

## Глава 4

# ОСНОВИ НА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ИЗКУСТВАТА

### Автори:

Teresa Maria Sgaramella ([teresamaria.sgaramella@unipd.it](mailto:teresamaria.sgaramella@unipd.it)), UNIPD

Lea Ferrari ([lea.ferrari@unipd.it](mailto:lea.ferrari@unipd.it)), UNIPD

Aušra Lavickienė ([ausra.lavickiene@gruso.lt](mailto:ausra.lavickiene@gruso.lt)), KJGAG

Monika Matonyte ([matonyte.monika@gmail.com](mailto:matonyte.monika@gmail.com)), KJGAG

## 1 ВЪВЕДЕНИЕ

Тази глава предлага основите на приобщаващото образование чрез използване на изкуство. Принципите, за които ще говорим, се отнасят до различни области. Първата Позитивно младежко развитие (Positive Youth Development или съкратено PYD), се свързва с психология на развитието и насочване на фокуса на внимание към позитивното развитие, а именно към всички ресурси и отношения, на които експерти, обучители, но също така и родители могат да разчитат, за да подкрепят формирането на концепция за благополучно бъдеще. Втората област е свързана с образователната психология и универсалния дизайн за учене (Universal Design for Learning или съкратено UDL) и се отнася до принципите и стратегиите, които следва да възприемем, за да гарантираме обучение и участие за всички. Третата област, както е посочено от авторите Lavickienė and Matonyte, се отнася до иновативен опит, който може да подпомогне цялостни преживявания и комуникация с помощта на изкуства. Въпреки, че корените ѝ са свързани с терапия, тя предлага принципи и стратегии, които могат да бъдат преведени към и приведени в експлоатация в образователни контексти за целите на приобщаването.

## 2 ПОЗИТИВНО МЛАДЕЖКО РАЗВИТИЕ

Въпреки че терминът „PYD“ се използва по различни начини и в различни контексти, има някои прилики между няколко модела. Традиционните подходи към развитието и свързаните с тях изследвания се фокусират от години върху проблемите, с които децата и младите хора могат да се сблъскат, докато растат, като трудности при учене, антисоциално поведение, афективни разстройства. Интересът към позитивните ресурси и силните страни е от по-скоро. Известна като Позитивно младежко развитие (PYD), тази перспектива въвежда една по-утвърждаваща и добре дошла визия за младите хора (Damon, 2004) и за тяхното развитие. Съответно, като признава съществуването на трудности и предизвикателства в развитието, които могат да повлияят на развитието по различни начини, тя се противопоставя на разбирането на процеса на развитие главно като усилие за преодоляване на дефицитите и риска.

PYD е основан на силата подход, при който младежите се развиват чрез идентифициране и усъвършенстване на умения, компетенции и интереси по начин, който им помага да достигнат пълния си потенциал. PYD също така подчертава, че самите младежи играят активна роля в своето развитие. От гледна точка на PYD, здравословният стандарт не се отнася просто до това младият човек да е „безпроблемен“, или единствено компетентен, но подчертава степента, до която един млад човек преживява оптимално развитие.

Разработени са няколко модела и подхода на PYD. Тук е описан моделът 5Cs и 6Cs на Lerner.

### 2.1 Основополагащите елементи на модел на Lerner

Изхождайки от перспективата на заобикалящата среда, Lerner и неговите колеги предложиха 5Cs като пет важни индикатора за PYD, а именно компетентност (competence), увереност (confidence), връзка (connection), характер (character) и грижа/състрадание (care/compassion).

Компетентността включва когнитивни, социални, академични и професионални компетенции. Второто С (увереност) се отнася до възгледите на индивида за неговата/нейната глобална положителна стойност и способности. Третата С (връзка) обозначава положителните взаимоотношения на индивида с други хора и организации, като например обмена между индивида и социалната среда. Четвъртият С (характер) представлява вътрешни ценностни стандарти за правилно поведение и зачитане на социалните и културни норми. Петият С (грижовност/състрадание) се отнася до способността за съчувствие и съпричастност към другите. Освен това, според Лернър и неговите колеги, тези пет С ще помогнат за формирането на шестия С, принос, тоест активно участие, развитие и използване на лидерски умения. Фигура 1 описва компонентите по-подробно.

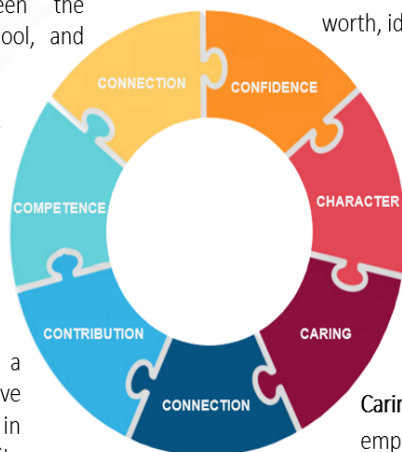
**Connection:** positive bonds with people and institutions that are reflected in bidirectional and mutual exchanges between the individual and peers, family, school, and community, a sense of belonging.

**Confidence:** an internal sense of overall positive self-worth and self-efficacy, overall positive self-worth, identity, and sense of the future.

**Competence:** the positive view of one's skills and abilities in domain-specific areas including social, academic, cognitive, and vocational and in the ability to effectively use them.

**Character,** the recognition and respect for societal and cultural rules, having standards for correct behaviours, a sense of right and wrong (morality), a sense of responsibility for one's actions, personal values and principles, spirituality, and integrity.

**Contribution,** is attained when a person has more fully realized the five C's and refers to active participation in family, school and community activities and issues, develop and use leadership skills



**Caring and Compassion,** the sense of sympathy and empathy for others, tolerance, and acceptance- (Caring and character) represent general socio-emotional functioning (Geldhof et al., 2014).

Графика 1. Компоненти на модела на Lerner

Въпреки че оперативните дефиниции за ключовите компоненти на PYD варират (Lerner et al., 2009), всички те споделят един общ фокус, свързан с формирането на позитивни личностни компетенции, социални умения и отношение (например развитие на положителни страни) посредством подобрени позитивни отношения, социална подкрепа и възможности, които са в помощ на силните страни и помагат на младежите да процъфтяват в средата, в която се намират.

Според перспективата на PYD, когато личните силни страни и активите на средата, които насърчават позитивното развитие са в синхрон, петте С се развиват в положителна посока в рамките на нечие личностно развитие. Освен това, когато тези 5 С са изразени в синергия, за отделните индивиди има по-голям шанс да развият полезна траектория, чрез която да са в помощ на семейството си, общността и гражданското общество.

## 2.2 PYD и юношеството

Проучвания, свързани с PYD, проведени от Lerner, Phelps и техни колеги, показват, че подрастващи, демонстриращи високи нива на PYD в дългосрочен план също демонстрират самостоятелно поведение; докато онези, които демонстрират ниски нива на PYD са по-склонни да имат по-скоро негативно поведение (Lerner et al., 2005; Phelps et al., 2007, 2009).

В допълнение към това, надлъжните данни показват, че тези, които са повишили нивата си на PYD, са по-склонни да проявяват първоначално високо поведение на интернализация, което намалява с времето и поддържат ниско ниво на екстернализиращо поведение. Освен това работата на Schmid и колегите (2011) предполага, че отношението към бъдещето е важно за

развитието на положителни резултати. Обнадеждаващото бъдеще, например, изглежда е силен предиктор за по-високи резултати по отношение на PYP и поемане по благоприятни траектории.

Тези резултати предполагат, че насърчаването на PYP изисква да се фокусираме върху силните страни на младежите, като формираме ангажиращи и подкрепящи контексти и предоставяме възможности за двупосочни, позитивни и съобразени с личността контексти (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; Snyder & Flay, 2012). PYP интервенциите са успешни в подобряването на самоконтрола, междуличностните умения, решаването на проблеми, качеството на отношенията с връстниците и възрастните, ангажираността с образователния процес и академичните постижения (Catalano et al., 2002). Така се подчертава високият потенциал за приобщаване.

### **3 УНИВЕРСАЛЕН ДИЗАЙН ЗА ОБУЧЕНИЕ (УДО)**

Опирайки се на напредъка в неврологията и нови прозрения за естеството на разликите в ученето, универсалният дизайн за обучение (УДО) е подход за проектиране на учебни програми – включително учебни цели, методи, материали и оценки – които изначално са достатъчно гъвкави, за да се приспособят към различни обучаеми (Meuer & Rose, 1998, 2000, 2005; Rose & Meuer, 2002). Според Роуз и Майер (2002), УДО е изградена върху предпоставката, че „пречките пред ученето възникват при взаимодействието с учебната програма – те не са присъщи единствено на капацитета на обучаемия. Т.е., когато образованието се провали, учебната програма, а не обучаемият трябва да поеме отговорност за адаптиране” (стр. 20).

По същия начин, когато учебната програма е универсално разработена, за да даде възможност на широк кръг от учащи да имат достъп и да напредват в учебната програма: всички ученици — включително тези, които нямат специални нужди сами по себе си — ще се възползват от по-гъвкава учебна среда. УДО е средство за идентифициране и премахване на бариерите в учебната програма, като същевременно се изграждат структурата, опорите и алтернативите, които отговарят на нуждите от обучение на широк кръг от ученици. По-конкретно, учебната програма на УДО се характеризира с предоставянето на 1. множество или гъвкави представяния на информация и концепции („какво“ на ученето), 2. множество или гъвкави опции за изразяване и изпълнение („как“ на ученето) и 3. множество или гъвкави начини за ангажиране на обучаемите в учебната програма („защо“ на ученето; Rose & Meuer, 2002).

#### **○ 3.1 Планиране за всички обучаеми: свързване на УДО с планирането на учебната програма**

Планирането на учебна програма, която подкрепя всички учащи, е предизвикателство, като се има предвид разнообразието от класни стаи в училищата и необходимостта всички учащи да постигнат адекватен напредък в общообразователната учебна програма. В отговор на това предизвикателство Центърът за приложни специални технологии (CAST; 2004) разработи планиране за всички учащи (PAL), процес за разработване на учебни програми, който се занимава с разнообразието на съвременните класни стаи. Въпреки че процесът PAL може да се приложи към различни сфери на съдържание, в този материал ние се фокусираме върху прилагането на обхванатите от него методи за целите на подпомагането развитието на речника на учениците и разбирането на прочетеното.

В работата на CAST с учители открихме, че използването на процеса PAL за проектиране на учебна програма, която се ръководи от принципите на УДО и стъпва на основани на изследвания практики за четене с разбиране, е ефективно за намаляване на бариерите при ученето и надграждане върху силните страни на всички учащи. Процесът PAL (виж фигура 1) предоставя на учителите практически стъпки, които могат да бъдат използвани при планирането на учебни програми, които подобряват резултатите от обучението за всички ученици. Преди да започне действителният PAL процес, се идентифицира PAL екип; екипите трябва да включват учители по редовно и специално образование и други специалисти, които се фокусират върху основата на обучението – учебната програма. Един член на екипа е назначен за фасилитатор на екипа и отговаря за организирането на редовно насрочени срещи, комуникацията с други

страни, за да отговаря на въпроси, осигуряването на подкрепа за процеса на PAL и определянето на дневния ред. По време на процеса на PAL всеки член на екипа черпи от своя образователен опит, за да допринесе за създаване на учебна програма, която гарантира, че всички учащи получават знания, умения и ентузиазъм за учене. Сътрудничеството между членовете на екипа е ключова съставка, като всички се фокусират върху разработването на гъвкава учебна програма, която подкрепя постигането на идентифицираните цели от всички учащи. След като екипът на PAL бъде идентифициран и фасилитаторът бъде избран, екипът официално започва четиристепенния PAL процес, който се основава на принципите и концепциите на УДО (2000; Rose & Meyer, Meyer & Rose, 2002), доказани стратегии за професионално развитие (Darling-Hammond, 1999; Guskey, 2002) и ефективни преподавателски практики. Онлайн ресурси и шаблони са на разположение на екипа в подкрепа на PAL процеса; обаче, след като екипът е запознат с четиристепенния процес, може да не е необходимо да се използват тези ресурси.

#### *Стъпка 1: Залагане на цели*

Поставянето на цели, които предлагат подходящи предизвикателства за всички ученици, е първата отговорност на екипа на PAL. Въпреки че изглежда очевидно, екипът трябва да разбере какво иска всички ученици да научат и аспектите на целите, които трябва да се поддържат за всички ученици. Важно е средството за постигане на целта да е отделно от самата цел. При определянето на цели екипът (а) създава контекст, предоставяйки основна информация относно съдържанието и темата за урока или модула, или (б) привежда целите в съответствие с местното съдържание и държавните стандарти, за да гарантира, че всички ученици имат достъп до висококачествени учебни програми. UDL Goal Setter е онлайн ресурс, който предоставя наръчник и начален инструмент, за да помогне на преподавателите да изработят ясни цели (CAST, 2007a).

#### *Стъпка 2: Анализиране на настоящия статус на учебната програма и класната стая*

Екипът на PAL събира основна информация за използвани в момента методи на обучение, оценки и материали, както и разбиране на разнообразната природа на учениците в конкретната класна стая. Важно е екипът да не се фокусира върху индивидуалните профили на учениците при проектирането на уроци, а по-скоро да разбере, че всяка класна стая е разнообразна. В допълнение, тази базова информация е необходима за идентифициране на съществуващите бариери в учебната програма, които пречат на достъпа, участието и напредъка на всички учащи. Идентифицирането на пречките в учебната програма е критичен елемент от процеса на PAL, тъй като ролята на екипа е да намали и, ако е възможно, да премахне бариерите в учебната програма, за да гарантира, че всички учащи имат възможност да успеят в общообразователната учебна програма.

За да анализира текущото състояние, екипът (а) идентифицира използвани в момента методи, оценка и материали за постигане на целите, като използва шаблона за анализ на урока (CAST, 2007b); (б) разработва и усъвършенства профила на класа въз основа на разнообразието в класната стая, като използва UDL Class Profile Maker (CAST, 2007c); и (в) идентифицира съществуващите бариери в учебната програма, които възпрепятстват достъпа, участието и напредъка, като използва Формуляра за пречки в учебната програма с оценка (CAST, 2007d).

#### *Стъпка 3: Прилагане на УДО към разработване на урок или раздел*

Екипът на PAL, оборудван с ясно дефинирани цели на учебната програма и разбиране на използваните в момента методи, оценки, материали, профил на класа и потенциални бариери в учебната програма, прилага трите основни принципа на УДО към разработването на урока или раздела. На този етап от процеса на PAL екипът (а) идентифицира методи, оценка и материали, които са в съответствие с принципите на УДО и целите на урока, обръща се към разнообразието на класната стая и елиминира потенциалните бариери, използвайки UDL Solutions Finder като ръководство (CAST, 2007e); (б) написва УДО урок или раздел, използвайки формуляра за планиране на УДО урок (CAST, 2007f); и (в) събира и организира материали, които подкрепят подготовката на УДО урока за преподаване.

#### *Стъпка 4: Изнасяне на УДО урок или раздел*

За да завършите процеса на PAL, УДО урокът или модулет се преподава на класа. Препоръчително е урокът да се води от екип от редовни учители и преподаватели с опит в специалното обучение. УДО урокът е планиран да сведе до минимум бариерите в учебната програма, да реализира обещанието, с което всеки ученик пристъпва към ученето, да разчита

на ефективни практики на преподаване и да прилага предизвикателствата по подходящ начин за всеки обучаем. По този начин урокът ще ангажира повече ученици и ще помогне на всеки ученик да постигне напредък. Ако урокът е бил успешен за всички ученици, екипът започва приложение на PAL процеса към различен урок. Ако урокът се нуждае от преразглеждане, екипът преразглежда процеса на PAL и пристъпва към прецизиране на урока, за да намали бариерите и да го направи достъпен за всички учащи. Важно е да се отбележи, че нито един урок не работи за всички ученици и че думата „универсален“ в УДО не означава, че един размер е ок за всички.

## 3.2 Основополагащите методи

### 3.2.1 ЗАЩО на ученето: Предоставяне на множество начини за ангажиране

Тъй като учащите се различават значително по начините, по които могат да бъдат ангажирани или мотивирани да учат, е необходимо да се осигурят множество възможности за ангажиране; някои ученици може да бъдат привлечени от новостите, докато други може да предпочетат предвидима рутина и структура. Осигуряването на множество средства за ангажиране ще активира неврологично афективните мрежи, които могат да подобрят резултата от обучителното преживяване.

### 3.2.2 КАКВО на ученето: Предоставяне на множество средства за представяне на съдържанието

Учениците могат да се различават по начините, по които възприемат и разбират информацията, която се представя; някои учащи могат да имат сензорни увреждания (например слепота или глухота) или предпочитания за това как да получават информацията (визуално, слухово), други могат да имат обучителни увреждания (например дислексия), езикови или културни различия. Никой тип представяне не е оптимален за определен вид съдържание и няма идеални средства за представяне, които да отговарят на всички ученици или всички видове обучение. От съществено значение е да се осигурят опции за представяне на съдържанието, тъй като това ще активира неврологично мрежите за разпознаване, които ще придвижат напред обучителния процес.

### 3.2.3 КАК на ученето: Предоставяне на множество множество опции за изразяване и изпълнение

Най-вероятно различните ученици в класната стая ще се различават по начините, по които могат да се ориентират в учебна среда и да изразяват това, което знаят. Например, някои хора може да се затрудняват да изразяват себе си чрез говорене (например някой с речеви проблем), докато други може да имат затруднения с писменото изразяване (например човек с езиково разстройство). Няма изразно средство, което да е оптимално за всички учащи се. Предоставянето на разнообразни възможности за действие и изразяване е от съществено значение и ще активира неврологични стратегически мрежи с положително въздействие върху ученето.

## 3.3 Принципите на практика

За да уточни трите основни принципа, CAST (2018a) публикува насоки за *Универсалния дизайн за обучение версия 2.2*. Схемата, представена по-долу, предоставя визуално представяне на насоките и изследва всяка тема с допълнителни подробности.

**Ангажиране: Обучаемите се различават по начините, по които възприемат и разбират информацията, която им се представя.** Например тези със сензорни увреждания (например слепота или глухота); затруднения в ученето (например дислексия); езикови или културни различия и така нататък може да изискват различни начини за подход към съдържанието. Други могат просто да възприемат информацията по-бързо или по-ефективно чрез визуални или слухови средства, а не чрез печатен текст. Също така ученето и трансферът на учене се случват, когато се използват множество представяния, тъй като те позволяват на учениците да правят връзки в, както и между понятията. Накратко, **няма едно единствено средство за представяне, което да е оптимално за всички учащи**; предоставянето на възможности за представителство е от съществено значение.

**Представяне на съдържанието:** Афектът представлява решаващ елемент за ученето и **учащите се различават значително по начините, по които могат да бъдат ангажирани или мотивирани да учат.** Съществуват различни източници, които могат да повлияят на индивидуалните вариации в афекта, включително неврология, култура, лична значимост, субективност и основни познания, заедно с редица други фактори. Някои учащи са силно ангажирани от спонтанност и новост, докато други са неангажирани, дори уплашени, от тези аспекти, предпочитайки строга рутина. Някои обучаеми може да искат да работят сами, докато други предпочитат да работят със своите връстници. В действителност **няма едно единствено средство за ангажиране, което да е оптимално за всички учащи във всички контексти;** предоставянето на множество опции за ангажиране е от съществено значение.

**Изразяване и изпълнение:** **Учениците се различават по начините, по които могат да се ориентират в учебната среда и да изразят това, което знаят.** Например, хората със значителни двигателни увреждания (например церебрална парализа), тези, които се борят със стратегически и организационни способности (нарушения на изпълнителната функция), тези, които имат езикови бариери и т.н., подхождат към учебните задачи по много различен начин. Някои може да са в състояние да се изразяват добре в писмен текст, но не и в реч, и обратно. Трябва също да се признае, че действието и изразяването изискват много стратегия, практика и организация и това е друга област, в която обучаемите могат да се различават. В действителност няма **едно единствено средство за действие и изразяване, което да е оптимално за всички учащи;** предоставянето на възможности за действие и изразяване е от съществено значение.

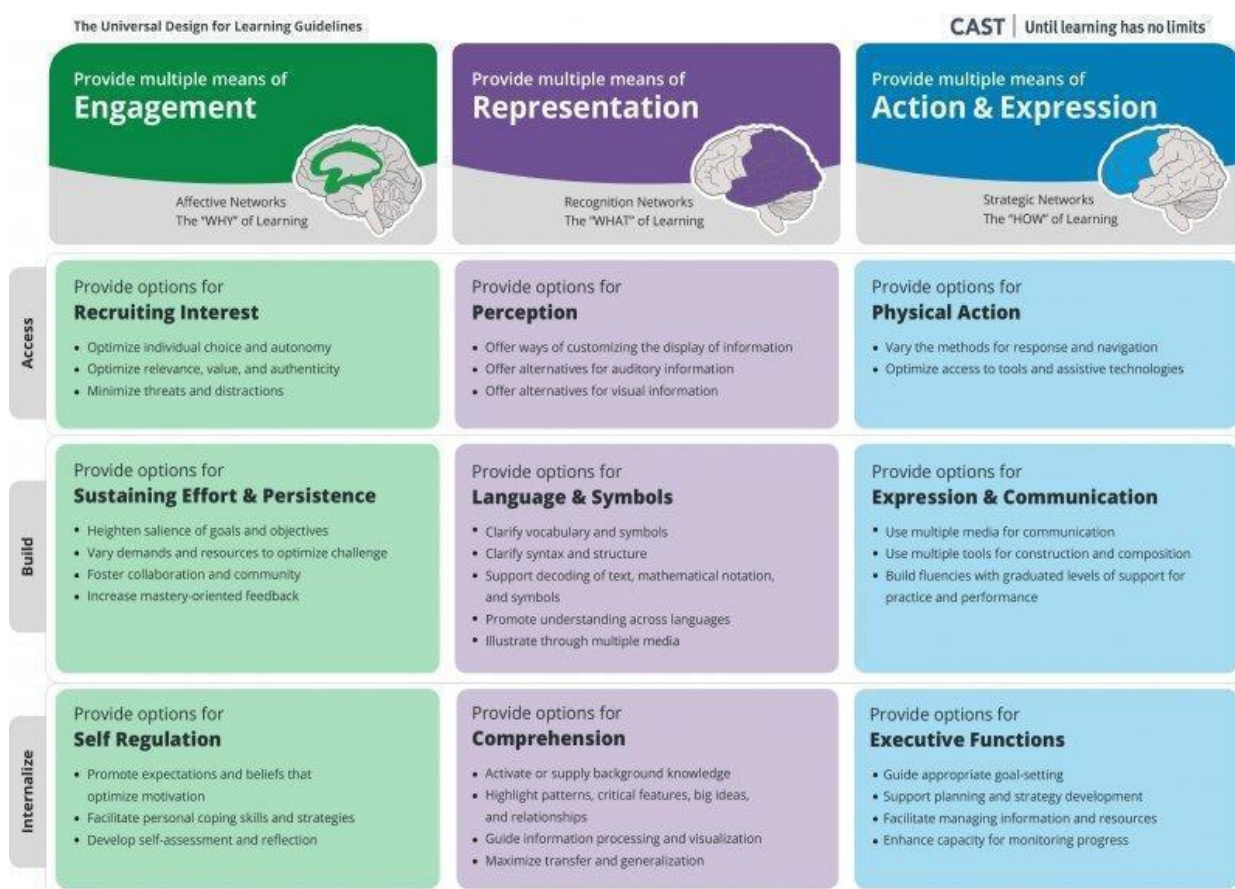
Насоките на UDL подкрепиха преподаватели по целия свят в проектирането на приобщаващи образователни преживявания и среди“.

### 3.4 Преразглеждане на насоките за УДО.

Внасянето на УДО в класните стаи и образователната практика може да звучи като трудна задача и е така, ако класната стая се ръководи от неясно определени цели и е оборудвана само с конвенционални методи на обучение, традиционни материали (напр. учебници и моливи) и негъвкави опции за демонстриране на знания и разбиране (напр. писмени отговори, есе или тест със затворени въпроси). Поради тази причина рамката на УДО се отнася до цялата учебна програма – цели, материали, методи и оценки – за да я направи по-достъпна не само физически, но и интелектуално и емоционално (Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002; Jackson & Harper, 2005 г.). Тогава в конкретно приложение УДО изисква:

1. *Дефиниране на цели, които предоставят подходящи предизвикателства за всички ученици, гарантирайки, че средствата не са част от целта.*
2. *Използването на методи, които са гъвкави и достатъчно разнородни, за да подкрепят и предизвикат всички обучаеми.*
3. *Използването на материали, които са гъвкави и разнородни и се възползват от дигиталните медии, като дигитализиран текст, мултимедийно съдържание, видео записи и интернет.*
4. *Използване на техники за оценка, които са достатъчно гъвкави, за да предоставят продължително време точна информация за оформяне на обучение и определяне на разбирането и знанията на учениците (Rose & Meyer, 2002).*

Като сравнително нова рамка, литературата за УДО все още се развива. Емпиричните изследвания се фокусират предимно върху приложенията за ограмотяване (Dalton, Pisha, Eagleton, Coyne, & Deysher, 2002; Proctor, Dalton, & Grisham, в пресата). Такива проучвания демонстрират положителни резултати за срещащите затруднения с четенето, използващи УДО подход. В допълнение, принципите и практиките на УДО се коренят в редица доказани чрез научни изследвания образователни подходи, с които учителите може би вече са запознати. Той се основава и разширява аспектите на диференцираното обучение (Tomlinson, 1999), които учителите използват, за да индивидуализират критериите за успех на учениците, методите на преподаване и средствата за изразяване на учениците, докато наблюдават напредъка на учениците. Фигура 3 обобщава елементите, предложени в модела.



Фигура 3: CAST (2018a). Универсален дизайн за обучение - насоки версия 2.2. Wakefield, MA

УДО поставя ударение на ролята на учителите като треньори или наставници (O'Donnell, 1998), на обучението като процес (Graves, Cooke, & Loberge, 1983), и на ученето в сътрудничество (Johnson & Johnson, 1986; Wood, Algozzine, & Avett, 1993).

Принципите на УДО трябва да се използват по този гъвкав и динамичен начин, като подкрепят всеки обучаем с подходящите стратегии, за да намери своя път и да сътвори своето обучение. Въпреки това, използването на подхода УДО не означава, че индивидуалните адаптации и педагогическата диференциация вече няма да са необходими или приемливи, за да се отговори по-добре на множеството нужди на различните учащи се; както ще бъде разгледано по-нататък в тази глава, насоките за УДО са гъвкав начин за прилагане на принципи, които ще доведат до по-универсално изживяване на обучението. При тези подходи учителите подкрепят процеса на учене, а не предават знания, а учениците изграждат знания, а не ги пасивно получават.

УДО представлява промяна в начина, по който преподавателите гледат на различията между обучаемите. Той подчертава необходимостта от учебна програма, която може да се адаптира към нуждите на учениците, вместо да изисква от учащите да се адаптират към негъвкава учебна програма (Meyer & Rose, 2005).

### **3.5 УДО в контекста на средното образование: Чеклист за планиране за всички**

Наскоро беше предложен интересен качествен инструмент, който може да бъде полезен за проекта InCrea+ при проверка на използването на принципите на УДО при разработването на дейностите. Контролният списък включва елементи като следните:

*Определихте ли ясни цели, които отделят средствата от целта?*

*Премахнахте ли бариерите от методите, материалите и оценките?*

*Планирали ли сте или проектирахте ли своя урок, като мислите за множество средства за представяне на концепциите и новите идеи?*

*Планирали ли сте или проектирахте ли своя урок, като мислите за множество начини да изразите и подкрепите разбирането на учениците?*

*Планирали ли сте или проектирахте своя урок, като мислите за множество начини да ангажирате учениците си?*

Чрез включването на трите принципа на УДО в планирането на учебната програма, учителите увеличават способността си да персонализират своите учебни програми (цели, методи, материали и оценка), за да отговорят на нуждите на различните учащи се в техните класове. По същия начин, за да се подпомогне разбирането на съдържанието на учениците, се препоръчва учителите изрично да преподават и прилагат ефективни стратегии за разбиране в контекста на преподаването на съдържанието и методите на обучение да се ръководят от принципите на УДО.

## **4 ОБРАЗОВАТЕЛНА АРТ-ТЕРАПИЯ**

1 062 / 5 000

Резултати за превод

Пренасочването на основната цел на образованието към развитието на личността на детето означава промяна на естеството на образованието: образованието трябва да се промени от образованието на индивида към културно развитие, изграждане на образа на света и формирането на хората в него (Cahn, 2009). В частност културата е определена връзка, която свързва социалните и генетични особености на личността и прави човека член на цивилизовано общество. По този начин образованието се разбира като културен феномен, който е процес, дефиниран като път към себе си и човек възприема своята цел на живота.

Изкуството като най-старото човешко творческо, емоционално, чувствено самоизразяване, означава разкриване на мислима и немислима вътрешна и външна реалност на човека. В тази връзка изкуството се превръща в много ценно пространство за осъществяване на целите на психотерапията. Въпреки че терапевтичните цели не са странни, има много примери, когато арт терапията се прилага повече като помощ за психическа хармонизация или като разрешаване на социални конфликти в обучението на човека или за други цели (Darkute, 2003, стр.8).

### **4.2 Определения за арт-терапия**

763 / 5 000

Резултати за превод

Арт терапията позволява създаване на по-безопасен контакт, помага за преодоляване на защитните граници и коригиране на механизмите на съпротива. Средствата на арт терапията се превръщат в един от инструментите на терапията, който ви позволява да изразите себе си и своите преживявания, да ги съобщите и да чуete от другите не само пряко, но и косвено под формата на художествена и символична метафора. Арт терапията се основава на разбирането, че нашите творчески работи могат да ни помогнат да разберем кои сме, да изразим своите



мисли и емоции, които е невъзможно да изразим с думи. Тя не само ни доставя голямо удоволствие и естетическо удовлетворение, но и стимулира себепознанието, възпитава ни като личности, развива чувствителността и най-важното, лекува тялото и душата ни.

Според видовете изкуство, съществуват различни направления в арт-терапията:

- Арт терапия (психотерапия, използваща визуални и пластични изкуства).
- Драма терапия (психотерапия, използваща драма и ролеви игри).
- Музикална терапия (психотерапия, използваща музика).
- Танцова терапия (психотерапия, използваща танци и движение).
- Библиотерапия (психотерапия, използваща поезия).
- Терапия чрез приказки (психотерапия, използваща приказки).
- Терапия с игри (психотерапия, използваща различни форми на игри).
- Терапия чрез движение или телесна терапия.

Терминът „арт терапия“ е използван за първи път от Адриан Хил и Ирен Шампероун около 1940г. в Англия. Творецът и психотерапевт е имат възможност да преживее от първа ръка ползите от изкуството за добруването и предлага за първи път този израз, който се използва и до днес.

Опитът на арт терапията е много добре посочен от пионера на психоанализата Зигмунд Фройд, дори ако той никога не е използвал този тип терапия в практическата си работа. Всъщност Фройд заявява, че дълбоките, неосъзнати умове и емоции често не се изразяват с думи, а с образи и символи. Юнг е първият човек, който практикува арт-терапия, но едва през 80-те години на 20-ти век във Великобритания и САЩ се формира професията арт терапевт. Днес арт терапевти се подготвят в много университети по света.

Художественото изразяване е признато като задължително за лицата в нужда с интелектуални затруднения, което е условие за растеж и развитие, основна форма на мислене, както и твърдо ядро на възпитанието на творчеството и компенсирането на нарушената функция. Художествената изтънченост (дори минимална) като част от цялостното образование би помогнала на ученика по-успешно да се интегрира в обществото (Tamuliene, 2002; Ambrukaiitis and Stiliene, 2002, стр.129). Изкуството се явява като най-универсалната реч, когато хората емоционално се разбират, докато творчеството на изкуството стимулира самоизразяването на човека не само за възпитание на личността, но също така помага за интегрирането и адаптирането в обществото, развива умения за общуване, обогатява живота на човека с морални ценности. Освен това, ако увреждането на човек е когнитивно, тогава неговата/нейната сила – емоциите, са не само неудобни, но особено ярки и очевидни (Papeckyte 1998, стр.38). Само взаимодействието и общуването на хората разкриват истинския социален смисъл на изкуството. Сътрудничеството с талантиви и полезни хора с увреждания може да създаде уникални, неочаквано качествени, а не обикновени и импулсивни резултати (Sinkuniene, 2003, стр.7).

Процесът на изкуството е креативен. Той е вътрешна способност: всеки може да рисува и да използва визуални подходи, за да се изразява. Процесът може да бъде приложен за помагане или терапия на други хора. Човек участва физически и активно (Dapkute, 2003, стр.7). Креативният процес може да събуди потребността на човек – постоянна амбиция да се актуализира и изразява като уникална, взаимодействаща със средата, променяща се и регенерираща се личност (Grigaliunaite-Plepiene, 2012, стр.128).

### 4.3 Арт терапия и образование

Дефиницията на Лебедева за арт терапия - използването на художествена дейност и творчество при работа с хора със здравословни проблеми - създаде така наречената социална арт терапия, а другата - медицинската, или психотерапевтична, арт терапия. Той също така добавя, че в днешно време различни форми на арт терапия се използват широко в детската психотерапия и специалното (лечебно) образование. Педагогическата арттерапия бавно се отделя (Лебедева, 2013, стр. 6). Той подчертава здравословния потенциал на човека. Основните цели са човешкото развитие и социализация (Kriukeliene, 2009, стр. 63).

Тъй като Арт насоките за учители, обучаващи деца с умерени, тежки и дълбоки интелектуални затруднения, посочват, че „По време на дейностите учениците се насърчават да проявят

интерес към процеса на рисуване, да изразяват своите чувства и мисли чрез творчество, те се насърчават да използват ИКТ и да се интересуват от възможностите за художествено изразяване, да изследват и оценяват нови творчески подходи, да забелязват естетически феномени в непосредствената среда, да се интересуват от своите творчески дейности и тези на техните приятели" (Арт насоките за учители на деца с умерени, тежки и дълбоки увреждания, 2009, стр. 72).

Образователната арт терапия е неклиничен, педагогически клон на арт терапията (не арт педагогика) за потенциално здрави индивиди. Задачите за развитие, образование и социализация стават първостепенни. Арттерапията се разбира в педагогическата наука като грижа за емоционалното благополучие и психическото здраве на човек, група, колектив, чрез използване на средствата на художествената дейност (Лебедева, 2013, с. 11). Dubowsky идентифицира три основни правила на арт терапията. Първо, конфиденциалност, арт терапевтът трябва да увери клиентите, че тяхната лична информация ще остане поверителна, така че поверителността е от съществено значение за създаване на безопасна терапевтична среда. Второ, пространството, проблемите на клиента се разкриват по-лесно при работа в добре оборудвана среда, която е тиха, просторна и изолирана от външни звуци. Трето, разпределението на времето, терапевтичното пространство също зависи от правилното разпределение на времето (Kucinskiene, 2006, стр. 39). Творбите, създадени по време на тази дейност, улесняват външното изразяване на съдържанието на комплексите в съзнанието, преживяването на съпътстващите негативни емоции и тяхното отражение" (Grigaliunaite - Plepiene, 2012, стр. 128).

Според Karkou (2010) арт терапевтите, работещи в образователната сфера обикновено са съгласни със значимостта на включването на арт терапия в училищата generally agree on the importance of including art therapy in schools (e.g., Bush, 1997; Dalley, 1987; Fehlner, 1994; Goodall, 1991; Grossman, 1990; Harvey, 1989; Hautala, 2005; Henley, 1997; Malchiodi, 1997; Moriya, 2000; Moser, 2005; Malonus-Metcalf and Rosal, 1997; Welsby, 1998; Wengrower, 2001). От научна гледна точка арттерапията в образованието е системна иновация, характеризираща се с 1) комплекс от теоретични и практически идеи, нови методики; 2) разнообразие от връзки със социални, психологически и педагогически явления; 3) известна откъснатост (автономност, изключителност) от другите области на педагогиката (преподаване, управленски процеси и др.); 4) способност за интегриране и трансформиране (Лебедева, 2013, стр. 11). Музиката, движението и танците, разказването на истории, драмата често се използват в работата по арт терапия. Такива форми, при които се използват едновременно различни начини за творческо себеизразяване, се наричат мултимедия. Понякога интегративният им характер се подчертава чрез сложни словосъчетания: арт и драматерапия, арт и танцова терапия и др. (Лебедева, 2013, стр. 55).

#### 4.3.1 *Терапия с танцови движения*

Човешките същества имат вродената способност да общуват и изразяват мисли и чувства чрез физически движения и езика на тялото. Танцът е общ за всички племена и раси от миналото и настоящето. Малките деца са в състояние да изразяват по този начин без устна комуникация и без задръжки (Russell, 2005).

Терапията с танцово движение (DMT) или танцовата терапия, според Американската асоциация по танцова терапия, е психотерапевтичното използване на движението и танца за емоционални, когнитивни, социални, поведенчески и физически състояния. DMT е форма на експресивна терапия, при която движението и емоциите са пряко свързани. От началото си през 50-те години на миналия век DMT придоби популярност и практиките му се развиха. Принципите му обаче останаха същите. Типичната DMT сесия има четири основни етапа: подготовка, инкубация, осветяване и оценка. Терапията с танцово движение се практикува на места като центрове за рехабилитация на психично здраве, медицински и образователни заведения, старчески домове, дневни заведения и други програми за насърчване на здравето. Специализираните лечения на DMT могат да помогнат за излекуване и подпомагане на много видове заболявания и увреждания. Както Cruz (2004) казва за терапията с танци/движение, движението е „сложна, индивидуална и експресивна комуникация; предписването на определени движения би нарушило процеса на оценка на индивидуалното изразяване". В някои проучвания има и критики към терапиите с танцови движения. Strassel (2011) казва, че повечето проучвания са открили терапевтични ползи от танцовата терапия, въпреки че тези резултати се основават на

като цяло доказателства с лошо качество. Танцовата терапия трябва да се разглежда като потенциално подходяща допълнителна терапия за различни състояния, които не се повлияват добре от конвенционалните медицински лечения. Силно се препоръчват добре извършени случайни контролни тестове и обсервационни изследвания, за да се определи реалната стойност на танцовата терапия.

Други често срещани имена за терапия с танци и движения включват психотерапия с движение и танцова терапия (Strassel, 2011). Танцовата терапия включва различни видове движенчески терапии и трябва да използваме тази, която е най-подходяща за нашия случай. Терапията с движение за развитие може да бъде полезна за хора от всички възрасти и може също да помогне на хората да се възстановят от инсулти и мозъчни увреждания, дори в екстремни случаи, като деца със специални нужди.

Музикалната и танцово-двигателната терапия могат да помогнат за постигането на най-важната концепция при церебралната парализа – за улесняване на ежедневието. И двете терапии се допълват взаимно и могат да донесат много ползи, като подобрени двигателни способности, развиване на чувство за ритъм, по-добро познание, по-високо самочувствие, по-добро учене в училище, изразяване на емоциите и комуникация. Изследванията от специализираната педагогика на деца с увреждания виждаме, че има теоретична основа за развитието на музикално-танцово-двигателната невербална комуникация и практическа „програма на процеса на музикално и танцово-двигателно общуване“. Резултатите от изследването разкриват нови комуникационни възможности за развитие и художествена изява при децата.

Ефективността на тези действия зависи не само от детето, но и от човека, който ги практикува. И както Вероника Шерборн каза: „Доброто обучение чрез движение се основава на чувствителното и отзивчиво отношение на учителя по движение. Възрастният трябва да може да предвиди инициативите, реакциите и емоционалните реакции на детето. По този начин той или тя създава климат, в който детето изпитва чувство на безопасност, приемане, признателност и успех (Sherborne, 1979, 1990)“.

#### 4.3.2 Музикална терапия

Музиката и медицината са партньори от началото на западната медицинска практика (Pratt, 1985). Древни лекари като Хипократ и Гален твърдо поддържаха идеята за лечение на целия човек, а не на отделни симптоми. Музиката се споменава в медицински записи и бележки през осемнадесети и деветнадесети век. Музикотерапията, както се използва днес, се развива по време на Втората световна война. Музикалното лечение е термин, който включва областите на музикотерапията и музикалната медицина. Музикотерапевтът е официално организиран като професия от 50-те години на миналия век.

Музикотерапевтът е утвърдена здравна професия, в която музиката се използва в рамките на терапевтична връзка за справяне с физически, емоционални, когнитивни и социални нужди на индивидите. След преценка на силните страни и нуждите на всеки клиент, квалифицираният музикотерапевт предоставя посоченото лечение, включващо създаване, пеене, преместване и/или слушане на музика. Чрез музикално участие в терапевтичния контекст способностите на клиентите се укрепват и пренасят в други области от живота им. Музикотерапията също така предоставя възможности за комуникация, които могат да бъдат полезни за тези, на които им е трудно да изразят себе си с думи. Изследванията в музикотерапията подкрепят нейната ефективност в много области като: цялостна физическа рехабилитация и улесняване на движението, повишаване на мотивацията на хората да се включат в лечението си, осигуряване на емоционална подкрепа за клиентите и техните семейства и осигуряване на канал за изразяване на чувства.

Ефикасността на музикалната терапия е проучена сред хора с различни увреждания, включително например: аутизъм (Wager, 2000), деменция (Korb, 1997), тежко увреждане на мозъка (Nayak et al., 2000), Паркинсон (Pacchetti et al., 2000), Алцхаймер (Aldridge, 1998), нарушение на привъзраността (Brotons & Pickett-Cooper, 1996; Burkhardt-Mramor, 1996), хронична шизофрения (Zhang & Cuie, 1997), депресия (Suzuki, 1998), и множествена склероза (Davis, 1998). Церебралната парализа (ДЦП) е увреждане, което тепърва предстои да бъде докладвано в литературата, оценяваща музикалната терапия.

В някои проучвания (вижте Nasuruddin, 2010), използването на музика (гамелан) и движение като неинвазивна терапия за измерване и подобряване на грубите двигателни функции на деца с ЦП показва положителни резултати въз основа на клинични и емпирични резултати. Също така, Краkouer (2001) и колеги направиха изследвания за ефикасността на музикалната терапия за промяна на поведението при хора с ЦП. Имаше три различни избора, които биха могли да бъдат оценени като значими. Една от тях въведе дейности, при които дете с ДЦП беше насърчавано да реагира и участва или вокално, или чрез движения на ръцете (пляскане и т.н.). Терапевтът спира да свири на китара в определени моменти и преминава във фаза, която се състои от вокален тип пеене и пеене. Резултатите осигуряват подкрепа за ефикасността на музикалната терапия за постигане на значителни промени в специфичните поведения на хора с големи специални нужди като ДЦП.

### 4.3.3 Рисуване върху коприна

Картина върху коприна „Мълчанието шепне върху коприна“. Коприната е деликатен материал, даден от природата. Спецификата на технологията на рисуване формира концентрация и внимание. Коприната е деликатен материал, даден от природата. Самият процес на получаване на коприна кара човек да гледа положително на природните ресурси. Разбирането на технологичния процес на производство на коприна развива уважение към природата. Лечебна тишина, където се ражда пътешествие в себе си, така може да се опише процесът на рисуване върху естествена коприна, където няма съпротива, четка, боя и коприна (коприната попива боята, вдига я и я разнася out), абсолютно безшумен терапевтичен процес. Спецификата на техниката на рисуване създава концентрация и внимание. Видове батик:

1. Студен батик (тази техника създава дизайн върху парче плат, като се излива разтопена восъчно-парафинова смес и се боядисва със студени багрила),
2. Горещ батик (украцията върху парче плат се създава чрез сгъване по подходящ начин, запазване на местата, които трябва да бъдат оставени небоядисани, и боядисване с горещи багрила.
3. Рисуване върху коприна. Батик е древен метод за боядисване на тъкани, който възниква в Индия преди почти 2000 години.

Коприната, нейните характеристики и използването им в обучението по арт терапия. Коприната е естествено еластично протеиново влакно, направено от нишките на пашкулите на различни видове копринена буба. Коприната също се прави от специална течност от някои видове паяк. Коприната е открита в Китай през 5 век пр.н.е. В една слънчева лятна сутрин китайската императрица Си Линг Чи забелязала червей на клоната на черницата, който бил усукан в дълга, светеща нишка. Същия ден императрицата наредила на слугите си да изтъкат плат от тази нишка, без да знае, че нейните слуги ще могат да произведат копринената култура, която е била ценена от векове. През периода Ямато (300-593 г. сл. Хр.), коприната пристига в Япония от Китай, по това време са създадени копринени картини и изящни кимона.

Коприната съдържа ценни аминокиселини, които имат освежаващ ефект върху косата и кожата. Веществото серицин, известно още като копринено лепило, в коприната има лечебен ефект при раздразнена и алергична кожа. Коприната е устойчива на микроорганизми тъкан и поради това е много хигиенична. Не напразно се казва, че носенето на копринени дрехи винаги ви кара да се чувствате добре: в топъл ден те са хладни, в хладен ден са топли. Коприната е много здрава материя. Казват, че е по-здрава от стоманена нишка със същата дебелина.

Начини за декориране на коприна: боядисване, оцветяване, печат, използване на естествени растения и растителни отвари; техника гута, свободно леене, солена техника, аерография.

Процесът на рисуване върху коприна е изключително пластична техника. Можете да хвърлите боята като акварел или да оставите цвета да се стича свободно в тъканта, можете да контролирате процеса на отливане, като спирате боята да тече със специални контури. Рисуването върху коприна е безшумно рисуване, тъй като движенията на четката върху естествената коприна се извършват без никакъв звук и действат като терапевтично средство. Рисуването върху коприна е релаксиращо, но изисква концентрация, прецизност и отговорност. По време на часовете забелязах, че рисуването върху коприна действа като терапевтично средство и получих такива наблюдения, че разпръскването на боята върху естествената коприна е много успокояващо и релаксиращо (Brazauskaite & Jankauskiene, 2011) Рисуването върху коприна може да помогне на хората да преоткрият радостта от живота, успокояват

емоциите и душата им и им помагат да възвърнат силата и вътрешното си равновесие. Резултатите винаги са впечатляващи и възможността да изрази себе си дава на човека повече положителни емоции – чувства се по-щастлив и по-уверен. Когато боядисването на коприна се използва като терапевтичен инструмент, процесът се разделя на части:

1. Историята на произхода и добиването на коприната, възможността да бъдем екологични.
2. Осъзнаване на техники, инструменти и инструменти, правила за безопасна работа, представяне на техники за рисуване и избор на теми.

Арт терапевтичните сесии имат теми, според които се избира задача и след това се анализира групово или индивидуално процесът на създаване и финалната работа. Анализът на произведението е най-важната част от сесията по арт терапия, която осмисля всички дейности, които са реализирани до момента.

#### 4.3.4 Терапия с движение и приказки

Терапията за четене на приказки се комбинира с творческите форми на художествени изрази и тяхното интегриране, например писане на съдържанието на приказка, създаване на герои с цвят или в пространствено или графично изразяване, слушане на музика, начертаване, създаване на герои в движение, създаване на етюди. Този метод е възприет в международен проект в Белгия през 2003 г. в Льовен, театрално училище „Jona“, 2003-2015 г. в рамките на участие в международен проект (College Daniel Argote).

Художествената форма на себеизразяване, базирана на интегрирането на изкуствата и литературата, движението театрална форма на изкуството "Живее в приказка", е разделена на части:

1. *Как да изберем приказка.* Избирайки приказка, можем да анализираме защо обстоятелствата в приказката са се развили по един или друг начин, да фантазираме какво би се случило, ако героят е действал по-мъдро и да изследваме начините, по които може да реши проблемите, пред които е изправен. Героите могат да бъдат просто реални хора (аз, приятели и т.н.), които се трансформират в герои от приказките.

2. *Сюжет.* Трябва още в началото да помислите каква е целта на историята, какво искате да обясните на слушателя. В основата на историята, разбира се, ще бъде проблемна ситуация. Проблемът може да бъде изобразен директно или метафорично. Когато говорим за неприятностите на детето в приказката, сякаш детето гледа на ситуацията си от страни и това е много полезно. Например приказки за срамежливо дете. Естествено, такова дете ще има полза от истории за смелостта, с предложения как да придобие тази смелост. Има много приказки за смели рицари и принцове и приключенията, които са имали. Бихте могли да добавите към конвенционалната приказка, която сте избрали, коментари, че главният герой се страхувал от дракон или от пътуване до далечно кралство (кой казва, че принцовете не се страхуват?). Той прекара половината нощ с мисълта: „Страшно е, може да се проваля“, но събра смелост и се зае да извърши подвизите си. По пътя срещна различни помощници. На едно плахо дете трябва да се напомни, че ако има нужда от помощ, то ще я намери около себе си. Ако героят на историята беше останал въкъси, той нямаше да получи помощ... И, разбира се, нямаше да постигне собствените си победи. Може да е страшно да ги преследваме, но рискът си заслужава.

Създавайки приказката сами, можем да представим директно срамежливостта на детето. Например, прелитаща вещица прави заклинание върху принц, така че той да се страхува от всичко. Избягва да ходи на пир в кралството, въпреки че в миналото е обичал такива пиршества. След това обсъждаме заедно с детето какво трябва да направи принцът. Би ли било разумно да не отидеш на празника или да стоиш в ъгъла и да не говориш с никого? Какво може да бъде решението на проблема? Например принцът може да се договори с рицаря, че ще отидат на празника заедно, а рицарят първи ще поздрави гостите и тогава принцът няма да бъде толкова уплашен.

Приказката "Смела луна" може да е подходяща за срамежливо дете.

*В миналото нощното небе било черно, черно. Жителите на Земята помолили небесния магьосник да освети нощното небе, за да не е толкова страшно и тъмно. Магьосникът създал луната. Луната смело се настанила в тъмното нощно небе. Той споделил смелостта си с всички жители на земята. Но веднъж видял отражението си в езеро и*

разбрал, че е сам в небето. Той се почувствал много тъжен и уплашен... (Тук обсъдете чувствата на луната с детето. След това говорете какво трябва да правят бедните.) Натъжената луна призовала небесния магьосник да ѝ стане приятел. Небесният магьосник знаел, че някои деца могат да правят чудеса. Той им изпратил парчета от луната и ги помолел да създадат приятели за луната - звезди. Луната ще види приятелите си на небето и ще бъде щастлива. И парчетата от луната на земята ще дадат смелост на децата, които ги гледат. (Предложете на слушателя: „Мислите ли, че може да е полезно за вас да погледнете звездите и да ги помолите да ви дадат смелост?“ Струва си да поговорим и за приятели: как приятелите могат да помогнат, когато детето е уплашено и как детето може да помогне на приятел, както и на мама, татко, брат, сестра и т. н., когато се страхува. Срамежливият човек не може да помогне, защото се страхува.).

3. При избора на приказка се обсъжда сюжетът, изобразяват се приказните ситуации в цвят или графично изражение, те се очертават и разказват и се обсъждат причините, поради които е избран определен герой да бъде изобразен в конкретна ситуация. На базата на нарисуваните ситуации се създават актьорски етюди. Слуша се музика и се обсъжда подходящата музика, която да предаде настроението. Написване на сценарий, подготовка за постановка на пиеса, избор на роли на сценограф, актьор, музикален режисьор, което е чудесна възможност за индивидуално себеизразяване според нуждите. Този вид дейност премахва бариерите, изгражда увереност, способност да работите в група и да се чувствате важни.



Фигура 1. Център за техническа креативност за ученици, Студио за рисуване върху коприна (2016), Каунас, Рисуване върху коприна

Снимка на Aušra Lavickienė

## 5 РЕЗЮМЕ

Няколко важни за образователното изкуство и за учебната програма InCrea+ моменти идват от анализа, представен в тази глава. Приобщаващото образователно изкуство и ефективната учебна програма следва да възприемат поне следните възможности:

а. Приемете положителен поглед върху развитието. Това на практика предполага подчертаване и насърчаване на всички положителни аспекти, положителни нагласи и ресурси, които биха могли да подкрепят приобщаването и участието за всички

б. Приемете принципите, предложени от УДО: използването на множество изразни средства, участие и изразяване могат да помогнат в преодоляването на предизвикателствата пред включването и да допринесат за създаването на възможности за участие на всички

в. Възприемете положителна и образователна гледна точка, както е показано в терапевтичните примери на някои от авторите, като по този начин ги превърнете в образователно изкуство, активно и ангажиращо преживяване с различни изкуства, които

могат да допринесат за премахване на бариерите, изграждане на увереност, насърчаване на способността за работа в група и създаване на чувство за принадлежност.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Adomonis, J. (2008). *Nuo taško iki sintezės* [Eng. *From point to fusion*]. Vilnius, Vilnius Academy of Arts Publishing House. ISBN 978-9955-624-91-2. <https://leidykla.vda.lt/lt/leidinys/1492769009/nuo-tasko-iki-sintezes>
- Bagnall, b. (1996). *Kaip piešti ir tapyti* [Eng. *How to draw and paint*]. Published by: Alma littera. <https://www.geraknyga.lt/knygu-sarasas/pomegiai/kaip-piesti-ir-tapyti-brian-bagnall/>
- Bibiliūtė, L. (2014). *Kūrybingumo ugdymo galimybės 10 – 13 metų vaikams specialiųjų ugdymo(si) poreikių, taikant dailės terapijos metodus.* [Eng. *Opportunities for the development of creativity for children aged 10 - 13 with special educational needs, applying art therapy methods.*] Master thesis, Siauliai University. Lithuania
- Brazauskaite A., Jankauskiene D. (2011). *Curative power of creativity.* Art Therapy Center, Published on bernardinai.lt <https://www.bernardinai.lt/2011-08-19-gydomoji-kurybos-puse/>
- Butavičius, R. (2014). *Specialiųjų mokymosi poreikių vaikų muzikinio ugdymo organizavimo galimybės bendrojo lavinimo mokyklose.* [Eng. *Possibilities of organizing music education for children with special educational needs in general education schools*]. Master Thesis at Vytautas Magnus University, Lithuania
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs.* *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.
- Celiešienė, J. (2000), *Meno istorijos ir dailės pažinimo pagrindai* [Eng. *Basics of cognition of art history and art*]. Linotype, ISBN-10: 9986932831. <https://www.knygos.lt/lt/knygos/meno-istorijos-ir-dailes-pazinimo-pagrindai-7-10-klasems/>
- Center for Mental Health in Schools at UCLA (2020). *About art therapy and schools.* Retrieved from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/arttherapy.pdf>;
- Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M., Coyne, P., & Deysher, S. (2002). *Engaging the text: Final report to the US Department of Education.* CAST, Peabody.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice.* Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Dempsey, A. (2004). *Stiliai, judėjimai ir kryptys.* [Eng. *Styles, movements and directions*]. Encyclopedic guide to modern art. Presvika, Vilnius. <https://www.patogupirkti.lt/knyga/stiliai-judejimai-ir-kryptys.html>
- Gerasimenko S. (2018), *Pasakų terapija– geriausias būdas suvokti save ir kitus* [Fairy tale therapy - the best way to understand yourself and others], Vilnius Kindergarten “Žiedas” <https://www.svietimonaujienos.lt/pasaku-terapija-geriausias-budas-suvokti-save-ir-kitus/>
- Gere, Z. K., Kuntler, T.R. (1997). *Erdvė, forma, spalva.* [Eng. *Space, shape, color.*] Light Editor, Kaunas. <https://www.knygos.lt/lt/knygos/erdve-forma-spalva/>
- Graves, M. F., Cooke, C. L., & Laberge, M. J. (1983). *Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes.* *Reading Research Quarterly*, 262-276.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change.* *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. DOI: [10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)

- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning*. *Teaching exceptional children*, 35(2), 8-17.
- Ignatavičienė, A. (2006). *Kostiumo istorija. [Eng. The story of the costume]*. Homo liber, Vilnius. ISBN: 9955716061
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). *Cooperative learning in the science classroom*. *Science and children*, 24(2), 31-32.
- Karkou, V. (2010) *Arts therapies in schools: research and practice*. Jessica Kingsley publishers. London.
- Klimaite I. (2019), *What is art-therapy and how can your child benefit from it?* Vilnius Gallery, Published on bernardinai.lt <https://www.bernardinai.lt/2019-05-09-kas-yra-meno-terapija-ir-kuo-ji-gali-buti-naudinga-jusu-vaikui/>
- Lepešlienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje [Humanities education in school]*. Vilnius, [https://www.sena.lt/pedagogika/lepeskiene\\_vitalija-humanistinis\\_ugdymas\\_mokykloje](https://www.sena.lt/pedagogika/lepeskiene_vitalija-humanistinis_ugdymas_mokykloje)
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M. (2005, September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescents thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 567-570.
- Lucie-smith, E. (1996). *Meno kryptys nuo 1945-ųjų, [Eng. Art trends since 1945]*. Vilnius, district publishing house
- Matonyte, M. (2013). *Music and dance-movement therapies for children with cerebral palsy*. Research report, Université de Liège (Belgique)
- Meyer, A., & Rose, D. H. (1998). *Learning to read in the computer age* (Vol. 3). Brookline Books.
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.
- Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania. *Journal of the European teacher education network*, 15, 18-29.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571-584.
- Phelps, R., Adams, R., & Bessant, J. (2007). Life cycles of growing organizations: A review with implications for knowledge and learning. *International journal of management reviews*, 9(1), 1-30.
- Repšys, P. (2006). *Dailės technikų studijų modulis. [Eng. Art technician study module]*. Vilnius Academy of Arts Publishing House.
- Rimanta V., (n.d.) *Trumpai apie forumo teatro metodą. [Eng. Overview about the forum theater method "Methodological material"]*. <https://www.etwinning.lt/uploads/Mokym%C5%B3%20med%C5%BEiaga/A%20Boalio%20metodai/Forumo%20teatras%20neformalaus%20ugdymo%20usimimams-metodika.pdf>
- Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal access in the information society*, 5(4), 381-391.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.



Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in child development and behavior*, 41, 69-88.

Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawaii. *Journal of School Health*, 82(1), 11-20.

Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.

Vasiljeva, L. (2014). *Mokinių turinčių nežymų intelekto sutrikimą, įtraukiojo ugdymo optimizavimo galimybes taikant dailės terapijos metodus. [Possibilities of optimizing education by applying art therapy methods to students with mild intellectual disabilities]*. Master thesis, Lithuanian University of Educational Sciences

Wood, K. D., Algozzine, B., & Avett, S. (1993). *Promoting cooperative learning experiences for students with reading, writing, and learning disabilities*. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9(4), 269-376.

**Ключови думи:** позитивно младежко развитие, принципи на УДО, приобщаване, психично здраве

#### *Допълнителни ресурси*

- УДО в началното и средното образование на сайта на Do-IT (това е набор от препратки към други източници)  
<http://www.washington.edu/doiit/programs/center-universal-design-education/primarysecondary/universal-design-instruction-elementary>
- Други национални центрове, подкрепящи изследванията в сферата и приложението на УДО: национален център за достъпни учебителни материали - <http://aem.cast.org/>  
Примери за УДО практики в средното образование
- Примери от четири училищни региона, в които се прилага УДО - <http://www.udlcenter.org/implementation/fourdistricts>
- UDL Spotlight включва примери за учители, прилагащия на практика УДО в технологични курсове и сайтове, които подпомагат преподаването и ученето. Във всеки сегмент на Spotlight, са представени части от ръководството по УДО, които могат да бъдат полезни при всички условия - <https://udlspotlight.wordpress.com>