

ПСИХОДИНАМІКА САМОСТІЙНОГО ВЧИНКУ УЧНІВ 9-12 РОКІВ В АРТТЕРАПЕВТИЧНОМУ ПРОСТОРИ

Статтю присвячено детальному вивченню феномену психодинаміки самостійного вчинку учнів 9-12 років в арттерапевтичному просторі. Психодинаміка вчинку може розглядатися як глибинна внутрішня детермінація дій дитини у ситуації вибору. Стаття розкриває вплив поняття первинного символізму як синтетичної функції та його впливу на процес рефлексії. Також розглянуто питання про функціональність арттерапевтичного простору на прикладі психодинаміки переживань учнів 9-12 років інтернатного закладу, що представлені у виконаних творчих роботах.

Ключові слова: «вчинкова самостійність», «рефлексія», «здатність до вибору», «ідентифікація», «ініціювання», «автентичне переживання», «первинний символізм», «арттерапевтичний простір», «психодинаміка підсвідомого автора».

Стаття посвящена подробному изучению феномена психодинамики самостоятельного поступка учеников 9-12 лет в арттерапевтическом пространстве. Психодинамика поступка рассматривается как глубинная внутренняя детерминация действий ребенка в ситуации выбора. Статья раскрывает влияние первичного символизма как синтетической функции и ее влияние на процесс рефлексии. Также рассмотрены вопросы о функциональности арттерапевтического пространства на примере психодинамики переживаний учащихся интернатного учреждения 9-12 лет, которая проявилась в их творческих работах.

Ключевые слова: «самостоятельность поступка», «рефлексия», «способность осуществлять выбор», «идентификация», «иницирование», «аутентичное переживание», «первичный символизм», «арттерапевтическое пространство», «психодинамика подсознательного автора».

The article is devoted to a detailed study of psychodynamics phenomenon of pupils self-action, aged 9-12 years, in art therapy space. The psychodynamic of the act is regarded as the deep inside determination of child's actions in the situation of choice. The article reveals the influence of primary symbolism as the synthetic function and reveals its influence on the process of reflection. Also the functionality of art therapy space is considered on the example of psychodynamics of students boarding school experience aged 9-12 years, which was reflected in their creative works.

Key words: «self-action», «reflection», «ability to make choice», «identification», «initiating», «authentic experience», «primary symbolism», «art therapy space», «psychodynamics of subconscious author».

Здатність до автономії та вчинювання є ознакою психологічного та психічного здоров'я особистості. Вчинкова самостійність – це здатність до вибору та дії у невизначених умовах життя за власною ініціативою та на підґрунті рефлексії. Головною метою вчинкової виховної парадигми у педагогіці є підготовка молоді до невизначених умов сучасного життя. Метою нашої статті є визначення психодинаміки самостійного вчинку учнів 9-12 років в арттерапевтичному просторі.

У науковій літературі залишається недостатньо вивченою проблема психодинаміки самостійного вчинку та впливу творчого компоненту на розвиток

потреби у вчинковій самостійності; відсутні також дослідження, у яких творчість є не тільки засобом відображення внутрішніх переживань депривації особистості, але й дієвим засобом її подолання.

Вчинкова самостійність як здатність людини до саморозвитку включає різноманітні взаємозв'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль і самореалізацію та інші [2]. Психодинаміка вчинку може розглядатися як глибинна внутрішня детермінація дій дитини у ситуації вибору. Розглянемо окремо деякі психодинамічні аспекти стосовно самостійного вчинку. Здатність до вибору базується на підґрунті ідентифікації себе як

автономного суб'єкта життєдіяльності за умовою виокремлення себе від недиференційованої цілісності, виокремлення «я» від «не-я». Ініціювання дії за власною ініціативою можливо за умови ідентифікації потреби та втілення її у вигляді цілі. Цей процес спирається на автентичне переживання власного «я» та ідентифікацію власних бажань як ціннісних об'єктів. Здатність до вибору дії у невизначених умовах життя визначає внутрішню можливість «проявитися» – стати «помітним», мати право на існування у вигляді власного бажання та активності.

Усі вищевказані аспекти стосуються функціонування особистості з сильним «я/его», котре розвивається за умовою, якщо виховне середовище було оптимально емпатичне до задоволення потреб дитини у ранньому віці [3; 4; 9]. У випадку, якщо ситуація виховання дитини була занадто травматичною, ми зустрічаємо функціонування слабкого «я/его» у структурі особистості [4]. Слабке «я/его» може проявлятися як безресурсне, або як компенсоване – грандіозне «Я/его». Тобто його функціонування не відповідає насправді внутрішнім ресурсам («викривлене я», за Вінікотом) [5].

За Лаканом, у дитини повинно бути багато бажань, які є ознакою розвитку функціонування сильного я/его. Це в майбутньому дозволяє здійснювати особистості вибір на рівні переживань та вчинків [10]. На здатність до вибору дитини може впливати наявність ендогенних захворювань, умови навколишнього виховного середовища, при яких матір гіперопікою компенсує власну відчуженість, тривогу та депресію, відсутність оптимальної батьківської опіки у зв'язку з образом життя батьків або їх фізичною втратою [6]. Якщо бажання дитини не задовольнялися на ранніх етапах розвитку (доедипальна стадія психосексуального розвитку), то дитина не має способів ідентифікувати власне бажання, трансформувати його у ціль та знайти способи його реалізації у ситуації невизначених життєвих умов [5; 10; 17]. Діяння у невизначених умовах життя забезпечується за рахунок довіри світу та собі самому [3].

Найважливішим інструментом вчинкової самостійності є рефлексія. Рефлексія (лат. *reflexion* – роздум, міркування, віддзеркалення, звернення назад) – діяльність людини, що спрямована на усвідомлення власних дій, внутрішніх станів, переживань та власних дій [2]. Процес рефлексії є синтетичною функцією та забезпечується первинним символізмом [5; 8]. Здорова психічна конституція людини основана на природному переживанні власного «я» як автентичного переживання. Вона забезпечує суб'єкта здатністю до використання символів у якості посередників, що забезпечують зв'язок між фантазією та реальністю [5].

Основи психодинаміки розуміння символів були розроблені З. Фройдом. На його думку, символи сприяють усвідомленню людиною власних потреб і є «деформованими потребами» [4]. Таким чином, за допомогою символів відбувається взаємодія свідомого та підсвідомого. Іншу позицію займав К. Юнг [4; 7]. Для нього

символи є природними засобами експресії на ранніх стадіях розвитку та в дорослому житті. Символи можуть втілювати зміст колективного підсвідомого та виступати як архетипи. Саме архетипи з їх транскультуральним значенням забезпечують здатність до саморегулювання психіки. За К. Юнгом, психіка може забезпечувати рівновагу за рахунок компенсаторних процесів [7].

Особи, що мають нерозвинуту здатність до символуотворення, у своїй конституційній структурі мають «викривлене» Я/Его, що характеризується високим рівнем тривоги та нездатністю до фокусування власних ресурсів [3; 6; 11; 13]. Їх функціонування залежить від стабільного об'єкта, що знаходиться поряд. Саме це ми спостерігаємо у вихованців інтернатних закладів. На практиці ми бачимо, що вони не можуть ініціювати нову ідею та реалізувати її в дії. Авторами з психоаналізу було доведено, що проблеми розвитку дитини є своєрідним імунітетом проти недбалого оточення, відгуком на викривлені стосунки зі значущими людьми [3]. За К. Юнгом, людина може взаємодіяти з тими аспектами своєї особистості, що внаслідок травматичної ситуації життя були заблоковані. Протягом цієї взаємодії стає можливим відновлення балансу та Я-інтеграції. Визначення символічного мислення було розвинуто представниками теорії об'єктних стосунків [5; 9]. За визначенням М. Кляйн, «символічне рівняння між зовнішніми об'єктами та змістом лібідіозних фантазій дозволяє дитині опанувати предметний світ, а художнику – творити нові форми» [9]. Д. Вінікот розглядає поняття перехідних об'єктів та їх зв'язок з розвитком у дитини символічного мислення [5]. Він підкреслює велику роль матері та її емпатичного контакту з дитиною для виникнення суб'єктивного переживання автентичного «Я» у неї.

Здатність зустрічатися зі змістом власних підсвідомих імпульсів залежить від віку та типу особистості [1; 3; 4; 5; 7; 15; 17]. Спираючись на практичний досвід, ми можемо визначити деякі аспекти співвідношення поведінки дітей у процесі занять арт-терапією та типології депривованої поведінки чеських учених Лангеймер, Матейчек [11]. Дитина, що пережила досвід депривації (материнської, емоційної, батьківської, соціальної), має специфічні суб'єктивні переживання, що віддзеркалюються у її творчих роботах [6]. При занадто важкому емоційному досвіді депривації дитина втрачає здатність до символізації власних суб'єктивних станів [11; 12]. Відповідно до того, в якому віці була пережита травма втрати значущих осіб, можна вказати про обмеження здатності до ідентифікації [3]. Якщо не виникає здатності до інтеграції переживань, диференціації станів «я» та «інший», «внутрішнього» та «зовнішнього», відсутність інтегрованого переживання власного «я/его» проявляється тим, що дитина не відчуває реальних кордонів власного я [9; 13].

За емпіричними даними, травма першого року життя (оральна стадія психосексуального розвитку) може відповідати «пригніченому» чи «добре пристосованому» типу депривованої поведінки

дитини за класифікацією Лангеймер, Матейчек. Травма, що виникла в період від 1,5 до 3-х років життя дитини (анальна стадія), відповідає «соціально-гіперактивному» типу деприваційної поведінки; травма у 4-6 років (едипальна стадія) – «соціально-провокаційному» типу та «компенсаторному задоволенню афективних та соціальних потреб» [16]. Відповідно до вікових новоутворень, у віці 9-12 років дитина опановує здатність до рефлексії. Якщо за умовою середнє статистичного нормального розвитку перехід на стадію вербальної переробки власного досвіду переживань відбувається протягом 3-8-го років життя дитини, то, у випадку важких переживань соціальної, батьківської або материнської (емоційної) депривації, цей процес затримується на довгий час, дитина зростає відчуженою від власних переживань, когнітивний розвиток гальмується [6; 16].

Розглянемо питання про функціональність арттерапевтичного простору [3; 7; 8; 12; 14; 15]. Арттерапевтичним простором ми вважаємо наявність спеціальнообладнаного приміщення для проведення занять з арттерапії та фахівця, що проводить заняття. Арттерапевтичний простір стимулює прояв ініціативи, реалізацію власного бажання у створенні спонтанного продукту творчості. Психодинамічна теорія надала можливість розглядати зображальну діяльність (візуальну творчість) в арттерапевтичному просторі як особливий вид діяльності, де зустрічаються регресивні тенденції, онтогенетичні ранні форми взаємодії зі світом та еволюційно-прогресивні тенденції, що пов'язані з творчою функцією психіки [9]. Продукуючи символічні образи у візуальній творчості, дитина чи дорослий може трансформувати образ власного я/єго, своє ставлення до життя та траєкторію власної самореалізації [4; 7]. Арттерапевтичний простір занять з вихованцями 9-12 років дозволяє надати можливість вихованцям вивільнити творчі ресурси психіки та спрямувати їх на вирішення актуальних завдань психологічного розвитку.

Механізми, що задіяні у використанні арттерапевтичного простору, є : 1) трансформація переживань дитини у символах візуальної творчої діяльності [1; 7; 8; 12; 15]; 2) вербалізація (за можливістю) об'єктивованих у продуктах візуальної творчості станів та переживань дитини – автора творчої роботи [1; 4; 5; 14]; 3) активація стосунків «арттерапевт – дитина – продукт творчої діяльності»; між вихованцем 9-12 років та фахівцем арттерапевтом виникають специфічні стосунки, що поєднують суб'єктивне переживання самої дитини, їх відображення в поведінці та у змісті продукту творчості, суб'єктивне ставлення до фахівця-дорослого, реальний поведінковий прояв [7; 8; 12]; 4) дієвість вказаних механізмів забезпечується внутрішньою психодинамікою між підсвідомим автора – дитини та природою символічного матеріалу його переживань, що втілені у продукті творчої діяльності [5; 7; 12; 14]; 5) передумовою самостійного вчинку є здатність до символізації.

Арттерапевтичний простір стимулює прояв ініціативи, реалізацію власного бажання у створенні спонтанного творчого продукту [1]. За нашими спостереженнями, у вихованців інтернатних закладів 9-12 років не виникає на початку роботи власної ініціативи, тому що проявляється «псевдо-я»: те, що демонструється у поведінці, не є власним автентичним переживанням самої дитини. Це те, що, на її суб'єктивній підсвідомій погляд, хочуть бачити в неї значущі дорослі. Діти в цей час виглядають як «надприродосовані». У присутності дорослого чи інших дітей вихованець інтернатного закладу проявляє «бажану» поведінку (якщо не перейшов у своєму розвитку до стадії підліткового опору). Але, якщо дитина залишилась на самоті у реальних життєвих обставинах, тоді проявляється її автентичне «Я/єго» з його дифузністю, невизначеністю почуттів, невпевненістю у виборі та діях, або схильністю до імпульсивних та напівсвідомих провокацій. Це відбувається тому, що норми і правила були інтеріоризовані та не стали суттєвою часткою особистості дитини, залишилися відчуженими інтросектами. Як тільки зникає зовнішній контроль – з'являється напівсвідома, інфантильна та імпульсивна поведінка. Якщо стосунки з вихованцями продовжуються, доросла людина витримує їх, то починається наступний період. Діти спостерігають за вами, і, чим більш ви їх приймаєте, тим більш вони вас випробовують – чи дійсно ви їх приймаєте такими, як вони є. Може бути і інша стратегія у стосунках – дитина демонструє на початку занять у своїх творчих роботах стадію хаосу. Потім у сюжеті та в поведінці простежується мотив боротьби, і через досить великий час настає знову інтеграція, але вже на іншому підґрунті.

Проілюструємо ці тези прикладом групової роботи з учнями 5-го класу міського загально-освітнього інтернатного закладу за авторською програмою «Сім кольорів життя». Це було третє заняття за планом та присвячено було створенню спонтанного образу з карлочок та розповіді про цей образ. На початку заняття учням було запропоновано обрати собі дві контрастні пастельні крейди та узяти їх у різні руки, потім на чистому аркуші паперу з заплученими очима малювати карлочки так, як захочеться. Це дуже здивувало учнів, але сподобалось. Малювання продовжувалось 3-4 хвилини, але деяким вихованцям цей час показався нестерпним. Хтось пробував з заплученими очима малювати щось конкретне – машину, танк та інше. Це було дуже дивно, що діти, яких всі дорослі звинувачують у тому, що вони не мають достатнього контролю та саморегуляції, насправді виявилися занадто контрольованими, вони мали надконтроль, тому не могли поводитися природно та спонтанно.

Відповідь ми знайшли у аналітичній психології дитинства: коли зовнішнього контролю дуже багато, то не залишається місця для спонтанності та творчості [3; 5; 7; 15]. «Я» особистості всю внутрішню енергію витрачає на дуже сильне

бажання «бути таким, як треба» для свого оточення. Якщо це не допомагає – дитину все ж не люблять, нею не опікуються власні біологічні батьки, особливо мати, або значущі дорослі залишаються занадто вимогливими та неемпатично-суворими, то спонтанність проявляється у вигляді нестриманих афектів, коли напруга переживань «поганості» власного «Я» стає нестерпною [9; 13; 15; 17].

Після виникнення у роботах учнів спонтанних карлючок, було запропоновано «знайти» у малюнках образи, що виникли випадково, та обвести їх так, щоб було помітно. Це завдання більшості учнів було важко виконати. У того, хто виявився зацікавленим, були знайдені «рибка», «дев'ять», «шість» та інші дуже прості, примітивні образи. Потім потрібно було обрати один образ та скласти про нього історію у малюнках-коміксах. Для цього аркуш альбому був поділений на вісім рівних частин, що повинні були стати послідовними малюнками цілісної розповіді.

У роботах вихованців ми помітили, що їм було дуже важко розвивати сюжет на вісім окремих фрагментів. Сюжети були примітивні. Іноді сюжет взагалі був відсутній. Це є результатом гальмування емоційного та когнітивного розвитку вихованців, їх складнощами з концентрацією уваги, здатністю утримувати сюжетну лінію та розподіляти цільний сюжетна взаємопов'язані відтиски. З сюжетів, що були зображені дітьми, ми виокремили відповідні типажі та наведемо до них приклади.

Перший рівень. Соціально-провокаційний тип депривованої поведінки. Сюжет відсутній. У фрагментах коміксів виникають «я-образи», що відображають динаміку афективних станів: від агресії до солодкого «гламурного» стану – від псевдо-я (інфантильне стереотипне малювання «зайчиків», «котиків», схематичних людей тощо) до регресу у власну внутрішню порожнечу, що позначена повторенням малювання кола зі штрихуванням (за класифікацією В. Ловенфельда відповідає віку 3-х років).

Кристина виховується бабусею-опікуном, мати померла від передозування наркотиків. Симпатична дівчина, схильна до прихованих дій, соціальної продуктивної активності не проявляє, демонстративна, в колективі часто провокує інтриги та колективну агресію, спрямовану на когось іншого; постійно знецінює свої досягнення та цінності інших.

Перший малюнок: стереотипний малюнок голови зайця з зубами. Другий: зображення голови зайця стає «красивим малюнком»: рот з посмішкою, з'являються красиві вії та вуса. Третій: обличчя в колі зі злим виразом та висунутим язиком. Четвертий: вісімка з зафарбованими кільцями. П'ятий: зафарбоване штриховкою велике коло. Шостий: коло з вісімою в центрі (як «пусті очі»). Сьомий: сильно заштриховане коло. Восьмий: синім контуром намальовано сердечко.

Сюжет в коміксах Кристини відсутній. Малюнки не зв'язані між собою. Відсутня внутрішня цілісність. Малюнки відображають спонтанну зміну афектів: від агресії до демонстративної «гарності». Внутрішній актуальний стан можна визначити як

«порожнеча». В анамнезі у дівчинки затримка психічного розвитку відповідно біологічного віку дитини.

Другий рівень. Тип компенсаторного задоволення афективних та соціальних потреб. Сюжетна лінія примітивна, однобічна. «Я-образ» не диференційований, спутаний. Завершеність сюжету відсутня. Актуальна потреба, що задовольняється – досягнення власної цілісності за рахунок іншого об'єкта. Але у результаті замість «я-інтеграції» виникає ще більше розщеплення та фрагментація.

Антон – хлопчик на 1,5 роки доросліше однокласників. Він від народження виховується двоюрідною бабусею, за національністю родина змішана – азербайджанці та євреї. Біологічні батьки померли (мати – від передозування наркотиків). Бабуся визначає біологічних батьків хлопчика як «неблагодійних». У хлопця складні стосунки з дорослими, за словами педагогів «слухається бабусю, тому що вона сильно його б'є, але він усвідомлює, що крім неї він нікому не потрібен». Складні стосунки і з однолітками – з ним не говорять, ніхто не бажає сидіти поряд.

Перший малюнок: малюнок безформний, дифузний – пляма з ніжками як у птаха, поряд дві зірки та два серця. Другий: такий самий малюнок, але серця стають більшими. Третій: великий птах сидить на гнізді на яйцях. Четвертий: до нього приходить інший птах. П'ятий: у них з'явилися маленькі птахи з цих яєць. Шостий: їх стало багато. Сьомий: (відсутній). Восьмий: (відсутній).

У коміксах Антона є сюжет, але символічний образ «Я» розщеплений, не диференційований. У динаміці розвивається тенденція до «я-інтеграції» за рахунок іншого об'єкта, але приводить у результаті до ще більшої фрагментації переживання свого «я».

Третій рівень. Пригнічений тип депривованої поведінки. Сюжетна лінія вже чітко простежується, але ще залишається амбівалентною. Я-образ розщеплений на «жертву» та «переслідувача». У динаміці задоволення актуальної потреби задовольняється за рахунок магічного позбавлення неприємностей.

Мар'яна за національністю азербайджанка, з багатодітної родини (7 дітей), мати виховує дітей одна, торгує на центральному базарі. У дівчинці спостерігається рання статева зрілість. Вона чутлива, виявляє пізнавальний інтерес, має здібності до творчої діяльності, але боязка, сором'язлива. В колективі її фантазування вважають дивокуватістю.

Перший малюнок: велика риба (намальована вертикально), образ виникає у вправі з малюванням карлючок. Другий: риба у воді, малюнок горизонтально поділений навпіл хвилястою рисою. Зверху по середині зображене сонце, по боках – хмарки. Третій: хтось з права сіткою в'ймає інших риб (друзі, діти?), а ця риба дивиться на це. Четвертий: риб посадили у великий акваріум, люди (фігурки людей, що намальовані схематично за акваріумом) дивляться на це. П'ятий: На кухні людина збирається жарити рибу.

Але вона просить випустити її. Шостий: В морі риби залишилися схвильованими – як допомогти? Сьомий: (Малюнок № 6 повторюється, але одна риба зображена більшою). Восьмий: Людина передумала, випустила рибку в море. Риба її спасла й трошки покотала на собі.

У коміксах Мар'яни сюжет завершений, має логічне розв'язання; образ-Я розщеплений на «жертву» – рибу, деструктивну частину (людина, що ловить, людина, що збирається жарити), «магічний рятівник» – людина, що випускає на волю. У динаміці сюжету спостерігається тенденція до переслідування та потреба у магічному спасінні, тоді з'являється можливість до «я-інтеграції» образу риби в морі та людини, яку вона несе на собі – як модель інтеграції підсвідомих потягів та свідомого «Я».

Четвертий рівень. Соціально-гіперактивний тип депривованої поведінки. Сюжетна лінія чітка. «Я-образ» має амбівалентний характер. У динаміці сюжету виявляється пошук «скарбів» через встановлення зв'язку з минулим та зануренням до нього («викапуванням скарбів»). Пошук скарбів стає символічним вираженням пошуку своєї ідентичності. Він змінює самого шукача. Задоволення актуальних потреб реалізується у зовнішньому та внутрішньому пошуку.

Станіслав живе з мамою. За словами педагогів, мати вживає алкоголь, але сам хлопець та його однокласники тепло про неї відгукуються. З боку хлопець виглядає дорослим та кмітливим, але залишеним сам на сам, занадто автономним. Він розумний, лідер у класі, говорить мало, інтелектуально відрізняється від однолітків, але завжди бажає, щоб було так, як хоче він. Протягом півріччя, що йшли заняття, можна було помітити динаміку зміни його соціальної ролі: від активної ролі у колективі та мовчання він переходить до позиції асоціального лідера колективу, де все влаштовує за своїм бажанням.

Перший малюнок: у чорній рамочці схематично намальована людина з пов'язкою на праве око та замість правої руки – крюк. Це – пірат. Другий: дуже велике червоне обличчя з зубами на весь рот та перев'язаним правим оком. Третій: корабель, що пливе вліво. Над ним зверху сонечко, хмарка. На носу корабля дві схематично намальовані людини. Під кораблем – сині хвилясті риски, що позначають море. Четвертий: дім, зліва, зверху – сонечко хмарка. П'ятий: той самий корабель, позначення води відсутнє. Шостий: Погляд зі спини: схематична фігурка людини тримає двома руками мапу, на якій прокладений маршрут для пошуку скарбів. Сьомий: Чорна схематична фігурка людини, яка лівій руці тримає щось чорне, у правій – лопату. Підпис слів: «Ура!». Восьмий: людина в ямі щось вирила, на поверхні зліва – корзина або сундук. Зверху зліва – сонце та хмарки.

Сюжет чіткий. Проявляються усі компоненти дії: зав'язка, кульмінація, розв'язка. Це цілісна розповідь про пірата, що шукав скарб та знайшов його. Хочеться звернути увагу, що корабель піратів рухається вліво – у минуле. На ньому дві фігурки людей, що намальовані схематично (малюнок є віковою нормою до 9 років). Напрямок корабля-життя у минуле символічно визначає, що для хлопця це регрес до неприкритих афектів та примітивних потреб, інстинктів. Спочатку пірат зображений у чорному контурі, потім за сюжетом корабель пливе у минуле, з'являється карта скарбів та пірат знаходить скарб. На останньому малюнку вже немає чорного кольору, виникає таке враження, що скарб знаходить вже не пірат, а звичайна людина. Автор якби говорить висновок: щоб знайти скарб – треба попрацювати, треба стати людиною. Образ «я» має амбівалентний характер, сюжет розв'язується позитивно.

П'ятий рівень. «Добре пристосований» тип деприваційної поведінки. Сюжетна лінія чітка, «я-образ» цілісний. Динаміка сюжету відображає пошук об'єкта для прояву власної прихильності, симпатії, дружби, кохання. У динаміці сюжету актуальна потреба задовольняється через сумісне переживання єдності та цілісності з особисто значущим об'єктом у близьких інтимно-значущих з ним стосунках.

Настя – молодша донька з двох дітей у повній родині (є старший брат 21 рік). Навчається в інтернаті у зв'язку з діагнозом «епілепсія», щоб повний день проводити під наглядом дорослих. Кожен день її забирають батьки додому. Дівчинка – гордість класу, в неї закохані усі хлопці, а один – особливо нею опікується. Дівчинка гарна, доглянута. Усі в класі прагнуть сидіти з нею поряд. У роботі вона старанна, творча, завдання виконує з захопленням, але сором'язлива при усних відповідях.

Перший малюнок: дівчинка гуляла у парку з собакою. Другий: біля дерева вона побачила хлопця. Та її собака побігла з ним познайомитися. Третій: хлопець, дівчина та собака стали гратися разом. Четвертий: вони змагалися, хто вище підніме ногу. П'ятий: вони каталися на хмаринках. Шостий: вони літали на великій хмаринці й на них сипався золотий дощ. Сьомий: вони перебиралися з одного боку на інший. Восьмий: так вони стали друзями.

Сюжет коміксів Насті цілісний. У динаміці сюжету простежується пошук «я-інтеграції» за рахунок зустрічі з «я-об'єктом», пошук об'єкта для дружби та кохання. Проявилися тенденції здатності до зрілої конкуренції з партнером протилежної статі. Собака є перехідним об'єктом, що дозволяє перейти від станів зосередження на собі до інтересу до іншої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллан Джон. Ландшафт детской души. Юнгианское консультирование в школах и клиниках / Перевод с англ. Ю. М. Донца / Под общей редакцией В. В. Зеленского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 262с. – ил.

2. Бех І. Д. Онтологія вчинку як критерію розвитку особистості / І. Д. Бех // Теорет.-метод. пробл. виховання дітей та учнів. молоді: Зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2004. – Вип. 6, кн. 1. – С. 7–17.
3. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби / Пер. с англ. В. В. Старовойтова. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2006. – 232 с. – («Психологические технологии»).
4. Калина Н. Ф. Основы психоанализа / Н. Ф. Калина. Серия «Образовательная библиотека» – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер». 2001. – 352 с.
5. Винникотт Д. В. Игра и реальность / Д. В. Винникотт. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. – 240с. (Серия: «Современный психоанализ: теория и практика»).
6. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка : [навчально-методичний посібник у 2-х кн.]. – К. : Міленіум, 2005. – 286 с. С. 144–145.
7. Дикманн Ханс. Методы в аналитической психологии / Ханс. Дикманн. Пер. с англ. Хегай Л. А. – Изд-во : В. Секачев, 2001 г. (Серия: Библиотека аналитической психологии). – 329 с.
8. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – Речь, 2007. – 336 с., илл., – С. 18–23.
9. Клайн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе / Пер. с англ. Д. В. Полтавец, С. Г. Дурас, И. А. Перельгин; сост. и научн. ред Романов И. Ю. – М. : Академический Проект, 2001. – 512 с. – («Психология детства»).
10. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан. – М. : Гнозис, 1995. – 101 с.
11. Лангеймер Йозеф, Матейчик Зденек. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага : Медицинское издательство «Авиценум», 1984. – 334 с.
12. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
13. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика / Н. Мак-Вильямс. – М. : Класс, 1998. – 480 с.
14. Мардер Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Л. Д. Мардер. – М. : Генезис, 2007. – 143 с., ил.
15. Мустакас Кларк. Игровая терапия. – Спб.: Издательство «Речь», 2000 – 282 с.
16. Подвальна Н. Випадки з досвіду. \ Н. Подвальна, О. Бернацька. Виховання дітей з досвідом деривації: не директивна гра, не директивна творчість: [Науково-методичний посібник для психолого-педагогічного супроводу виховання дітей з досвідом деривації]. – Миколаїв, 2011. – 124 с., іл., С. 86–112
17. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т. I. – 384 с., Т. 2 – 400 с.

Рецензенти: Мітрясова О. П., д.пед.н., професор;

Свириденко С. О., к.пед.н., ст. науковий співробітник

© Бернацька О. Б., 2011

Дата надходження статті до редколегії 14.09.2011 р.