасників один щодо одного стиль ситуативної комунікації може бути визначений як співробітництво, асиміляція, паралельна гра, конфронтація або боротьба за територію. Якщо жоден із наведених стилів не відповідає спостережуваній взаємодії, педагог може виокремити інший стиль, характерний саме для цієї групи [46, с211] .

Співробітництво. Цей стиль проявляється тоді, коли всі учасники уважно слухають одне одного, кожна запропонована ідея отримує належну увагу, а між членами групи панує взаємоповага. При цьому кожен учасник має власний простір у пісочній композиції, який поєднаний з іншими за допомогою спільних елементів або символічних комунікацій.

Асиміляція. Для цього стилю характерна наявність єдиного композиційного центру. Ідеї окремих учасників об'єднуються в спільний задум, межі між їхніми «територіями» практично не простежуються, а вся група діє узгоджено, підпорядковуючись спільній меті. Взаєморозуміння між учасниками є повним, а діяльність має цілісний характер.

Паралельна гра. У цьому випадку в пісочній композиції існує кілька автономних «світів» або «країн», які функціонують незалежно один від одного. Іноді між ними створюються символічні засоби взаємодії – дороги, мости чи проходи, проте нерідко будь-які зв'язки взагалі відсутні. Можлива ситуація, коли двоє учасників перебувають у конфронтації, тоді як інші спокійно створюють власні композиції. У такому разі одночасно можуть спостерігатися два стилі ситуативної комунікації – конфронтація та паралельна гра. Іноді учасник, який діє автономно, поступово займає простір інших. Такий стиль часто виникає серед незнайомих людей, які не готові до відкритого контакту або співпраці. Також трапляється, що лише одна дитина чи підліток будує власний ізольований світ, тоді як решта учасників взаємодіють у стилі співробітництва. У такій ситуації ведучий може запропонувати з'єднати автономну країну з іншими за допомогою доріг. Реакція групи та автора ізольованої композиції на таку пропозицію дає додаткову інформацію про характер їхніх взаємин.

Конфронтація. Цей стиль спостерігається тоді, коли в групі є два або більше лідерів, між якими виникає відкрите чи приховане суперництво. Взаємодія супроводжується напруженням, боротьбою за лідерство, а іноді й відкритими конфліктами, унаслідок яких група спонтанно розподіляється на окремі підгрупи.

Боротьба за територію. За такого стилю основною метою учасників стає захоплення простору інших членів групи. На відміну від конфронтації, де переважає боротьба за лідерство, у цьому випадку домінує прагнення до контролю над територією та влади. Подібна взаємодія нерідко супроводжується агресивною поведінкою, емоційними спалахами та відкритими конфліктами.

Розподіл ролей у групі. Спостерігаючи за грою в пісочниці, можна визначити особливості розподілу ролей у групі. Зазвичай уже на початку діяльності проявляються лідери. Вони починають висувати пропозиції, задавати напрям роботи та регулювати перебіг спільного процесу. Це дає змогу визначити не лише лідера групи, а й спрямованість його діяльності – конструктивну чи деструктивну, а також стиль керівництва – демократичний або авторитарний.

Спостерігаючи за спонтанним розподілом ролей між учасниками, фахівець також виявляє характер взаємозв'язків між членами групи. Отримані під час такого

спостереження дані можуть бути використані як емпіричний матеріал для проведення соціометричного аналізу.

Вправа 1. Мій світ

Мета: Сприяти самовираженню дитини, розвитку самосвідомості, виявленню особливостей її емоційного стану, внутрішніх переживань, потреб і ресурсів засобами пісочної терапії.

Форма роботи: Індивідуальна.

Обладнання: пісочниця, сухий або вологий пісок, колекція мініатюрних фігурок (люди, тварини, дерева, рослини, будинки, транспорт, казкові персонажі, природні об'єкти, меблі, предмети побуту, символічні предмети).

Хід заняття

1. Встановлення контакту

Інструкція:

1. Перед тобою пісочниця та багато різних фігурок. Сьогодні ти можеш створити власний світ. Тут немає правильних або неправильних рішень. Створюй так, як тобі хочеться.

2. Розглянь всі мініатюри та вибери ті, які найбільше привернули твою увагу або здалися важливими.

3. Побудуй у пісочниці свій світ таким, яким ти його уявляєте. У ньому може бути все, що тобі захочеться.

2. Після завершення роботи опиши свою композицію.

Орієнтовні запитання для спеціаліста:

1. Як називається цей світ?
2. Хто живе у цьому світі?
3. Хто є головним героєм?
4. Що тут відбувається?
5. Хто дружить між собою?
6. Чи є у цьому світі небезпеки?
7. Хто допомагає іншим?
8. Що найбільше подобається у цьому світі?
9. Як почуваються його мешканці?
10. Що ти хотів(ла) б змінити?

3. Вихід із пісочної гри

Після завершення обговорення дитині пропонують поступово розібрати створену композицію. Мініатюрні фігурки повертають на свої місця, а поверхню піску вирівнюють.

4. Фіксація результатів. Заповніть протокол спостереження. напишіть висновок (таблиці 2 – 3)

Таблиця 2.

Протокол аналізу індивідуальної пісочної ігри

Критерій оцінювання	Що спостерігає педагог	Результати спостереження
Емоційний стан	Спокійний, тривожний, напружений, збуджений, пригнічений	
Особливості вибору фігурок	Швидкість вибору, кількість, переважні образи	
Використання піску	Будує, копає, згладжує, руйнує	
Організація простору	Центр, краї, кути, заповнення	
Основні персонажі	Головний герой, другорядні персонажі	
Взаємодія персонажів	Співпраця, допомога, конфлікт, ізоляція	
Сюжет	Основні події	
Конфлікти	Внутрішній або зовнішній	
Прояви агресії	Відсутні, аутоагресія, гетероагресія	
Ресурсні образи	Помічники, чарівні предмети	
Подолання труднощів	Допомога, уникнення, боротьба	
Особливості мовлення	Активне, стримане тощо	
Поведінка	Самостійність, ініціативність	
Завершення	Позитивне, нейтральне, негативне	

Таблиця 3.

Висновок по результатам діагностики пісочної ігри

Показник	Висновок
Домінуючий емоційний стан	
Особливості самовираження	
Провідні переживання	
Комунікативні особливості	
Виявлені ресурси	
Труднощі	
Загальний висновок	
Рекомендації	

Вправа 2. Пісочна казка

Мета: розвиток комунікативних навичок, уміння співпрацювати в групі, формування позитивної взаємодії між учасниками, розвиток творчої уяви, емоційної сфери та здатності до спільного розв'язання проблем через створення колективної пісочної казки.

Форма роботи: групова.

Кількість учасників: 3–5 осіб.

Обладнання: Пісочниця з чистим сухим або вологим піском, набір мініатюрних фігурок (люди, тварини, казкові персонажі, дерева, рослини, будівлі, транспорт, природні об'єкти, декоративні елементи), камінці, мушлі, скельця, палички, серветки.

Хід заняття

1. Організаційний етап

1. Правила роботи:
2. Працювати спокійно та обережно.
3. Поважати думку інших учасників.
4. Не руйнувати композицію без згоди групи.
5. Домовлятися про спільні рішення.
6. Уважно слухати один одного.

2. Вступна бесіда

Сьогодні ми разом створимо чарівну казку. Кожен із вас стане її автором. У нашій казці можуть жити люди, тварини, казкові герої, чарівники, дракони або будь-які інші персонажі. Найголовніше – допомагати один одному створити спільний казковий світ.»

3. Вибір персонажів

Кожний учасник обирає 2–4 фігурки, які найбільше йому подобаються. Після вибору фігурки кожен коротко розповідає:

1. Хто його герой?
2. Як його звати?
3. Який у нього характер?
4. Чим він любить займатися?

4. Створення спільної пісочної казки

Побудуйте у пісочниці чарівну країну, у якій житимуть усі ваші герої. Разом вирішіть, де вони будуть жити, чим займатимуться та що з ними відбуватиметься.»

5. Презентація казки

Після завершення роботи учасники по черзі розповідають казку.

Орієнтовні запитання для спеціаліста:

1. Як називається ваша країна?
2. Хто є головним героєм?
3. Що цікавого відбулося у вашій казці?
4. Які труднощі виникли?

5. Хто допоміг їх подолати?
6. Чим закінчилася історія?

6. Вихід із пісочної ігри.

Розбереться композиція, фігурки ставляться на полицю.

7. Фіксація результатів. Заповніть протокол (табл. 4), напишіть висновок.

Таблиця 4.

Протокол аналізу групової пісочної гри

Стиль ситуативної комунікації		
Стиль	*Позначка*	*Коментар*
Співробітництво	☐	
Асиміляція	☐	
Паралельна гра	☐	
Конфронтація	☐	
Боротьба за територію	☐	
Інший	☐	
Розподіл ролей		
Критерій	*Спостереження*	
Лідер(и)		
Стиль лідерства		
Активні учасники		
Пасивні учасники		
Ізольовані учасники		
Об’єднували групу		
Провокували конфлікти		
Аналіз композиції		
Критерій	*Спостереження*	
Назва казки		
Основний сюжет		
Центральні персонажі		
Взаємодія		
Конфлікт		
Способи вирішення		
Ресурсні образи		
Емоційний фон		
Висновок		
Загальний висновок		
Рекомендації		

Заняття 8.
КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Мета: Формування практичних навичок застосування казкотерапії в освітньому процесі; розвиток умінь створювати, добирати та використовувати авторські терапевтичні казки для розвитку емоційної сфери, моральних якостей, творчого мислення та корекції поведінки дітей**.**

Обладнання: Папір; ручка; карти Проппа.

Теоретичні відомості

Казка є одним із найдавніших засобів передачі життєвого досвіду, моральних цінностей і культурних традицій людства. Протягом століть вона виконувала не лише пізнавальну та виховну функції, а й сприяла психологічній підтримці людини, допомагаючи їй осмислювати життєві труднощі, знаходити шляхи їх подолання та формувати віру у власні сили.

Казкотерапія широко застосовується у практичній психології, психотерапії, педагогіці та соціальній роботі. Вона використовується під час роботи з дітьми, підлітками та дорослими. Особливо ефективним цей метод є у роботі з дітьми, оскільки казкова форма є для них природним способом пізнання світу та вираження власних почуттів. Впливаючи на несвідомому рівні, казки активізують адекватні механізми психологічного захисту «Я», зокрема адаптаційні механізми, що допомагають подолати кризові ситуації [116].

Казка на кожному етапі онтогенезу виконує різні психолого-педагогічні функції. У дошкільному віці казкові сюжети стають важливим засобом розвитку пізнавальної діяльності та формування цілісного уявлення про світ.

Особливо сприятливим для використання казки є період від чотирьох до п’яти років. У цей час казки сприяють розвитку емпатії, розширенню знань про людські взаємини, соціальні явища та навколишнє середовище, а також забезпечують накопичення позитивного емоційного досвіду.

У підлітковому віці значення казки дещо змінюється. Поряд із виховною функцією вона набуває важливого психотерапевтичного значення. Символічний зміст казкових історій допомагає підліткам усвідомити власні переживання, актуалізувати внутрішні ресурси та віднайти нові способи розуміння життєвих труднощів. Осмислюючи події, що відбуваються з героями казки, підлітки нерідко знаходять відповіді на власні запитання, переосмислюють особистий досвід і формують конструктивні способи розв’язання життєвих проблем [46], [99].

У сучасній психолого-педагогічній практиці розрізняють декілька видів казок.

1. Народні казки. Народні казки є складовою культурної спадщини й відображають багатовіковий досвід людства. Для них характерне символічне зображення людських почуттів, рис характеру та взаємин між людьми через образи казкових героїв, тварин, чарівних істот і природних сил. Найдавніші народні казки в

літературознавстві прийнято називати міфами. Міфологія формувалася у різних народів у період бронзової доби та на початку розпаду первіснообщинного ладу. Найдавнішою основою міфів і казок є уявлення про нерозривну єдність людини та природи. Для наших далеких предків природа була живою, а процес створення міфів і казок ґрунтувався на принципі оживлення навколишнього світу. Цей принцип широко використовується і в сучасній казкотерапії. Він також застосовується у психолого-педагогічній практиці під час створення всіх інших видів казок. Отже, народні казки містять низку надзвичайно важливих світоглядних ідей [40].

Навколишній світ є живим. Усе, що нас оточує, може символічно «говорити» з людиною. Така ідея сприяє формуванню дбайливого, відповідального й усвідомленого ставлення до природи, людей, тварин, рослин і предметів матеріального світу. Усі живі та персоніфіковані об'єкти мають право на власне існування. Казкові персонажі, природні явища й оживлені предмети діють самостійно та мають власні почуття й бажання. Це сприяє розвитку толерантності, поваги до інших людей і готовності приймати їхню індивідуальність.

Добро завжди перемагає зло. Боротьба між добром і злом є одним із провідних мотивів народних казок. Перемога позитивних героїв підтримує віру у справедливість, формує оптимістичне світосприйняття та спонукає до моральної поведінки.

Найцінніше здобувається через подолання випробувань. Досягнення значущих цілей потребує наполегливості, терпіння та особистих зусиль. Те, що отримується без праці, нерідко швидко втрачається. Ця ідея сприяє розвитку цілеспрямованості, відповідальності та готовності долати труднощі на шляху до поставленої мети.

Людину завжди оточують помічники, однак допомога приходить лише тоді, коли вона сама докладає зусиль. У казках герой отримує підтримку лише після того, як проявляє самостійність, мужність і прагнення розв'язати проблему власними силами. Такий сюжет формує відповідальність за власні вчинки, розвиває самостійність і водночас зміцнює довіру до навколишнього світу та готовність приймати допомогу інших.

Усі ці філософські ідеї можуть бути предметом обговорення під час психолого-педагогічної роботи з дітьми, підлітками та дорослими, сприяючи формуванню моральних цінностей, розвитку емоційної зрілості та усвідомленню життєвих смислів.

2. Художні казки. Якщо метою роботи є допомога дитині чи підлітку усвідомити власні внутрішні переживання, доцільно звернутися до авторської казки. Незважаючи на те, що такі твори містять значну кількість особистісних проєкцій автора, саме ця особливість надає їм терапевтичної цінності.

Існує думка, що окремі авторські казки можуть сприяти формуванню негативних життєвих сценаріїв. Наприклад, казка «Русалонька» Ганса Крістіана Андерсена, на думку деяких психологів, може закріплювати сценарій «жертви» або модель нещасливого кохання. Також існує точка зору, що образ Попелюшки може сприяти формуванню пасивної життєвої позиції, за якої людина очікує, що

позитивні зміни відбудуться завдяки зовнішнім обставинам або появі «рятівника», а не внаслідок власної активності та особистісного розвитку.

Негативний життєвий сценарій може формуватися тоді, коли людина не усвідомлює глибинного філософського й духовного змісту казки. У такому випадку увага зосереджується не на загальній ідеї твору, а лише на окремих сюжетних елементах, які співзвздобувачі освіти її актуальним переживанням. Тому роботу з негативним життєвим сценарієм доцільно розпочинати з переосмислення філософського змісту казки. Усвідомлення її символіки, моральних цінностей і глибинних смислів допомагає по-новому інтерпретувати події, змінити ставлення до власного життєвого досвіду, відкрити внутрішні ресурси та сформувати більш конструктивні моделі поведінки.

Розглядаючи казку з цієї позиції, ми певною мірою реабілітуємо авторів цих творів і акцентуємо увагу на тому, що авторська казка в метафоричній формі може показати дитині чи підлітку можливі негативні наслідки та механізми формування подібних життєвих сценаріїв у реальному житті.

Цінність художньої казки полягає в тому, що вона надає можливість фахівцю, який лише починає опановувати казкотерапію, не обтяжувати себе створенням терапевтичних казок для кожного конкретного випадку чи ситуації. Людство залишило нам надзвичайно багату культурну спадщину, серед якої можна знайти твори для найрізноманітніших цілей психолого-педагогічної роботи [90].

Авторські казки передають тонкі емоційні переживання, індивідуальне бачення життєвих ситуацій і способи їх осмислення. Вони доповнюють мудрість народних казок особистісним ставленням автора та його власною інтерпретацією життєвих подій.

3. Дидактична казка використовується як засіб організації навчальної діяльності, у якій засвоєння нових знань відбувається через художній сюжет. Її педагогічна цінність полягає в тому, що навчальний матеріал не подається у формі пояснення чи правила, а розкривається через події, переживання та взаємодію персонажів [31]. Дидактичні казки також можуть розкривати зміст і значущість певних знань. Алгоритм створення дидактичної казки є таким.

Алгоритм створення дидактичної казки [31]

1. Перенесення навчальних понять у символічний простір. Абстрактні поняття набувають образності й перетворюються на самостійних героїв із власним характером, поведінкою та взаєминами.

2. Створення проблемної ситуації. Розвиток сюжету зазвичай пов’язаний із виникненням певної проблемної ситуації. Події розгортаються таким чином, що для досягнення позитивного результату героям необхідно виконати низку дій, які фактично відповідають навчальним вправам. Як руйнівники благополуччя можуть виступати злі казкові персонажі (дракон, чаклун), стихійні лиха (ураган, злива) або складні емоційні стани (нудьга, смуток, самотність, відсутність друзів).

3. Залучення дитини до розвитку сюжету. Дитині повідомляють, що лише її втручання може допомогти розв’язати складну ситуацію. У процесі роботи вона

бере участь у розвитку подій, допомагає персонажам знаходити правильні рішення, виконувати завдання, долати труднощі та відновлювати порушений порядок. Таким чином, виконання низки дидактичних завдань приводить героїв до успішного завершення історії.

4. Психокорекційні казки використовують тоді, коли виникає потреба допомогти дитині змінити неефективні способи поведінки, навчитися конструктивно реагувати на складні життєві ситуації та сформувати нові моделі взаємодії з навколишнім світом.

Основою психокорекційної казки є психологічний механізм ідентифікації. Дитина ототожнює себе з головним героєм, співпереживає йому та разом із ним проходить шлях від виникнення проблеми до її успішного розв'язання. Завдяки цьому відбувається м'який опосередкований психолого-педагогічний вплив, унаслідок якого дитина легше засвоює конструктивні моделі поведінки, переосмислює власний досвід і знаходить нові способи подолання труднощів.

Для створення психокорекційної казки педагог може використати такий алгоритм.

Алгоритм написання психокорекційної казки [113]

1. Необхідно обрати головного героя казки, який буде максимально наближеним до дитини за віком, статтю, особистісними рисами та манерою поведінки.

2. Далі слід описати життя героя в казковому світі таким чином, щоб він опинявся в різноманітних життєвих обставинах, а його емоційні переживання, способи реагування та поведінкові прояви були максимально наближеними до тих, що характерні для дитини.

3. Наступним кроком є створення для героя проблемної ситуації, яка за своїм змістом відповідає труднощам, з якими стикається дитина. При цьому персонаж переживає ті самі почуття, емоції та внутрішні переживання, що й дитина в реальному житті.

4. Подальший розвиток сюжету передбачає пошук героєм шляхів подолання труднощів. Для цього сюжет поступово ускладнюється, що спонукає персонажа переосмислити власну поведінку та шукати нові способи розв'язання проблеми. У процесі розвитку подій герой може зустрічати інших персонажів, які опинилися в подібних обставинах і демонструють успішні стратегії подолання труднощів, або мудрого наставника, який допомагає зрозуміти причини ситуації та знайти конструктивний вихід.

5. Завершальним етапом є усвідомлення головним героєм неефективності попередніх способів поведінки, прийняття необхідності змін і засвоєння нових, більш конструктивних моделей взаємодії з навколишнім світом.

Подальша робота з психокорекційною казкою може здійснюватися у двох варіантах.

Перший варіант передбачає прочитання створеної казки без її подальшого обговорення. У цьому випадку дитині надають можливість самостійно осмислити зміст твору, пережити його емоційний вплив і зробити власні висновки.

Другий варіант передбачає активне опрацювання казки. За бажанням дитини її зміст можна відтворити за допомогою лялькового театру, інсценізації, малювання, аплікації або інших творчих видів діяльності. Такі форми роботи сприяють глибшому усвідомленню змісту казки, закріпленню конструктивних моделей поведінки та розвитку емоційної рефлексії.

5. Медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційної напруги, створення в душі найкращих моделей взаємин і розвитку особистісних ресурсів. Їхня особливість полягає у відсутності гострого конфлікту, боротьби чи драматичних подій. Основна увага приділяється створенню позитивних образів, гармонійної атмосфери та приємних емоційних переживань. Головне призначення медитативних казок полягає у формуванні «ідеальних» моделей взаємин між людьми.

Алгоритм створення медитативної казки є таким [31]:

1. На першому етапі необхідно визначити мету казки: формування відчуття безпеки, відновлення внутрішньої рівноваги чи гармонізація емоційного стану.
2. Описується комфортне середовище, у якому головний герой почувається захищено, спокійно й затишно.
3. Обирається герой, який викликає у дитини позитивне ставлення та легко сприймається нею.
4. За допомогою детального опису природи, кольорів, звуків, запахів і тактильних відчуттів формується атмосфера спокою, тепла та гармонії.
5. Сюжет розвивається через позитивні переживання. Події відбуваються плавно, без напруження й небезпеки. Герой знайомиться з навколишнім світом, милується красою природи, спілкується з доброзичливими персонажами, відчуває підтримку, турботу та внутрішній спокій.
6. У казковий сюжет вводяться образи, що символізують силу, упевненість, любов, доброту, захищеність або внутрішню гармонію. Герой поступово наповнюється позитивною енергією, відчуває легкість, радість і душевну рівновагу.
7. Казка завершується спокійним фіналом, який закріплює позитивний емоційний стан героя та створює відчуття внутрішньої гармонії.

6. Психотерапевтична казка спрямована на глибоке опрацювання внутрішніх переживань, осмислення особистого досвіду, прийняття власних почуттів і пошук внутрішніх ресурсів. На відміну від психокорекційної казки, вона не пропонує готових моделей поведінки та не має на меті безпосередню зміну поведінкових реакцій. Її основне завдання полягає у створенні умов для виникнення інсайту та відкриття нових смислів.

Терапевтичний вплив цього виду казок забезпечується психологічними механізмами емоційної ідентифікації з персонажем, навіювання, символічного переживання ситуації та формування позитивної Я-концепції особистості.

Психотерапевтична казка створюється відповідно до специфічної життєвої ситуації конкретної дитини. Кожна терапевтична казкова історія має стати джерелом прихованих внутрішніх ресурсів, допомогти дитині усвідомити власні переживання, знайти нові способи їх осмислення та відчути впевненість у власних можливостях.

Алгоритм створення психотерапевтичної казки [38]:

1. Визначення проблемної ситуації, що потребує психолого-педагогічного впливу. На початковому етапі необхідно окреслити проблему, яка є актуальною для дитини. Це можуть бути прояви агресивності, тривожності, ревнощів, дратівливості, жадібності, страхів, порушення сну або інші труднощі емоційно-поведінкового характеру.

2. Аналіз проявів небажаної поведінки. Слід визначити, у яких життєвих ситуаціях і яким чином дитина демонструє проблемну поведінку. Доцільно зафіксувати найхарактерніші приклади, які надалі стануть основою сюжету казки.

3. Прогнозування можливих наслідків проблемної поведінки. Необхідно проаналізувати, до яких негативних результатів може призвести небажана поведінка. Наприклад, жадібність може ускладнювати спілкування з однолітками, спричиняти втрату друзів і почуття самотності.

4. Створення образу головного героя. Головний персонаж повинен бути близьким дитині за віком, статтю та особливостями поведінки, однак мати інше ім’я або кумедне прізвисько. Це сприяє ідентифікації з героєм без виникнення психологічного опору.

5. Опис позитивного життя героя до виникнення проблеми. Доцільно показати, що до появи небажаної поведінки герой був щасливим, мав друзів, відчував підтримку та позитивне ставлення з боку оточення. Такий контраст підсилює виховний і терапевтичний ефект казки.

6. Моделювання проблемної поведінки у сюжеті. Варто описати декілька (бажано три) ситуацій, у яких герой демонструє небажану поведінку. Повторюваність епізодів є характерною особливістю казкового жанру та сприяє кращому засвоєнню змісту. З кожною новою ситуацією негативні наслідки поведінки повинні ставати дедалі очевиднішими.

7. Уведення персонажа-наставника. До сюжету доцільно включити мудрого помічника (чарівника, наставника, учителя, добру тварину чи казкову істоту), який допоможе герою усвідомити проблему, знайти конструктивний спосіб її розв’язання та навчить ефективних моделей поведінки.

8. Демонстрація позитивних змін і завершення казки. Завершальний етап має показати процес внутрішнього перетворення героя: усвідомлення власних помилок, зміну поведінки та досягнення позитивних результатів. Наприкінці казки герой відновлює добрі стосунки з оточенням, набуває нового життєвого досвіду й стає щасливішим, ніж був на початку історії.

Всесвітньо відомий філолог і фольклорист В. Пропп, дослідивши значну кількість народних чарівних казок, дійшов висновку, що різноманітність їхніх

сюжетів ґрунтується на єдиній структурній моделі. На основі своїх досліджень учений виокремив 31 функцію, які формують композицію казкового твору. Водночас не кожна казка містить повний набір цих функцій. Частина з них може бути відсутньою, повторюватися або змінювати свою послідовність без порушення загальної логіки розвитку сюжету [85].

Запропонована В. Проппом система стала основою для подальших досліджень у галузях фольклористики, літературознавства, педагогіки та психології, а також знайшла широке практичне застосування в методиці навчання творчого письма й казкотерапії.

Згодом італійський письменник і педагог Дж. Родарі, спираючись на ідеї В. Проппа, адаптував його теорію для практичного використання в освітньому процесі. Прагнучи зробити структурну модель В. Проппа доступнішою для педагогів і дітей, Дж. Родарі здійснив її дидактичну адаптацію: скоротив кількість функцій до двадцяти та запропонував їх візуальне представлення у вигляді карток (рис.16.), які слугують засобом послідовного конструювання казкового сюжету [147].

Рис. 1. Адаптований варіант карт Проппа для роботи здітьми

Завдання 1. Створення дидактичної казки з використанням карт Проппа

Мета: Сформувати практичні навички створення дидактичної казки за допомогою карт Проппа; навчити використовувати структурні елементи казки для формування моральних якостей, соціальних компетентностей та розвитку творчого мислення дітей.

Обладнання: Комплект із 20 карт Проппа (рис. 15.); картки із виховними темами; аркуші паперу; ручки; кольорові олівці або фломастери.

Хід роботи:

1. Вибиберіть виховну тему майбутньої казки.

Приклади тем: чесність; дружба; взаємодопомога; доброзичливість; відповідальність; працьовитість; охайність; екологічна свідомість; толерантність; сміливість; повага до старших; безпечна поведінка.

Після вибору теми необхідно визначити, яку саме моральну якість повинна сформувати казка.

2. Виберіть із колоди Проппа 7–10 карт, які визначатимуть основні етапи сюжету. Розкладіть їх у логічній послідовності.

Наприклад: Жив-був герой → Заборона → Порушення → Проблема → Помічник → Випробування → Перемога → Щасливий кінець.

3.Опишіть героя майбутньої казки. Заповніть таблицю за наведеним зразком (таблиця 1).

Таблиця 1.

Основні риси характеру казкового героя
(Приклад)

Характеристика	Відповідь, короткий опис
Ім’я героя	Колючик
Вік, стать	5– років хлопчик,
Художній образ	Маленький їжачок
Риси характеру	Веселий, безтурботний, доброзичливий і допитливий, проте трохи лінивий, неорганізований та схильний відкладати важливі справи на потім
Захоплення	Ігри, прогулянки, спілкування з друзями, дослідження лісу.
Основна проблема	Не хотів працювати, думав, що все може вирішуватися без власних зусиль
Чого прагне герой	Хоче жити легко й без турбот, постійно гратися та веселитися. Згодом прагне стати працьовитим, самостійним і корисним для інших, навчитися доводити розпочаті справи до кінця та відчувати радість від власної праці.

4. Напишіть план дидактичної казки. Заповніть таблицю за наведеним зразком (таблиця 2).

Таблиця 2.

План написання дидактичної казки «Працьовитий їжачок» (приклад)

№ карти	Зміст карти (функція)	Авторська інтерпритація подій в казковому світі
1	Жив-був	Жив-був у зеленому лісі маленький їжачок Колючик. Він був добрим, веселим і безтурботним, але дуже не любив працювати. Поки інші лісові мешканці збирали ягоди, гриби та горішки, Колючик цілими днями грався, бігав галявинами й був упевнений, що все необхідне з'явиться саме собою.
2	Заборона	Одного дня мудра Сова звернулася до всіх звірят: «Пам'ятайте, літо швидко минає. Не гайте часу на самі лише забави. Поспішайте готуватися до зими: збирайте запаси та лагодьте свої домівки».
3	Порушення	Колючик не послухав поради Сови. Він вирішив, що встигне підготуватися пізніше, і продовжив гратися, відкладаючи всі справи на потім.
5	Проблема. Зникнення, нестача	Незабаром настала осінь. Ягоди й гриби майже зникли, а горішків залишилося зовсім мало. Колючик зрозумів, що не має достатньо запасів їжі та не встиг полагодити свою хатинку до холодів.
7	Помічник	Працьовита Білочка помітила засмученого їжачка. Вона підтримала його, показала місця, де ще можна знайти горішки й яблука, та навчила, як правильно планувати роботу і не відкладати справи.
8	Випробування	Колючик щодня старанно працював: збирав запаси, переносив їх до своєї домівки, лагодив дах і прибирав оселю. Хоч працювати було нелегко, він не здавався й доводив кожну справу до кінця.
12	Перемога	До настання зими Колючик встиг зібрати достатньо запасів і відремонтувати свій будиночок. Він зрозумів, що працьовитість, наполегливість і відповідальність допомагають долати труднощі. Відтоді їжачок більше не відкладав важливі справи та став прикладом для інших лісових мешканців.
Мораль казки:		Хто працює сумлінно й своєчасно, той завжди буде готовий до труднощів і досягне успіху.

5. Напишіть казку за створеним планом. За потреби можна розширити зміст пункту будь якої картки. Надаємо приклад дидактичної казки написаної за продемонстрованим планом.

Дидактична казка «Працьовитий їжачок» (приклад)

Жив-був у зеленому лісі маленький їжачок Колючик. Він був добрим і веселим, але дуже не любив працювати. Поки інші лісові мешканці збирали ягоди, гриби та горішки, Колючик цілими днями грався, бігав галявинами й думав, що все потрібне з'явиться саме собою.

Одного дня мудра Сова сказала всім звірятам:

– Пам'ятайте, літо швидко минає. Не відкладайте справи на потім, бо взимку буде важко. Щодня виконуйте свою роботу.

Їжачок почув ці слова, але не звернув на них уваги.

– Ще встигну! – відповів він і побіг гратися з метеликами.

Минув час. Настала осінь. Дерева скинули листя, ягоди закінчилися, а гриби сховалися. Коли Колючик вирішив зробити запаси, виявилося, що збирати вже майже нічого. Він засмутився, адже зрозумів, що може залишитися без їжі на зиму.

Побачила його засмученого працьовита Білочка.

– Не сумуй, – сказала вона. – Якщо працювати старанно й не боятися труднощів, ще можна все виправити. Я покажу тобі місця, де ще залишилися горішки та яблучка.

Їжачок щиро подякував і взявся до роботи. Щодня він прокидався раніше за всіх, уважно збирав плоди, переносив їх до своєї домівки, прибирав її та не залишав справ незавершеними. Працювати було нелегко, але з кожним днем він ставав сильнішим, вправнішим і впевненішим у собі.

Наступного дня лісові мешканці помітили, як змінився їжачок. Ведмедик похвалив його за старанність, Білочка усміхнулася, а мудра Сова сказала: «Справжня працьовитість починається тоді, коли діти не лише виконує свої обов’язки, а й роблять це відповідально та з бажанням». Ці слова надовго запам’яталися Колючику. Відтоді він планував свої справи, виконував їх вчасно і вже ніколи не відкладав важливе на потім.

Незабаром його комора наповнилася запасами. Колючик зрозумів, що саме праця допомогла йому подолати труднощі. Він більше не відкладав важливі справи, а охоче допомагав іншим мешканцям лісу збирати врожай і наводити лад.

Настала зима. У теплому будиночку їжачок мав достатньо їжі, а поруч були вдячні друзі. Він із посмішкою згадував свою помилку й завжди повторював:

– Праця приносить не лише добрий результат, а й радість від власних досягнень.

Відтоді всі лісові мешканці знали: хто працює сумлінно й відповідально, той завжди зможе подолати труднощі та досягти успіху.

Завдання 2. Створення медитативної казки

Мета: Сформувати практичні навички створення медитативної казки для дітей молодшого шкільного віку; навчити використовувати художні образи, елементи візуалізації, позитивні навіювання та прийоми релаксації для гармонізації емоційного стану дитини.

Обладнання: Аркуші паперу; ручки; кольорові олівці або фломастери; картки із природними образами (ліс, море, веселка, квіти, гори, зоряне небо, струмок тощо); аудіозапис спокійної музики (за потреби).

Хід роботи

1. Оберіть тему майбутньої медитативної казки.

Приклади тем: внутрішній спокій; віра у власні сили; подолання страху; гарний настрій; упевненість у собі; дружба із природою; здійснення мрії; відпочинок після насиченого дня; подорож до чарівної країни; відчуття безпеки.

Визначте, який емоційний стан повинна сформувати казка.

2. Виберіть необхідну кількість карток Проппа. Продумайте основні етапи розвитку сюжету.

Рекомендована структура медитативної казки:

Знайомство з героїнею → Запрошення у чарівну подорож → Зустріч із доброзичливим помічником → Відкриття чарівного місця → Отримання мудрості або чарівного подарунка → Внутрішнє перетворення → Повернення додому.

3. Опишіть головну героїню казки. Заповнити таблицю (таблиця 3).

Таблиця 3.

Основні риси характеру головної героїні (приклад)

Характеристика	Відповідь, короткий опис
Ім'я героя	Софійка
Вік, стать	10 років, дівчинка
Художній образ	Добра, допитлива школярка
Риси характеру	Чуйна, добра, мрійлива, інколи невпевнена у собі, емоційна
Захоплення	Малювання, читання, прогулянки природою, фантазування, ігри звтваринами
Основна проблема	Відчути внутрішній спокій, упевненість та радість
Чого прагне герой	Навчитися довіряти собі, помічати красу навколишнього світу, відчувати гармонію та впевненість у власних силах

4. Напишіть план дидактичної казки. Заповнити таблицю за наведеним зразком (таблиця 4)

Таблиця 4.

План написання медитативної казки «Подорож до Галявини Світла» (приклад)

№ карти	Зміст карти (функція)	Авторська інтерпритація подій в казковому світі
1	Жила-була	Жила-була дівчинка Софійка. Після навчання вона часто почувалася втомленою і мріяла знайти місце, де завжди панують спокій і радість.
9	Отримання чарівного засобу	У вісні легкий вітерець приніс золоту пір'їнку, яка запросила Софійку до чарівної країни.
10	Потрапляння в інше місце	Дівчинка пройшла лісовою стежкою, де співали пташки, дзюркотів струмок і розквітали різнокольорові квіти.
7	Зустріч з помічником	Мудрий Білий Метелик зустрів Софійку й запропонував провести її до Галявини Світла.
6	Вирушання в путь	На галявині дерева випромінювали лагідне світло, а повітря було наповнене ароматом квітів і теплом сонячних променів. Її супроводжував улюблений песик Річі.
16	Допомога (Порятуноц)	Метелик подарував Софійці маленьку світну зірочку – символ спокою, доброти й віри у власні сили.
20	Щасливий кінець	Дівчинка проснулася спокійною, усміхненою та впевненою, знаючи, що чарівне світло завжди живе у її серці.

5. Напишіть медитативну казку за створеним планом.

Медитативна казка «Подорож до Галявини Світла» (приклад)

В одному маленькому місті жила-була дівчинка Софійка. Вона любила малювати, читати цікаві книжки, слухати музику та проводити вільний час у парку зі своїм песиком Річі.

Одного дня після важкої контрольної роботи Софійка почувалася дуже втомленою й мріяла знайти місце, де можна відчути справжній спокій. Недовго думаючи, вона взяла телефон, увімкнула улюблену музику й почала занурюватися в її мелодію.

Біля неї лежав її песик Річі й тихенько дрімав, час від часу підводячи вушка.

– От би й мені навчитися бути такою спокійною, як Річі, – подумала Софійка.

Сидячи у кріслі, вона заплющила очі й незабаром заснула.Уві сні Софійка побачила, як лагідний вітерець приніс до її долоньки маленьку пір'їнку. Вона тихенько засяяла й прошепотіла:

– Ходімо зі мною. Я покажу тобі найкраще місце у світі, де панують спокій і затишок, де збуваються мрії.

Софійка із задоволенням вирушила стежиною крізь чарівний ліс. Вона слухала спів пташок, вдихала аромат польових квітів і відчувала, як кожен крок наповнює її серце теплом і спокоєм. Поруч із нею весело біг Річі, радісно виляючи хвостиком.

Проходячи повз галявину, укриту конваліями, Софійка зустріла золотого Метелика. Він лагідно посміхнувся й запросив її до Галявини Світла. Там струмок дзюркотів ніжну мелодію, легенький вітерець розгойдував гілки дерев, а сонячні промені створювали золотисті візерунки на траві та камінні. Річі весело стрибав від радості, ніби теж милувався красою цього чарівного місця.

Метелик подарував Софійці маленьку сріблясту зірочку, схожу на ті, що продаються в магазинах для творчості.

– Коли тобі стане тривожно або важко, просто заплющ очі й пригадай це місце. Я завжди прийду тобі на допомогу у вигляді теплого світла.

Софійка відчула, як її серце наповнюється теплом, спокоєм і впевненістю. Вона зрозуміла, що здатна долати будь-які труднощі, адже всередині неї завжди живе світло добра.

Прокинувшись, Софійка побачила біля себе маленьку сріблясту зірочку й телефон, у якого повністю розрядилася батарея. Поруч стояв Річі. Він лагідно торкався її лапкою, ніби запрошував на прогулянку.

Софійка усміхнулася, обійняла свого вірного друга й поклала зірочку до маленької скриньки зі своїми найціннішими речами.

Відтоді щоразу, коли їй ставало тривожно або важко, вона згадувала чарівну Галявину Світла, дивилася на сріблясту зірочку й відчувала, як до неї повертаються спокій, радість і віра у власні сили. А кожна прогулянка з Річі нагадувала їй, що справжній спокій живе не лише в казкових місцях, а й у доброму серці, поруч із тими, кого ми любимо.

Заняття № 9.
ВИКОРИСТАННЯ МАСОК ЯК АРТПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ

Мета: Сформувати практичні навички виготовлення масок із пап'є-маше, тканини та природних матеріалів; ознайомити студентів із педагогічними й терапевтичними можливостями маскотерапії; навчити використовувати маску як засіб розвитку емоційного інтелекту, творчого самовираження, комунікативних умінь і рефлексії. Сприяти усвідомленню функцій маски в роботі з дітьми (захисної, розкривальної, ігрової та терапевтичної), а також розвитку здатності застосовувати вправи «Я в масці» та елементи міні-театру в освітньому процесі для підтримки емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку.

Теоретичні відомості

За дослідженнями антропологів і культурологів, маска як культурний феномен притаманна як розвиненим, так і архаїчним культурам світу. Археологічні знахідки засвідчують, що перші маски застосовувалися в ритуальних і магічних цілях ще за часів палеоліту. Маска завжди мала глибоке сакральне значення та відображала зв'язок людини зі світом духів, природою й суспільством.

Маски й нині поширені серед багатьох народів Африки, Австралії, Океанії та Америки, де вони виконують культові, оберегові й комунікативні функції. Важливе значення маски мали й у культурах давніх цивілізацій.

Одним із найвідоміших прикладів є поховальна маска фараона Тутанхамона у Стародавньому Єгипті. Єгиптяни вірили, що маска допомагає душі померлого знайти шлях до загробного світу, а також захищає її від злих духів.

Давні греки активно використовували маски в театральних постановках. Завдяки зміні масок один актор міг виконувати одразу кілька ролей.

У середньовічну добу маска поступово набула не лише ритуального, а й культурного та естетичного значення. В епоху Відродження вона стала невід'ємною складовою театрального мистецтва й карнавальної культури.

Сьогодні маски широко використовуються в мистецтві, психології, психотерапії та педагогіці.

Маска як символічне відображення внутрішнього світу особистості є ефективним засобом пізнання, вираження й усвідомлення власних емоцій, переживань і внутрішніх конфліктів. У педагогічній практиці маскотерапія є універсальною артпедагогічною технологією, яка може інтегруватися в різні навчальні дисципліни. Поєднання творчої діяльності, гри та символічного перевтілення створює безпечне освітнє середовище, що стимулює самовираження, активізує пізнавальну діяльність, сприяє розвитку комунікативних умінь, творчого мислення та емоційного інтелекту здобувачів освіти.

У науковій літературі виокремлюють три основні підходи до використання маски в педагогічному процесі.

Перший підхід – маска як проєкція психологічного стану особистості. Відповідно до цього підходу маска виступає символічним відображенням актуального психоемоційного стану людини, її переживань, внутрішніх конфліктів і настрою. Процес створення або трансформації маски сприяє усвідомленню власних емоційних станів, відмові від стереотипних моделей поведінки та соціальних ролей, відкриває можливості для трансформації неадаптивних установок, розвитку позитивного самосприйняття й формування конструктивних способів взаємодії з навколишнім світом [46, с 96].

Другий підхід – маска як засіб вираження художнього образу. Основою цього підходу є творча діяльність, спрямована на розвиток образного мислення та креативності. Виготовлення й художнє оформлення маски розглядаються як процес символізації внутрішнього світу людини, що ґрунтується на концепції архетипів К. Юнга [5].

Третій підхід – маска як засіб рольового перевтілення та моделювання поведінки. У межах цього підходу маска використовується як інструмент розширення поведінкового репертуару особистості. Перевтілення в певний образ дає змогу безпечно експериментувати з різними соціальними ролями, змінювати способи взаємодії, мотивацію, стиль спілкування та моделі поведінки. Спостерігаючи за собою в новому образі, людина не лише звільняється від жорстких стереотипів і соціальних обмежень, а й створює умови для розкриття власного творчого потенціалу [54].

Маскотерапія є творчою артпедагогічною технологією, що має інтегративний характер і поєднує елементи різних художньо-творчих технологій, зокрема ізотерапії, колажування, глинотерапії та казкотерапії. У педагогічній практиці використовують як готові маски, так і маски, створені учасниками власноруч.

Залежно від способу виготовлення маски поділяють на такі групи:

1) готові маски, які використовуються без додаткового художнього оформлення;

2) розписані (мальовані) маски, що створюються шляхом декоративного оформлення готової основи;

3) маски з пап’є-маше, виготовлені методом пошарового наклеювання паперу з подальшим формуванням об’ємної форми;

4) гіпсові та воскові маски, які відтворюють форму обличчя або окремих його елементів за допомогою відповідних пластичних матеріалів;

5) маски-колажі, що створюються шляхом поєднання різноманітних матеріалів (паперу, тканини, природних елементів, декоративних деталей тощо).

Однією з найпоширеніших технологій створення масок є техніка пап’є-маше. Вона поєднує доступність матеріалів, простоту виконання та широкі можливості для художнього оформлення. Робота в цій техніці сприяє розвитку творчих здібностей, просторового мислення, дрібної моторики та художньо-трудових умінь.

Технологія виготовлення маски з пап'є-маше

1. Підготовка матеріалів та інструментів.

Для роботи необхідно підготувати основу для формування маски. Її можна виліпити з глини або пластиліну самостійно. У контексті артпедагогічного заняття цей спосіб є найбільш доцільним, оскільки забезпечує можливість повної реалізації авторського творчого задуму. Крім того, із готової пластилінової або глиняної моделі нескладно виготовити контррельєфну гіпсову форму для подальшого тиражування копій маски.

Під час роботи з дітьми молодшого шкільного віку доцільно використовувати готові пластикові маски або гіпсові форми. Це скорочує час виконання роботи та робить артпедагогічне заняття доступнішим для молодших школярів.

Якість готового виробу безпосередньо залежить від правильного добору та підготовки матеріалів. Для першого, ізолювального, шару доцільно використовувати газетний або офісний папір. Для проміжних шарів підходить цупкий обгортковий папір, який можна отримати з розмоченого гофрованого картону, що легко розшаровується.

Також необхідно підготувати крохмальний або борошняний клейстер у достатній кількості. Для його приготування слід взяти 1 частину борошна або крохмалю на 5–7 частин холодної води. Спочатку борошно або крохмаль розводять у невеликій кількості холодної води до однорідної консистенції без грудочок. Потім отриману суміш тонкою цівкою вливають у киплячу воду, постійно помішуючи. Клейстер варять на повільному вогні 1–2 хвилини до загустіння. Готовий клейстер повинен мати консистенцію рідкої сметани. Його можна зберігати в холодильнику 2–3 дні. Такий клей забезпечує надійне зчеплення шарів паперу, є екологічно безпечним і легко відпирається від одягу.

2. Пошарове формування маски (маширування)

1. Попередньо папір розрізають або розривають на смужки завширшки 3–10 см, промащують клейстером, розкладають на тарілці та залишають на деякий час для набухання. Потім від смужок руками відривають шматочки необхідного розміру й використовують їх для формування маски.

2. Перший шар паперу накладають без використання клею, попередньо змочивши його водою. Це дає змогу запобігти приклеюванню виробу до основи. Наступні шари, просочені клейстером, рівномірно накладають на поверхню форми, ретельно розгладжуючи кожен із них для видалення повітряних бульбашок і складок.

Важливо, щоб кожен наступний шар паперу відрізнявся за кольором від попереднього. Це дає змогу контролювати рівномірність накладання шарів і забезпечує однакову товщину виробу. Залежно від необхідної міцності маски наносять від 6 до 10 шарів паперу. Для підвищення міцності між окремими шарами можна додатково проклеювати шматочки марлі або бинта.

3. Після завершення проклеювання усіх шарів паперу маску треба висушити при кімнатній температурі протягом тижня. Використання високих температур для прискорення сушіння не рекомендується, оскільки це може спричинити деформацію виробу.

4. Після повного висихання маску обережно відокремлюють від форми. За необхідності краї підрівнюють ножицями або канцелярським ножем, після чого поверхню шліфують дрібнозернистим наждачним папером. Для усунення нерівностей допускається використання тонкого шару акрилової шпаклівки з подальшим повторним шліфуванням.

5. Підготовлену поверхню покривають акриловим ґрунтом або білою акриловою фарбою, що забезпечує рівномірне нанесення кольору. Далі виконують художній розпис відповідно до творчого задуму, використовуючи акрилові, темперні або гуашеві фарби. Маску можна оздоблювати тканиною, нитками, стрічками, пір'ям, бісером, природними матеріалами, декоративними елементами або виконувати оформлення в техніці колажу. За потреби закріплюють еластичну стрічку або декоративний шнурок для фіксації маски на голові.

Завдання 1. Виготовлення авторської маски в техніці пап'є-маше

Мета роботи: Ознайомити здобувачів освіти з технологією виготовлення маски в техніці пап'є-маше та особливостями її використання в артпедагогічній діяльності; сформувати практичні навички конструювання, маширування, декоративного оздоблення виробу; розвивати художньо-трудові компетентності, просторове мислення, творчу уяву, креативність, дрібну моторику, рефлексивні вміння та здатність до символічного самовираження.

Матеріали та обладнання: пластилін або глина для створення моделі; газетний, офісний та обгортковий папір; крохмальний або борошняний клейстер; пензлі; ємність для клею; ножиці; канцелярський ніж; наждачний папір; акрилова шпаклівка; акриловий ґрунт; акрилові або темперні фарби; декоративні матеріали (тканина, нитки, пір'я, стрічки, бісер, природні матеріали); акриловий лак.

Хід роботи

1. Визначте необхідний образ маски, взявши за основу описані нижче архетипи, виділені Юнгом.

Поміркуйте:

1. Які риси характеру уособлює вибраний вами архетип?
2. Які кольори найкраще передають його емоційний стан?
3. Які декоративні елементи допоможуть розкрити задум?

Коротка характеристика основних архетипів за К. Г. Юнгом

Мудрець: шукає сенс і закономірності; любить пояснювати «чому»; говорить спокійно й по суті; сильний у систематизації та порадах;

Герой: рухає змінами через дію; бере на себе ризик; не здається перед перешкодами; мотив – захист і честь;

Творець: створює нове, дає форму ідеям; цінує свободу самовираження; чутливий до натхнення; сильний у нестандартності;

Дослідник: ставить питання, перевіряє гіпотези; любить факти, експерименти й навчання; тримає фокус на процесі; сильний у критичному мисленні;

Захисник: стежить за безпекою, межами й стабільністю; готовий втручатися, коли є загроза; будує правила, «щоб було добре»;

Правитель: встановлює порядок і пріоритети; приймає рішення, розподіляє ресурси; вміє керувати та відповідати за результат;

Дитина: природність, довіра й здатність дивуватися; починає з чистого аркуша; відчуває світ тілом і емоціями;

Чарівник: змінює реальність через віру, символи, переконання або технологію; бачить потенціал там, де інші бачать межі; вміє надихати;

Блазень: розряджає напругу; говорить правду через жарт; ламає шаблони; створює легкість і сміливість мислити інакше;

Опікун: підтримує, відновлює й береже людяність; чуйний до потреб; здатний бути поруч у кризі; сильний у турботі та емпатії.

2. З пластиліну або глини створіть маску, яка символізує обраний архетип (рис. 1).

Рис. 1. Формування основи маски

3. Виконайте виклеювання (маширування) маски за створеною моделлю в такій послідовності:

Розірвіть папір на невеликі фрагменти. Перший шар накладіть без використання клейстеру, змочивши папір водою (рис. 2).

Рис. 2. Накладання першого шару розмоченого паперу на основу маски

Наступні шари накладайте з використанням клейстеру, ретельно розгладжуючи поверхню (рис. 3).

Рис. 3. Проклеювання другого шару пакувальним папером з використанням клейстеру

4. За потреби між окремими шарами проклейте смужки марлі або тонкої тканини (рис. 4).

Рис. 4. Проклєювання основи маски тканиною

5. Для отримання достатньої міцності сформуйте 6–10 шарів паперу (рис. 5).

Рис. 5. Проклеювання наступних шарів маски

6. Залиште виріб висихати при кімнатній температурі протягом 5–7 діб. Після висихання акуратно відокремте маску від форми (рис. 6).

Рис. 6. Маска знята з основи

7. Виконайте попередню обробку основи для подальшого декорування. Вирівняйте краї маски, проріжте отвори для очей (рис. 7).

Рис. 7. Маска з прорізаними отворами для очей і вирівняними краями

8. За допомогою дрібнозернистого наждачного паперу відшліфуйте поверхню (рис. 8).

Рис. 8. Шліфування основи маски

9. За потреби нанесіть тонкий шар акрилової шпаклівки та повторіть шліфування (рис. 9).

Рис. 9. Шпатлювання основи маски

10. Заґрунтуйте поверхню маски (рис. 10).

Рис. 10. Грунтування маски акриловою фарбою

11. Виконайте художнє оформлення маски згідно з авторським задумом. По заґрунтованій поверхні виконайте художній розпис (рис. 11).

Рис. 11. Розпис маски (архитиповий образ «Мудрець»)

12. Оздобіть маску декоративними матеріалами відповідно до творчого задуму (рис.12).

Рис. 12. Завердальна обробка маски

13. Наприкінці покрийте виріб акриловим лаком.

Вправа «Я в масці».

Після завершення роботи кожен студент демонструє власну маску та презентує її групі.

Під час презентації необхідно відповісти на запитання:

1. Що символізує створений образ?

2 Які емоції він передає?

3. Чому було обрано саме такі кольори?

6. Які декоративні елементи мають символічне значення?

7. Що нового вдалося зрозуміти про себе під час роботи?

Заняття № 10.
РОЗРОБЛЕННЯ АРТПЕДАГОГІЧНОГО ЗАНЯТТЯ

Мета: сформувати методичні вміння щодо проєктування артпедагогічних занять; навчити добирати арттехнології відповідно до освітньої мети, вікових особливостей здобувачів освіти та змісту навчального матеріалу; розвивати педагогічну творчість, професійне мислення, здатність інтегрувати мистецькі методи в освітній процес.

Теоретичні відомості

Артпедагогіка розглядається як сучасний педагогічний напрям, що інтегрує потенціал різних видів мистецтва в освітній процес з метою різнобічного розвитку особистості дитини. Мистецтво в цьому контексті виступає не лише засобом естетичного виховання, а й ефективним інструментом розвитку емоційної сфери, творчого потенціалу та комунікативних умінь.

Важливою особливістю артпедагогіки є відсутність універсальної методики, придатної для всіх педагогічних ситуацій. Освітній процес ґрунтується на доцільному поєднанні різних методів, прийомів і творчих технологій, які педагог добирає відповідно до поставлених освітніх і виховних завдань. Ефективність такого добору визначається віковими та індивідуальними особливостями здобувачів освіти, рівнем їхнього художнього досвіду, змістом навчального матеріалу, специфікою освітнього середовища, а також професійною майстерністю педагога.

Артпедагогічна діяльність може реалізовуватися як в індивідуальному, так і в груповому форматі. Кожна з цих організаційних форм має власні педагогічні можливості та застосовується відповідно до поставленої мети, освітніх потреб і психофізичних особливостей дитини.

Індивідуальна форма роботи створює умови для встановлення довірливого контакту між педагогом і дитиною, забезпечує можливість урахування її індивідуального темпу діяльності, емоційного стану та особистісних потреб. Такий формат є доцільним у випадках підвищеної тривожності, емоційної нестабільності, труднощів соціальної взаємодії або необхідності корекції поведінкових проявів. Натомість групові заняття сприяють розвитку комунікативної компетентності, формуванню навичок співробітництва, взаємоповаги, взаємодопомоги та конструктивної взаємодії з однолітками. Поєднання індивідуальної та групової роботи забезпечує комплексний педагогічний вплив: спочатку формується готовність дитини до взаємодії в безпечному індивідуальному середовищі, після чого вона поступово інтегрується у спільну творчу діяльність.

Добір артпедагогічних технік визначається віковими особливостями, рівнем психічного розвитку, інтересами та індивідуальними освітніми потребами дитини. Для дітей раннього й молодшого дошкільного віку найбільш ефективними є види діяльності, що ґрунтуються на сенсорному досвіді, зокрема ігри з піском, водою та іншими природними матеріалами. Для дітей середнього і старшого дошкільного віку

доцільно застосовувати ізотерапію, ліплення з глини, пластиліну, солоного тіста, колажування, аплікацію та інші види художньої творчості, які сприяють розвитку образного мислення, дрібної моторики та творчої уяви.

Структура артпедагогічного заняття передбачає послідовне проходження кількох взаємопов'язаних етапів. Наприклад, для здобувачів освіти молодшої і середньої школи доцільно використовувати структуру занять, запропоновану М. Лімбман. Для здобувачів освіти старшої школи може бути використана структура заняття французької педагогічної (артпедагогічної) майстерні.

Структура групових артзанять за М. Лібман [139]

1. Налаштування (розігрів) учасників групи на роботу. Перший етап спрямований на створення доброзичливої та психологічно безпечної атмосфери, формування довіри між учасниками та налаштування на спільну творчу діяльність. Для цього використовуються вправи на знайомство, релаксацію, рухову активізацію або розвиток емоційної відкритості.

2. Актуалізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів. На цьому етапі активізуються сенсорні канали сприйняття, що сприяє розвитку уяви, образного мислення та емоційної чутливості. Застосовуються музичний супровід, спостереження за художніми образами, тактильні вправи, рухова імпровізація та інші прийоми сенсорної стимуляції.

3. Індивідуальна зображувальна робота (розроблення теми). Основний етап заняття, під час якого кожен учасник самостійно виконує творче завдання, використовуючи різні художні матеріали та техніки. Творча діяльність дає змогу виразити власні думки, переживання, емоції та індивідуальне бачення запропонованої теми.

4. Вербалізація (активація вербальної і невербальної комунікації). Після завершення творчої роботи учасники презентують свої роботи, описують задум, діляться враженнями та почуттями. Обговорення сприяє розвитку комунікативних навичок, взаєморозуміння та усвідомленню власного творчого досвіду.

5. Колективна робота (театралізація, ритуалізація, драматизація). На цьому етапі індивідуальні результати інтегруються у спільну діяльність групи. Через театралізацію, рольові ігри, драматизацію чи створення колективних композицій учасники набувають досвіду співпраці, взаємодії та спільного творчого пошуку.

6 .Заключний етап (рефлексивний аналіз). Завершальна частина заняття присвячена аналізу отриманого досвіду, усвідомленню особистих змін, обговоренню труднощів і досягнень. Педагог підбиває підсумки роботи, підтримує позитивні результати та мотивує учасників до подальшої творчої діяльності.

Структура заняття французької педагогічної майстерні [95]

1. Індукція. Створення емоційного й інтелектуального імпульсу до творчої діяльності. Педагог пропонує образ, предмет, музичний твір, художній текст, проблему або ситуацію, що викликає інтерес, асоціації та бажання досліджувати тему.

2. Самоконструкція. Індивідуальна творча робота учасників. Кожен самостійно шукає способи розв'язання творчого завдання, висуває власні ідеї, створює художній продукт.

3. Соціоконструкція. Обмін результатами в парах або малих групах. Учасники співпрацюють, обговорюють власні ідеї, доповнюють їх, навчаються один в одного та спільно створюють нові смисли.

4. Розрив. Центральний етап майстерні. Учасники стикаються з новою інформацією або іншими точками зору, які суперечать їхнім попереднім уявленням. Це спонукає до переосмислення власних знань, пошуку нових рішень і подолання стереотипів.

5. Реконструкція. На основі нового досвіду учасники перебудовують власні знання, уточнюють творчий задум, удосконалюють або завершують художню роботу.

6. Афішування. Представлення результатів творчої діяльності. Роботи демонструються всім учасникам, відбуваються їх презентація, порівняння та інтерпретація.

7. Рефлексія. Підбиття підсумків майстерні. Учасники аналізують власний досвід, визначають нові знання, оцінюють труднощі, творчі відкриття та значущість виконаної роботи.

Залежно від концептуальних підходів, мети, завдань, вікових особливостей учасників, виду мистецької діяльності та авторської методики окремі дослідники пропонують різні моделі побудови заняття. Вони можуть відрізнятися кількістю етапів, їхньою послідовністю, змістовим наповненням і методичними прийомами, однак спільною для більшості моделей є орієнтація на активізацію творчого потенціалу особистості, розвиток її емоційної сфери, комунікативних умінь, рефлексії та самовираження. Саме тому під час розроблення артпедагогічного заняття педагог має право варіювати його структуру, добираючи оптимальне поєднання етапів і методів відповідно до поставлених педагогічних цілей та конкретної освітньої ситуації.

Розроблення артпедагогічного заняття

Мета: Сформувати у здобувачів освіти вміння проєктувати артпедагогічне заняття відповідно до вікових особливостей дітей, визначати його мету, добирати ефективні арттехніки, планувати структуру заняття та здійснювати професійний аналіз власних методичних розробок.

Хід роботи

1. Оберіть одну вікову категорію дітей (дошкільний, молодший шкільний, підлітковий або юнацький вік) та обґрунтуйте її вибір.

2. Визначте педагогічну мету майбутнього артпедагогічного заняття (розвиток творчих здібностей, емоційної сфери, комунікативності, саморегуляції, релаксації, адаптації тощо).

3. Доберіть не менше трьох артпедагогічних технік, які найбільш ефективно забезпечують досягнення поставленої мети. Поясніть доцільність їх використання.

4. Розробіть план-конспект артпедагогічного заняття, який має містити: тему; мету; завдання; вікову категорію; матеріали та обладнання; структуру заняття; опис кожного етапу; використані методи і прийоми; очікувані результати.

5. Підготуйте коротку презентацію власної методичної розробки (5–7 хвилин) та візьміть участь у її експертному обговоренні (таблиця 1).

6. Оцініть рівень методичної компетентності артзаняття (таблиця 2).

Карта експертного оцінювання артпедагогічного заняття

Тема заняття: _____
Автор(и): _____
Вікова категорія: _____
Дата проведення: _____
Експерт: _____

Критерії оцінювання

Оцініть кожен критерій за п’ятибальною шкалою:
5 балів – повністю відповідає вимогам;
4 бали – незначні недоліки;
3 бали – часткова відповідність;
2 бали – суттєві недоліки;
1 бал – критерій практично не реалізований.

Таблиця 1.

Параметри оцінювання артпедагогічного заняття

№ з/п	Критерій	1	2	3	4	5	Коментар
І. Проєктування заняття							
1.	Актуальність теми заняття						
2.	Відповідність теми віковим особливостям дітей						
3.	Чіткість формулювання мети						
4.	Конкретність поставлених завдань						
5.	Відповідність очікуваних результатів меті заняття						
ІІ. Методичне забезпечення							
6.	Доцільність вибору артпедагогічних						

	технологій						
7.	Відповідність арттехнік поставленій меті						
8.	Раціональність використання матеріалів та обладнання						
9.	Безпечність використання художніх матеріалів						
10.	Відповідність складності завдань віковим можливостям дітей						
	ІІІ. Структура заняття						
11.	Логічність побудови структури заняття						
12.	Наявність мотиваційного етапу						
13.	Організація творчої діяльності здобувачів освіти						
14.	Організація презентації творчих робіт						
15.	Якість проведення рефлексії						
16.	Раціональний розподіл часу між етапами						
IV. Педагогічна майстерність							
17.	Створення позитивної психологічної атмосфери						
18.	Комунікативна культура педагога						
19.	Використання мотиваційних прийомів						
20.	Педагогічна підтримка творчої ініціативи дітей						
21.	Урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти						
22.	Створення ситуацій успіху для здобувачів освіти						
V.Очікувані освітні результати							
23.	Розвиток творчої активності дітей						
24.	Сприяння емоційному самовираженню						
25.	Формування комунікативних навичок						
26.	Розвиток самостійності та креативності						
27.	Досягнення поставленої педагогічної мети заняття						
VI. Інноваційність заняття							
28.	Оригінальність авторського задуму						
29.	Використання сучасних артпедагогічних технологій						
30.	Теоретична розробленість заняття і практична цінність заняття						

Підсумкове оцінювання	
Показник	**Значення**
Максимальна кількість балів	150
Набрана кількість балів	

Таблиця 2.

Рівні сформованості методичної компетентності

Кількість балів	**Рівень сформованості**	**Характеристика**
136–150	Високий	Заняття повністю відповідає сучасним вимогам артпедагогіки, має високий методичний рівень, характеризується творчістю та практичною цінністю.
106–135	Достатній	Заняття є методично грамотним, містить окремі несуттєві недоліки, які не впливають на його ефективність.
76–105	Середній	Заняття потребує доопрацювання окремих структурних компонентів, удосконалення методичного забезпечення та організації творчої діяльності.
До 75	Початковий	Методична розробка не забезпечує повної реалізації поставленої мети, потребує суттєвого перегляду структури, змісту та методичного наповнення.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ГЛОСАРІЙ

Аналіз продуктів діяльності – метод педагогічного й психологічного дослідження, який передбачає вивчення результатів творчої, навчальної або практичної роботи людини для отримання інформації про рівень її знань, умінь, мислення, творчих здібностей, інтересів та особистісних особливостей.

Анкетування –спосіб збору інформації за допомогою спеціально підготовлених запитань, що дає змогу швидко отримати відомості про думки, ставлення, досвід, інтереси чи особливості поведінки респондентів.

Артметоди –сукупність педагогічних і психологічних прийомів, заснованих на використанні різних видів мистецтва для розвитку творчості, емоційної сфери, комунікативних навичок і особистісного потенціалу людини.

Артпедагогіка – це напрям педагогічної науки, який використовує мистецтво як засіб навчання, виховання, розвитку особистості та формування творчих здібностей здобувачів освіти.

Артпедагогічна взаємодія – сукупність специфічних взаємин і зв'язків, що виникають у цілеспрямовано організованій та розвивальній системі «педагог (викладач) – зміст освіти – засоби мистецтва – учень (студент)».

Артпедагогічна діяльність – самостійний вид професійно-педагогічної діяльності, що являє собою впорядковану сукупність педагогічних дій, спрямованих на реалізацію професійних задумів і досягнення освітніх цілей засобами мистецтва.

Арттерапія – метод психологічної допомоги й підтримки, що ґрунтується на творчій діяльності та використанні мистецтва для покращення емоційного стану, розвитку самовираження й внутрішніх ресурсів людини.

Архетип – універсальний образ або символ, який формується у колективному досвіді людства й проявляється у міфах, казках, мистецтві, сновидіннях та творчості.

Асоціативне мислення – здатність людини встановлювати зв'язки між різними поняттями, образами чи явищами на основі подібності, контрасту, досвіду або емоційних вражень.

Аутогенна норма – показник психоемоційної рівноваги людини, який визначають за результатами тесту Люшера шляхом оцінювання послідовності вибору кольорів.

Вегетативний коефіцієнт – діагностичний показник, який використовується під час інтерпретації тесту Люшера для оцінювання рівня психофізіологічної активності та функціонального стану вегетативної нервової системи.

Візуальний сторітелінг – спосіб передавання інформації через поєднання зображень, символів, графічних елементів і сюжету, що допомагає зробити навчальний матеріал зрозумілішим та емоційно насиченим.

Діти з дитячим церебральним паралічем – діти, які мають стійкі порушення рухових функцій, спричинені ушкодженням головного мозку на ранніх етапах

розвитку, що можуть супроводжуватися труднощами мовлення, координації, сприймання та навчання.

Діти з ООП – це термін, який відображає сучасне розуміння прав дітей, що потребують додаткової підтримки в освітньому процесі через особливості психофізичного розвитку, стан здоров'я чи інші індивідуальні потреби. Його використання ґрунтується на принципах рівності, недискримінації та забезпечення кожній дитині доступу до якісної освіти відповідно до її можливостей.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку – діти, у яких спостерігаються стійкі труднощі в розвитку пізнавальної діяльності, мислення, мовлення, пам'яті та здатності до самостійного розв'язання навчальних і життєвих завдань.

Діти з розладами аутистичного спектра – діти з особливостями нейророзвитку, для яких характерні труднощі соціальної взаємодії, комунікації, гнучкості поведінки та наявність повторюваних інтересів або дій.

Дошкільний вік – період розвитку дитини приблизно від трьох до шести (семи) років, коли активно формуються мовлення, мислення, уява, емоційна сфера, соціальні навички та готовність до навчання.

Драматерапія – напрям арттерапії, у якому для розвитку особистості та психологічної підтримки використовуються театральні вправи, рольова гра, імпровізація та сценічна діяльність.

Ігрова діяльність – природний вид активності дитини, у процесі якого вона пізнає навколишній світ, розвиває мислення, уяву, мовлення, комунікативні навички та емоційну сферу.

Ізотерапія – різновид арттерапії, який передбачає використання малювання, живопису, графіки, ліплення та інших образотворчих засобів для розвитку особистості й емоційного благополуччя.

Інклюзія – підхід до організації освіти й суспільного життя, який забезпечує рівні можливості для всіх людей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, створюючи умови для повноцінної участі в навчанні та соціальній взаємодії.

Інтерактивна діяльність – організація навчання, за якої учасники активно взаємодіють між собою, обмінюються думками, спільно виконують завдання та навчаються через співпрацю.

Казкотерапія – метод арттерапії, який використовує художні казки, їх створення, обговорення або інсценізацію для розвитку особистості, подолання емоційних труднощів і формування позитивного досвіду.

Кольоротерапія – напрям арттерапії, що використовує вплив кольорів на емоційний стан, самопочуття та психічне благополуччя людини.

Креативність – здатність людини створювати нові, оригінальні й корисні ідеї, знаходити нестандартні способи розв'язання проблем і творчо використовувати наявний досвід.

Людиноцентризм – педагогічний і світоглядний підхід, за якого найвищою цінністю визнається особистість людини, її потреби, права, здібності та можливості для самореалізації.

Лялькотерапія – метод арттерапії, який використовує створення та застосування ляльок для розвитку емоційної сфери, комунікативних навичок, самовираження й психологічної підтримки.

Майстер-клас – форма практичного навчання, під час якої досвідчений фахівець демонструє способи виконання певної діяльності та залучає учасників до її практичного опанування.

Мандалотерапія – різновид арттерапії, що передбачає створення або розфарбовування мандал для розвитку уваги, самопізнання, емоційної рівноваги та творчого потенціалу.

Маскотерапія – метод арттерапії, який полягає у створенні, оздобленні та використанні масок для символічного вираження переживань, дослідження власних емоцій і розвитку самосвідомості.

Ментальна карта – графічний спосіб упорядкування інформації, у якому основна ідея розміщується в центрі, а пов’язані поняття відображаються у вигляді взаємопов’язаних гілок.

Метапізнання – здатність людини усвідомлювати власні пізнавальні процеси, контролювати їх, оцінювати ефективність навчання та свідомо обирати стратегії розв’язання завдань.

Метафора – художній або психологічний засіб, що допомагає передати зміст одного явища через інше на основі їхньої образної подібності.

Метафоричні асоціативні карти (МАК) – набір ілюстрацій або зображень, які використовуються для стимулювання асоціацій, самопізнання, творчого мислення та психологічної роботи.

Метод кейсів – спосіб навчання, який полягає в аналізі реальних або змодельованих ситуацій з метою розвитку критичного мислення, уміння приймати рішення та застосовувати знання на практиці.

Мистецтво – особлива форма творчої діяльності людини, за допомогою якої вона художніми засобами відображає дійсність, власні переживання, ідеї та цінності.

Мистецтвознавство – галузь гуманітарної науки, що досліджує історію, теорію, види, художні особливості та закономірності розвитку мистецтва.

Молодший шкільний вік – період розвитку дітей приблизно від шести до десяти років, коли провідною стає навчальна діяльність, активно розвиваються мислення, пам’ять, увага та довільна поведінка.

Музикотерапія – метод арттерапії, що використовує слухання музики, спів, ритмічні вправи та музичну творчість для покращення психоемоційного стану й розвитку особистості.

Навчальний тренінг – активна форма навчання, під час якої учасники через практичні вправи, обговорення та взаємодію формують нові знання, уміння й соціальні компетентності.

Нейрофізіологія – галузь науки, яка вивчає принципи функціонування нервової системи, механізми роботи головного мозку та їхній вплив на поведінку, пізнання й емоції.

Педагогіка – наука про закономірності навчання, виховання, розвитку й освіти людини, а також про способи організації ефективного освітнього процесу.

Підлітковий вік – період розвитку людини приблизно від 10–11 до 14–15 років, що характеризується інтенсивними фізичними, психологічними, соціальними та емоційними змінами.

Пісочна терапія – це спосіб взаємодії людини з навколишнім світом і власним внутрішнім «Я», який сприяє зниженню внутрішнього напруження через його символічне вираження на несвідомому рівні. Така форма творчої діяльності допомагає зміцнити впевненість у собі, краще усвідомити власні переживання та відкриває нові можливості для особистісного розвитку.

Портфоліо – систематизована добірка робіт, досягнень і результатів діяльності, яка відображає розвиток компетентностей, творчих здібностей і професійного зростання людини.

Проєктна діяльність – форма організації навчання, за якої учасники самостійно або в команді планують, виконують і презентують практичне завдання для досягнення конкретної мети.

Проєкція – психологічний механізм, за якого людина несвідомо переносить власні переживання, думки чи почуття на інших людей, предмети або художні образи.

Рефлексивна культура вчителя – здатність педагога аналізувати власну професійну діяльність, оцінювати її результати, усвідомлювати сильні сторони й труднощі та постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

Семіотика – наука, що досліджує знаки, символи, способи їх створення, функціонування та використання в процесі спілкування і пізнання.

Символ – образ або знак, який передає глибший зміст, ідею чи емоційне значення, виходячи за межі свого буквального значення.

Спостереження – метод наукового дослідження, який полягає у цілеспрямованому й систематичному вивченні поведінки, діяльності або явищ без активного втручання дослідника.

Сублімація – психологічний механізм, завдяки якому внутрішні переживання, напруження або сильні емоції трансформуються у соціально корисну чи творчу діяльність.

Танцювально-рухова терапія – напрям арттерапії, який використовує рух, танець і тілесне самовираження для покращення психоемоційного стану, розвитку комунікації та гармонізації особистості.

Творча майстерня – форма організації навчальної діяльності, що передбачає виконання практичних творчих завдань у сприятливому середовищі для розвитку креативності та професійних умінь.

Творчість – процес створення нових матеріальних або духовних цінностей, який ґрунтується на уяві, знаннях, досвіді та здатності людини до оригінального мислення.

Тест Люшера – психодіагностична методика, що базується на виборі кольорів і використовується для оцінювання особливостей психоемоційного стану, рівня напруження та індивідуальних психологічних характеристик людини.

Тести на креативність – психодіагностичні методики, призначені для оцінювання здатності людини генерувати оригінальні ідеї, знаходити нестандартні рішення та творчо мислити.

Художній знак – образотворчий або символічний елемент мистецького твору, який передає певний зміст, ідею чи авторський задум.

Художній образ – створене засобами мистецтва узагальнене й емоційно насичене відображення людини, предмета, явища або події, яке викликає певні переживання та асоціації.

Юнацький вік – етап розвитку людини приблизно від 15–16 до 21–22 років, який характеризується формуванням світогляду, професійного самовизначення, особистісної зрілості та усвідомлення власної життєвої перспективи.

ПІДСУМКОВИЙ ТЕСТ ІЗ АРТПЕДАГОГІКИ

1. На сучасному етапі арт-педагогіка є одним із напрямів:
а) атрт-терапії
б) педагогіки
в) психокорекції
2. Основна мета арт-педагогіки полягає в:
а) естетичному сприйняті
б) художньому самовираженні
в) розвитку і навчанні
3.Арт-педагогіка сформувалася на стику галузей наукового знання:
а) психотерапії, живопису, педагогіки
б) психології, мистецтва та педагогіки
в) педагогіки, арт-терапії психокорекції
4.Арт-терапія - це:
а) вид психотерапії
б) версія арт-педагогіки
в) вид мистецької психології
5. Арт-педагогічний простір це:
а) місце я арт-педагогічної взаємодії
б) місце придатне для малювання
в) місце естетичного навчання
6. Метод казкотерапії може інтегруватися:
а) ерготерапією
б) лялькотерапією
в) мандалотерапією
7. Метод пісочної терапії першим хто застосував у роботі з дітьми
а) М. Лоуенфельд
б) К. Г. Юнг
в) Д. Калф.
8. Техніка «Мандала» це:
а) малювання квадратних композицій
б) створення циркулярних композицій
в) створення еліптичних композицій
9. До арт-технологій терапевтичного напрямку відноситься:
а) наративна терапія
б) когнітивна терапія
в) метафоричні карти
10. Який з кольорів сприяє навіюванню і налаштовує психіку на містичний лад?
а) синій
б) жовтий

в) фіолетовий

11. Діагностика за допомогою малюнку базується на психологічному механізмі:

а) сублімації

б) проекції

в) раціоналізації

12. Що з перерахованого відноситься до задач артпедагогіки?

а) навчання і розвиток

б) навчання і корекція

в) навчання живопису

13. Основою будь-якого мистецтва вважається

а) художнє слово

б) художній образ

в) художя форма

14. Для дослідження емоційної рівноваги за тестом Люшера використовують:

а) вегетативний коефіцієнт

б) показник аутогеної норми

в) коефіцієнт емоційної напруженості

15. Умовне позначення якого-небудь предмета, поняття або явища в мистецтві або літературі це:

а) художній образ

б) метафора

в) символ

г) знак

16. Матеріальний об’єкт, який використовується для позначення, уявлення, заміщення іншого об’єкта і несе інформацію про цей об’єкт називають:

а) малюнок

б) зображення

в) символ

г) знак

17. Дисципліна що вивчає способи означення, будову та застосування різних знакових систем, що зберігають і передають наукову, естетичну та художню інформацію це:

а) семіотика

б) культурологія

в) графологія

г) естетика

18. Мандалу як метод арт-терапії в перше використав:

а) З. Фрейд

б) К. Г.Юнг

в) А. Маслоу

г) К. Роджерс

19. До особливостей художньої творчості дітей не відносяться:

а) відсутність життєвого досвіду

б) створення сб'єктивно нового творчого продукту

в) спонтанна гра з ідеями та матеріалами

г) психоємоційне напруження під час діяльності

д) створення об'єктивно нового творчого продукту

20. Високий рівень інтелекту - високий рівень творчості. До прихильників цього підходу можна віднести:

а) Л. Термена

б) Дж. Гилфорда

в) А. Маслоу.

г) Р. Кіплінга

21. Творчих здібностей не існує, головне це мотивація і особисті якості. До прихильників цього підходу можна віднести:

а) Е Торанс,

б) К. Кокс

в) А. Маслоу

г) Д. Векслер

22. Творчі здібності до певної міри пов'зані з інтелектом. Такої думки дотримуються наступні вчені:

а) Е Торанс, Дж. Гілфорд

б) Г. Грубер, К. Кокс

в) А. Маслоу, К. Роджерс

г) А. Бандура, А. Бек

23. Продовжіть далі визначення функції арт-педагогіки

1) культурологічна функція зумовлена використанням мистецтва для передачі культурних цінностей

2) освітня функція _____

3) виховна функція_____

4) коригуюча функція_____

5) релаксаційна функція_____

24. Схарактеризуйте сутність наведених артпедагогічних технологій за наведеним зразком.

Маскотерапія – артпедагогічна техніка, що передбачає створення та вико ристання маски як засобу творчого самовираження, пізнання власного «Я» та моделювання різних способів поведінки. У процесі виготовлення маски людина може символічно зобразити емоції, переживання, особистісні якості, свій бажаний образ.

Ізотерапія_____

Лялькотерапія_____

Казкотерапія_____

25. Знайдіть відповідність понять:

1) артпедагогіка;

2) арттерапія.

а) психопрофілактика лікування

б) навчання, виховання

в) мистецькі явища, витвори мистецтва, роботи здобувачів освіти

г) матеріали, зображувальна діяльність, роботи клієнтів

д) насичення заняття емоційними цінностями

е) виправлення особливостей психологічного розпитку

26. До яких стадій за Дж. Келлог належать зображені мандали? Опишіть психологічні задачі які має вирішити автор мандали на кожній із зображених стадій.

а

б

в

г

27. Їз запропонованих дидактичних засобів оберіть один який може бути використаний при створені казки. Опишіть короткий алгоритм його використання з учнями.

а) конструктор Проппа

б) метафоричні карти

в) ментальні карти

28. Класіфікуйте дитячі малюнки за віковими стадіями запропонованою нижче таблицею:

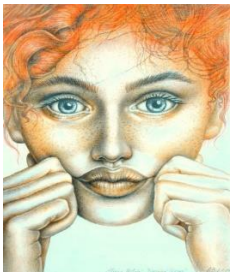
Вікова стадія	**№ зображення**
а) 2-2,5- роки	
б) 3-4 роки	
в) 7-8 років	
г) 10-13 років	

1.

2.

3.

4.



5.

6

29. Дайте коротку психологічну характеристику наступним кольорам за наведеним зразком

Зелений колір – зазвичай асоціюється зі заспокоєнням і зниженням нервового напруження, сприяє відчуттю емоційної рівноваги, стабільності та психологічного комфорту. Його сприймання може допомагати зменшувати збудження та створювати відчуття спокою.

Червоний колір ….

Блакитний колір….

Жовтий колір…..

30. Охарактеризуйте особливості взаємодії педагогічних фахівців умовах інклюзивної освіти.

Учитель. Організовує та здійснює освітній процес. Несе відповідальність за освітній процес та результати навчання у класі. Викладає навчальний матеріал, добирає методи, форми і засоби навчання.

Асистент учителя…

Практичний психолог…

31. Охарактерезуйте малюнок з погляду артпедагогіки

Оцінювання

За кожну відповідь що співпадає з ключем з 1 – 22 запитання присвоюється 5 балів, з 23 – 31 питання присвоюється 10 балів.

Рівні засвоення знань

Рівень	**Діапазон балів**
Високий	160–200 балів
Достатній	105–155 балів
Середній	55–100 балів
Низький	0–50 балів

Ключ

№ завдання	**Відповідь**
1	Б
2	В
3	Б
4	А
5	А
6	Б
7	А
8	Б
9	В
10	В
11	Б
12	А
13	Б
14	Б
15	Б
16	Г
17	А
18	Б
19	Д
20	А
21	В
22	А
23	*Культурологічна функція* – зумовлена використанням мистецтва для передачі культурних цінностей. *Освітня функція* – забезпечує набуття знань, формування умінь і навичок та розвиток пізнавальних здібностей засобами мистецтва. *Виховна функція* – сприяє формуванню цінностей, естетичних потреб, моральних якостей, культури поведінки та ставлення до інших людей. *Коригуюча функція* – спрямована на подолання або пом’якшення труднощів особистісного розвитку, поведінки та емоційного стану. *Релаксаційна функція* – сприяє зниженню емоційного напруження,

<table>
<tr><td></td><td>відновленню психічної рівноваги та створенню стану психологічного комфорту.</td></tr>
<tr><td>24</td><td>Ізотерапія – артпедагогічна техніка, що передбачає використання малювання, живопису та інших образотворчих засобів для самовираження, розвитку творчих здібностей, усвідомлення емоцій і формування навичок образного мислення.
Ляльkотерапія – артпедагогічна техніка, що передбачає створення та використання ляльки як засобу творчого самовираження, моделювання життєвих ситуацій, розвитку комунікативних навичок та опрацювання різних моделей поведінки.
Казкотерапія – артпедагогічна техніка, що передбачає використання казки, її образів, сюжетів і символів для розвитку уяви, морально-ціннісної сфери, самопізнання, творчого мислення та пошуку способів розв’язання життєвих ситуацій.</td></tr>
<tr><td>25</td><td>1 – Б, В, Д
2 – А, Г, Е</td></tr>
<tr><td>26</td><td>а) «Блаженство» – усвідомлення та прийняття внутрішнього досвіду, накопичення психічних ресурсів, відкритість до нового, формування відчуття внутрішньої безпеки та потенціалу.
б) «Боротьба з драконом або парадоксальне розщеплення» – усвідомлення внутрішніх суперечностей і протилежностей, їх прийняття та інтеграція; подолання внутрішнього конфлікту, відокремлення власного «Я» та формування більшої психологічної самостійності.
в) «Функціонуюче Его» – формування чіткої ідентичності, автономності та усвідомлення власного місця у світі; визначення цілей, здатність діяти відповідно до власних цінностей і брати відповідальність за власний вибір.
г) «Брама смерті» – символізує завершення певного етапу, прийняття втрати та відмову від застарілих установок і способів поведінки.</td></tr>
<tr><td>27</td><td>а) конструктор Проппа.
Еталонний алгоритм
1. Ознайомити здобувачів освіти із функціями персонажів та основними функціями казки за В. Проппом.
2. Запропонувати обрати кілька карток із функціями.
3. Визначити послідовність обраних функцій.
4. Створити персонажів і визначити їхню роль у сюжеті.
5. Побудувати на основі карток сюжет казки.
6. Доповнити сюжет власними образами, подіями та художніми деталями.
7. Представити готову казку та здійснити рефлексію творчого процесу.</td></tr>
<tr><td>28</td><td><table><tr><th>Вікова стадія</th><th>№ зображення</th></tr><tr><td>а) 2-2,5- роки</td><td>1</td></tr><tr><td>б) 3-4 роки</td><td>2</td></tr><tr><td>в) 7-8 років</td><td>4</td></tr><tr><td>г) 10-13 років</td><td>3</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>29</td><td>Червоний колір – асоціюється з активністю, енергією, силою та емоційним збудженням. Його сприймання може посилювати відчуття динамічності та привертати увагу.</td></tr>
</table>

	Блакитний колір – зазвичай пов'язується зі спокоєм, легкістю, безпекою та емоційною врівноваженістю. Може сприяти зниженню психоемоційного напруження. *Жовтий колір* – асоціюється зі світлом, оптимізмом, активністю, відкритістю та позитивними емоціями. Може привертати увагу й стимулювати активність.
30	*Учитель:* організовує та реалізує освітній процес; забезпечує виконання освітньої програми та відповідає за результати навчання здобувачів освіти; визначає зміст, форми, методи й прийоми навчання відповідно до освітніх потреб учнів. *Асистент учителя:* забезпечує педагогічний супровід здобувачів освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами; бере участь в організації навчальної діяльності, адаптації та модифікації навчальних матеріалів відповідно до індивідуальних потреб учнів; сприяє їхній участі в освітньому процесі та взаємодії з іншими його учасниками. *Практичний психолог:* здійснює психологічний супровід учасників освітнього процесу; проводить психодіагностичну, консультативну, корекційно-розвиткову та профілактичну роботу; бере участь у визначенні психологічних потреб здобувачів освіти та створенні безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища.
31	На малюнку зображені дві людські фігури, які взаємодіють між собою; між ними та по боках присутні елементи, схожі на зброю/мечі або межі простору. Сюжет має характер протистояння чи боротьби. Лінії досить вільні, нерівномірні, присутнє сильне заштриховування чорної фігури. Це може відображати високу залученість у сюжет, емоційність або прагнення зробити певного персонажа максимально виразним. Водночас не можна робити висновок «сильний натиск = агресивність». Для такого висновку необхідні додаткові дані та порівняння з іншими роботами дитини. Контраст чорного та яскравих кольорів (зелений, червоний) привертає увагу. Чорний у сюжетному малюнку може використовуватися для позначення сили, небезпеки, противника або драматичності ситуації. Червоний часто використовується дітьми для позначення енергії, активності, небезпеки, боротьби або емоційної напруженості. Зелений може виконувати роль кольору самого персонажа без спеціального психологічного значення; не варто автоматично трактувати його як ознаку певної емоції. Тому значення кольорів потрібно встановлювати через пояснення самої дитини, а не за універсальними «словниками кольорів». Найбільш імовірна загальна гіпотеза: якщо дитина сама називає малюнок, наприклад, «Боротьба», «Бій», «Добро проти зла», «Герой захищається», то його можна попередньо трактувати як символічне відображення ситуації протистояння, подолання перешкоди або захисту. Значна увага приділена двом персонажам, що може вказувати на важливість для дитини теми взаємодії, суперництва або боротьби. Особливо цікавою є зелена фігура з червоним волоссям: вона виглядає більш «живою» та індивідуалізованою, тоді як чорний персонаж є масивним і менш диференційованим. Якщо зелена фігура – це сама дитина або персонаж, з яким вона себе ототожнює, можна обережно припустити, що дитина сприймає себе як учасника ситуації, де потрібно протистояти певній силі, небезпеці чи труднощам.

	Для більш точної інтерпретації варто поставити дитині 5 запитань 1. Хто ці два персонажі? 2. Що між ними відбувається? 3. Хто з них ти, якщо хтось із них – це ти? 4. Що означають чорний, зелений і червоний кольори? 5. Чим закінчиться ця історія? Відповіді дитини можуть радикально гіпотезу інтерпритації малюнку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Всеукр. громад. орг. «Асоціація гуманістичної психології». 2-ге вид., доповн. Житомир : Волинь : Рута, 2008. 232 с.
2. Барко В. І., Панок В. Г., Лазаревський С. В. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально-виховному процесі : метод. рекоменд. Київ ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. 30 с.
3. Бєльська Н. А., Мельник М. Ю., Новогородська М. М. Діагностика креативності у профорієнтаційній роботі : метод. рекоменд. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 72 с.
4. Бойко А. Е. Сутність та структура творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та здобувачів освітиської молоді.* 2011. Вип. 15. С. 28–36. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4178/ (дата звернення: 30.07.2026).
5. Бойко Т. А., Татаренко М. Г. Народна маска в історико-культурних реаліях українського театру. *Вісник КНУКіМ*. Серія: Мистецтвознавство. 2021. Вип. 44. С. 127–134. URL: https://arts-series-knukim.pp.ua/article/view/235391 (дата звернення: 05.08.2026).
6. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Турубарова А. В. Аутологія : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
7. Буркало Н. І. Казкотерапія в роботі з дітьми. *Current Challenges of Science and Education* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Берлін, Німеччина, 16–18 жовтня 2023 р.). Berlin : SPC «InterConf», 2023. С. 227–231. URL: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/10/current-challenges-of-science-and-education-16-18.10.23.pdf.
8. Ванюк Д. В., Гурєєва А. М., Дорошенко Е. Ю., Шаповалова І.В., Черненко О. Є. Основи дефектології : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : ЗДМФУ, 2023. 133 с.
9. Веркалець Т. Я. «Хмари слів» як метод формування основних предметних компетентностей на уроках історії. *Імідж сучасного педагога.* 2020. № 5(194). С. 80–84. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/214979 (дата звернення: 01.08.2026).
10. Вілмут Дж. Використання портфоліо для навчання та оцінювання : навч. посіб. / за ред. І. Є. Булах, М. Р. Мруги. Київ : Майстер-клас, 2007. 48 с.
11. Вознесенська О. Л. Використання мандали в медіаосвітніх заняттях. *Простір арт-терапії : зб. наук. праць* / редкол.: П. В. Лушин, А. П. Чуприков та ін. Київ: Золоті ворота, 2015. Вип. 1 (17). С. 4–21. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706827/ (дата звернення: 04.08.2026).
12. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арттерапія в роботі практичного психолога : використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.

13. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: метод. рекоменд. Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. В. Сухомлинського», 2017. 48 с
14. Войцеховська О. В. Піскова терапія як форма психологічної допомоги дітям та дорослим. *Молодий вчений.* 2018. № 4 (2). С. 634–637.
15. Ворощук О. Д., Лущ О. В. Вплив тривожності на агресивну поведінку старших підлітків. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 66. Т. 1. С. 103–107 URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_1/23.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 30.07.2026).
16. Галузяк В. М. Розвиток емпатії в здобувачів освіти підліткового віку. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Вінниця, 2020. Вип. 62. С. 210–219. DOI: 10.31652/2415-7872-2020-62-210-219. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/2ee8020d-0fa5-401b-a5a7-0c05e3d8158b (дата звернення: 15.08.2026).
17. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.
18. Гараніна А., Лисіна Н. Застосування асоціативних зв'язків мистецтв у навчальному процесі здобувачів освіти дитячої школи мистецтв. *Студентські наукові мистецтвознавчі читання – 2021 :* зб. наук. праць студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського. Київ : Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2021. С. 173–178.
19. Гера Т., Кузан Н. Арттерапевтичний потенціал інноваційних методів навчання технологій бойківської вишивки та бісероплетіння. *Молодь і ринок.* 2022. № 1 URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/254103?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 26.07.2026).
20. Грицай Н. Б., Дяченко-Богун М. М. «Французькі майстерні» у природничій освіті України. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2023. № 5. С. 7–13. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/49 (дата звернення: 30.07.2026).
21. Дацун О. В. Трансформація візуально-графічних характеристик дитячого малюнка сім'ї в умовах воєнної травматизації. *Psychology Travelogs.* 2026. № 2. С. 121–132. URL: https://pt.khmnu.edu.ua/index.php/pt/article/view/445 (дата звернення: 02.08.2026)
22. Демчук В. Критерії та рівні розвитку емоційної культури підлітків у процесі музично-творчої діяльності. *Молодь і ринок.* 2025. № 2 (234). С. 165–168. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.321939 (дата звернення: 02.08.2026).
23. Деркач О. О. Педагогіка творчості: арттерапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу : навч.-метод. посібник. Вінниця : ВДПУ, 2012. 98 с.

24. Добропільський інклюзивно-ресурсний центр. Інформація для батьків. URL: https://dobro.irc.org.ua/informaciya-dlya-batkiv-14-17-17-09-12-2024/ (дата звернення: 03.08.2026).
25. Дороганич О. С. Арт-лабораторія як педагогічний метод у пізнавально-практичній діяльності вихованців вокальної студії «Антарес» : метод. розробка. URL: https://vseosvita.ua/library/art-laboratoria-ak-pedagogicnij-metod-u-piznavalno-prakticnij-dialnosti-vihovanciv-vokalnoi-studii-antares-191653.html (дата звернення: 30.07.2026).
26. Д'якова І. А., Темченко О. В. Візуалізація як інструмент підвищення інтересу до математики та засіб мотивації здобувачів освіти до її вивчення. *Грааль науки.* 2025. № 50. С. 695–700. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20499 (дата звернення: 31.07.2026).
27. Естетика : підручник / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 520 с
28. Жуй С. Застосування техніки ебру у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з функціональними мовленнєвими труднощами. *Творча багатовимірність простору арттерапії* : матер. міжнар. наук.-практ. семінару (30 жовтня 2025 р.) / за наук. ред. Л. Галіциної, Є. Кочерги, Л. Подкоритової. Київ : ГО АТА, ІСПП НАПН України, 2025. С. 18–21.
29. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2015. Т. 3, № 25. С. 85–88. URL: https://eprints.zu.edu.ua/19316/1/ped_psy_25_49.pdf (дата звернення: 15.08.2026).
30. Завгородня О. В. Дитяче малювання як сфера зародження образотворчого мислення. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 8. С. 50–59.
31. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 63. Т. 1. С. 41–44. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/63/part_1/10.pdf (дата звернення: 05.08.2026).
32. Зінченко А. В., Демура А. К. Музикотерапія як психологічний феномен: сутність, функції та основні підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. № 2 (92). С. 146–157. URL: https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1353 (дата звернення: 29.07.2026)
33. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Пед. думка, 2016. 219 с.
34. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії.* 2012. Вип. 3. С. 20–38. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2406/1/vipusk_3.pdf (дата звернення: 30.07.2026).
35. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

36. Ільїна О. О. Використання технології проєктного навчання в Новій українській школі. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2021. № 3. С. 63–68. URL: https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/91 (дата звернення: 30.07.2026).
37. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д. Характерні особливості видів казок, що застосовуються у практиці казкотерапії. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 14–15 квітня 2023 р.). Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 153–156. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13202 (дата звернення: 05.08.2026).
38. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д., Галій А. І. Спільні риси та розбіжності між психокорекційною та психотерапевтичною казкою: практика казкотерапії. *Перспективи та інновації науки*. Серія*:* Педагогіка, Психологія, Медицина. 2023. № 1 (19). С. 176–188. (дата звернення: 05.08.2026).
39. Калька Н. М., Ковальчук З. Я. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посіб. Львів: ЛьвДУВС 2020. Ч. 1. 232 с.
40. Карпенко С. Д. Народна казка як об’єкт вивчення українського казкознавства. *Міфологія і фольклор.* 2012. № 4 (12). URL: https://publications.lnu.edu.ua/journals/index.php/mythology/article/view/797 (дата звернення: 05.08.2026).
41. Кириленко Т. Емоційна сфера особистості: вектори вивчення. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.* 2018. Т. 1, № 8. С. 26–30. URL (дата звернення: 27.07.2026).
42. Кисельова О. Б. Цифровий сторітелінг як інноваційний засіб дистанційного навчання. *Українські студії в європейському контексті.* 2025. № 11. С. 204–211. URL: https://elar.tsatu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2d8241c9-0b27-4173-a7b3-c5a091945ad5/content (дата звернення: 29.07.2026).
43. Кисличенко В. А., Регеда К. В. Використання карток PECS у процесі формування комунікативних умінь та навичок у дітей з раннім дитячим аутизмом. *Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс* : матер. ІІ міжнар. наук. конф. (м. Львів, 18 листоп. 2022 р.). Вінниця : Європейська наукова платформа, 2022. С. 273–276.
44. Кісіль З. Р. Психологічні особливості агресивності у підлітковому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2015. Вип. 1. С. 32–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2015_1_6 (дата звернення: 30.07.2026).
45. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 179 с.
46. Колпачкі О. С. Арт-терапія: курс лекцій : навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2017. 322 с.
47. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Серія «Інклюзивна освіта». Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 232 с.

48. Комар О. В. Графемно-колірна синестезія: неврологічний палімпсест чи когнітивна метафоризація? *Psycholinguistics in a Modern World*. 2021. Вип. 16. С. 135–141. URL: https://doi.org/10.31470/2706-7904-2021-16-135-141 (дата звернення: 04.08.2026).
49. Комаровська О. А. Художній образ як вектор створення художньо-освітнього простору мистецького навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 9. С. 210–215. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5175 (дата звернення: 30.07.2026).
50. Коменський Я. А. Велика дидактика. Київ : Рад. школа, 1940. 248 с.
51. Коркос Я. О. Критичний огляд психометричних властивостей проєктивних методик на прикладі тесту Люшера та тесту Сонді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* Серія «Психологія». 2025. Вип. 79. С. 61–69. URL: https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/25053 (дата звернення: 03.08.2026).
52. Корнієнко А. В. Майстер-клас у гуртках художньо-естетичного напряму. *Мистецтво та освіта.* 2011. № 2(60). С. 44–47. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4749/ (дата звернення: 30.07.2026).
53. Корнієнко І. О., Алмаші С. І. Методологія проведення тренінгів : курс лекцій. Мукачево : Мукачівський державний університет, 2016. 60 с.
54. Краснік О. М. Корекційне заняття з учнями старших класів «Маски в нашому житті». *Актуальні проблеми практичної психології* : зб. наук. праць. / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. С. 424–429. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/107251/1/424.pdf (дата звернення: 05.08.2026).
55. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. 2-ге вид. Київ : Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.
56. Кришмарел В. Ю. Інтеграція в загальній середній освіті: сутнісні особливості, світові тенденції, українські перспективи. *Український педагогічний журнал.* 2021. № 1. С. 65–74. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/302 (дата звернення: 30.07.2026).
57. Литвин І. М., Зорочкіна Т. С., Шпак В. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2024. № 4. С. 346–356. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/6713/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 30.07.2026).
58. Лі Лань. Принцип співвідношення емоційного та раціонально-логічного в художньому сприйнятті. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Серія 14. Вип. 22 (27). Ч. 2. Київ, 2017. С. 3–7. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95667a89-0eaa-4e34-bb06-9784dde0b7bc/content?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 30.07.2026).
59. Логвіненко В.Г. Використання технології інфографіки для візуалізації навчального контенту. *Фізико-математична освіта.* 2018. Вип. 2(16). С. 79–85.

URL: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5409 (дата звернення: 01.08.2026).
60. Лоюк О. В. Творче мислення як чинник розумового розвитку школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2013. Вип. 47. С. 148–153. URL: https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2013/12/Visnuk-47.pdf (дата звернення: 28.07.2026).
61. Максимова О. О. Нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва в роботі з дітьми дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.182-185 (дата звернення: 03.08.2026).
62. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
63. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків : Друкарня «Мадрид», 2015. 178 с.
64. Махній М. М. Психомалюнкові методики у діагностично-корекційній роботі в системі інклюзивної освіти : інформ.-метод. посіб. Чернігів: Десна Поліграф, 2021. 128 с.
65. Машкіна Л. А., Мисик О. С. Педагогічна система Фрідріха Фребеля: теоретикний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. Вип. 90. С. 12–16 URL: https://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/90/2. (дата звернення: 26.07.2026).
66. Мей Р. Сміливість творити / пер. з англ. П. Дяченка. Львів : Апріорі, 2024. 128 с.
67. Миропольська Н. Є. Мистецтво – чинник виховання людини культури (частина перша). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 3 (66). С. 121–143. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_3_15 (дата звернення: 30.07.2026).
68. Міронова Т. В. Визначення поняття «художньої образності» та кола її понятійного апарату в сучасному образотворчому мистецтві. *Мистецтвознавство України*. 2020. № 20. С. 39–44. URL: https://mystukr.mari.kyiv.ua/article/view/220921 (дата звернення: 27.07.2026).
69. Мірошниченко О. А. Арт-технології : навч.-метод. посіб. Житомир : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.
70. Новоселецька І. Е. Роль мистецтва у розвитку емпатійності дітей дошкільного віку: український досвід в умовах воєнного стану. *The importance of pedagogy and psychology in the modern world* : scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. С. 183–199.
71. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.
72. Павленко В. В. Розвиток креативної уяви в школярів. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Ін-ту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.*

Київ, 2016. Вип. 86. Ч. 2. С. 142–146. URL: http://eprints.zu.edu.ua/25008/1/1.PDF (дата звернення: 14.06.2026).
73. Павлін Д. О. Психологічні особливості розвитку спонтанності особистості у віці ранньої дорослості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 238 с.
74. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
75. Паласевич І. Л. Засоби формування художньо-естетичної компетентності старших дошкільників. *Молодь і ринок.* 2018. № 10 (165). С. 35–40. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/146989?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 30.07.2026).
76. Панасенко Ю. В., Голота М. О. Використання майбутніми вчителями музичного мистецтва арт-педагогік на уроках мистецтва в початковій школі. *Professional Art Education.* 2026. Т. 7, № 1. С. 62–70. URL: https://arteducation.pro/index.php/artedu/uk/article/view/96 (дата звернення: 30.07.2026).
77. Пасько К. М. Особливості використання кольоротерапії в навчальному процесі сучасної школи. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка :* зб. наук. праць. У 2 ч. / за заг. ред. О. В. Зосименко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. Ч. 2. С. 137–142. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/4aeff3c2-c8c2-48e4-aba7-7a325f5b5985 (дата звернення: 29.07.2026).
78. Пащенко Т. М. Кейс-технології у професійній освіті. *Теорія і методика професійної освіти :* електронне наукове видання. 2015. № 6. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10482/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F18.pdf (дата звернення: 27.08.2026).
79. Пелікан М. Р. Поняття синестезії в інтердисциплінарному вимірі. *Нова філологія.* 2022. № 88. С. 85–91. URL: https://doi.org/10.26661/2414-1135-2022-88-13 (дата звернення: 03.08.2026).
80. Пихтіна Н. П. Педагогічний потенціал дидактичних ігор та особливості їх використання на заняттях у ЗДО. *Наукові записки.* Серія: Психолого-педагогічні науки. 2022. № 4. С. 71–78. URL: https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/948 (дата звернення: 30.07.2026).
81. Пінчук О. П., Соколюк О. М. Мультимедійні засоби навчання. *Енциклопедія освіти* / голов. ред. В. Г. Кремень ; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 603–604.
82. Плюхіна Н. В., Фоменко О. А., Головченко Д. В. Формування педагогічної рефлексії в процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2025. Вип. 24. С. 239–248. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.24.2025.350509 (дата звернення: 03.08.2026).
83. Потебня О. О. Естетика і поетика слова : збірник / упоряд., вступ. стаття, прим. І. В. Іваньо, А. І. Колодної ; пер. А. І. Колодної. Київ : Мистецтво, 1985. 301 с.

84. Пріма Р. М., Алексінцева Т. В. Артпедагогіка як наукове поняття: аспекти сутнісної характеристики. *Вісник Черкаського університету.* Серія: Педагогічні науки. 2016. № 1. С. 6–10. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/974 (дата звернення: 30.07.2026).
85. Пропп В. Я. Морфологія казки / перекл. О. Гур'єв. Київ : Державне вид-во художньої літератури, 1965. 320 с.
86. Рахманова О. К. Асоціативне мислення у розвитку художньо-творчої синестезійності молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2017. Вип. 23(28). С. 111–115. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29643/ (дата звернення: 03.08.2026).
87. Росоха Н. М. Використання методів арттерапії в груповій розвивально-корекційній роботі з дітьми: теоретичне обґрунтування та практичні приклади соціальних змін. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. Вип. 57. С. 167–173 https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/342800 (дата звернення: 30.07.2026).
88. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с
89. Русін Р. М. Художній образ в постмодерністському дискурсі. *Гуманітарні студії.* 2014. Вип. 21. С. 84–92.
90. Саврасова-В'юн Т. О. Літературна казка як терапевтичний інструмент. *Габітус.* 2023. Вип. 48. С. 146–150 URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46786/ (дата звернення: 05.08.2026).
91. Сидоренко В. В. Методологія і методи наукових досліджень : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2024. 150 с.
92. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
93. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
94. Сморж Л. О. Естетика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 334 с.
95. Соболь Н. Т. Технологія педагогічної майстерні. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського.* Серія: Педагогічні науки. 2016. № 2 (53). С. 142–146. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/16484/ (дата звернення: 05.08.2026).
96. Солощенко Т. В. Вплив емоційного стану людини на кольорове сприйняття. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти (Actual Problems of Psychology in Educational Institutions).* 2022. Т. 3. С. 224–229. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/ psychology/uk/article/view/7500 (дата звернення: 03.08.2026).
97. Сорока О. В. Дитячий малюнок: характеристика, можливості. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Говерла, 2014. Вип. 30. С. 164–167. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/4e9aae59-adb3-4482-8f2f-b66bda62d194 (дата звернення: 02.08.2026).

98. Сорока О. В. Категоріальне розмежування понять «арттерапія» і «артпедагогіка». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Вінниця : Планер, 2013. Вип. 35. С. 459–465.
99. Сорочинська О. А. Арт–технології в роботі з дітьми : навч. посіб. / уклад. О.А. Сорочинська. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2025. 140 с.
100. Станішевська В. І. Арт-терапія : навч. посіб. / уклад. В. І. Станішевська. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. 172 с.
101. Сторожук А. М. Феномен синестезії у художній культурі ХХ – початку ХХІ століття : дис. … д-ра філософії : 034 «Культурологія». Київ : Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2025. 258 с.
102. Суркова Г., Плачинда Т., Долгополова Н. Впровадження інноваційних педагогічних технологій у позашкільній освіті на прикладі Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 8–9 (132–133). С. 23–32. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstreams/211ff377-5c99-49a1-b351-5ee9c166703e/download (дата звернення: 30.07.2026).
103. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1977. 224 с.
104. Сяська І. О. Психолого-педагогічні підходи до навчальної діяльності школярів з різною латералізацією півкуль головного мозку. *Педагогічна наука і освіта XXI століття.* 2024. Вип. 2. С. 49–60. URL: https://doi.org/10.35619/pse.vi2.24 (дата звернення: 03.08.2026).
105. Тадеуш О. М. Артпедагогіка як поліфункціональна технологія навчання, виховання та розвитку особистості. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 170. С. 118–122.
106. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.
107. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
108. Фалько Н. М., Гармаш Д. І., Браславська Л. В. Мандала як засіб арт-терапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія: Психологічні науки. 2017. Т. 3, № 2. С. 32–36. URL: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/614 (дата звернення: 04.08.2026).
109. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 255 с.
110. Федій О. А. Лялькотерапія у професійній діяльності педагога. *Постметодика*. 2009. № 1. С. 46–50.

111. Федій О. А. Музикотерапія в професійній діяльності сучасного педагога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Педагогічні науки. 2009. №11 (174). С. 282–292.
112. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / перекл. з англ. О. Замойської. Харків : КСД, 2023. 160 с.
113. Фройд З. Невдоволення культурою. Про психоаналіз. Психоаналітичні етюди. Психологія мас та аналіз людського «Я» / перекл. з нім. Є. Тарнавського. Харків : Фоліо, 2022. 352 с.
114. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2018. 288 с.
115. Хаустова О. В. Підготовка вчителя до реалізації артпедагогічних технологій у навчанні, вихованні й розвитку дитини з ООП. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С. 117–122. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/75-3.pdf (дата звернення: 27.07.2026).
116. Хлопоніна Н. Є. Лялькотерапія як метод психологічної корекції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 297–301.
117. Цільмак О. М. Проективна психодіагностика : метод. рекоменд. Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2025. 159 с.
118. Шахіна І. Ю., Медведєв Р. П. Використання ментальних карт у навчальному процесі. *Наукові записки.* Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015. Вип. 8. Ч. 3. С. 73–78.
119. Швардак М. В. Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 33. С. 209–211. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/11565 (дата звернення: 03.08.2026).
120. Шевченко Г. П. Духовність особистості як складник її життєствердного образу світу. *Технології інтеграції змісту освіти.* 2019. Вип. 11. С. 19–22. URL: https://dspace.snu.edu.ua/items/05ea61d6-03c7-4af0-b26d-0199a4a208d1?utm_source=hatgpt.com
121. Шмельова Т. В. Специфіка класифікації мистецтв у сучасній науці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Педагогічні науки. 2013. № 69. С. 167–170. URL: https://eprints.zu.edu.ua/9785/1/32.pdf (дата звернення: 27.07.2026).
122. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів : «Астролябія». 2018. 608 с.
123. Яланська С. П. Психологія творчості : навч. посіб. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. 211 с. URL: https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/8_2021/8.pdf (дата звернення: 02.08.2026).
124. Яланська С. П., Атаманчук Н. М. Психологія формування толерантного середовища в умовах Нової української школи. *Наука і освіта.* Серія: Психологія. 2017. № 1. С. 71–75. DOI: 10.24195/2414-4665-2017-1-12. URL:

https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-1-doc/2017-1-st12 (дата звернення: 15.08.2026)
125. Яремків М. М., Кругляк О. Я. Мистецтво: види, жанри : словник-довідник образотворчих термінів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. 112 с.
126. Adler A. The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from His Writings. Edited by H. L. Ansbacher, R. R. Ansbacher. New York : Basic Books, 1956. 503 p.
127. Buss A. H. Physical aggression in relation to different frustrations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. Vol. 67, No. 1. P. 1–7.
128. Chaiklin S., Schmais C. The Chace Approach to Dance Therapy. In: Chaiklin S., Schmais C. (eds.). *Theoretical Approaches in Dance-Movement Therapy*. Springfield, IL : Charles C Thomas, 1979. P. 75–97.
129. Edwards B. Drawing on the Right Side of the Brain. 4th ed. New York : TarcherPerigee, 2012. 320 p.
130. Eisenberg L., Kanner L. Childhood schizophrenia; symposium, 1955. VI. Early infantile autism, 1943–55. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1956. Vol. 26, No. 3. P. 556–566.
131. Emunah R. Acting for Real: Drama Therapy Process, Technique, and Performance. 2nd ed. New York : Routledge, 2020. 382 p.
132. Fiorella L., Mayer R. E. Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies That Promote Understanding. New York : Cambridge University Press, 2015. 236 p.
133. Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: Resnick L. B. (Ed.). *The Nature of Intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*, 1976. P. 231–235.
134. Fromm E. Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics. New York : Rinehart and Company, 1947. 254 p
135. Fromm E. The Creative Attitude. The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology. New York : Harper & Row, 1968. P. 69–84.
136. Jung C. G. Psychology and Literature. The Spirit in Man, Art, and Literature : Collected Works of C. G. Jung. Vol. 15. Princeton : Princeton University Press, 1966. P. 84–105.
137. Kandinsky W. Reminiscences (Rückblicke). *Kandinsky: Complete Writings on Art*. Vol. 1: 1901–1921 / ed. by K. C. Lindsay, P. Vergo. Boston : G. K. Hall, 1982. P. 357–382.
138. Kellogg J. Mandala: Path of Beauty. Clearwater, FL : J. Kellogg, 1978. 143 p
139. Liebmann M. Art Therapy for Groups: A Handbook of Themes and Exercises. 2nd ed. London ; New York : Routledge, 2004. 368 p.
140. Machover K. Personality Projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation. Springfield, IL: C. C. Thomas, 1949. 181 p.
141. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review.* 1943. Vol. 50, No. 4. P. 370–396.

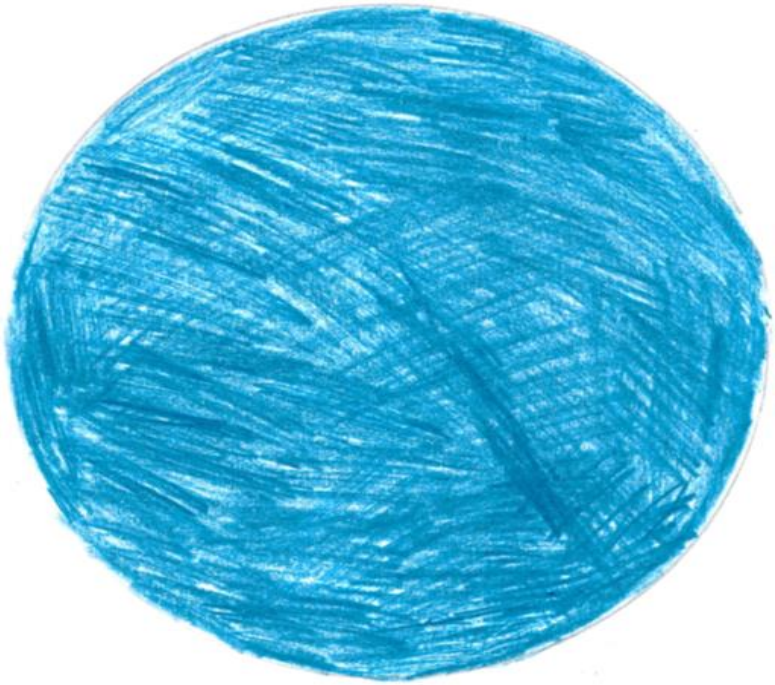
142. Messiaen O., Samuel C. Music and Color: Conversations with Claude Samuel / translated by E. Thomas Glasow. Portland, OR : Amadeus Press, 1994. 296 p.
143. Moreno J. L. Psychodrama. Vol. 1. 3rd ed. Beacon, NY : Beacon House, 1964. 424 p.
144. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach. New York : Oxford University Press, 1986. 322 p.
145. Palmer S. E., Schloss K. B., Xu Z., Prado-León L. R. Music–color associations are mediated by emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2013. Vol. 110, No. 22. P. 8836–8841.
146. Reich W. Character Analysis. 3rd ed. New York : Farrar, Straus and Giroux, 1972. 544 p.
147. Rodari G. Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie. Torino : Einaudi, 1973. 195 p.
148. Rogers C. R. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21, No. 2. P. 95–103.
149. Rosenzweig S. The Experimental Measurement of Types of Reaction to Frustration. In: Murray H. A. (Ed.). *Explorations in Personality*. New York : Oxford University Press, 1938. P. 585–599.
150. Sperry R. W. Hemisphere Deconnection and Unity in Conscious Awareness. *American Psychologist.* 1968. Vol. 23. No. 10. P. 723–733.
151. Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive Load Theory. New York : Springer, 2011. 274 p.
152. Torrance E. P. Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1962. 278 p.
153. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Cuuriculum Inquiry.* 1977. № 6. P. 205–228.
154. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2023. Geneva : World Economic Forum, 2023. 296 p.

ДОДАТКИ

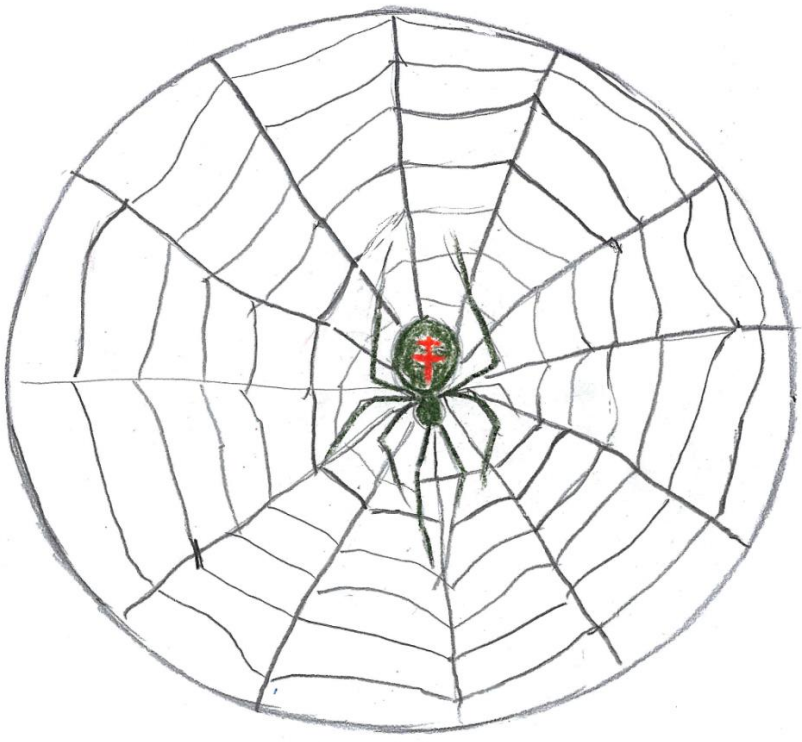
Додаток А

Зразки мандал за класіфікацією Джоан Келог

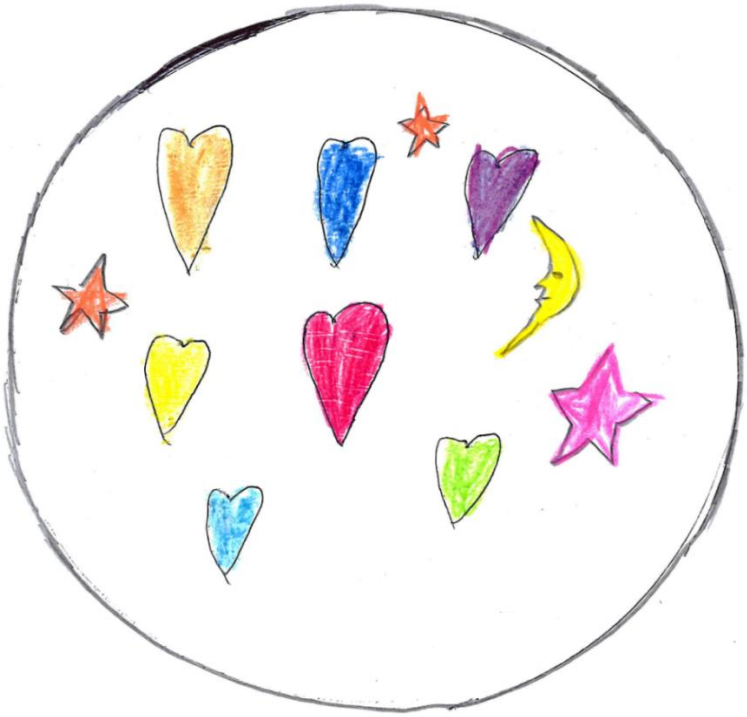
0. Чисте світло



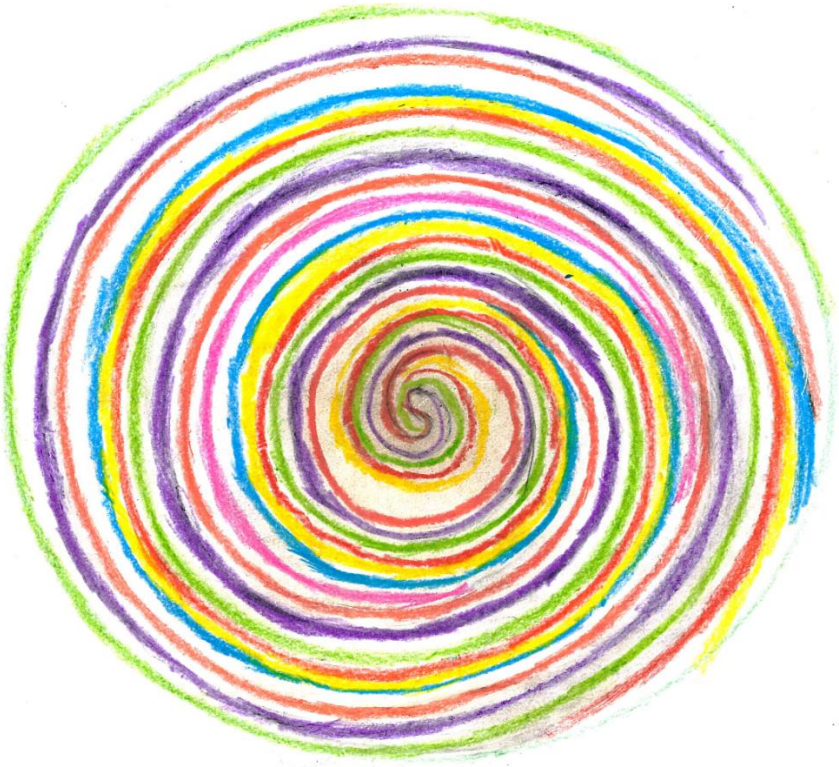
1. Пустота



2. Блаженство



3. Лабіринт або спіраль

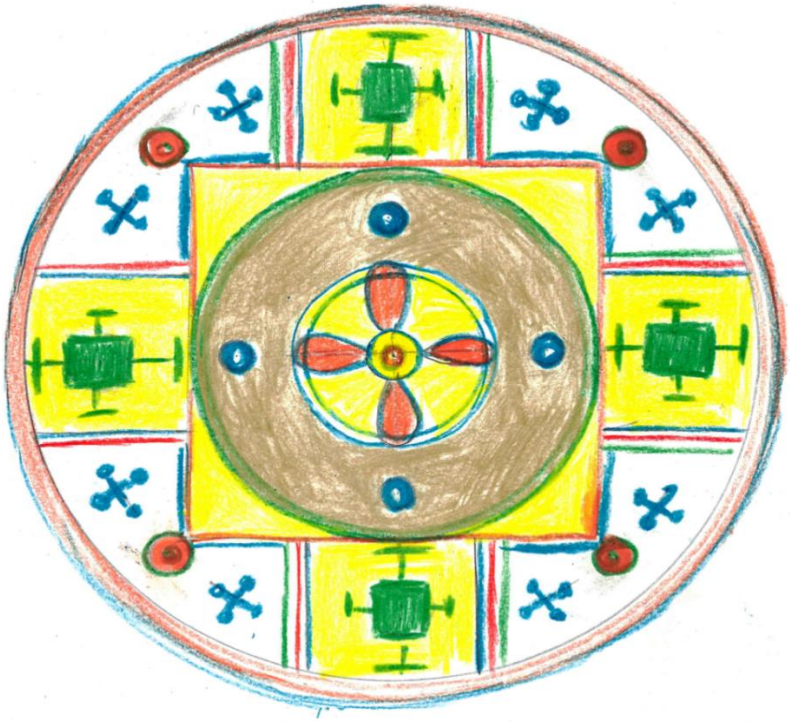


4.Початок

5.Ціль або мішень

6. Парадоксальне розщеплення, єдиноборство з драконом

7. Оквадрачування кола



8.Функціонуюче Его

9.Кристалізація

10. Брама смерті

11. Фрагментація

12.Трансцедентальний екстаз

Додаток Б

Артпроєкти, виконані учнями старших класів

Рис. Б1. Тростинна лялька «Котик» – головний персонаж вистави «Пан Коцький» (колективна робота учнів 10 класу)

Рис. Б2. Тростинна лялька «Бабця» – персонаж вистави «Солом’яний бичок» (колективна робота учнів 9 класу)

Рис. Б3. Тростинна лялька «Зайчик» – персонаж вистави «Солом’яний бичок» (колективна робота учнів 9 класу)

Рис. Б4. Тростинна лялька «Лисичка» – персонаж вистави

«Солом’яний бичок» (колективна робота учнів 10 класу)

Рис. Б5. Лялька-маріонетка «Клоун» (колективна робота учнів 11 класу)

Рис. Б6. Лялька-маріонетка «Пінокіо» (робота Сергія – учня 10 класу)

Рис. Б7. Лялька-маріонетка «Філософ безладу»
(робота Яни – учениці 11 класу)

Додаток В

Артпроєкти, виконані учнями середніх класів

Рис. В.1. Тростинна лялька «Бичок-смоляний бочок» – персонаж вистави «Солом’яний бичок» (робота Миколи – учня 7 класу)

Рис. В.2. Лялька-маріонетка «Ведмідь» (робота Василя – учня 7 класу)

Рис. В.3. Тростинна лялька «Мишачий король» – персонаж вистави «Лускунчик» (робота Оксани – учениці 7 класу)

Додаток Г

Реалізація артпроєктів студентами під час проходження педагогічної практики з учнями молодшої і базової школи

Рис. Г1. Складання психокорекційної казки з використанням пальчикового лялькового театру та символічного простору Юнгіанської пісочниці (парна форма роботи)

Рис. Г2. Візуальний сторітелінг у процесі пісочної гри із учнями 5 – 6 класів з використанням мініатюрними фігурками казкових героїв

Рис. Г3. Фрагмент вистави лялькового театру «Пан Коцький»

Рис. Г4. Актори вистави «Пан Коцький» – учні 7 класу та студенти

Рис. Г5. Процес розпису ляльки-маріонетки

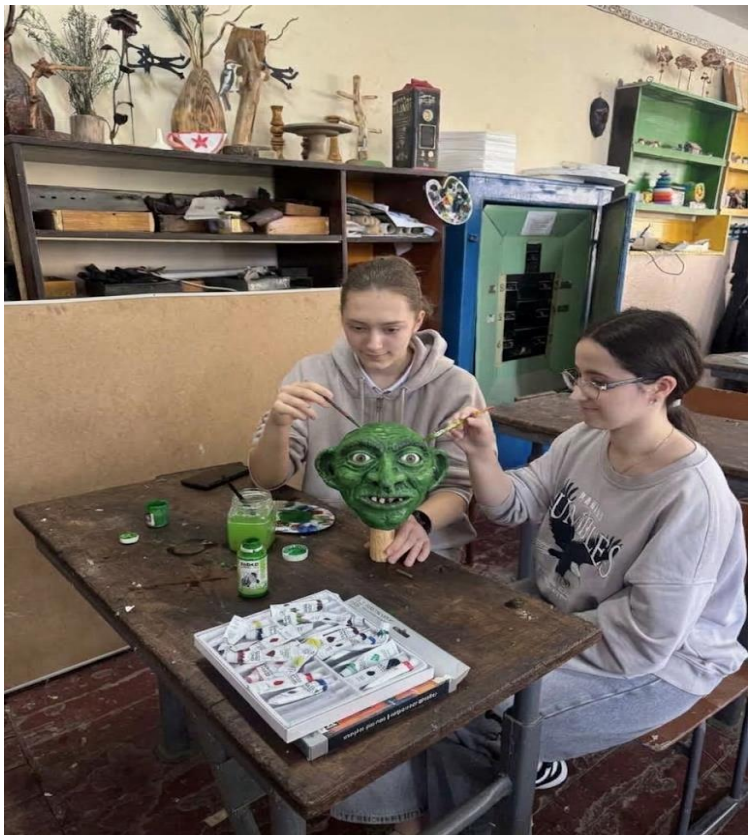


Рис. Г6. Процес розпису сценічної тростинної ляльки

Рис. Г7. Колективна робота учнів 8 класу над обраними артпоєктами

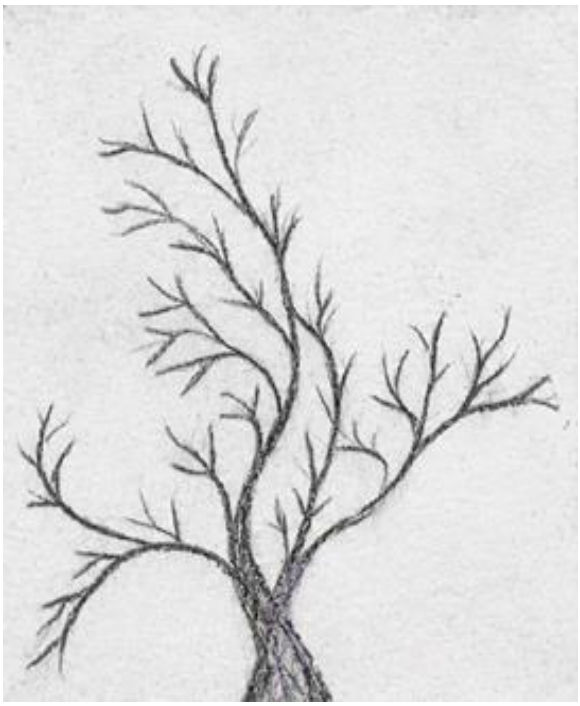
Рис. Г8. Виготовлення маски по гіпсовій формі учениць 7-го класу

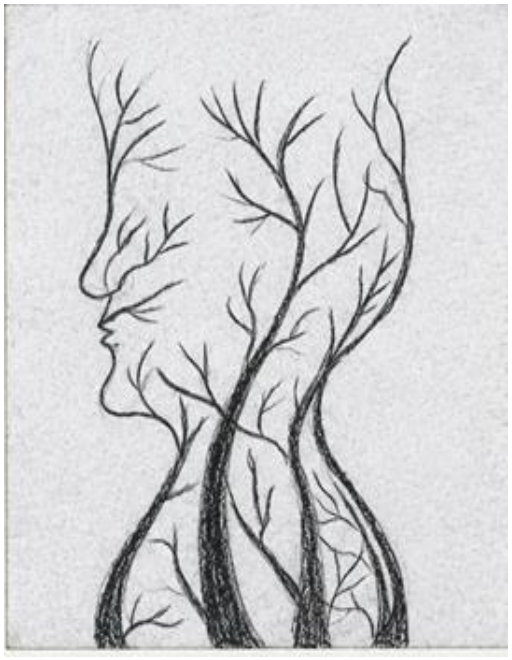
Рис. Г9. Процес виконання артпроєкту з тонфелтерапії: гармонізація внутрішнього стану учнів 10 класу через тактильні відчуття

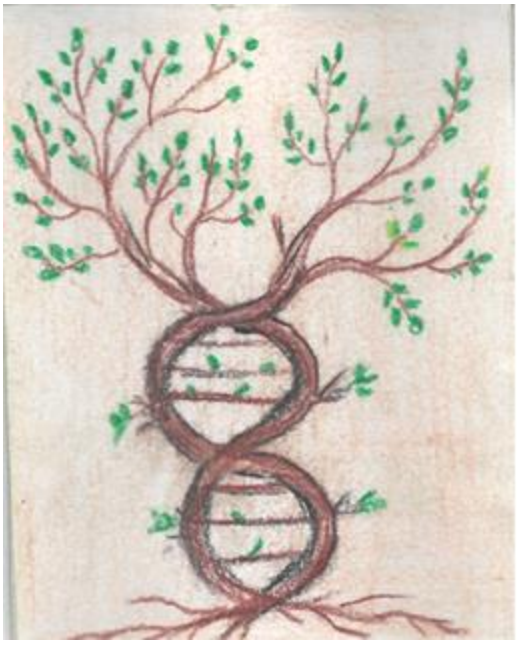
Рис. Г10. Процес виконання навчального артпроєкту на уроці технологій «Виріб інтер’єрного призначення» ученицями 10 класу

Додаток Г

Асоціативні метафоричні карти «Шепіт дерев».
Творчий доробок майбутніх учителів технологій







Вправи з колодою метафоричних асоціативних карт «Шепіт дерев» для розвитку навичок самопрезентації та рефлексії

1. Вправа «Моє дерево»

Мета: створення першого образу себе та представлення власних особистісних якостей.

Хід вправи:

Учасникам пропонують навмання або свідомо обрати одну карту, яка асоціюється з ними. Після цього кожен презентує себе через образ дерева, відповідаючи на запитання:

1. Що в його образі дерева нагадує мене?
2. Якими є мої «корені» – що сформувало мене як особистість?
3. Які мої сильні сторони символізують стовбур і гілки?
4. Які «плоди» своєї діяльності я можу назвати?
5. Чого я прагну досягти в майбутньому?
6. Завершення: учасник формулює одне речення:
7. «Якби я був(ла) деревом, то я був(ла) б…, тому що…».

2. Вправа «Мій ліс»

Мета: усвідомлення власної ролі у групі та представлення себе через взаємодію з іншими.

Хід вправи:

Кожен учасник обирає одну карту, яка символізує його самого. Після цього карти розміщуються разом у спільну композицію «Наш ліс». Кожен коротко відповідає:

1. Яке місце я займаю у цьому лісі?
2. Чим моє дерево відрізняється від інших?
3. Що я можу привнести в наш «ліс»?
4. Чого я можу навчитися в інших дерев?

Висновок: учасники визначають, як індивідуальні особливості доповнюють групу.

3. Вправа «Дерево моїх талантів»

Мета: виявлення та презентація власних здібностей і ресурсів.

Учасник обирає карту, яка асоціюється з його головним талантом або професійною здібністю. Далі завершує фрази за асоціацією яку підказує вибрана карта:

Хід вправи:

1. «Мій головний ресурс – …»
2. «Я найкраще вмію …»
3. «Інші можуть звернутися до мене, коли …»
4. «Я хочу розвинути в собі …»
5. «Щоб мій талант зростав, мені потрібно …»

Після цього учасник презентує себе групі протягом 1–2 хвилин.

4. Вправа «Шепіт дерева»

Мета: розвиток рефлексії та емоційно-ціннісної самопрезентації.

Учасник витягує карту й уявляє, що дерево звертається до нього.

Потрібно завершити фразу:

Хід вправи:

1. «Якби це дерево могло щось сказати мені про мене, воно б сказало…»
2. Якби у дерева був садівник щоб воно попросило у нього….
3. Якби дерево могло попередити мене про те, що заважає мені рости, воно сказало б…»
4. Якби дерево могло залишити мені лише одне послання на майбутнє, воно сказало б…»

Ця вправа особливо цікава тим, що дозволяє перейти від опису зовнішніх характеристик до усвідомлення внутрішніх переживань, цінностей і потреб.