
СТАРОВОЙТОВ А.В.,
кандидат психологических наук,
директор Лаборатории
системно-аналитической
арт-терапии,
РВУЗ «КГУ», г. Ялта

АРТ-ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА (АРТ-ТЕРАПИИ) НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ И ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается педагогический контекст системно-аналитической арт-терапии. Как основная педагогическая задача психотерапевтического творчества выступает развитие эстетических качеств ребенка и его представлений о гармонии и красоте. Чувство прекрасного определяется как один из основных коррекционно-развивающих факторов арт-педагогике.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-педагогика, эстетические качества, развитие личности.

У статті розглядається педагогічний контекст системно-аналітичної арт-терапії. Як основна педагогічна задача психотерапевтичної творчості виступає розвиток естетичних якостей дитини і її уявлень про гармонію та красу. Почуття прекрасного визначається як один з основних корекційно-розвиваючих факторів арт-педагогіки.

Ключові слова: арт-терапія, арт-педагогіка, естетичні якості, розвиток особистості.

In the article considered the pedagogical context of system-analytic art-therapy. As the main educational aim of psychotherapy is the development of creativity aesthetic qualities of the child and his ideas of harmony and beauty. Sense of beauty stands one of the main factors of correction and development of art-pedagogy.

Key words: art-therapy, art-pedagogy, aesthetic qualities, personality development.

Постановка проблеми. Существует значимый исторический фактор, влияющий на формирование девиантности в поведении детей. Речь идет о тех исторических этапах развития бывшего советского общества, которые были связаны с братоубийственными и кровопролитными революциями и войнами первой половины XX в. Их последствия, выразившиеся в виде социальных потрясений, подкреплялись репрессивными акциями, подавлением любого инакомыслия, применением организованного насилия со стороны государства. Такого рода ситуация оказывала влияние на динамику семейных систем на протяжении нескольких поколений. Это определенным образом повлияло на ментальность, мировоззрение и самосознание как отдельно взятых людей, так и нации в целом.

Трансгенерационные эффекты, связанные с трансляцией социального опыта между представителями разных поколений в рамках одной семейной системы, способны определять природу и причины развития различного рода социальных и персональных поведенческих девиаций у представителей молодых поколений. При этом формирование отклоняющихся моделей поведения и самосознания не связано напрямую с эффектами биологического наследования. В большей степени можно говорить о социальной детерминации и совокупности скрытых причин, которые укореняются в бессознательных коллективных источниках психики. Деформациям подвержены как отдельные семейные системы, так и более крупные социальные образования. Глубинные источники коллективной психики формируют «живой духовный организм» (С. Булгаков) большой общности людей, принадлежность к которому «совершенно не зависит от нашего сознания».

Трансгенерационные деформации семейного опыта, если они приоб-

ретаю массовый характер, способны оказывать влияние и на социум в целом, формирую своеобразный фон вероятного становления личности, скрытые причины ее поведения, решений, оценок и мотиваций [17]. Это вопрос усвоения социального опыта, представленного на уровне коллективной и семейной трансгенерационной памяти; опыта, который транслируется в психику представителей более юных поколений семьи, т.е. детей. Именно они выступают тем звеном в системе отношений, которое не способно в силу возраста противостоять системному влиянию и давлению коллективному семейного и социального опыта. Тогда как именно в поле влияния этого опыта происходит персональное формирование их идентичности и самосознания.

Деструктивный семейный опыт прошлого аккумулировал в себе различного рода социальные тенденции отнюдь не связанные с чувством предсказуемости и защищенности. Скорее наоборот – тотальное отсутствие чувства уверенности в будущем, собственная незащищенность и незащищенность семьи в связи с отсутствием четко читаемых границ персонального пространства (коммунальный быт, социальный коллективизм). На фоне такого рода переживаний закономерно предположить высокую вероятность развитие некоторых *негативных компенсирующих реакций*. Такие компенсаторные реакции, имея характер защитной агрессивности, призваны усилить чувство собственной значимости и способствовать утверждению себя в социуме через противостояние и негативизм. В целом они связаны со стремлением к реализации некоторой бессознательной коллективной программы, выстроенной на культуре хронического социального неблагополучия, того, что А. Г. Здравомыслов (1999) обозначил как *отклоняющаяся социализация*. Мы можем обозначить данный тип социализации как *социальную адаптацию*

по девиантному типу. Это своего рода «позитивная девиация», предполагающая некий инновационный потенциал сверхадаптивного поведения, как формы приспособления в условиях переходного общества. Инновационное девиантное поведение предполагает готовность к добровольному спонтанному риску. Такой риск сопряжен с парадоксальными реакциями самоутверждения и самоактуализации в новых, дискомфортных условиях посредством потенциально губительных (агонистических) тенденций [12]. У части молодежи формируется толерантное отношение к прогматическому поведению, включающему в себя готовность к делинквентным формам социальной активности. При этом, СМИ и семья выступают наиболее эффективными каналами для трансляции и подкрепления стереотипов агрессивно-наступательного, агрессивно-предупредительного и аутоагрессивного поведения, компенсирующих недостаток самоидентичности, принимаемой и комфортной идентичности.

Социальные и персональные последствия этого предполагают необходимость *положительной компенсации*. Это возможно посредством развития навыков восприятия, переживания и рефлексии образов, ассоциирующихся с критериями красоты и гармонии, связанных с эстетическими переживаниями. Именно художественная эстетика и рефлексии красоты служили традиционными средствами культурного развития общества и отдельных его представителей.

Методология и практика такого развития связана в частности с техническими приемами *арт-педагогике* (как психотехнологии искусства) и *арт-терапии* (как технологии психотерапевтического творчества). Вероятнее всего, именно они наиболее доступны и применимы в работе психологической службы школы и детских учебно-воспитательных и развивающих учреждений.

Анализ исследований и публикаций по данной теме показывает, что *арт-терапия* (АТ), как практика психологической помощи, и ее педагогическая модель – *арт-педагогика* (АП), в настоящее время получили широкое распространение в деятельности практических психологов и консультантов, работающих в различных социальных сферах (социально-психологическое сопровождение личности ребенка, психолого-педагогическая терапия, психокоррекция, психологическое сопровождение семьи и родительства, социальная педагогика, индивидуальное психологическое консультирование, кризисное консультирование, и пр.). Прикладные аспекты АТ рассмотрены в работах Алексеева М. Ю. (2003), Богдановича В. (2008), Вальдес Одрисола М. (2013), Воронова А. (2013), Ганим Б. (2005), Грецова А. Г. (2004), Егуповой М. В. (2005), Зауторовой Э. В. (2005), Киселевой М. В. (2007), Копыгина А. И. (1999, 2001, 2002, 2010), Лебедевой Л. Д. (2001, 2002, 2003), Никольской И. М. (2005). Существенное внимание уделяется так же вопросам адаптации средств АТ для задач обеспечения педагогического процесса, в частности для развития качества эстетического восприятия ребенка, творческой продуктивности, способности к восприятию и оценке характеристик гармонии и красоты. Данные темы рассмотрены в работах Аметовой Л. А. (2003), Анисимовой В. П. (2003), Деркач О. А. (2010, 2011, 2012), Ильиной Е. В. (2008), Кондрицькой О. И. (2009), Медведевой Е. А. с соавт. (2001).

Не смотря на обилие публикаций, следует отметить недостаточную методологическую дифференцированность АТ и АП. Когда речь заходит о прикладных формах АП не всегда ясно читается практическая модель и последовательность шагов арт-педагогического процесса. Цели АП формулируются достаточно обобщенно, хотя вероятно стоит сделать ряд более точных и конкретных уточнений относительно того, что именно

развивает АП, почему и для чего это необходимо, – учитывая общий фон социально-психологического и культурного развития украинского социума, а также девиации эстетических потребностей и персональных представлений о красоте его представителей.

Разрабатываемая нами модель АТ обозначается как *системно-аналитическая арт-терапия* (СААТ) [14; 15; 16]. АП в контексте данного подхода определяется также системно-аналитическими аспектами практики [14].

Целью данной статьи является: а) конкретизация педагогического аспекта арт-терапии, б) уточнение понимания функций арт-педагогики в системе арт-терапевтического процесса, в) оценка системно-аналитического характера развивающего и формирующего процесса спонтанного психотерапевтического творчества.

Основной материал статьи. Рассматривая вопросы актуализации педагогических аспектов практической работы в арт-терапии, следует исходить из общих задач педагогики и тех ее акцентов, которые наиболее актуальны на современном культурно-историческом этапе развития личности человека и общества. В. П. Зинченко (2002) отмечает, что традиционная идея всестороннего и гармоничного развития личности, сформулированная в педагогике как центральная, звучит несколько декларативно и предполагает рассмотрение человека в контексте его *вещности*, внешней детерминированности, формируемости извне [с. 17]. Положительный контекст цели, при внимательном рассмотрении ее прикладных задач, сталкивается с непреодолимым парадоксом – внешняя детерминированность развития не способна обеспечить всестороннего развития личности, поскольку внутренний аспект спонтанного становления субъектности, в ходе постижения ребенком внешнего мира и своих собственных переживания, чаще всего, в условиях традиционных форм педагогики, оказывается

репрессированным и подчиненным институционализированным нормам воспитательно-образовательных учреждений. Сказанное можно подкрепить известными словами М. М. Бахтина (1979): «Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить формулу тождества: А есть А... Подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя». Диалогичность следует рассматривать как доминирующий феномен «альтернативной» педагогики, не навязывающей социально-идеологический и культурный стандарт, но позволяющей раскрыть внутренний мир личности в той степени его аутентичности, которая доступна восприятию другого. Прагматика эмпатического и заинтересованного диалога выступает основной характеристикой педагогической направленности арт-процессов.

О. И. Кондрицкая (2009) отмечает, что АП выступает фактором личностно-ориентированного воспитания, предполагающего использование средств *образотворческого* искусства, которое разрабатывается и реализуется как особого рода психотехника, направленная на самоопределение личности и развитие у нее способностей к саморефлексии. Это способствует актуализации внешних и внутренних механизмов личностного роста и творческого саморазвития.

О. А. Деркач (2011) отмечает, что АП является инновационной, личностно ориентированной технологией обучения и воспитания детей и молодежи, целью которой выступает гармонизация их личностного развития в контексте системы «личность – общество – природа – культура» путем организации конструктивного союза ребенка и искусства в процессе восприятия уже существующих или созданных произведений искусства.

Формирование АП как новой формы организации педагогического

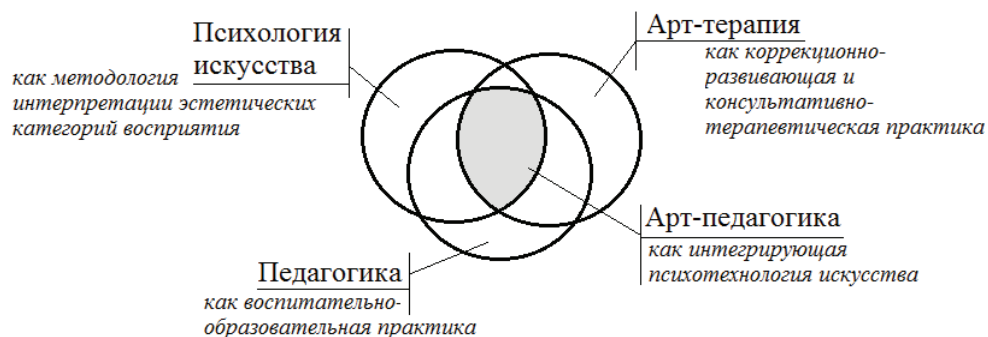


Рисунок 1. Арт-педагогика как связь методов эстетического воспитания, развития и коррекции личности.

процесса связано с возросшим к настоящему времени интересом к пониманию механизмов влияния искусства и форм спонтанного творчества на развитие личности ребенка в процессе воспитания и обучения.

АП следует рассматривать как *специализированную психотехнологию искусства* (Л. С. Выготский). Исходя из этого она выступает дисциплиной, располагающейся на пересечении интересов традиционной педагогике – как воспитательно-образовательной практики, психологии искусства – как практики объяснения эстетических категорий восприятия и арт-терапии – как коррекционно-развивающей и консультативно-терапевтической практики (см. рис. 1).

Всеми авторами подчеркивается тесная связь АП и АТ [1; 4; 5; 9; 11]. Обеспечивая динамическую систему взаимодействия между ребенком, продуктом его художественной деятельности и взрослым (психолог, педагог), и имея междисциплинарный характер, АТ способна осуществлять не только коррекционные или терапевтические влияния на личность и поведение ребенка, но и реализовывать основные функции педагогики. В первую очередь речь идет воспитательных, развивающих и социализирующих функциях АТ, которые транслируются в практику АП и в полной мере реализуются именно в ней. В педагогической ин-

терпретации арт-терапия понимается как *забота об эмоциональном самочувствии и психологическом благополучии личности средствами художественной деятельности*.

Существенное отличие АТ от АП заключается в изначальной неклинической направленности последней. В контексте системно-аналитических стратегий АП следует рассматривать как *взаимосвязь педагогических установок с техническими возможностями искусства посредством психологической интерпретации такой связи в коррекционно-развивающем процессе формирования художественной культуры и творческой продуктивности личности ребенка*. Это касается как благополучных детей, так и детей, испытывающих различного рода затруднения – эмоционально-поведенческие, психические либо соматические. Структурной основой АТ и АП, как двух взаимосвязанных методов психологического развития ребенка, являются различные виды искусства (изобразительное творчество, музыка, литература, театр), а предметным полем влияния – чувственно-эмоциональная сфера личности, процессы восприятия и ощущений, рефлексивные способности и эмоционально-волевая регуляция [3; 8].

В качестве основных функций АП выделяются следующие: 1) *культурологическая* – основана на связи личности

и культуры, предполагает развитие личности в ходе освоения и продуцирования объектов и смыслов художественной культуры; 2) *образовательная* – связана с освоением личностью действительности посредством взаимодействия с объектами искусства, обеспечивает приобретение знаний в области искусства и практических навыков в творческой художественной деятельности; 3) *воспитательная* – формирует нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствует социокультурной адаптации посредством искусства и художественной деятельности; 4) *коррекционная* – содействует профилактике, психологической коррекции и компенсации недостатков или дефектов в соматическом и психическом развитии личности посредством взаимодействия или создания произведений искусства [ср. 11, с. 25].

Широкий спектр практических возможностей АП обусловлен ее прикладной «мягкостью» и доступностью для восприятия ребенком не зависимо от его психического статуса. Художественный материал и приемы, которые предлагаются для практической работы, обладают достаточно широким диапазоном вариативности. Их можно с легкостью адаптировать под конкретную ситуацию, условия, персональный, групповой и социальный (нормативный) запрос.

АП носит выраженный культуроформирующий акцент. В этой связи она призвана решать следующие задачи: а) развитие эмоционально-волевой сферы ребенка; б) развитие креативности как способности и потребности к творческому самовыражению; в) развитие навыков заботы о собственном эмоциональном состоянии, овладение навыками эмоциональной саморегуляции посредством спонтанной творческой деятельности и взаимодействия с художественными средствами и объектами; г) формирование на основе самопознания и самопринятия положительной Я-концепции; д) обес-

печение социокультурной адаптации ребенка – овладение адаптивными поведенческими моделями и коммуникативной культурой; е) развитие навыков принятия другого и сопереживания; ж) гармонизация личностного развития ребенка в контексте триады «природа – Я – социум»; з) обеспечение удовлетворительной социализации, инкультурации с перспективой формирования установок к индивидуации и актуализации собственных внутренних ресурсов [ср. 4].

Учитывая естественную связь АТ и АП, следует отметить специфику системно-аналитической (СА) стратегии АТ в контексте ее педагогической направленности.

СА-стратегия АТ предполагает ряд ключевых моментов, характеризующих данный подход. В первую очередь речь идет о таких аспектах практики как *системность* и *аналитичность*. Перенос данных компонентов из сферы практического применения СААТ в область АП также модифицирует и специфицирует арт-педагогический процесс.

Принцип системности АП-практики. Спонтанная художественная активность актуализирует латентный творческий потенциал личности ребенка, проявляющийся в создании многообразных креативных образов, маркирующих различные элементы и сферы психики, а также проявления скрытой психической деятельности (идеи, фантазии, эмоции, образы, переживания). Результаты творческого процесса в рамках АП имеют воспитательно-образовательный характер, направленный на актуализацию эстетических переживаний и восприятий ребенка. Подобного рода процессы, связанные с актуализацией чувства прекрасного, переживаний гармонии и порядка, удовлетворенности и интереса, носят системный характер, поскольку затрагивают различные сферы психики.

Эстетическое воспитание также носит системный характер, поскольку

оказывает целостное и генерализированное воздействие на личность ребенка.

Принцип аналитичности АП-практики. Ребенок на любом этапе своего развития выражает естественную для него потребность в самоуглублении и в понимании своего внутреннего мира – «кто есть я?». Следовательно, актуальная задача АП в контексте системно-аналитической стратегии, будет заключаться в обеспечении оптимальных психологических условий и возможностей формирования адекватной возрасту и в целом позитивной Я-концепции, выстроеной на осознании ребенком самоценности и самопринятия. Принцип аналитичности будет реализовываться в ходе углубления понимания ребенком психологического содержания и личного значения воспроизведенных художественных образов. Это достигается посредством того, что мы можем обозначить как *фасилитирующее фокусирование* – направление актуального внимания ребенка на детали художественного образа, сопровождающееся задаванием открытых вопросов относительно смысла и содержания данного образа. По мере формулирования ответов ребенок рефлексивует новые грани смысловых содержаний, заключенных, например, в рисунке или в любой иной форме художественного образа. Тем самым он начинает воспринимать рисунок, как своего рода опредмеченную модель спонтанно возникшего внутреннего образа.

В ходе аналитической беседы с ребенком или группой относительно художественных образов, каждый ребенок имеет возможность конкретизировать или сформировать его внутреннюю концепцию, т.е. *концептуализировать внутренний художественный образ в сознании* (с учетом соответствующего возрасту актуального уровня психической зрелости).

Системность и аналитичность педагогического процесса в рамках методов

СААТ имеет четкую направленность на развитие ряда общекультурных качеств личности, связанных со способностью к эстетическому восприятию мира. Это касается формирования *чувства прекрасного и гармонии*. Красота и гармония являются категориями философской эстетики, значимость которых высока и для психолого-педагогической деятельности. Чувство *прекрасного* имеет воспитательные и развивающие функции [2]. В той же мере оно обладает значительным психокоррекционным и терапевтическим потенциалом [13]. И в первом и во втором случае *красота* – как средство воспитания/развития и как средство коррекции/терапии – реализует себя через чувство гармонии, порядка и целостности.

Переживание и восприятие красоты основано на свойствах функциональной активности головного мозга [10]. Для человека подобные эстетические переживания выступают видообразующим признаком. Способность воспринимать и оценивать соответствующим образом художественные и природные объекты проявляет себя в построении гармоничных, внутренне непротиворечивых моделей окружающего мира. Следовательно, гармонии и красоте, как эстетическим категориям, могут соответствовать некоторые когнитивные функции, связанные с оценкой реальности и с проверкой ее подлинности. Способность дифференцировать природные и художественные объекты по критерию *красивое – безобразное, гармоничное – хаотичное* может служить критерием психического развития личности ребенка.

Эстетическое понятие красоты может выступать как смыслообразующая и организующая основа построения всей системы эстетических взглядов на мир, поскольку фокусирует в себе основные понятия эстетики, такие как норма, идеал, целесообразность, гармония, совершенство, ценность и т.п.

В рамках системно-аналитичес-

кой АП суб'єктивніе представлення о красоте, гармонии и упорядоченности выступают центральными формируемыми качествами личности ребенка. Целостное восприятие в рамках арт-педагогического действия воспроизведенного художественного образа способствует полноценному эстетическому воспитанию личности ребенка. Поэтому, СААТ в контексте педагогических практик и психотехнологий искусства направлена именно на эстетическое воспитание личности и на развитие его креативного личностного опыта.

Детализация психологических параметров воспитательного процесса, осуществляемого в системно-аналитической АП, выявляет следующие актуализируемые свойства личности ребенка:

- стремление к когнитивной оценке художественного образа, к его целостной рефлексии и осознанию отдельных структурных элементов;
- принятие своего эмоционально фона и проявляемых в творчестве чувств;
- понимание характера воздействия экстернализируемого художественного образа на собственное поведение.

Ниже мы хотели бы предложить модель структурирования АП-процесса. Общая педагогическая стратегия реализуется при помощи методов СААТ.

I. *Предварительная беседа с ребенком (классом, группой)* относительно его представлений о себе, своих особенностях, собственных эмоциях, переживаниях, фантазиях и пр. Характер и направленность беседы зависит от актуальных задач и целей работы, или от запроса.

II. *Актуализация темы безобразного и некрасивого:*

- как ты понимаешь, что такое некрасивое?
- может ли некрасивое пугать?
- что ты считаешь некрасивым?
- сталкивался ли ты с некрасивым в своей жизни?

III. *Актуализация темы красоты и прекрасного:*

- как ты понимаешь, что такое красота?
- что ты мог бы назвать красивым?
- чем красивое отличается от некрасивого/безобразного?
- если некрасивое пугает, то, что делает красивое?
- как ты чувствуешь красоту?
- что в своей жизни ты мог бы назвать красивым?

IV. *Актуализация художественного материала и темы:*

- каким цветом ты нарисовал бы то, что считаешь некрасивым?
- каким цветом ты нарисовал бы то, что тебе нравится и то, что красиво?
- какой формы может быть некрасивый и пугающий образ?
- какой формы может быть красивый и успокаивающий образ?

V. *Художественная реализация образов:*

- мог бы ты нарисовать образ, который кажется тебе некрасивым (или: нарисуй то, что тебе приходит в голову, когда ты думаешь о некрасивом)?
- мог бы ты нарисовать образ, который кажется тебе красивым и гармоничным (или: нарисуй то, что тебе приходит в голову когда ты думаешь о красивом)?

VI. *Совместное обсуждение* с ребенком (группой/классом) полученных результатов, впечатлений и переживаний (если необходимо – вместе с родителями ребенка).

Педагогические цели описанного процесса можно обобщить следующим образом: а) актуализация латентных чувств, их актуальное проживание и выражение в развивающем творчестве, б) актуализация рефлексивного процесса – осознание эстетических категорий и их контекста, формирование ассоциативных связей с собственными переживаниями, что способствует развитию когнитивных функций, эмоциональной выразительности и спо-

способности управлять своими переживаниями через их осознание.

Следует также отметить, что описанный процесс не носит выраженного интерпретирующего или корригирующего характера. Скорее это расширение контекстов и смыслов, работа с осознанием, развитие представлений, диалог и обсуждение собственных переживаний с толерантным и эмоционально принимающим взрослым, который стремится сформировать направленность восприятия ребенка в связи с его спонтанным творчеством и чувством естественной аутентичной гармонии.

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно сделать ряд выводов. Стратегия АП реализует задачи, выходящих за привычные рамки педагогического процесса. Речь идет о ее направленности на повышение уровня и качества адаптированности личности к микросоциальной среде посредством формирования эстетических навыков, особого восприятия, связанного со способностью к дифференциации

прекрасного и безобразного, с рефлексиями красоты и гармонии. Связанные с этими целями задачи реализуются посредством взаимодействия ребенка с художественными объектами, через продуцирование и предметную экстернализацию спонтанно рождающихся в сознании художественных образов с их последовательной рефлексией. Значимым является произвольное осознание особенностей проявленного в спонтанном творчестве образа, а также особенностей самого процесса творческой самореализации, его субъективной значимости. Все это непосредственно влияет на формирование качеств идентичности и Я-концепцию ребенка.

Понимание проблем, с которыми сталкивается современное общество, актуализирует задачи стимулирования чувства прекрасного через восприятие красоты и спонтанное немотивированное искусство, которое имеет место в рамках психотерапевтического творчества (арт-терапия) и арт-педагогика.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Анисимова, В. П. *Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса* / В. П. Анисимова // *Вестник ОГУ.* – 2003. – № 4. – С. 146 – 148.
2. Бореев, Ю. Б. *Эстетика* / Ю. Б. Бореев. – М.: Русь-Олимп; АСТ; Астрель, 2005. – 829 с.
3. Ганим, Б. *Исцеление через искусство* / Б. Ганим. – Минск: Попурри, 2005. – 336 с.
4. Деркач, О. О. *Арт-педагогіка як інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання* / О. О. Деркач // *Майстер-клас.* – 2010. – № 1. – С. 8 – 9.
5. Деркач, О. О. *Арт-педагогіка у контексті реалізації ідей теорії життєтворчості* / О. О. Деркач // *Простір арт-терапії: Збірник наукових праць: Вип. 1 (9).* – К.: Золоті ворота, 2011. – С. 34 – 46.
6. Здравомыслов, А. Г. *Социология российского кризиса: Статьи и доклады 90-х годов* / А. Г. Здравомыслов. – М.: Наука, 1999. – 352 с.
7. Зинченко, В. П. *Психологические основы педагогики* / В. П. Зинченко (при участии С. Ф. Горбова, Н. Д. Гордегой). – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

8. Ильина, Е. В. Роль арт-терапии и арт-педагогики в обучении детей различного интеллектуального уровня / Е. В. Ильина [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/pomer-4-2008/ilina_08_12_2008.htm
9. Кондрицька, О. І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки: автореферат дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук / О. І. Кондрицька; АПН України. – К., 2009. – 22 с.
10. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / [Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна]. – М.: Мир, 1995. – 336 с.
11. Медведева, Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
12. Самохвалов, В. П. Социобиология в психиатрии / В. П. Самохвалов, О. А. Гильбурд, В. И. Егоров. – М.: ВИДАР, 2011. – 336 с.
13. Старовойтов, А. В. Маргинальная эстетика психотерапевтического творчества / А. В. Старовойтов // Терапия искусством. Учебное пособие по арт-терапии. – София: Университетское изд-во «Св. Климент Охридский», 2012. – С. 204 – 214.
14. Старовойтов, А. В. Системно-аналитические основания практики психологической помощи в условиях школы / А. В. Старовойтов // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Ребёнок в современном мире» (3 – 5 мая 2012 г.). – Самара: Международное академическое сотрудничество, 2012. – С. 59 – 65.
15. Старовойтов, А. В. Системно-аналитические перспективы арт-терапии / А. В. Старовойтов // Актуальность инновационных направлений терапии искусствами: сборник статей фестиваля терапевтических искусств «Арт-формат» (24 – 25 ноября 2012 г.). – Уфа: Центр исцеляющего искусства и творчества, 2012. – С. 11 – 19.
16. Старовойтов, А. В. Скрытый контекст символических образов в системно-аналитической арт-терапии / А. В. Старовойтов // Научный часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2013. – № 40 (64). – С. 322 – 329.
17. Шутценбергер, А. А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А. А. Шутценбергер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.