

НУБІП України

**МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**СКУРИХІНА АНАСТАСІЯ ВЯЧЕСЛАВІВНА**

**2022 р.**

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет  
УДК

ПОГОДЖЕНО

ДОПУСКАЄТЬСЯ

ДО

ЗАХИСТУ

Декан факультету

Завідувач

кафедри

Гуманітарно-педагогічний

соціальної роботи та реабілітації

Савицька І.М.

Сопівник І.В.

“ “ 2022 р.

“ “ 2022 р.

## МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З  
ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Спеціальність

231 «Соціальна робота»

Освітня програма «Соціальна робота (Соціально-психологічна  
реабілітація)»

Орієнтація освітньої програми – *освітньо-професійна*

**Гарант освітньої програми**

Доктор педагогічних наук, професор

**Керівник магістерської кваліфікаційної роботи**

Доктор педагогічних наук, професор

Демченко І. І.

Виконала

Скурихіна А.В.

КИЇВ – 2022

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри соціальної роботи та реабілітації

Сопівник І.В.

(підпис)

(ПІБ)

2021 р.

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Скурихіної Анастасії Вячеславівни

Спеціальність

231 «Соціальна робота»

Освітня програма «Соціальна робота (Соціально-психологічна реабілітація)»

Орієнтація освітньої програми – освітньо-професійна

Тема магістерської роботи «**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**», затверджена наказом від «14» червня 2021 р. № 443 «З»

Термін подання завершеної роботи на кафедру «15» листопада 2022 р.  
Вихідні дані до магістерської роботи: наукові розробки вітчизняних і зарубіжних учених; матеріали періодичних видань; навчальна та довідкова література з теми дослідження.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Вивчити теоретичні основи соціально-психологічної реабілітації дітей з особливостями в розвитку щодо їх соціокультурного досвіду.
2. Провести діагностику рівнів соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливостями в розвитку.
3. Теоретично обґрунтувати, реалізувати та експериментально перевірити ефективність технології соціально-психологічної реабілітації засобами педагогічної арт-терапії щодо збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливостями в розвитку.
4. Розробити практичні рекомендації щодо реалізації технологій соціально-психологічної реабілітації засобами педагогічної арт-терапії щодо збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливостями в розвитку.

Дати видачі завдання «09» вересня 2020 р.

Керівник магістерської роботи

Демченко І. І.

Завдання прийняв до виконання

Скурихіна А.В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота на тему “Соціально-психологічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами арт-терапії” має таку структуру: 1) картка кваліфікаційної роботи; 2) титульний аркуш; 3) завдання кваліфікаційної роботи; 4) анотація; 5) зміст; 6) вступ; 7) основна частина (III розділи); 8) Загальні висновки; 9) Бібліографія; Додатки. Дисертація містить 3 додатки, 4 рисунки та 3 таблиці. Список використаних джерел містить 61 позицію. Обсяг дисертації - 95 сторінок.

У першому розділі “Теоретичні засади соціально-психологічної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку засобами арт-терапії” розкрито сутність, правове регулювання та теоретичні засади соціально-психологічної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку у зв’язку з проблемою збагачення їх соціокультурного досвіду.

У другому розділі “Діагностика рівня сформованості соціокультурного досвіду дітей з особливими потребами” обгрунтовано програму експериментальної роботи та здійснено діагностику рівня сформованості соціокультурного досвіду учнів початкової школи з особливими потребами.

У третьому розділі “Дослідно-експериментальна робота з перевірки ефективності технології соціально-психологічної реабілітації засобами освітньої арт-терапії молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку” розроблено, обгрунтовано, впроваджено та апробовано експериментальну технологію соціально-психологічної реабілітації засобами освітньої арт-терапії для збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливими потребами розвитку.

Ключові слова: соціально-педагогічна реабілітація, діти з особливими потребами, соціокультурний досвід.

НУБІП України

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	.....
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	.....
1.1. Стан досліджуваної проблеми в психолого-психологічній та педагогічній літературі.....	.....
1.2. Педагогічна арт-терапія в соціально-психологічній реабілітації проблем соціокультурного досвіду дітей з особливими освітніми потребами засобами .....	.....
Висновки до розділу 1.....	.....
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ .....	.....
2.1. Особливості процесу збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами педагогічної арт-терапії.....	.....
2.2. Діагностика рівнів соціокультурного досвіду молодших школярів з особливими освітніми потребами .....	.....
Висновки до розділу 2.....	.....
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АРТ-ТЕРАПІЇ .....	.....
3.1. Обґрунтування та впровадження експериментальної технології соціально-педагогічної реабілітації молодших школярів з особливостями в розвитку зі збагачення їх соціокультурного досвіду засобами педагогічної арт-терапії.....	.....
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи.....	.....
Висновки до розділу 3.....	.....
ВИСНОВКИ.....	.....
ДОДАТКИ.....	.....
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	.....

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У процесі модернізації національної освітньої системи актуалізуються проблеми, пов'язані з формуванням в мобільної, творчої особистості, здатної до освоєння навколишнього простору, швидкої адаптації в абсолютно нових ситуаціях. Для того, щоб допомогти дитині з особливостями в розвитку стати успішним і благополучним членом суспільства, необхідно створити відповідне середовище, яке розвиває і збагачує необхідним досвідом.

Тому завдання сучасної школи полягає не лише в залученні учнів до цінностей суспільства, але і адаптації до навколишньої дійсності. Актуальним стає пошук нових ефективних форм і методів, які б сприяли соціокультурному становленню молодших школярів, їх творчому самовираженню в різних видах діяльності. Одночасно в сучасній системі освіти і суспільстві усе більш виразно виявляється ряд проблем соціально-психологічного характеру: соціальна депривація, низький соціокультурний рівень найближчого оточення, відеутність належного виховання, уваги і контролю з боку батьків і учителів приводять до труднощів в навчанні і адаптації в дитячих колективах, до зниження продуктивності інтелектуальної діяльності, до поведінкових і емоційно-вольових відхилень. Споживче ставлення до життя, зниження інтересу до культурних цінностей часто є причиною входження дітей з особливостями в розвитку в асоціальні компанії, а бездуховність і розчарування в житті в такому ранньому віці – до відступу від реальності в нереальний світ комп'ютерних ігор.

Аналіз наукової літератури Г. Бех, А. Богуш, Ю. Громико, М. Гурмен, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Капська, І. Кон, М. Коннер, І. Котов, В. Кудрявцев, М. Мід, Р. Овчаров, Є.Рибінський, Л. Рувінський, С. Савченко, В.Слободчиков, А. Соловійова, Є. Суботський, В. Сухомлинський, Д. Фельдштейн, С. Жарченко, Є. Шиянов та ін. і узагальнення практичного досвіду свідчать про зростаючий інтерес педагогів до процесу збагачення

соціокультурного досвіду молодших школярів; прагнення до використання мистецтва з метою максимального виховного ефекту в щоденній практиці. В той же час потрібне переосмислення підходів до використання можливостей мистецтва в початковій школі, його виховному, розвиваючому, корекційному значенню; пошуку нових форм і методів, сприяючих збагаченню соціокультурного досвіду в умовах тимчасового дитячого колективу.

До теперішнього часу проблема збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку розроблена недостатньо.

Особливу увагу слід звернути на розробку технологій соціально-психологічної реабілітації щодо збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів засобами педагогічної арт-терапії, що і зумовило вибір теми дослідження: «Соціально-психологічна реабілітація дітей з особливостями в розвитку засобами арт-терапії».

**Мета дослідження** – обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови соціально-психологічної реабілітації дітей з особливостями в розвитку засобами арт-терапії.

Відповідно до об'єкту, предмету, мети дослідження визначено наступні завдання:

1. Вивчити теоретичні основи соціально-психологічної реабілітації дітей з особливостями в розвитку щодо їх соціокультурного досвіду.

2. Провести діагностику рівнів соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливостями в розвитку.

3. Теоретично обґрунтувати, реалізувати та експериментально перевірити ефективність технології соціально-психологічної реабілітації молодших школярів з особливостями в розвитку зі збагачення їх соціокультурного досвіду засобами арт-терапії.

4. Розробити практичні рекомендації щодо реалізації технології соціально-психологічної реабілітації молодших школярів з особливостями в розвитку зі збагачення їх соціокультурного досвіду засобами арт-терапії.

**Об'єкт дослідження** – процес соціально-психологічної реабілітації дітей з особливостями в розвитку

**Предмет дослідження** – технологія соціально-психологічної реабілітації молодших школярів з особливостями в розвитку зі збагачення їх соціокультурного досвіду засобами арт-терапії.

**Методи дослідження** теоретичні: системний аналіз загальної та спеціальної літератури з проблеми дослідження; емпіричні: цілеспрямовані спостереження, анкетування, бесіди; педагогічний експеримент: констатувальний і формувальний етапи; кількісний та якісний аналіз результатів експерименту.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі (вписати якої ЗОШ? чи навчально-реабілітаційного центру? ) .....

**Практичне значення** дослідження полягає в розробленні відповідного діагностичного інструментарію й у тому, що одержані результати та розроблену технологію соціально-психологічної реабілітації засобами педагогічної арт-терапії щодо збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливостями в розвитку, що може бути використана в роботі соціального педагога ЗОШ з інклюзивною та інтегрованою формою навчання.

**Структура дослідження.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків, таблиць.

НУБІП України

НУБІП України



## РОЗДІЛ 1.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

## 1.1. Стан досліджуваної проблеми в психолого-психологічній та педагогічній літературі

Гуманістична тенденція розвитку суспільства невіддільна від створення теорії гармонійного розвитку особистості, яка реалізує ідею особистості, що розвивається, в світі, що розвивається.

М. Каган пояснює: “Абсолютно очевидно, що в системі базових філософських термінів - “природа”, “суспільство”, “людина” - необхідний ще один термін для позначення цієї нової форми буття, яку людина створила з матеріалів природи відповідно до соціальних програм і форм їх функціонування, яка виникає в процесах об’єктивації та активного існування в ході і в результаті їх протистояння.

У філософській лексиці немає іншого терміну, який би краще відповідав цій меті, ніж “культура”; власне, він з’явився у Стародавньому Римі в опозиції “природа (тобто природне) - культура” для позначення саме цього протиставлення природного (природного, як ми часто говоримо сьогодні) і штучного, створеного людиною. Спочатку ця пара термінів визначала лише відносно вузьку сферу перетворення природи в культуру сільськогосподарського виробництва. Надалі це значення “людино-творчої” “антитези” “природно-первісного” збереглося в слові “культура”, але воно набувало все нових і нових проявів і відтінків цієї антитези - в самій людині, маючи на увазі, що в ній добро набувається в процесі її освіти і виховання, на відміну від вродженого, успадковане, біологічно дане, а також у плодах своєї діяльності, від технічних споруд (так звана матеріальна культура) до творів мистецтва, які належать до художньої культури, включаючи всю різноманітну

сферу духовної культури, яка включає цінності науки, ідеології, релігії, моралі, політики тощо [78, С.8-9].

М. Каган констатує, що раціональність і однобічність залучення дитини до культури слід шукати в пізнанні світу в шкільному дитинстві, гіпертрофоване перетворення вивчення основ наук на домінуюче в цьому віці спотворює дитячу психіку.

Культура і суспільство орієнтуються не на збереження існуючих культурних традицій, історичного досвіду, існуючих норм і звичних обставин, а насамперед на постійні продуктивні зміни, саморозвиток культури. Кожна

дитина, яка народжується в певному суспільстві, повинна з одного боку, засвоїти його світогляд, моральні ідеали, закони, звичаї і правила, а з іншого - стати особистістю, здатною творчо перетворювати навколишню дійсність на благо суспільства. “З дидактичної точки зору соціальний досвід, що втілює

створену культуру, можна визначити як сукупність історично обумовлених засобів і способів діяльності, які створені в процесі суспільної практики людей для відтворення і розвитку культури і здатні стати надбанням особистості” [44].

У соціальній антропології та культурології термін “соціокультурна система” використовується як альтернатива термінам “соціальна система” та “культурна система”. Використання цієї концепції дозволяє забезпечити багатофакторний підхід до вивчення соціокультурної реальності та уникнути соціологічного, технологічного і культурного детермінізму. Використання цього терміну передбачає неможливість суворого і методологічно доцільного розмежування соціальних і культурних аспектів єдиної соціокультурної реальності [13].

“Соціокультурний підхід передбачає необхідність формування у людини ставлення до навколишнього світу, заснованого на цінностях і відповідального на їх фундаменті, як основи для “входження” в культуру; організацію такого освітнього процесу і створення такого освітнього середовища, яке є формування особистості відбувається в контексті

загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов життя діяльності людини; встановлення змісту освіти на рівні змісту сучасної світової культури; організація взаємодії дитини зі світом.

Соціокультурний підхід базується на вченні про цінності (аксіології) і обумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. У центрі уваги - ідея розвитку дитини через засвоєння загальнокультурних цінностей, розуміння природи і людини як найвищих цінностей, прагнення жити в гармонії зі світом і відповідно до його законів.

Вона передбачає формування культурологічного змісту освіти, відтворення культурних зразків і норм життя в освітніх структурах. Це означає орієнтацію педагогічного процесу на культурні цінності людини, світу і національної духовної культури [70].

З дидактичної точки зору соціальний досвід, що втілює створену культуру, можна визначити як сукупність історично обумовлених засобів і способів діяльності, які створені в процесі суспільної практики людей для відтворення і розвитку культури і здатні стати надбанням особистості [11; 41].

Соціокультурне відтворення ґрунтується на важливій особливості людської природи: соціокультурна інформація, знання, навички, стереотипи поведінки і мислення, образи, оцінки, цінності, етнічні та соціальні самоідентифікаційні характеристики та інші складові соціального досвіду людей не передаються генетично від батьків до дітей, а кожне покоління змушене засвоювати все це з нуля. Культура не успадковується біологічно. Вона засвоюється в процесі життя [17].

Ефективне вироблення "програми" поведінки людини відбувається лише в конкретному соціальному середовищі, лише через активне відтворення його досвіду. Новонароджена дитина - це індивід, який має лише потенційні можливості стати особистістю. І лише інші люди визначають її розвиток як особистості через спеціально організовану діяльність. Однак, коли дитина входить у систему діяльності, яку забезпечує суспільство через систему освіти, вона не просто зазнає певних впливів, а розвивається як особистість у процесі

власної активної діяльності, стає суб'єктом.

Таким чином, індивід стає особистістю завдяки явищу, яке в людському суспільстві називається соціалізацією.

У різних джерелах соціалізація (від лат. socialis - суспільний) визначається як:

- процес засвоєння індивідом протягом життя соціальних норм і культурних цінностей суспільства, до якого він належить;

- процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціального і культурного досвіду [27];

- розвиток людини протягом усього життя в процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [43];

- Виходячи з суб'єкт-суб'єктного підходу, соціалізацію можна трактувати як розвиток і самоперетворення людини в процесі засвоєння і відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими і цілеспрямовано створюваними умовами життєдіяльності на всіх вікових етапах [26].

Науковці та педагоги розуміють феномен та процес соціалізації як конгломерат філософських та психологічних підходів. З одного боку, в процесі соціалізації дитина засвоює соціальний досвід, цінності, норми та настанови суспільства, а з іншого - під впливом обставин життя та людей, які її оточують, реалізує своє особисте "Я" [48] та активно відтворює систему суспільних відносин, активно вступаючи в навколишнє середовище.

Соціальне мікросередовище є, з одного боку, одним з найважливіших чинників, що прискорює або гальмує процес самореалізації особистості, а з іншого - необхідною умовою успішного розвитку цього процесу.

У словнику з соціальної педагогіки вживається термін "соціальне середовище" формулюється як конкретний прояв суспільних відносин, у яких розвиваються конкретна особистість, соціальна спільнота; соціальні умови їхнього розвитку [66]. Януш Корчак стверджував, що чим здоровіші соціальні умови середовища, ... можна очікувати, що діти будуть більш позитивними і

менш негативними (78).

Соціалізація як процес має дві фази: соціальна адаптація та інтеграція. Соціальна адаптація - пристосування індивіда до реальних умов середовища його життєдіяльності, рольових функцій, соціальних норм, соціальних груп і організацій, соціальних інститутів, що виступають як середовище життєдіяльності. Інтеграція передбачає свідоме включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини.

Людина стає повноправним членом суспільства, будучи суб'єктом соціалізації, засвоюючи соціальні норми і культурні цінності в єдності з реалізацією своєї активності та особистісним розвитком. Це суб'єктивний процес, на кожному віковому етапі перед людиною постають завдання (природно-культурні, соціокультурні, соціально-психологічні), для вирішення яких вона ставить більш-менш усвідомлені, а часто й неусвідомлені цілі, тобто проявляє суб'єктивність [43].

Соціалізація як явище близька за своїми наслідками до поняття в педагогіці "виховання в широкому розумінні", або соціального виховання, яке в "Педагогічному енциклопедичному словнику" визначається як "виховання людини в спеціально створених виховних організаціях у процесі систематичного створення умов для її освіти". [Це процес виховання, який призначений для відносного позитивного інтенціонального розвитку та орієнтації на духовні цінності [43].

Організація набуття соціального досвіду здійснюється через організацію побуту і життя колективів, організацію взаємодії, а також його навчання; стимулювання самодіяльності у формалізованих групах і вплив на неформальні групи.

Соціальне виховання, як частина відносно керованої соціалізації, складається з цілеспрямованих впливів на поведінку людини і діяльність виховних інститутів суспільства, середовища (як необхідної умови формування і розвитку особистості) та активності самої людини як суб'єкта цього процесу.

Таким чином, ми з'ясували, що соціалізація - це не що інше, як процес і результат засвоєння і розвитку соціокультурного досвіду індивіда.

У контексті соціалізації проблема освоєння соціокультурного досвіду набуває все більшої актуальності і знайшла своє відображення в роботі А.

Белкіна, І. Лернера, А. Б. К. та А. М. К. (2003). Белкін, І. Лернер, С. Тетерський, М. Скаткін, В. Краєвський, Н. Шуркова [10, 76, 80].

Згідно з тлумачним словником С. Ожегова, досвід - це “відображення у свідомості людей закономірностей об'єктивного світу і суспільної практики, отримане в результаті їх активного практичного пізнання”. [63].

Словник соціальної педагогіки визначає соціальний досвід як “досвід спільної життєдіяльності людей, зафіксований у знаннях, принципах і нормах поведінки, моральних приписах, традиціях, звичаях, ритуалах, уявленнях про належне” [63].

Соціальний досвід особистості - це досвід участі в різних видах діяльності та міжособистісних взаємодій, які наклали відбиток на її розуміння життя і ставлення до різних його проявів, визначили зміст її поглядів і знань, рівень розвитку її навичок і вмінь [63].

В “Енциклопедичному словнику з педагогіки” соціальний досвід особистості в широкому розумінні визначається як “єдність різноманітних знань і способів мислення, умінь і навичок, норм і стереотипів поведінки, цінностей, відчуттів і зафіксованих переживань, засвоєних і вироблених способів взаємодії, самопізнання, самовизначення, самореалізації”. [13].

У контексті особистісно-орієнтованого підходу особистісний досвід - це суб'єктивний світ людини, в якому фіксується досвід вибору, оцінювання, прийняття рішень, упорядкування власних переживань у співвідношенні з наявними знаннями, вміннями та навичками [66].

Найбільш близьким до нашого дослідження є визначення С. Тетерського, який розглядає особистісний досвід як “досвід життєдіяльності індивіда, набутий і реалізований у процесі пізнання навколишнього світу, в епілюванні, в різних видах діяльності» [12].

На думку В. Серікова, особистісний досвід - це “власне приватне життя особистості, самоорганізуюча діяльність, своєрідна “дедукція”, “висновки і смисли з власного досвіду”, досвід усвідомлення своїх дій - вибір, самооцінка, самостійне рішення, реалізація або придушення тих чи інших аспектів, які є основою розвитку особистості” [16].

На думку І. Дєрнера, “соціокультурний досвід - це сукупність історично обумовлених засобів і способів діяльності, створених у процесі суспільної практики людей з відтворення і розвитку культури, які можуть стати надбанням особистості” [56].

“Соціокультурний досвід можна визначати по-різному, але для педагогічних потреб, які передбачають формування особистості, - це сукупність видів діяльності, накопичених людством у процесі історичного розвитку і таких, що підлягають передачі в тому чи іншому обсязі, іноді частково, всьому підростаючому поколінню” [33].

О. Резванова формує соціокультурний досвід як “культурні норми, поширені в часі, включені в систему суспільних відносин” [54]. Н. Щуркова визначає підхід до виховної роботи як соціокультурний, що означає, перш за все, що “формування особистості є фактором суспільного розвитку, а зміст виховання дітей завжди визначається культурою суспільства” [87].

Розвиток людства неможливий без активної передачі людської культури, позитивного досвіду від людини до людини, від покоління до покоління. Тому проблема збагачення соціокультурного досвіду завжди є актуальною.

Згідно з тлумачним словником С. Ожегова, збагачення - це збільшення вартості: “збагачувати - збільшувати свою цінність, корисність” [43]. Н. Щуркова визначає “багатий досвід” як “широке коло знань, умінь, навичок і стійких перевірених зв'язків... або короткі проміжки часу і великі духовні надбання” [39]. Передбачається, що по відношенню до особистості як цінності, що постійно розвивається, саме поняття “досвід” відображає набуття цінності. А характеристика “збагачення досвіду” якнайкраще відображає

процес нових ціннісних надбань особистості, зростання яких пов'язане з часом. Педагогічна цінність досвіду полягає в його позитивному збагаченні [53].

Якщо “соціалізація” в широкому розумінні є характеристикою соціального становлення особистості, то поняття “соціокультурний досвід”, “соціальний досвід”, “особистісний досвід”, “індивідуальний соціальний досвід” характеризують життєвий досвід особистості.

На нашу думку, поняття “збагачення соціокультурного досвіду” найкраще розкриває сутність процесу засвоєння соціальних норм і культурних цінностей суспільства, до якого належить кожна людина.

Якщо розглядати “культуру” як “людський досвід, що історично розвивається, здатність людини освоювати, накопичувати і перетворювати в стереотипи найбільш ефективні в даний час особистісні процеси прийняття рішень”, а “суспільство” як “форму культури, що реалізується в кожен даний момент” [49], то ми бачимо, що “суспільство” і “культура” є двома нерозривно пов'язаними і нероздільними складовими єдиної соціокультурної реальності.

Дослідники визначають необхідні умови для засвоєння дитиною соціокультурного досвіду:

- практика діяльності, що відтворює основні суспільно вироблені способи діяльності людини і людства
- спілкування з дорослими, під час якого дитина навчається адекватним видам діяльності, пізнає людську культуру.

Збагачення сфери соціокультурного досвіду є абсолютно особливим процесом, відмінним від розвитку знань, умінь, навичок тощо. В результаті збагачення виникають нові мотиви і потреби, відбувається їх трансформація і підпорядкування. Нові потреби і мотиви виникають не під час навчання, а під час переживання або проживання; цей процес завжди емоційно насичений, часто суб'єктивно-творчий, відбувається тільки в реальному житті.

Основним завданням сучасної педагогіки є пошук такої структури системи зовні регульованої діяльності, яка забезпечить мобілізацію



внутрішнього потенціалу кожної дитини, цілеспрямовану, перебудову внутрішньої активності та формування мотиву цієї активності [2].

Таким чином, практична складова - це загальна система інтелектуальних і практичних навичок, які складають основу різних видів діяльності та нових поколінь, що забезпечують здатність зберігати культурні цінності.

Досвід творчої діяльності дозволяє студенту бути готовим до творчого перетворення дійсності, шукати нові шляхи вирішення проблем. Її унікальність полягає в тому, що вона не перетинається зі змістом першої та другої складових, оскільки ні знання, отримані в готовому вигляді, ні навички

та вміння, що регламентуються моделлю, не можуть забезпечити розвиток творчого потенціалу дитини. В цілому ж можна сказати, що досвід спілкування в поєднанні з досвідом індивідуальної діяльності є вирішальним фактором формування і розвитку свідомості, інформованості, самосвідомості.

Ці два види досвіду разом складають практику, яка є критерієм істини. Таким чином, образ "Я" формується у дитини під впливом досвіду спілкування (з дорослими та однолітками) та досвіду її індивідуальної діяльності [14].

Встановлено, що тимчасовий дитячий колектив, як і будь-який виховний колектив, існує і розвивається відповідно до загальних законів колективу. Має чітко визначену мету; має зміст життя, структуру формальних і неформальних відносин; має певні етапи та закономірності процесу командоутворення; має додаткові виховні ідеї; має можливості для соціалізації та соціальної реабілітації; має можливості для соціалізації та соціальної реабілітації; має можливості для соціалізації та соціальної реабілітації.

Новий колектив сприймається дитиною як простір для самовираження та самоствердження як особистості. Учень змушений приймати норми і правила взаємовідносин, притаманні конкретному колективу. Він не може їх ігнорувати чи нехтувати ними, бо хоче бути прийнятим у колективі, займати посаду, яка його задовольняє, ефективно здійснювати діяльність та комунікацію.

Можливості для реалізації творчого потенціалу в тимчасовому дитячому

колективі практично безмежні. Спеціально організована художньо-естетична діяльність, яка займає особливе місце в тимчасовому колективі, сприяє змістовному обміну духовними цінностями, формуванню мотивації та ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, оволодінню різноманітними специфічними знаннями, вміннями та навичками. Художня діяльність сприяє розвитку у дітей колективних почуттів співпереживання, співчуття, емоційно-моральної атмосфери та співтворчості.

Б. Неменський стверджує, що чим систематичніше і частіше дитина буде контактувати з прекрасним, тим досконалішими стануть її емоції, сенсорний або, точніше, перцептивний механізм, який буде мати рівні піднесення. І найвище з них - художнє сприйняття, тобто образне сприйняття... Чим більше “завантажені” око, вухо, язик, тобто сприйняттям утилітарного почуття прекрасного, вираженого в образі, звуці, слові, - тим досконаліше зорове і слухове сприйняття, мовне вираження думок, спостережень, почуттів... Безумовно, література формує мовлення, музика - слух, а образотворче мистецтво - око, тобто зорове (образне) сприйняття [31].

Вважаємо, що організувати, заохочувати та збагачувати художню діяльність молодших школярів необхідно у м'який та щадний спосіб за допомогою методу арт-терапії, який має достатній потенціал для збагачення соціокультурного досвіду у перехідній групі дітей. У результаті дослідження поняття “збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів у тимчасовому дитячому колективі” з позиції педагогіки ми визначили його як ціннісно значуще примноження соціальних норм і культурних цінностей у процесі активної колективної діяльності в обмежені часові терміни.

Таким чином, важливою складовою складного і багатостороннього виховного процесу є збагачення соціокультурного досвіду особистості в системі колективних відносин. У результаті аналізу поняття “збагачення соціокультурного досвіду студентської молоді з особливими потребами” з педагогічної точки зору ми визначили його як ціннісне засвоєння соціальних норм і культурних цінностей у процесі активної колективної діяльності.

## 1.2. Педагогічна арт-терапія в соціально-психологічній реабілітації проблем соціокультурного досвіду дітей з особливими освітніми потребами засобами

Процеси інтеграції суспільства, мистецтва і науки, в тому числі медицини і педагогіки, призвели до появи прикордонних галузей знань: інтегративної медицини, медичної психології, педагогічної психології, етнопедагогіки, лікувальної педагогіки, арт-терапії, арт-педагогіки, реабілітаційної педагогіки тощо. Зі збільшенням наукових знань у галузі психології та педагогіки розробляються нові освітні стандарти, формуються освітні концепції та вивчаються теоретичні основи навчання дітей, які нормально розвиваються, та дітей з обмеженими можливостями здоров'я [26].

Гуманістичний підхід до освіти вимагає від педагогів і психологів приділяти особливу увагу вивченню природи дітей, особливо тих, які мають відхилення у розвитку. Діти з особливими потребами (розладами) мають відхилення від нормального фізичного або розумового розвитку, зумовлені вродженими чи набутими вадами.

Залежно від виду порушення виділяють такі категорії дітей з вадами слуху (глухі, приглухуваті, слабочуючі, зі зниженим слухом); інваліди по зору (сліпі, сліпоглухонімі, слабозорі); інтелектуальна недостатність (розумова відсталість) з порушеннями мовлення; при порушеннях опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумова відсталість, сліпі або глухі, сліпоглухі тощо) діти з емоційно-вольовими розладами та діти з аутизмом.

Розуміння потреб дитини базується на аналізі основних зон розвитку дитячого організму. У сучасній науці життєдіяльність живої системи розглядається як з точки зору життєздатності (стан розвитку фізичних і

психічних компонентів), так і оптимальної діяльності та поведінки відповідно до соціальних і культурних норм суспільства (стан розвитку соціальних і особистісних компонентів).

Біологічний рівень: біологічні структури складаються з клітин, які в свою чергу об'єднуються в тканини, що потім стають основою органів, які об'єднуються за принципом спільності функцій, утворюючи фізіологічні системи (нервову, опорно-рухову, ендокринну, кровоносну, дихальну, травну, сечостатеву, сенсорну). Поєднання різних фізіологічних систем з діяльністю органів призведе до формування функціональних систем (наприклад, мови, обміну речовин тощо).

Психічний рівень - здатність суб'єктивно і вибірково відобразити об'єктивний світ у його зв'язках і відносинах, яка залежить від стану розвитку біологічного рівня. Цей рівень формується в процесі спілкування та взаємодії дитини з іншими людьми. Вона дає можливість дитині орієнтуватися в навколишньому середовищі, регулювати свою поведінку, пізнавати особливості та основні закономірності існування зовнішнього світу і власного внутрішнього психологічного світу. Інтелектуальна, комунікативна, мотиваційна та емоційно-вольова сфери виступають індикаторами сформованості ментального рівня.

Соціальний рівень - засвоєння дитиною культурних традицій, цінностей, норм суспільства або соціальної групи, до якої вона належить, та їх активна реалізація в системі суспільних відносин. Сім'я є першим соціальним інститутом, де дитина формує уявлення про соціум і правила взаємодії в суспільстві, вчиться спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми. Саме соціальний рівень контролює і регулює біологічний і психічний рівні відповідно до соціальних норм і вимог.

Внутрішній світ дитини складний. Як допомогти дітям побачити, почути і відчути все розмаїття навколишнього світу, розпізнати і розкрити своє "Я" і увійти у світ дорослих, повноцінно існувати і взаємодіяти?

Мистецтво, як форма художньо-естетичного освоєння світу, відіграє

важливу роль у формуванні загальної культури дитини. Мистецтво та естетика містять у собі загальнолюдські, пізнавальні та моральні цінності і впливають на духовне становлення особистості.

Найбільш повно і цілісно творчі можливості людини проявляються в мистецтві. Пан Каган, розмірковуючи про роль мистецтва в житті людини, написав наступне: «Оскільки мистецтво є особливим феноменом, який існує поряд з іншими формами суспільної свідомості, такими як філософія, наука, мораль, релігія тощо, то його сутність полягає в тому, що в основі мистецтва - як першооснова - лежать життєві переживання людини, які відрізняються від

інших своєю особливою значущістю. Вони не є особливими формами знання, але можуть виконувати цю функцію. Надаючи величезне значення формуванню особистості за допомогою мистецтва, Л. Віготський, А.

Запорожець, М.С. Каган, Б. Неменський Д. Ельконін відмічали, що залучення дитини до світу прекрасного, «занурення його в дивовижний світ єдності почуттів і думок, що перетворюють людину, збагачує його, розкриває творчий потенціал» [77]. Отож, не можна вирішувати актуальні проблеми сучасності поза мистецтвом – найпотужнішим засобом збагачення соціокультурного досвіду особистості.

“Мистецтво існує на всіх етапах розвитку людства. З розвитком людства розвивається і його мистецтво, але можна також сказати, - зазначає О. Клізовський, - що з розвитком мистецтва розвивається і людина, бо одне походить від іншого і одне є наслідком іншого. Історія мистецтва - це історія розвитку людства” [86].

Бахтін підкреслює емоційно-чуттєву роль мистецтва в житті людини: “Мистецтво є свято життя, свято, якого потребує життя, свято, осяяне життям. Святкове життя - це життя мистецтва. У святі є повнота здійснення і чиста сила життя культури, незважаючи на те, що ні теорії, ні історичного життя взагалі не дано” [9].

За визначенням тлумачного словника російської мови, мистецтво - це “творче відображення дійсності в художніх образах” [16].

Як частина спеціальної педагогіки, арт-терапія спирається на її принципи, дидактичні підходи в художньому розвитку дітей з різними порушеннями. Гуманістична педагогіка розглядає дитину як суб'єкт виховання, а завдання педагогічного процесу - розвивати її всіма можливими способами. Базуючись на особистісно-діяльнісному підході в корекційній роботі засобами мистецтва, арт-терапія визначає взаємовідносини в системі "педагог-дитина" як діалог для налагодження співпраці, створення умов для активізації творчих проявів дітей.

Арт-терапія за своїми цілями та завданнями тісно пов'язана з соціальною педагогікою. Кінцевим результатом арт-терапії, як і соціальної педагогіки, є забезпечення соціальної адаптації дитини-інваліда. Орієнтиром є забезпечення формування особистості дитини в процесі взаємодії з людьми та навколишньою дійсністю. Відомо, що дитина-інвалід з раннього віку знаходиться в несприятливій, "деформованій" ситуації розвитку. Наслідком є формування вторинних порушень розвитку, в тому числі деформація особистості. Перевиховання, яке полягає у зміні середовища, в якому живе дитина, створенні спеціальних умов, що відповідають її особливостям, сприяє профілактиці та корекції порушень особистості.

Успішний розвиток дітей залежить від багатьох факторів, серед яких система взаємовідносин з дорослими, однолітками в школі та сім'ї. При цьому важливе місце в соціальному середовищі відводиться дозвілль, культурно-дозвілльєвій діяльності, яка розглядається як поле для духовного становлення особистості, її активності, ініціативності, самостійності, творчих проявів.

Звичайно, міждисциплінарні контакти арт-терапії з іншими галузями знань більш різноманітні і глибокі, але завдання основ арт-терапії - окреслити ці зв'язки, показати основні напрямки і тенденції, притаманні цим галузям.

Історія та сучасний стан арт-терапії свідчать про наявність різних шкіл та напрямів у цій галузі, які часто абсолютно по-різному трактують поняття арт-терапії та пов'язані з нею лікувальні впливи. Ці відмінності визначаються не тільки соціокультурними умовами, характерними для тієї чи іншої країни,

а й міждисциплінарним характером самого арт-методу, різні сегменти якого в арт-терапевтичній спільноті представляють певні орієнтації.

Цілющі можливості мистецтва були усвідомлені ще в античності і пов'язувалися переважно з катарсисом - очищенням. Катарсис може бути досягнутий як через сприйняття, так і через вираження. Висловити щось пережите - означає позбутися його або принаймні зменшити його інтенсивність, поділитися ним з іншими, побачити його з боку. Можна говорити, співати, малювати, вигравати, танцювати переживання, тобто переносити свої переживання на щось зовнішнє - музику, малюнок, танець, вірш, а потім бачити, чути, розуміти їх ззовні [29].

Тому серед багатьох способів профілактики порушення та збереження психічного здоров'я людини особливе місце слід відвести можливостям арт-терапії ("art" - мистецтво, "therapies" - лікування) як творчого самовираження.

За словниковим визначенням, творчість - це "створення нових культурних або матеріальних цінностей" [106, С. 79]. З точки зору арт-терапевтичного підходу, "мистецтво" і "творчість" - це подолання людиною своїх обмежень, розширення меж свого існування. Креативний люди краще концентрують свою енергію для подолання перешкод і рішення внутрішніх і зовнішніх конфліктів.

Використання арт-терапії в соціально-психологічній реабілітації призвело до появи освітньої арт-терапії. Її започаткували Ф. Цітек (Австрія), Г. Рід, В. Ловенфельд, М. Наумбург (США) та М. Річардсон (Великобританія), які розглядали залучення дітей до образотворчого мистецтва як інструмент розвитку їхньої емоційної сфери, мисленнєвих здібностей та природних творчих можливостей [12].

Заняття арт-терапією є потужним фактором особистісного розвитку та необхідністю для виживання у світі, що постійно змінюється. Знайти креативне (творче) рішення означає зробити щось таке, чого ще ніхто не робив. Іншими словами, креативність тісно пов'язана з адаптивністю. Будь-яка кризова ситуація (чи то зовнішня, чи то внутрішня) є порушенням

нормальної адаптивності. Слід також зазначити, що мистецтво, яке є терапевтичним за своєю природою, говорить лише про почуття та переживання. Тому арт-терапія як метод апелює до внутрішніх сил людини, до її творчих здібностей. Таким чином, арт-терапія пов'язана з розкриттям творчих здібностей і сутнісного потенціалу людини, мобілізацією внутрішніх механізмів саморегуляції та зціленням [21].

Найбільш поширеними напрямками арт-терапії, що передбачають творче самовираження, є наступні:

Імаготерапія (арт-терапія). Цей напрямок включає в себе використання образотворчого мистецтва в практиці: малюнок, живопис, монотипія, мозаїка, колажі, грим, боді-арт, маски, ліплення, ляльки, маріонетки, різні види об'єктних інсталяцій, колажі, фотографії і т.д. Це найбільш розвинений напрямок з величезною кількістю технік, методів і процедур. Історія арт-терапії як психотерапевтичного методу почалася з малювання.

Музикотерапія - музично-терапевтичний метод, який зараховується більшістю фахівців до найдавніших (архаїчних) видів творчості в арт-терапії. Це надзвичайно багатий за своїм впливом і масштабами можливостей напрям, який накопичив великий емпіричний матеріал.

Танцювальна терапія - це метод терапії танцем, рухом і ритмом, який часто розглядається як самостійний психотерапевтичний напрямок або описується як тілесно-орієнтований. Однак, це також давний метод лікування, подібний до музики.

Драматерапія (театральна терапія) - один з напрямків, який найбільш інтенсивно розвивається в наш час. На думку Т. Колошиної, причиною широкого застосування та ефективності драмотерапії є постійна депривація ігрових потреб дорослих і дітей у сучасному світі, втрата міцної народної культури гри.

На сьогодні існує багато різних видів драмотерапії (драма, терапевтичний театр, групи підтримки драмотерапії, драматизація сновидінь, середньовічний театр та комедія дель арте тощо). Драма-терапія - чудовий



метод роботи з групою.

Казкотерапія у сучасних практиків і теоретиків арт-терапії в останні роки виокремилася в окремий напрямок. Казкотерапія базується на використанні казок як архетипових метафор з метою: психодіагностики, психокорекції, психотерапії та психологічного консультування.

Казкотерапія є частиною арт-терапії, яка, безумовно, включає в себе майже всі інші напрямки - малюнок, живопис, театр, музику, танець, бібліотерапію, грим, лялькотерапію тощо. - і т.д.

Бібліотерапія (творче письмо) - напрям, в основі якого лежить літературне самовираження через творче "письмо", твір. Сучасна бібліотерапія (на відміну від її традиційних форм) полягає переважно не в читанні літературних джерел, а в складанні створенні та написанні самостійно (віршів, листів, автобіографій, оповідань, фантазій, абсурду, "страшилок", "дражnilок", частівок тощо). При цьому можна абсолютно вільно виражати себе в роботі (що хочу, те й пишу - так і пишу) і прописувати теми. Основна ідея - цілющий ефект мовлення.

Кольоротерапія заснована на впливі кольорів на нервову систему людини і передбачає безпосередній вплив на мозок людини, а також створення необхідного кольоротерапевтичного середовища для пацієнта. Колір пов'язаний з матеріалом (фізичним або фізіологічним) через емоцію як ставлення. Кольоротерапія використовує міждисциплінарну мову, що впливає із зв'язку між кольором, кольором та емоціями, а також постійності взаємозв'язку між емоціями та кольором (до речі, цей зв'язок був встановлений ще античними вченими). Принципи кольоротерапії застосовувалися ще в Стародавньому Єгипті та на Сході (Китай, Тибет), але найбільшого поширення набули наприкінці XIX століття.

Склотерапію можна розглядати як аналог предметної скульптури та роботи з предметами в арт-терапії. Пісочна терапія передбачає виготовлення різноманітних пісочних форм, підбір та розташування мініатюрних предметів та фігурок, які нагадують один з видів сучасного мистецтва - предметну

скульптуру.

Пісочна психотерапія була розроблена протягом останніх 70 років і в основному була задіяна в психоаналітичному процесі. Пісочну терапію можна проводити як з іграшками та різними предметами, так і просто з піском, якому надають різні форми.

Основні види арт-терапії на сьогоднішній день можна виділити наступні: Арт-терапія (малюнокотерапія), музикотерапія, танцювальна терапія, драмотерапія, казкотерапія, бібліотерапія, кольоротерапія, пісочна терапія.

При цьому, враховуючи особливості фізичного та психічного стану дітей з особливими потребами розвитку, а також їх вікові психологічні особливості, фахівцями підбираються необхідні види арт-терапії для впровадження арт-терапії в різних закладах освіти, реабілітаційних закладах системи охорони здоров'я, закладах соціального захисту населення та інтегративно-ресурсних центрах [22].

Таким чином, арт-терапія та корекція ґрунтуються на поєднанні наукових та прикладних напрямків, які мають спільну основу. Вони слугують покращенню здоров'я, розвитку, виховання та соціалізації дитини за допомогою форм, видів і засобів різних видів мистецтва [13].

Розглянувши теоретичне підґрунтя поняття “арт-терапія” в контексті нашого дослідження визначимо освітню арт-терапію як засіб створення умов для виявлення внутрішнього потенціалу та збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку через активну участь у різних видах мистецької діяльності - музиці, танці, театрі, образотворчому мистецтві - при відносно невеликих витратах часу та коштів [15].

Активну художню взаємодію в рамках арт-терапевтичного процесу ми визначаємо як художню діяльність.

У першому розділі висвітлено теоретичні засади соціально-психологічної реабілітації, визначено її сутність, з'ясовано особливості розвитку дитини у взаємозв'язку з її соціокультурним досвідом.

Дослідивши поняття “соціалізація”, “соціокультурний досвід”, “соціальний досвід”, “особистісний досвід”, “індивідуальний соціальний досвід”, ми дійшли висновку, що всі вони у вузькому чи широкому розумінні характеризують процес засвоєння та розвитку соціокультурного досвіду особистості. На нашу думку, поняття “соціокультурний досвід” найкраще розкриває сутність процесу засвоєння соціальних норм і культурних цінностей суспільства, до якого належить людина.

Як бачимо, дитячий колектив існує і розвивається за загальними законами колективу, має чітко визначену мету, зміст життєдіяльності, структуру формальних і неформальних відносин; має певні етапи і закономірності процесу згуртування колективу; має уявлення про подальше виховання; має можливості соціалізації та соціальної реабілітації.

Оскільки діти з особливостями психофізичного розвитку з порушеннями сенсорної, пізнавальної, психічної та опорно-рухової систем потребують інтеграції в колектив однолітків та гармонійного розвитку, ми визначили поняття “збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку в тимчасовому дитячому колективі” як суттєве збільшення соціальних норм і культурних цінностей у процесі активної колективної діяльності протягом обмеженого проміжку часу за компонентами: мотиваційно-ціннісний (сприяє формуванню позитивної мотивації до різних видів діяльності), соціалізації та соціальної реабілітації.

Головною умовою збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів у тимчасовому дитячому колективі є ефективна художня діяльність, організована за методикою педагогічної арт-терапії, яка передбачає розвиток притаманної дитині потреби в прекрасному. Відомо, що сама можливість художнього самовираження для дітей та молоді завжди пов'язана з

покращенням їх психічного здоров'я та особистісним розвитком. За допомогою засобів арт-терапії, таких як об'єкти інсталяції, колажі, фотографії тощо, імаготерапія, казкотерапія, ігрова терапія, музикотерапія, пісочна терапія та багато інших, можливий індивідуальний підхід до кожної дитини з особливими потребами.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## РОЗДІЛ 2.

Методика СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ З  
ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ1.3. Особливості процесу збагачення соціокультурного досвіду  
молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами арт-  
терапії

Компонентами моделі збагачення соціокультурного досвіду школярів засобами освітньої арт-терапії, пов'язаними спільною стратегічною метою, є мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний з розвитком ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку через вплив на емоційно-вольову сферу. Способом вираження ціннісного ставлення є діяльність, переживання.

В основі мотивів діяльності та поведінки лежить свідомо поставлена і внутрішньо обґрунтована мета, яка поряд з інтересом є найважливішою рушійною силою активності особистості [95].

Домінування мотиву успіху відіграє важливу роль у формуванні особистості. Мотивовані на успіх люди мають краще розвинені комунікативні здібності та навички, вони впевнені в собі та активно спілкуються. Зовсім по-іншому поведуться люди, які мотивовані на уникнення невдач. Вони виявляють невпевненість у собі, менш емоційні, їх комунікативні навички менш розвинені [1, с.86].

Діти, які мотивовані до занять художньою діяльністю, є наполегливими у своєму прагненні оволодіти художніми навичками та підвищити їх якість, мають високу працездатність та продуктивність, виявляють позитивне емоційне ставлення до художньої діяльності.

Створення необхідних умов для формування здорових потреб та інтересів особистості сприяє стимулюванню її активності, розвитку мотиваційно-ціннісних установок і дає можливість досягти відповідного виховного ефекту.

Пізнавальний компонент спрямований на збагачення індивідуального та особистісного досвіду спілкування з різними видами мистецтва, набуття художніх уявлень та інформації про способи художньої діяльності, передбачає розвиток пізнавальної активності молодших школярів. Збагачення пізнавального досвіду відбувається через набуття базових знань у галузі мистецтва. Важливими передумовами підвищення рівня пізнавального досвіду учнів початкової школи є художньо-моральна компетентність педагогів та використання форм і методів, що стимулюють пізнавальну активність у різних видах мистецької діяльності.

Діяльнісний компонент ми розглядаємо як сукупність практичного досвіду, досвіду творчої та комунікативної діяльності. Практичний досвід включає в себе оволодіння навичками та методами здійснення художньої діяльності на основі знань. Збагачення творчого досвіду полягає насамперед у подоланні обмеженості дитини, у розширенні меж її буття, у пробудженні активності, спрямованої на реалізацію граничних творчих можливостей. Досвід творчої мистецької діяльності дає можливість знаходити нові форми і способи самовираження. Комунікативний досвід сприяє позитивній зміні поведінкових стереотипів, підвищує адаптивність особистості та створює конструктивні стосунки з однолітками [83].

У розробленій моделі зміст є системоутворюючим фактором. На глі концепції гуманізації освіти все частіше пропонується особистісно-орієнтований підхід до розкриття сутності змісту освіти. Такий підхід знайшов відображення в роботах І. Лернера, Б. Бім-Бада, А. Петрівського та М. Скаткіна [20, 43, 44, 101].

У контексті даного дослідження дуже цінною для нас є думка І. Лернера та М. Скаткіна, які під змістом освіти розуміють “педагогічно адаптовану систему, оволодіння якою має забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства” [80, с. 33].

I. Дернер, М. Скаткін, В. Краєвський найважливішою соціальною функцією освіти вважають передачу досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. У цьому відношенні досвід є основою змісту освіти.

Проаналізувавши феномен культури з точки зору педагогіки, вони показали, що культура - це вироблений людством досвід духовної і матеріальної діяльності, який людина може набути і який стає її надбанням [17, 101].

Змістом збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку в умовах тимчасового дитячого колективу засобами педагогічної арт-терапії є художні уявлення та соціальні норми, зразки,

судження, які в тій чи іншій мірі поділяються членами колективу, в який включена дитина і які розділяються нею системотворчий характер в загальному контексті художньої культури» [19, С. 127-128].

Тому зміст моделі гуртований на комплексно-тематичному підході, при якому художній образ розглядається взаємопов'язано через різні види мистецтва. Дітям надається можливість пізнати, як одне і те ж явище може бути виражене через різні художні засоби, використовувані композитором, художником, поетом. Такий підхід дозволяє педагогам не лише дати дитині знання, уміння, але і узагальнити їх.

Зміст педагогічної арт-терапії включає наступні напрями: Інтеграційну музикотерапію, театротерапію, танцювальну терапію, зображувальну терапію, [28, 41].

Усі напрями разом із загальними мають приватні цілі, завдання, зміст і методи виховання, тісно взаємозв'язані один з одним і є єдиним корекційно-розвиваючим комплексом.

Корекційні можливості мистецтва по відношенню до дитини з обмеженими можливостями здоров'я пов'язані, передусім, з тим, що воно є джерелом нових позитивних переживань дитини, народжує нові креативні потреби і способи їх задоволення в тому або іншому вигляді мистецтва.

Художні події, свята, розваги, виставки грають для дітей важливу роль. Художня подія - невеликий відрізок часу, об'єднаний спільними

переживаннями дітей і дорослих; незабутніми творчими моментами життя, що надовго залишають в пам'яті яскравий емоційний відбиток.

Репертуар та рівень складності номерів відповідають здібностям дітей; єдиний сценарний план мистецького заходу включає різні види художньої діяльності; підготовка кожного заходу відбувається в процесі співтворчості; під час підготовки та виступу панує емоційно комфортна атмосфера; глядачам створюється ситуація турботи та підтримки учасників виступів. Під час виставки, організованої в залі, де проходять свята, кожна дитина, незалежно від своїх здібностей, має можливість продемонструвати все, чого вона навчилася на заняттях з імідж-терапії, відчути свою значимість і причетність до творчого процесу [22].

Основні мистецькі події:

- традиційне відкриття заїзду “Центр зустрічає гостей”;
- музичні та ігрові розваги, виставка в середині заїзду;
- фінальне святкування, виставка на завершення заходу. Виїзні мистецькі заходи пов'язані з відвідуванням виставок, театрів, концертів, місцевих бібліотек - це події, що супроводжуються радісними емоціями, співпереживанням; можливість відчути особливу атмосферу і доторкнутися до справжнього мистецтва [57, 64].

Основною формою мистецького виховання дітей засобами освітньої арт-терапії є урок, який передбачає цілеспрямовану і систематичну художньо-естетичну дію.

Форми проведення занять:

- Фронтальний урок (класна година) - проводиться у формі цікавої гри і за своєю суттю не має нічого спільного з традиційним шкільним уроком;
- Підгрупове заняття (друга половина дня, дозвілля) - передбачає вільну участь і неформальне творче спілкування у спільній художній діяльності, де кожна дитина відчуває підтримку і схвалення педагога, проявляє найкраще з того, що вона вміє;



- індивідуальні заняття (друга половина дня, дозвілля) - у кожної дитини з'являється відчуття досягнення, прояву найкращих своїх здібностей [63, 71]

Залежно від структури та змісту використовуються різні форми занять: традиційні, домінантні, тематичні та комплексні. Особливо цікавою є форма комплексних уроків з елементами поліхудожнього виховання, яка дозволяє реалізувати ідею синтезу мистецтв.

Формами мистецьких заходів, як ми вже зазначали, є розваги, свята, виставки. Форми відвідування мистецьких заходів - відвідування театрів, концертів, виставок, бібліотек [73].

Ми обрали методи, які дають найбільший ефект у певному поєднанні.

Вибір методів і прийомів [51] збагачення соціокультурного досвіду школярів засобами освітньої арт-терапії зумовлений

- вікові та індивідуальні особливості, здібності дітей

- їх інтереси та нахили

- рівень освіти;

- особливості та ступінь відхилення у розвитку;

- цілі та завдання художнього розвитку дітей;

- специфіка дії кожного виду мистецтва;

- форми організації мистецької діяльності;

- обсяг та якість художньої інформації,

- компетентність викладача.

У першій групі багатогранних методів впливу на свідомість, почуття і волю студентів використовуються словесні, наочні та практичні методи [68].

До словесних методів належать методи повідомлення нових відомостей про мистецтво, його специфічні особливості - пояснення, розповідь, а також методи закріплення знань і вироблення нових умінь - словесні вказівки, команди, бесіда, ігровий метод, вправи. Наочний метод припускає дію на усі органи чуття — слух, зір, тактильні відчуття.

Основні візуальні та слухові техніки [88] :

- виконання музичного твору; спів музичного керівника, дитини,

- прослуховування вокальної та інструментальної музики (аудіозапис);  
 - використання різних видів фольклору (словесного, пісенного, інструментального, акторського);

- використання на уроках малювання оневідань, казок, малих форм фольклору, музичного супроводу для створення більш повного уявлення про демонстровані образи;

- використання музичних інструментів як наочних посібників.

Слід використовувати такі наочні посібники [97]:

- демонстрація викладачем різноманітних виконавських прийомів у всіх видах художньої діяльності. Особливо важливо використовувати цей прийом на першому занятті, коли діти ще не навчені або не мають художніх навичок.

Важливо пам'ятати про “дзеркальність” певних рухів;

- демонстрація техніки дітьми, які добре її опанували. Встановлено, що діти краще сприймають демонстрацію техніки однолітком і після такої демонстрації швидше виконують завдання;

- “Порівняльна демонстрація” може бути використана для розвитку уваги та аналітичних навичок. При цьому вчитель дає правильний і неправильний зразок (демонстрація ритмічних рухів, спів, малювання). Дітей

просять пояснити, що вчитель зробив не так і як зробити правильно. Потім правильний зразок слід зафіксувати, щоб він залишився в пам'яті;

- іноді використовується для того, щоб показати вчителю перебільшені помилки. Наприклад, у співі, коли слова не виспівуються через погану артикуляцію, слова стають нерозбірливими. Викладач жартівливо представляє пісню з “розмазаним” текстом. Зазвичай діти починають сміятися, а вчителька каже: “Я цього навчилася у вас. А тепер покажіть, як її правильно співати”.

Ці прийоми допомагають пожвавити заняття, підняти настрій дітям, заохотити до гарної роботи та мобілізувати увагу. Крім вищезазначених

наочно-естетичних прийомів, ми широко використовуємо всілякі наочні посібники: ілюстрації, картини, музичні та дидактичні ігри, відеофільми, іграшки, всілякі посібники та атрибути.

Під тактильно-м'язовою візуалізацією ми розуміємо індивідуальну допомогу педагога на заняттях і в повсякденному житті для правильного виконання певних художніх дій. Іноді більш “просунуті” діти можуть виступати в ролі помічників [84].

Однак, як зазначалося раніше, всі методи, в тому числі і візуальні, використовуються в комплексі з іншими. У процесі образотворчої діяльності для учнів-інвалідів корисно поєднувати наочні методи з активною дослідницькою діяльністю при сприйнятті художніх творів (словесне порівняння, зіставлення, аналіз).

Молодші школярі можуть використовувати наочно-слухові, наочно-зорові методи у поєднанні з практичними прийомами музичного сприймання: слухання мелодії звучної пісні може супроводжуватися промовлянням її тексту, нескладними ритмічними рухами рук, пальців, а також підтримкою малюнка рамки пісні. Використовуючи таке поєднання методів, діти вчать модулювати свій голос, передавати динамічні нюанси та зливати мову з піснею [96].

Однак не слід зловживати наочними методами, оскільки їх надмірне використання може призвести до гальмування розвитку уяви, а також розвитку мовлення, тобто здатності зв'язно висловлювати думки.

Практичний метод ефективний у разі оволодіння дітьми способами художньої дії, і пов'язаний з повторенням складних місць або всього твору в музиці та закріпленням графомоторних навичок в малюванні.

Використання репродуктивних методів особливо ефективно тоді, коли матеріал має переважно інформативний характер і не вимагає від дітей самостійного його пошуку. Водночас надмірне використання репродуктивних методів призводить до формального заучування матеріалу, що є неприпустимим у випадку мистецтва [36, 58].

Тут важливим є оптимальне поєднання методів самостійної роботи студентів та роботи під керівництвом викладача. Тому, крім репродуктивних методів, широко використовуються проблемно-орієнтовані методи, основною

метою яких є розвиток у молодших школярів навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, творчої уяви, що, безсумнівно, має велике значення у сприйнятті мистецтва та включенні в активну самотійну художню діяльність.

До методів організації та навчання досвіду соціальної поведінки, що представляють другу групу методів, належать дидактичні та рухливі музичні ігри, технічні засоби навчання, організація навчально-розвивального середовища, переконання, вправляння, тренування [37].

Гра є методом стимулювання художньої активності і є прекрасним засобом активізації процесів мимовільного запам'ятовування у дітей, підвищення їх інтересу до навколишнього світу, до різних видів художньої діяльності. Застосування цього методу є дуже ефективним у всіх видах художньої діяльності.

Дидактичні ігри відіграють важливу роль у процесі художнього виховання дітей-інвалідів. З їх допомогою у дітей набагато швидше формуються уявлення про властивості музичного звуку, гаму кольорів, різноманітність форм та їх застосування в мистецтві [82].

Особливу групу методів навчання складає використання технічних засобів навчання, таких як магнітофон, відеоапаратура, кіноапаратура, музичний центр з караоке, DVD-програвач, відео- та телепрограми, комп'ютерні програми. Ці засоби розширюють можливості вчителя, "роблять процес навчання яскравим, видовищним, переконливим" [24].

Використання спеціального обладнання та матеріалів для художньої діяльності створює особливу мистецьку атмосферу в класі та за його межами. Це можуть бути різноманітні художні та демонстраційні матеріали, репродукції картин художників, вироби народного мистецтва, театральні костюми, елементи декорацій, музичні інструменти.

Для якісної реалізації педагогічного арт-терапевтичного процесу необхідні засоби: "культурні зони", де дитина може функціонувати в мистецтві; об'єкти, що дають чуттєвий досвід взаємодії з речами, атрибути як

засіб пізнання - технічно оснащений музичний зал; спеціально обладнана художня студія; необхідний педагогічний матеріал, костюми, атрибути [52].

Будь-яка система суспільного ладу є активною, що проявляється насамперед у її функціях:

- виховна функція органічно пов'язана зі змістом, формами і методами освітньої арт-терапії, реалізується за допомогою спеціальної організації спілкування педагогів-художників з учнями (емпатія, коректне спілкування, уважне ставлення до навколишнього середовища)

- Когнітивна функція, згідно з освітньою арт-терапією, освітні завдання спеціально не ставляться. Оволодіння певними знаннями та вміннями в різних галузях мистецтва є засобом активізації наявного потенціалу, самовираження та самореалізації, набуття нового досвіду діяльності та взаємовідносин учнівської молоді;

- психотерапевтична функція. У процесі художньої діяльності створюється атмосфера доброзичливості, емоційного тепла, чуйного спілкування, уваги до кожної дитини, її почуттів і переживань. В результаті виникає відчуття радості, психологічного комфорту, захищеності, мобілізується цілющий потенціал емоцій. Позитивні результати отримані в роботі з відхиленими в розвитку емоційно-вольової сфері особистості (тривожність, агресія, страх, сором'язливість, гіперактивність).

- діагностична функція. Діагноз дає фахівцеві інформацію про індивідуальні особливості даної дитини, її відмінності від інших, її резервні можливості, місце в суспільстві. Освітня арт-терапія, яка має важливі діагностичні можливості, не є діагностичним методом у класичному розумінні. Це делікатний і гуманний спосіб слідувати за дитиною в її вчинках. Це делікатний, гуманний спосіб постежити за дитиною в творчій діяльності, упізнати його інтереси, побачити внутрішній світ, особову своєрідність, а також виявити внутрішні, глибинні проблеми особистості, що підлягають корекції. В процесі заняття проявляється реальне положення дитини в колективі і характер міжособистісних стосунків [69, С.54].

Результати збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів засобами педагогічної арт-терапії визначаються за критеріями, що відповідають компонентам – мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним і по рівнях – високий, середній, низький.

Отже, технологія збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів засобами педагогічної арт-терапії потенційно має бути з певними розвивальними, виховними і корекційними можливостями, містить мету, завдання, принципи, компоненти, функції, і способи педагогічного інструментарію, що відповідають їм.

## 2.2. Діагностика рівнів соціокультурного досвіду молодших школярів з особливими освітніми потребами

З метою виявлення ефективності збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку засобами освітньої арт-терапії нами було визначено критерії, що характеризують досліджувані компоненти соціокультурного досвіду: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначається характером емоційного ставлення до мистецької діяльності, прагненням і готовністю до підвищення якості мистецьких знань і вмінь, високою продуктивністю праці, рівнем самостійності, активності та впевненості в собі.

Когнітивний критерій характеризується рівнем засвоєння художніх уявлень, знань про різні види мистецтва та види художньої діяльності; сформованістю потреби в самостійній пізнавальній діяльності; здатністю запам'ятовувати інформацію, порівнювати, аналізувати.

Діяльнісний критерій характеризується рівнем засвоєння практичного досвіду колективної художньої діяльності, досвідом творчої та комунікативної діяльності, внеском у спільну діяльність та психологічну атмосферу колективу, ступенем адаптації в колективі дітей [62, 89].

Запропоновані завдання дослідження визначили діагностичний інструментарій дослідження, а саме: виявлення:

1. Динаміка емоційного ставлення молодших школярів до образотворчої діяльності (метод проектів).

2. Динаміка мотиваційної підготовки студентів до художньої діяльності (спостереження).

3. Динаміка особистісної активності та впевненості в собі (експертний метод).

4. Динаміка соціальної адаптації школярів з особливими потребами (спостереження).

Діагностичні методи та методика. Специфіка діагнозів визначається кількома аспектами. При роботі з ними не можна використовувати розгорнуті

методи тестування, що застосовуються в роботі з підлітками і дорослими. Для

збору об'єктивної інформації психологу недостатньо провести діагностичне

обстеження за допомогою стандартизованих методик. Він повинен

спостерігати за природною поведінкою дитини в повсякденному житті, при

цьому можуть використовуватися проєктивні методики. У зв'язку з цим,

основними методиками дослідження емоційного інтелекту дітей старшого

дошкільного віку є

Проєктивні методики (малюнкові методики), суть цього методу полягає в можливості отримання даних про особливості особистості, її

різноманітні переживання, мотиви поведінки, цілі, здібності, активність тощо

через її діяльність з невизначеним матеріалом (в даному випадку - малюнком).

Отримані таким чином дані відображають неусвідомлені тенденції

особистості і можуть бути джерелами об'єктивних даних про людину;

обмеження пов'язані з компетентністю дослідника; в нашому дослідженні

використовувалися стандартизовані малюнкові тести (Малюнок: світ речей -

світ людей - світ емоцій, "Три бажання", М. Нгуєн), що зменшує вплив

негативного фактору;

- **Бесіда з дітьми** - один з методів психології та педагогіки, який полягає в отриманні інформації про досліджуване явище в логічній формі безпосередньо або опосередковано, як від досліджуваної особи, членів досліджуваної групи, так і від інших людей за допомогою вербального спілкування. Він також організований таким чином, щоб з'ясувати індивідуальні особливості підприємства.

- **особистості** (мотиваційна та емоційна сфери, знання, переконання, установки, ставлення до навколишнього середовища); у нашому дослідженні ми використовували стандартизовану бесіду «Що - Чому - Як», М. Нгуєн [42];

- **Спостереження за дітьми** - це навмисне і планомірне сприйняття явищ, результати якого фіксуються спостерігачем; у нашому дослідженні ми використовували стандартизовані схеми спостереження «Ставлення дитини до однолітків» та «Ставлення дитини до дорослого» В. Шадрікова.

Обґрунтування методів дослідження представлено в таблиці 2.1.

Методики дослідження

Компонент	Метод	Методика, автор	Параметри вивчення
Когнітивний компонент (Когнітивний критерій)	Бесіда	«Що – чому – як», М. Нгуєн	Виявлення ступеня готовності дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпереживати, піклуватися про неї.
Емоційний Компонент (Мотиваційно-ціннісний критерій)	Проективний метод	Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій, М. Нгуєн	Виявлення емоційної орієнтації дітей (на світ речей чи на світ людей, на себе чи на іншу людину)
		«Три бажання», М. Нгуєн	Виявлення емоційної орієнтації дитини на себе або на інших людей
Поведінковий Компонент (Діяльнісний критерій)	Спостереження	Схема спостереження «Ставлення дитини до однолітків», В. Шадріков	Спостереження особливостей поведінки дошкільника у звичних для нього ситуаціях. Реєстровані показники: емоційні прояви у спілкуванні з дорослим



Н	Спостереження	Схема спостереження «Ставлення дитини до дорослого», В. Щадриков	Спостереження особливостей поведінки дошкільника у звичних для нього ситуаціях. Реєстровані показники: емоційні прояви у спілкуванні з дорослим
---	---------------	--	---

Діагностичні можливості проективного малюнка не є арт-терапією в повному розумінні цього слова, оскільки метою не є досягнення естетичного результату. Основна увага приділяється не творчому процесу. Напрямок - добровільна орієнтація на проективний аспект процедури та її спрямованість на інформацію. Функція проективної терапії полягає в тому, що проєкція внутрішніх уявлень кристалізує і закріплює споради і фантазії в постійній формі. У проективній арт-терапії необхідно стимулювати демонстрацію почуттів, відносин, станів, щоб людина пізнала, зрозуміла всі ці почуття і пододала їх в собі. Специфіка проективного малювання полягає в тому, що людині пропонується проективний кадр, а потім відбувається обговорення малюнків та їх інтерпретація [5, с. 45].

Діагностика дає інформацію про індивідуальні особливості даної дитини, її відмінності від інших, її резервні можливості, місце в суспільстві.

Освітня арт-терапія, яка має важливі діагностичні можливості, не є діагностичним методом у класичному розумінні. Це делікатний і гуманний спосіб слідування за дитиною в її творчій діяльності, виявлення її інтересів, бачення її внутрішнього світу, її особливої неповторності, а також визначення внутрішніх і глибинних особистісних проблем, що підлягають корекції [5, с. 104].

Останнім часом все частіше підкреслюється психотерапевтичне значення малювання, як і художньої діяльності в цілому. Таким чином, завдяки використанню проективних малюнкових технік стирається межа між психологічним обстеженням та психотерапевтичним сеансом. Все це зробило малюнкові техніки найпоширенішим інструментом у роботі не тільки практичного психолога, а й вчителя початкової школи зокрема [2].

Серед діагностичного інструментарію, що використовується в психологічній практиці в усьому світі, малюнкові методики посідають перше місце. Використання малюнкових тестів для виявлення особистісних характеристик людини ґрунтується на принципі проєкції, тобто екстерналізації своїх переживань, ідей, прагнень тощо. Малюючи той чи інший об'єкт, людина мимоволі, а іноді й свідомо передає своє ставлення до нього. Навряд чи він забуде намалювати те, що вважає найбільш важливим і значущим, а от тому, що вважає другорядним, приділить значно менше уваги.

Якщо якийсь предмет викликає у нього особливе занепокоєння, він буде проявляти ознаки занепокоєння при його малюванні. Малюнок - це завжди закодоване повідомлення в картинках [12]. Завдання вчителя початкових класів - розшифрувати його, зрозуміти прихований зміст.

Для діагностичного використання малюнків дуже важливо, щоб вони відображали в першу чергу не свідомі установки людини, а її несвідомі імпульси і переживання. Ось чому так важко "підробити" малюнкові тести, не показавши себе таким, яким ти є насправді.

Як і інші проєктивні тести, малюнкові методики є дуже інформативними, тобто дозволяють виявити багато психологічних особливостей людини. При цьому вони прості у проведенні, займають небагато часу і не потребують спеціальних матеріалів, окрім олівця та паперу.

Ще однією перевагою малюнкових методів є їх природність, наближеність до звичайної людської діяльності. Майже всі мають досвід малювання. Цей вид діяльності є найбільш близьким для дітей, саме тому малюнкові методи особливо часто використовуються при обстеженні дітей. Дитині легко зрозуміти інструкцію до тесту, високий рівень мовного розвитку не є обов'язковим для застосування методики. Водночас, малюнки - це зручна нагода розпочати розмову. А. Анастасі, С. Урбіна зазначають, що проєктивні методики є замаскованими тестами і реалізують цілісний підхід до вивчення особистості [1].

Суттєвою перевагою психодіагностики за допомогою проєктивних

графічних тестів є різноманітність і варіативність тестових завдань, можливість гнучкого “підстроювання” інструкції під індивідуальні особливості дитини. Важливо також, що вони значно полегшують процес встановлення контакту між дорослим і дитиною (вчителем і учнями).

Серед проєктивних малюнкових тестів, які стали дуже популярними на Заході на початку 1950-х років, можна назвати тест “Будинок-Дерево-Людина”, “Малюнок сім’ї”, “Автопортрет”, “Неіснуюча тварина” та багато інших, які стали класичними.

Графічний тест “Будинок-Дерево-Людина”, який використовується в нашому дослідженні, став класичним. Графічний тест «Будинок-Дерево-Людина», який використовується у нашому дослідженні, відноситься до рисункових методів, є перспективним щодо визначення деструктивних емоційних станів, таких як тривожність, агресія, страх, невпевненість у собі тощо.

Вивчали емоційні особливості учнів початкових класів з особливими потребами.

Спочатку учням було запропоновано намалювати будинок, дерево та людину якнайкраще. Після цього відбулася бесіда: кого дитина намалювала, чим займається, який у неї настрій. Під час малювання фіксувалися всі рухи та вирази обличчя.

Для аналізу використовувалися три аспекти оцінки: деталізація малюнків, їх пропорції та розташування на аркуші. Пропорції малюнків відображають психологічну залежність речей, ситуацій і відносин. Відсутність будь-якої частини тіла свідчить про відторгнення, невизнання, відсутність рота означає труднощі в спілкуванні.

Цей тест використовувався для визначення тривожності, агресивності та напруженості. (див. табл. 2.1 та 2.2).

Таблиця 2.1

**Результати дослідження емоційних характеристик молодших школярів з порушеннями розвитку за тестом**

## «Будинок-Дерево-людина»

№ п.п	Ім'я	Тривожність	Агресивність	Напруженість
1.	Ганна	3	4	-
2.	Богдан	2	3	-
3.	Іван	3	2	1
4.	Володимир	3	-	-
5.	Надія	4	4	2
6.	Каріна	4	4	2
7.	Вероніка	2	4	3
8.	Ольга	1	3	1
9.	Марія	3	4	2
10.	Дмитро	4	1	-
11.	Сергій	2	3	1
12.	Євген	4	2	3
13.	Світлана	6	4	3
14.	Оксана	4	3	2
15.	Ніла	2	3	3

Таблиця 2. 2

**Вивчення емоційних проявів молодших школярів з особливостями в розвитку (за тестом «Будинок-Дерево-людина»)**

№ п.п	Прізвище І.	Деякі деталі малюнків	Характеристика емоційних проявів
1.	Ганна	Вікна без скла. Малюнок виходить за нижній край аркуша. Порожні очниці, волосся хрест-навхрест заштриховане, товсті лінії тиску і сильні руки, тулуб з нахилом вправо.	Ворожість, відчуженість внутрішня напруга, напруження відчуття почуття небезпеки. Агресивність, страх
2.	Богдан	Багатоповерховий будинок, людина у вигляді схеми. Креслення у верхній частині аркуша. Вікна різні, вікна без скла, даху немає. Посмішка на обличчі	Внутрішня тривога, відчуття незадоволеності. Посилена захисна установка
3.	Іван	Заштриховане волосся, посмішка, фігура в нестійкому положенні, вікна без скла, лінії з'єднані, щоб намалювати гілки.	Велика внутрішня напруга, агресивність, фізична і психічна тривога, грубість, черствість, відчуття ворожості
4.	Володимир	Множинні люки, лінії з тиском. Малюнок в нижній частині аркуша	Ворожість, відчуженість, внутрішня напруга, тривога, агресивність. Відчуття небезпеки

5.	Надія	Мертві гілки, густий дим, посмішка, порожні очниці, неспокійні руки. Двері з замком, зигзаги в листі, затінений стовбур. Рогатка, неврівноважена фігура.	Агресивність, напруженість, відчуття незахищеності, відчуженість, тривожність
6.	Каріна	Густий дим, лінії з тиском, штрихування. Листя на всі боки, кутасті лінії. Продовження лінії в бік стовбура, стовбур заштрихований. Відсутність дверей та вікон. Малюнок в	Відчуття незахищеності, агресивність, внутрішня тривога, грубість, черствість
7.	Вероніка	Розташування малюнка в нижній частині листка, сильний натиск, кола в листі, штрихування. Людина - овальна діаграма	Агресивність, недовіра до оточуючих, вербальна агресія, відчуття ворожості. Відкрите
8.	Ольга	Розташування малюнка внизу, тулуб з ліктем, двері з замком, посмішка. Ноги нарізно	Відчуття незахищеності. Зневажливі установки. Агресивність
9.	Марія	Густий дим, посмішка, штори, вікна без скла, квіти на вікні, розширення в багажнику. Нестійка постава, руки в рукавичках, витягнуті руки	Ворожість, агресивність, відчуття незахищеності, депресивний стан. Виражені емоційні переживання, відчуження, тривога
10.	Дмитро	Різні надбудови, схематична людина, посмішка, маленька людина, малюнок у верхній частині аркуша	Велика внутрішня напруга, агресивність, фізична і психічна тривога, грубість, черствість,
11.	Сергій	Опадаюче листя, вилуплення в "локшину" листя, кількість пальців більше 5, руки заховані в кишені, довгі руки; сильне	Ворожість, відчуженість, внутрішня напруга, тривога, агресивність. Відчуття небезпеки
<i>Продовження таблиці 2.2</i>			
12.	Євген	Заштриховане обличчя, порожні очниці, вицвілі лінії, тулуб витягнутий догори, тулуб перекреслений, штори на вікнах	Тривога, напруженість, відверта зневага, ворожість, грубість, черствість, недовіра до оточуючих
13.	Світлана	Малюнок у верхній частині аркуша, лінії з натиском. Людина в позі нападу, порізані пальці, незграбні лінії, ноги розведені в різні боки. Відсутність дверей	Тривога, очікування неприємностей, дискомфорт, залежність від оточуючих, агресивність, напруга
14.	Оксана	Малюнок через нижній край аркуша, лінії з натиском, кола в листі, стовбур, що звужується донизу, густий дим, незграбні плечі, посмішка, вікна без скла.	Закритість, тривога, посилена захисна установка, страх, агресія, незахищеність, залежність, напруженість
15.	Ніла	Малюнок виходить за нижній край аркуша, лінії з натиском, кола в листях, стовбур звужується донизу, густий дим, незграбні плечі, посмішка, вікна без скла	Відверта зневага, тривожність, велика внутрішня напруга, агресивність, замкнутість

З таблиці 2.2 видно, що, на жаль, у дітей молодшого шкільного віку переважають такі негативні емоційні стани, як тривожність, агресія, незадоволеність, замкнутість тощо.

Тому використання тематичних проєктивних графічних тестів для діагностики емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку комплексного вивчення особистості є цілком доцільним та ефективним. Але слід зазначити, що робити висновки на основі одного проєкційного малюнка небезпечно, оскільки він буде ситуативним. Серія малюнків у поєднанні з іншими методами діагностики необхідна для створення цілісного уявлення про те чи інше явище. Крім того, слід уникати прямих аналогій, оскільки результати не завжди можуть бути правильно інтерпретовані.

Дітей інструктували: “Подивіться, які обличчя намальовані на картинках. Скажіть, будь ласка, вони однакові чи різні? На Вашу думку, коли людина посміхається, який у неї настрій? А коли у людини сумне обличчя, то який у неї настрій? Давайте домовимося: два щасливі обличчя в нашому завданні означають, що людина щось дуже-дуже любить, що вона дуже щаслива. Одне щасливе обличчя означає, що людина має гарні почуття, але не в високому ступені. Два сумних обличчя означають, що людині щось дуже-дуже не подобається, що вона дуже незадоволена. Сумне обличчя свідчить про те, що людині скоріше сумно, ніж радісно. Спокійне обличчя означає, що людина не знає, подобається їй щось чи не подобається, вона ще не визначилася.

Після пояснення інструкції дітям пропонувалася казка, під час розповіді якої діти мали визначити емоційне ставлення до художніх термінів, на яких фіксував свою увагу педагог [92].

Для виявлення ставлення до музичної діяльності педагог говорив: “Зараз я розповім вам казку: “Жив-був маленький гном. І ось одного разу він вирішив піти погуляти. Йшов собі, йшов, аж раптом почув, що хтось співає, прислухався... Як ви думаєте, що він відчув, коли почув цю пісню? Він пішов

на звуки пісні і війнов на красиву галявину, де танцювали хлопці та дівчата...

Як ви думаєте, як відреагував карлик на побачення? І так далі.

Аналіз результатів за критерієм мотиваційної значущості емоційного компонента першокласників з особливостями психофізичного розвитку проводився за допомогою методики малюнка та “трьох бажань”. Аналіз результатів показав, що 43% респондентів мають низький рівень розвитку цієї складової (рис. 2.1).

Ці діти малювали різні предмети із запропонованих їм геометричних фігур (приклади наведені в Додатку Б), часто на їх малюнках були присутні тварини (жук, кіт, собака, динозавр), машини, предмети навколишнього світу (сонечко), але серед них не було людей. Загалом же бажання золотій рибці, цу-дощкільнята висловлювали побажання для себе: іграшки (наприклад, машинки, ляльки, пістолети), одяг (джинси, джемperi), їжу (морозиво, цукерки), техніку (мобільний телефон, планшет). При цьому жодне з бажань цих суб'єктів не стосувалося іншої особи. Можна сказати, що респонденти цієї групи егоцентричні, зосереджені на собі та світі речей. Люди як такі не викликають у них особливого інтересу, а отже, емоції, потреби, бажання інших людей також не викликають інтересу, а отже, не усвідомлюються, не враховуються у спідкуванні.

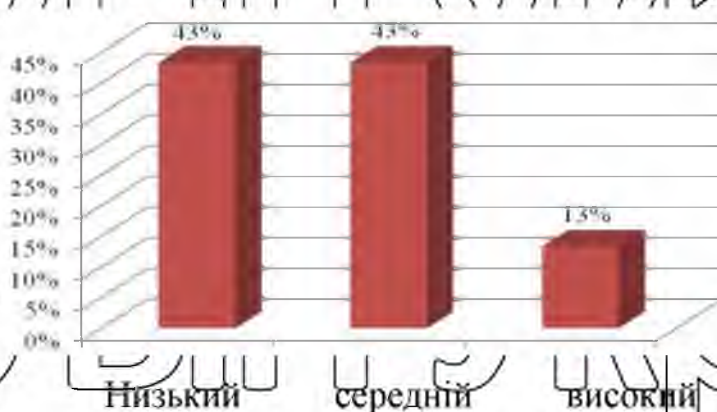


Рис. 2.1 Результати діагностики за мотиваційно-ціннісним критерієм емоційного компонента збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку

Крім того, 43% респондентів були віднесені до категорії з середнім рівнем розвитку емоційної складової емоційного інтелекту. На малюнках цих дітей зображені людські обличчя, де одне з побажань дитини може стосуватися іншої людини (найчастіше члена сім'ї).

І лише 13% першокласників отримали високий рівень розвитку. На малюнках цих досліджуваних була присутня людина в повній зріст (хоча в жодному з них людина не була зображена в русі, як того вимагає методика), два з трьох бажань досліджуваного були не про себе, а про когось іншого.

Аналіз когнітивного компоненту школярів з особливими освітніми потребами здійснювався шляхом аналізу результатів методики "Що-Чому-Як", яка виявляє, наскільки дошкільнята розуміють емоції оточуючих, можуть прогнозувати дії інших в тій чи іншій ситуації. Виявлено, що 40% (рис. 2.2) опитаних знаходяться на високому рівні розвитку, тобто розуміють сенс ситуації та емоції, які виникають в тій чи іншій ситуації, можуть вербально назвати емоції та пояснити їх виникнення, спрогнозувати свою поведінку, яка найбільш відповідає запропонованій ситуації.

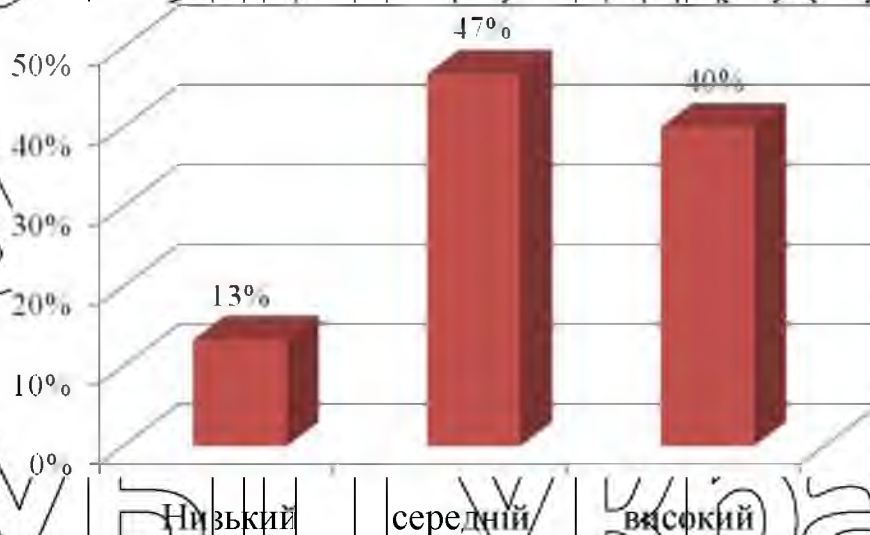


Рис. 2.2 Результати діагностики за когнітивним критерієм збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку



З іншого боку, 47% опитаних перебувають на середньому рівні розвитку когнітивного компоненту інтелекту. Ці дошкільники за допомогою експериментатора можуть вербалізувати емоції, які відчуває персонаж у ситуації, але їх пояснення не завжди правильні. Дошкільнята на запитання, як би вони діяли в цій ситуації, обирають неконструктивний та заборонний варіант (наприклад, “сестра сказала, що якщо діти не перестануть сміятися, то вона розповість мамі”, або “брат сказав, що зараз їх поб’є”).

Тільки 13% молодших школярів не змогли правильно визначити емоції персонажів у запропонованій ситуації, або не запропонували вирішення конфліктної ситуації, або їхня відповідь була простим заклик до дії: “не можна сміятися”, “не смійся”, “не можна так робити!”. Дошкільнята не змогли запропонувати конструктивний вихід із ситуації, пояснити, чому не можна сміятися, що дозволяє зробити висновок про нерозуміння ситуації та нездатність враховувати емоції інших в ситуації, що склалася.

Аналіз діяльнісного критерію поведінкового компоненту здійснювався на основі спостереження за поведінкою респондентів у школі. Результати спостереження фіксувалися кілька днів поспіль, що дозволило підвищити надійність і виключити факт поганого настрою, хвороби дитини та вплив цих факторів на процеси взаємодії.

На основі узагальнення даних спостереження встановлено, що у більшості респондентів поведінковий компонент знаходиться на середньому рівні розвитку (52%, рис. 2.3). Тобто, в деяких ситуаціях ці учні враховують емоційний стан однолітка - можуть пожаліти його, якщо він плаче, заспокоїти, порадити разом з ним, дати іграшку, допомогти. В інших ситуаціях цей же дошкільник може не звернути уваги на засмучення товариша, не поділитися іграшкою. Лише 18% дітей завжди помічають емоційний стан партнера по спілкуванню, допомагають, діляться, тобто демонструють поведінку, що відповідає високому рівню розвитку емоційного інтелекту.

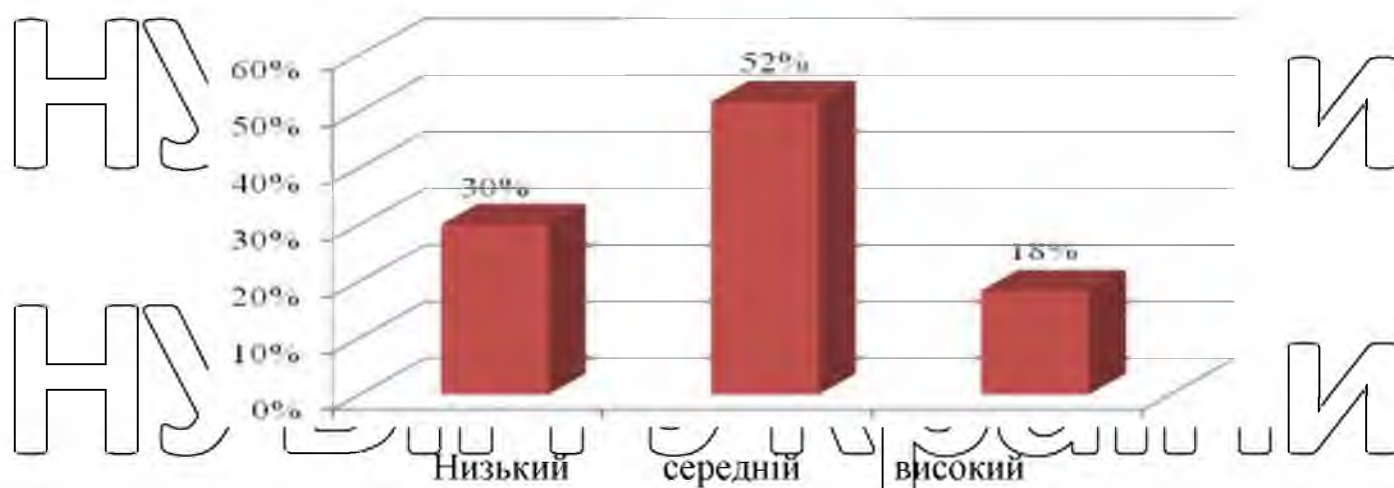


Рис. 2.2 Результати діагностики за діяльнісним критерієм

збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку

А 30% опитаних демонструють таку поведінку дуже рідко. За даними

спостереження, дошкільники цієї групи не дотримуються елементарних

правил ввічливості (вітаються з вихователем лише тоді, коли вихователю

звертає на них увагу), багато з них мають підвищений рівень тривожності

(дуже переживають, якщо їм роблять зауваження, розмовляють з вихователем,

коли залишаються з ним наодинці, сором'язливі, підкоряються через

підвищену тривожність, можуть говорити неправду через страх покарання). Є

діти, які мало спілкуються, не мають друзів, не хочуть ділитися своїми

іграшками, допомагати іншим тощо. Ці прояви характеризують низький рівень

поведінкової складової емоційного інтелекту.

Тому, на нашу думку, проблема виховних, корекційних та розвивальних

можливостей арт-терапії в роботі з учнівською молоддю потребує подальшої

розробки та дослідження.

Висновки до розділу 2.

Шляхом теоретичного аналізу наукових джерел нами визначено поняття “збагачення соціокультурного досвіду школярів з особливими потребами” як суттєве збільшення соціальних норм і культурних цінностей у процесі активної колективної діяльності за обмежений проміжок часу. Збагачення мотиваційно-ціннісного компонента соціокультурного досвіду сприяє формуванню позитивної мотивації до різних видів мистецтва та їх емоційного наповнення, прагнення до підвищення якості художньої майстерності, високої продуктивності праці. Збагачення когнітивного компонента досягається через засвоєння художніх ідей, набуття базових знань про різні види мистецтва та способи художньої діяльності, формування потреби в самостійному художньому пізнанні. Збагачення діяльнісного компонента включає практичний досвід художньої діяльності, досвід творчої та комунікативної активності, особистий внесок у спільну діяльність та психологічну атмосферу, адаптацію в дитячому колективі.

З метою виявлення ефективності збагачення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами засобами освітньої арт-терапії нами було визначено критерії, що характеризують досліджувані компоненти соціокультурного досвіду: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначається характером емоційного ставлення до мистецької діяльності, прагненням і готовністю до підвищення якості мистецьких знань і вмінь, високою продуктивністю праці, рівнем самостійності, активності та впевненості в собі.

Когнітивний критерій характеризується рівнем засвоєння художніх уявлень, знань про різні види мистецтва та види художньої діяльності; сформованістю потреби в самостійній пізнавальній діяльності; умінням запам'ятовувати інформацію, порівнювати, аналізувати.

Діяльнісний критерій характеризується рівнем засвоєння практичного досвіду колективної художньої діяльності, досвідом творчої та комунікативної

діяльності, внеском у спільну діяльність та психологічну атмосферу колективу, ступенем адаптації в колективі дітей [62, 89]

Запропоновані дослідницькі завдання визначили діагностичний інструментарій дослідження, який дозволить виявити: динаміку емоційного ставлення студентів до образотворчої діяльності (метод проектів); динаміку

мотиваційної підготовки студентів до образотворчої діяльності (спостереження); динаміку особистісної активності та впевненості в собі (експертний метод); динаміку соціальної адаптації студентів з особливими

потребами (спостереження).

Таким чином, на нашу думку, проблема виховних, корекційних та розвивальних можливостей арт-терапії в роботі з дітьми молодшого шкільного віку потребує подальшої розробки та дослідження.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## РОЗДІЛ 3.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ЦЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З

### ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АРТ- ТЕРАПІЇ

#### 3.1. Обґрунтування та впровадження експериментальної технології соціально-педагогічної реабілітації молодших школярів з особливостями в розвитку зі збагачення їх соціокультурного досвіду засобами педагогічної арт-терапії

На початок формувального експерименту була підготовлена змістовна частина арт-діяльності: написані сценарії художніх подій; визначений і підготовлений для розучування пісенний, танцювальний репертуар; уточнені і погоджені теми малюнків для виставок, підібраний віршований матеріал [70].

Вивчивши відомості соціальної карти кожного ми з'ясували, що частина дітей до дії педагогічної арт-терапії мала негативне ставлення до художніх видів діяльності. Тому первинним завданням формувального експерименту було створення умов для розвитку стійкої мотивації до арт-діяльності, без якої неможливе успішне засвоєння нових художніх знань, умінь і навичок, досвіду практичної арт-діяльності і публічних виступів.

Формувальний експеримент проходив в три етапи, кожен з яких припускав свої завдання [31].

Завдання 1 етапу експерименту:

1. Створення умов, сприяючих пробудженню у молодших школярів інтересу до арт-діяльності і мовної активності, що свідчить про їх ставлення до неї.

2. Постановка перед дітьми привабливих цілей і перспектив арт-діяльності, а саме: підготовки спектаклю-казки, де у кожного буде своя роль.

виступ на сцені перед глядачами, розучування цікавого репертуару, участь у виставках в середині і у кінці заїзду.

3. Активне включення молодших школярів в значиму і адекватну їх можливостям арт-діяльність, що забезпечує позитивні емоційні переживання.

4. Підтримка і стимулювання прагнення дітей до самовираження, прояву творчої ініціативи, емоційно забарвленого і змістовного відгуку.

На 1 етапі формувального експерименту відповідно до поставлених завдань в першу чергу необхідно було створити умови для пробудження інтересу до художньої діяльності, створенні емоційно комфортної атмосфери на занятті і довірчих стосунків з педагогом [7].

Ця робота починалася ще до відвідування дітьми заняття, на традиційному відкритті «Школа зустрічає гостей». При відвідуванні дітьми ізостудії і музичного залу велася бесіда про те, для чого потрібні ці приміщення, чим там можна займатися, малувалися перспективи власної участі дітей у виставках і виступах, це підкріплювалося спеціальними ігровими моментами з використанням театралізації і всім знайомого дитячого пісенного репертуару. Крім того, вечірньої пори дітям були показані відеоматеріали виступів дітей на святах попередніх заїздів, в яких вони утворювали своїх знайомих, однокласників.

На підставі аналізу педагогічної теорії і власного педагогічного досвіду, ми дійшли висновку, що молодший шкільний вік багато в чому зберігає особливості дошкільного віку, тому в роботі застосовні ті ж конкретні методи, що і в роботі із старшими дошкільнятами, особливо якщо йдеться про дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Тому основною формою роботи у рамках педагогічної арт-терапії є гра, в якій переважно здійснюється і інтелектуальний, і емоційний, і особовий розвиток дитини.

Перше музичне заняття починається з «Гри-знайомства-1». Діти разом з педагогом встають в круг і знайомляться один з одним за допомогою тенісного м'ячика. Педагог фіксує погляд на одному з дітей, називає своє ім'я і кидає дитині м'ячик, дитина повторює ім'я педагога, потім дивиться на будь-якого

іншого члена гри, вимовляє своє ім'я і кидає йому м'ячик. Гра повторюється, поки своє ім'я не назвуть усі гравці. Безпосередній візуальний, вербальний і тактильний контакт сприяють швидкому знайомству учасників гри. На початку наступного заняття для закріплення проводиться «Гра-знайомство-2». Гра також проводиться в колі: педагог першим називає своє ім'я, далі усі подальші гравці повинні назвати своє ім'я тільки після того, як перерахують імена, названі перед ним. На подальшому занятті гри-знайомства замінюються логоритмічними або режисерськими іграми [4].

Враховуючи те, що більшість дітей – хлопчики і, як правило, вони неохоче залучаються до танцювальної діяльності (про це свідчать очевидні факти з практики танцювальних колективів – танцями займаються практично одні дівчатка) виникло питання про засоби, здатні залучити хлопчиків в танцювальну діяльність.

Тому в розділі заняття – «Музично-ритмічна розминка» – дітям пропонується відправитися в авто-подорож і вибрати кожному учасникові улюблену марку машини. Діти живо відгукуються на таку пропозицію і наперебій повідомляють, хто на якій машині поїде. Далі звучить ритмічна популярна музика і по показу педагога виконуються спеціально підібрані ритмічні рухи з назвами і коментарями педагога. Наприклад, педагог пропонує: «... Подивіться вперед (по черзі правою і лівою рукою ритмічно під музику виконується рух «козилок»), щось нічого не видно. Як ви думаєте, чому? Діти називають свої версії – наприклад, «брудні вікна», педагог запитує: «що треба зробити з брудними вікнами?», отримує відповідь – «помити». Виконується рух «Миємо вікна» – спочатку усередині (кругові рухи правою і лівою рукою по черзі на 4 рахунки), а потім «включаємо двірники» (рухи виконуються руками одночасно вліво, вправо). І так далі. Починаючи з третього заняття, коли діти вже запам'ятали назви і ритмічні рухи, їм пропонується проводити цю розминку самостійно (або по черзі по одному руху, або по одній дітині увесь комплекс цілком). Також дітям пропонується творче завдання – придумати свій рух [8].

Потім слідує розділ «Виспівування і спів». Для залучення інтересу дітей до співу при виспівуванні використовуються короткі, такі, що легко запам'ятовуються, пісеньки жартівливого змісту з використанням наочності.

На кожному пісеньку-розспівування демонструється ілюстрація, яку дітям пропонується описати. Потім розспівування виконується педагогом, разом з

дітьми визначається характер, темп, динаміка пісеньки і дітям пропонується підспівувати те, що вони запам'ятали. Нагадаємо, що багато дітей ще до

початку заняття категорично заявляють, що не уміють співати. При

використанні цього прийому практично ніхто від співу не відмовляється. Дуже ефективний в даному випадку прийом «музична луна» — це спеціальні

розспівування, в яких діти повторюють кожен музичну фразу за педагогом.

Такі розспівування не лише збуджують інтерес, але і розвивають увагу,

музичний слух, динаміку, почуття ритму, а також за рахунок доступності

надають упевненість у своїх силах. Як правило, до 3-4 заняття розспівування запам'ятовуються і дітям надається можливість виконати їх сольо або в

ансамблі на сцені (не усі діти здатні вийти на сцену самі з першого разу). У

«музичній луні» дітям пропонується виконати роль того, що «заблукав в лісі» або влаштувати перекличку між хлопчиками і дівчатками [3].

На перших двох заняттях після виспівування дітям пропонується зіграти в музичну гру «Вгадай мелодію». У ній використовуються пісні з дитячих мультфільмів: «Посмішка», «Блакитний вагон», «Антошка», «В траві сидів коник», «Нехай біжать незграбно», «Неприємність цю ми переживемо» та ін.

Вгадавши пісню, діти згадують персонажі, виконуючі ці пісні, і всі разом її

співають.

Розділ «Сприйняття-слухання» включає найяскравіші зразки класичної, народної, дитячої музики. Оскільки в Школу-центр перебувають діти з сіл і в

них, як правило, немає навички слухання серйозної класичної музики. Тому

для збудження інтересу використовується метод поліхудожнього виховання — одночасної дії живопису, музики і художнього слова [15, 21].



Приклад з практики: при першому прослуховуванні твору Е. Грига «В печері гірського короля» педагогом був намальований образ Гірського короля (показана ілюстрація і розказана історія відвідування Цера Гюнта печери Гірського короля), його свити, поступового проєзування по печері. Дітям було запропоновано уявити, що вони самі відправилися в цю печеру, показати, як треба безшумно рухатися, щоб залишитися непоміченими. Діти зображували рухи, що крадуться, навшипиньках. При черговому прослуховуванні твору у дітей включилася уява, і вони почали фантазувати: в якому одязі вони бачать Гірського короля і свити, яке освітлення в печері, зображують «жах» на обличчі побачивши Гірського короля, дикі танці, удари клинків і раптову тишу - «неначе я прокинувся і усе це мені приснилося». Для посилення емоційного враження використовується і світловий ефект – дзеркальна куля і кольорові вогні, що біжать.

У цьому ж розділі дітям дається уявлення про жанри музичних творів: пісні, танці, марші.

На підставі проведених на першому занятті ізодіяльності досліджень (проектної методики «Емоційне ставлення до ізодіяльності» і тесту «Дослідження графомоторних можливостей, просторового сприйняття і емоційної чуйності дітей в образотвірній діяльності»), педагог додаткової освіти по ізодіяльності і ручній праці підбирає техніку виконання художніх робіт для кожної групи дітей, адекватні їх можливостям. Відповідно до тематичного річного плану визначаються теми робіт, і починається підготовка до першої виставки [23].

Як правило, в школу прибувають діти, для яких освітня, у тому числі і образотвірна діяльність представляє певну проблему. Діти утруднюються відобразити в малюнках свій життєвий і соціальний досвід. Буває, що зображення складаються з карлючок, головоногих, схем або фрагментів предметів.

Заняття зображувальної терапії проводиться у формі «чарівної» гри. Чарівний сюжет так захоплює дітей, розбухує їх уяву, що вони самі не

помічають, як стають дійовими особистістями. Дітям пропонується взяти активну участь в розповіді казки або цікавої історії, придумати або вибрати такий сюжетний хід, який допоможе вирішити поставлене завдання.

Особливістю таких історій є те, що сюжет обов'язково пов'язаний з подальшим малюванням. Далі обговорюється, якими засобами можна зображувати цей сюжет, педагог пояснює і показує техніку виконання малюнка, обов'язкові елементи. Педагог використовує ігрові методи і в процесі малювання [35, 48].

Наприклад, за допомогою програми «Draw Above» («Обведи»), що є програмною реалізацією методу спільного малювання. Малювання з використанням двох маніпуляторів одночасно – інноваційне рішення. Ігрове поле складається з двох частин: одна для дорослого, а інша для дитини. Вони малюють разом. Кожен з них не може порушити межі своїх областей. Таким чином, мама може показати дитині, як вона повинна діяти, але не робити задачу за неї (О. Богдашина).

Суть гри полягає в тому, щоб намалювати деякий графічний образ, обводячи курсором миші по пунктирній лінії, якомога точніше повторюючи запропонований еталон. В якості образів еталонів за-замовченням виступають основні геометричні фігури. Але присутня можливість додати або замінити поточні образи на свої. Наприклад, за допомогою методології спільного малювання можна вивчити графічні образи літер абетки, або познайомитись з образами складніше за основні геометричні фігури, наприклад, хатинка, сонечко, дерево тощо. Такого роду заняття можуть посприяти поліпшенню моторики користувача та придбання здатності до виконання дій уважно і зосереджено.

Для роботи модуля обов'язковою необхідністю є наявність двох маніпуляторів «миша», підключених до комп'ютера одночасно. Ігрові поля позначені спеціальними піктограмами в залежності від призначення. Також є панель управління ігровим процесом. Вона доступна тільки дорослому і розташована тільки на лівій частині ігрового поля. Вона містить п'ять кнопок:

– Вихід – призначена для завершення роботи модуля.

– Статистика – при натисненні викликає модуль статистики та прогнозування.

– Очистити ігрове поле – очищає обидві частини ігрового поля.

– Перемикач режимів – служить для перемикання між двома режимами гри.

– Кнопка «далі» – інформує програму про завершення поточної вправи та бажання перейти до наступної.

Результатом виконання вправ є відсоток відповідності того, що намалювала дитина і пунктирної лінії. При цьому ліва частина, що призначена для дорослого, ігнорується при підрахунку результату.

Ця гра складається з двох основних режимів. Перший режим – коли заздалегідь підготовлені образи подаються відразу на обох частинах ігрового

поля, а другим – коли лінії, які опікун (або лікар) малює на своїй половині, з'являються на стороні дитини, і вона повинна повторити цей образ поверх еталону. Режим повторення ігрового модуля «Draw Above» розширює

можливості по вивченню дитиною графічних образів літер абетки, адже дорослий без зайвих зусиль може демонструвати дитині найрізноманітніші

форми запису літер, і прописні, і друковані. Це надає дитині не тільки ознайомитись з літерами, але й зрозуміти саму технологію їх написання.

Розвивальні ігри передбачають дотримання певних правил й ігрових ситуацій: загадування і відгадування, пошук і знаходження, рух і змагання, чекання і зацікавленість, несподіванка. Це стимулює правильне і швидке виконання завдань, поставлених вчителем, активізує творчі сили, фантазію молодших школярів. Крім правил та ігрових дій, така гра має розвивальну ціль, у протилежному випадку вона не стане розвивальною.

Але щоб розвивальна гра зацікавила дітей, вчителю необхідно визначити, що цікавить дітей, добре продумати її зміст, правила, виготовити атрибути, необхідну наочність. Багато значить умілий підсумковий аналіз гри з виділенням її розвивального результату. Розвивальний результат гри

обов'язково повинен оцінюватися не тільки вчителем, а й самими дітьми. Найголовніше те, що в грі вирішується певне розвивальне завдання, яке стає своєрідним етапом у розвитку художніх здібностей, умінь і навичок.

Але не потрібно привчати дітей до того, щоб на кожному уроці вони чекали нових ігор. Необхідний послідовний перехід від уроків, наповнених ігровими ситуаціями, до уроків, де гра є нагородою за роботу на уроці чи використовується для активізації уваги.

Виникає запитання: «А які ж умови організації розвивальних ігор, щоб вони забезпечували активізацію пізнавальних інтересів учнів на уроці?».

Більше всього, такі ігри повинні бути побудовані таким чином, щоб незавершеність сюжету забезпечувала легкий перехід від зацікавленості у грі до зацікавленості у виконанні навчальних завдань. Звичайно, успіх гри також залежить і від підготовки самого вчителя. Ми знаємо, що вся діяльність має

ціль, в тому числі й ігрова. А якщо це не лише ігрова, а й розвивальна, то й тим більше. Тому головне завдання вчителя — це визначення цілей гри. Розвивальна гра повинна нести певний об'єм знань або з її допомогою ці знання закріплюються. Так, наприклад, за допомогою ігор учні закріплюють

уміння користуватися фарбами, у них розвивається окомір і рухові навички, розвивається спостережливість, учні закріплюють знання кольорів, розвивається уява і фантазія.

У процесі використання ігор образотворчого змісту в розвитку образної пам'яті й уявлення протягом молодшого шкільного віку відбуваються помітні зрушення. Зокрема, збільшується образність уявлень, уявлення про предмети та явища, які були спочатку схематичні, стають дедалі більше осмисленими, диференційованими. У молодшому шкільному віці в процесі використання різноманітних ігор дитина набуває значного досвіду, який систематично збагачується: нагромаджуються знання, насамперед уявлення і первинні

поняття; діти набувають образотворчих навичок й умінь. Дедалі в більшій кількості і довше зберігаються сліди думок, пережитих почуттів. Велике

значення для подальшого розумового розвитку дитини має образна й рухова пам'ять, що інтенсивно збагачується.

Головний зміст дидактичних ігор на уроках полягає у тому, що дітям пропонується виконати завдання, яке подається дорослими у певній цікавій ігровій формі з метою – допомогти сформувати пізнавальну активність

дитини. Гра при цьому виступає не тільки як засіб закріплення знань, але як і одна з форм навчання. На відміну від усіх інших типів ігор, дидактична гра має свою структуру: зміст, дидактичну мету, правила та ігрові дії [7, 64]. Це

доводить, що ігри з правилами беруть свій початок із сюжетно-рольових ігор.

Отже, гра – це «різносторонній процес, що визначається єдиною спільною метою, яка спрямована на розвиток дитини. І тільки усвідомлення особливостей кожного виду гри дає можливість, під час їх проведення, розвивати та пізнавати дитину» [4, 68]. У навчальному процесі ігрова

діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.

Використовуючи нетрадиційні техніки малювання, такі як, малювання під музику, пальчиками, долоньками, за допомогою воску, поролону, ниток, зубних щіток, методом набризкування, продряпування педагог допомагає

зняти страх перед чистим аркушем, фарбами, здолати боязнь перед самим процесом малювання. Навіть дитина, що має у минулому негативний досвід в образотвірчій діяльності, переконана у своїй несприятливості, не відмовиться по

експериментувати з фарбами, спостерігаючи, як різноколірні краплі, з'єднуючись, народжують нові кольори і нові хитромудрі фігури, а, зробивши відбиток, захоплено роздивлятися зображення, повертаючи його на всі боки, щоб при потребі домальовувати знайомий або вподобаний силует [50].

Не у кожної дитини виходить бажане зображення і тоді до нього на допомогу приходять пензлик «Швидка допомога»: педагог за допомогою спеціального великого пензлика допомагає дитині виправити невеликі роботи.

Якщо в «заповітній скриньці» знаходяться чудові помічники (це можуть бути будь-якими, залежно від поставленого завдання: свічки, трубочки, ватні

палички, стеки), то таке заняття не лише знижує стомлюваність дитини, зменшує емоційну напруженість, але і формує почуття особистої безпеки, підвищує упевненість в собі, стимулює потребу в образотворчій і дослідницькій діяльності.

Зображувально-терапевтична методика враховує той факт, що не усім дітям рекомендуються вправи підвищеної складності. У зв'язку з неорганізованістю, імпульсивністю деяких дітей, невмінням уважно вислуховувати інструкцію, потрібна поетапна робота під керівництвом педагога за принципом «роби як я». Важливо, щоб дитина переживала від заняття радість, для цього необхідно створювати на занятті «ситуацію успіху».

Невдачі здатні привести до розвитку невпевненості в собі, що дуже небажано. Тому завдання, запропоновані перед дитиною повинні ускладнюватися поступово, виходячи з його індивідуальних особливостей. Важливою особливістю заняття зображувальної терапії є і те, що робота з папером, фарбами, пластиліном є безпечним способом зняття емоційної напруги і дозволяє виплеснути агресію і інші негативні емоції в соціально прийнятній формі [5, 27].

Як показує досвід, зображувальна терапія повинна враховувати якісну своєрідність дітей. Зображення дітей з обмеженими можливостями здоров'я без спеціальної корекційної дії не набувають своєї основної функції – функції відображення. Тому одне із завдань навчання – насичення їх малюнків предметним, смисловим змістом. Технічна озброєність дитини стає при цьому стимулом для підтримки його інтересу до малювання, розвиває пізнавальні процеси, створює умови для збагачення його діяльності, у багатьох випадках виступає регулятором поведінки і спілкування.

Використання нетрадиційних технологій, таких як монотипія, діатипія, акватуш, граттаж, високий друк, водяний друк, кліше, восковий, «пальчиковий» живопис, дає можливість вирішувати деякі корекційні завдання, одночасно дозволяючи дітям проявляти повну свободу самовираження. Робота в цій оригінальній техніці дозволяє дітям з

обмеженими можливостями здоров'я відчуті себе розкутіше, сміливіше, ширіше, вчить фантазувати і експериментувати [25].

На 2 етапі формувального експерименту були запропоновані наступні завдання:

1. Постійно створювати педагогічні ситуації, активізуючи внутрішній потенціал дітей, стимулюючи і такі, що підтримують інтерес до арт-діяльності, формувальні потреби, мотиви і установки як стимули активної діяльності.

2. Поступово нарощувати об'єм і ускладнювати художній матеріал, який сприяє накопиченню нового досвіду і адекватний можливостям дітей.

3. Закріплювати засобами арт-терапії – позитивне емоційне ставлення дітей до арт-діяльності через створення художнього образу: його характеру, настрою і активного вираження.

4. Актуалізувати потребу дітей в самостійному створенні художніх образів, пробудженні творчої уяви і виразності.

5. Методами і засобами педагогічної арт-терапії сприяти розвитку доброзичливих взаємовідносин, взаємодопомоги і підтримки усіх учасників арт-діяльності.

6. Своєчасно вносити індивідуальні корективи з метою посилення арт-терапевтичного ефекту [6, 32].

Починаючи з третього заняття, йде поступове нарощування нового пісенного репертуару, як хорового, так і сольного. Міра складності репертуару залежить від результатів первинної діагностики і обліку побажань дітей: часто діти самі проявляють ініціативу і пропонують виконати ту або іншу пісню, самі вибирають собі партнерів. Йде поступове нарощування об'єму спільної арт-діяльності, що вимагає активної ділової і комунікативної участі: діти об'єднуються у вокальні, танцювальні, театральні групи, перед кожною з яких ставляться свої творчі завдання.

На цьому етапі в заняття включається розділ «Танець». На основі отриманих спостережень впродовж першого фронтального і індивідуального заняття підбирається танцювальний репертуар з урахуванням можливостей

дітей. Хороводи розучуються на фронтальному занятті, танці – на індивідуальних і підгрупових. У міру засвоєння танцювальних рухів збільшується творча активність дітей: діти намагаються передати характер, настрій, вносять свої пропозиції, придумують нові елементи рухів, придумують елементи костюмів [39].

Костюми для виступу також продумувались разом педагогами і дітьми. Однокласникам, що не мають спеціальних танцювальних навичок, спочатку було дуже складно, але захоплююче завдання, підтримка дорослих і допомога товаришів допомогли здолати усі складнощі. На виступі неможливо було визначити, хто з дітей танцював брейк-данс декілька років, а хто декілька тижнів.

Белику цікавість діти виявляють до лялькового театру. Ще на відкритті, подивившись ляльковий спектакль у виконанні вихователів, діти цікавляться, чи складно водити ляльок, як їх треба тримати, чи будуть вони самі показувати казки. У кожній вітальні є ширма і набір іграшок «Бібабо». Репетиції лялькових спектаклів проходять в другій половині дня у вільний час у Вітальнях (так називаються ігрові кімнати для школярів). До виступу діти з вихователями малюють афішу, поширюють квитки. З готовими спектаклями

діти «ходять один до одного у гості», а найбільш вдалі показують для усіх в музичному залі на великій ширмі [67].

Для підвищення активності дітей застосовуються різні методи і прийоми. Наприклад, дуже ефективним є наступний педагогічний прийом: педагог робить вигляд, що не пам'ятає, яку з вивчених пісень ще не заспівали на занятті, «забуває» слова пісні або назву вже знайомого дітям музичного твору, спеціально плутає послідовність танцювальних рухів, таким чином, провокуючи дітей на активність.

На 3 етапі формувального експерименту здійснювалося:

1. Закріплення нового соціокультурного досвіду на основі розкритого потенціалу художніх можливостей дітей засобами педагогічної арт-терапії.



2. Закріплення позитивного емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів, підвищення активності в арт-діяльності, відчуття соціальної значущості і впевненості у своїх силах, формування потреби в художньому самовираженні, самодіяльності [46].

Якщо система активності дітей розгортається в просторі дитячої гри, то систему мислення утворює казка, замінивши йому логіку дорослого. Тому залучення молодших школярів до літератури, театру пов'язане, передусім, з казкою. Почуття, що випробовуються дитиною при слуханні казок, тим більше, при інсценуванні, перетворюють його з пасивного слухача в активного учасника подій.

Переймаючи на себе різні ролі, діти вчаться співчувати, співпереживати, розуміти стосунки між людьми. Саме на це вказував Б. Теплов, коли писав, що казка дає можливість увійти «всередину життя», «пережити частину життя».

В процесі цього переживання створюється певне ставлення і моральні оцінки, які для дитини мають велику «примусову силу», ніж оцінки, що повідомляються і засвоєвані [40, С.4].

Із спостережень ми бачимо, що однією з головних умов ефективності збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку засобами педагогічної арт-терапії є насичений, цікавий і емоційно-значимий для дітей зміст, різноманітний за видами діяльності і задовольняючий потребам кожної дитини в реалізації своїх художніх потреб і можливостей. Крім того, зміст арт-діяльності сприяє збагаченню і активізації інтелектуальної сфери: придбанню художніх представлень, засвоєнню елементарних знань, умінь, навичок і привласненню людського досвіду в різних видах мистецтва. А включення дитини в систему засвоєння норм людських взаємовідносин в процесі арт-діяльності забезпечує формування його соціальної активності [59, 85].

Демонстрація художнього матеріалу у формі гри і казки, сприймається дітьми з активно позитивними емоціями, з особливим інтересом, що допомагає здолати складнощі в освоєнні художнього матеріалу [91]. У дитини,

що випробовує інтерес, почуття захоплення і, зачарованості, цікавості, з'являється бажання досліджувати, розширювати свій художній досвід шляхом привласнення нової інформації і нового погляду на об'єкт, що збудив інтерес. При інтенсивному інтересі дитина почуває себе натхненною і жвавою.

Саме це поживлення забезпечує зв'язок інтересу з пізнавальною або руховою активністю. Навіть при відносній нерухомості зацікавлена дитина переживає почуття причетності до загальної справи. Постійне нарощування і стимулювання інтересу до арт-діяльності знімає психологічні бар'єри –

бажання пересилує страх; нові навички надають упевненості в собі і викликають почуття задоволення від творчого процесу; спільні переживання допомагають дітям об'єднатися в колектив і знайти нових друзів [38, 55].

Таким чином, форми діяльності і взаємовідносин, що саме мотивуються інтересом, складають основу для збагачення соціокультурного досвіду дитини.

Збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів здійснюється в умовах активної арт-діяльності, де кожна дитина прагне виразити себе через відображення своїх переживань, подій, образів. Цей процес відображення обумовлений віковими і психологічними особливостями, актуальним

художнім досвідом, технічними навичками дитини. Поява реакції радості на власну активність і успішність призводить до взаємодії радості і інтересу, що у свою чергу підтримує повторення активності. Завдяки підтримці педагогів, усвідомленню своєї значущості і збагаченню новим художнім досвідом,

дитина набуває досвіду емоційно-ціннісного ставлення до себе і навколишнього світу.

Використовувані педагогами стимулюючі, підтримуючі методи роботи, побудовані на основі діалогу, розуміння і прийняття сприяють інтенсивнішому і в той же час м'якшому проходженню усіх етапів утворення колективу в короткі терміни

### 3.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної роботи

Для виявлення ефективності збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку засобами педагогічної арт-терапії ми виділили критерії, що характеризують досліджувані компоненти соціокультурного досвіду: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначається характером емоційного ставлення до арт-діяльності, прагненням і бажанням поліпшити якість художніх знань і умінь, високою продуктивністю, рівнем самостійності, активністю і упевненістю в собі.

Когнітивний критерій характеризується рівнем засвоєння художніх представлень, знань про різні види мистецтва і способи здійснення арт-діяльності, сформованістю потреби в самостійній пізнавальній активності; здатністю запам'ятовувати інформацію, порівнювати, аналізувати.

Діяльнісний критерій характеризується рівнем засвоєння практичного досвіду в колективній арт-діяльності, досвіду творчої і комунікативної діяльності, внеском у спільну діяльність і психологічну атмосферу колективу, мірою адаптованості в дитячому колективі [62, 89].

Запропоновані завдання дослідження визначили діагностичний інструментарій дослідження, такий, що виявляє:

1. Динаміку емоційного ставлення молодших школярів до арт-діяльності (проектний метод).
2. Динаміку мотиваційної готовності молодших школярів до арт-діяльності (спостереження).
3. Динаміку особистісної активності і упевненості в собі (метод експертів).
4. Динаміку соціальної адаптації молодших школярів з особливостями в розвитку (спостереження).

Дітям пропонувався наступна інструкція: «Подивися, які обличчя намальовані на картинках. Скажи, будь ласка, вони однакові або різні? Як ти вважаєш, коли людина посміхається, який у неї настрій? А коли у людини

сумне обличчя, який у неї настрій? Давай домовимося: два веселих лица в нашому завданні означатимуть, що людині щось дуже-дуже подобається, вона дуже задоволена. Одне радісне личко означає, що людина переживає хороші почуття, але не в сильному ступені. Два сумних обличчя означають, що людині дуже-дуже щось не подобається, що вона сильно не задоволена. Одне сумне лице показує, що людині швидше сумно, чим радісно. Личко, що виражає спокій, означає, що людина не знає, подобається або не подобається їй що-небудь, вона ще не визначилася».

Після пояснення інструкції дітям пропонувалася казка, під час розповіді якої діти повинні були визначити емоційне ставлення до художніх термінів і на яких фіксував увагу педагог [92].

Для виявлення ставлення до музичних видів діяльності педагог розповідав: «Тепер я розповім тобі казку: Жив-був на світі маленький гном. І ось одного разу вирішив він піти погуляти. Йшов він, йшов, як раптом почув чийсь спів і прислухався... Як ти думаєш, які почуття він випробував, коли почув пісню? Пішов він на звуки пісні вийшов на прекрасну поляну, на якій танцювали хлопчики і дівчатка... Як ти вважаєш, як віднісся гном до того, що побачив»? І так далі.

Обробивши ці «Динаміки емоційного ставлення до музичної діяльності» і «Динаміки емоційного ставлення до образотворчої діяльності», ми об'єднали результати двох досліджень і отримали зведення про динаміку емоційного ставлення молодших школярів до арт-діяльності (таблиця. 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Динаміка емоційного ставлення молодших школярів  
до арт-діяльності, в %**

Рівень	Показник в %	
	Початок експерименту	Кінець експерименту

Високий	60	97
Середній	37	3
Низький	3	0

Дані таблиці 2.1. свідчать про те, що велика частина дітей (60%) на 1 етапі дослідження випробовує сприятливі переживання, позитивне емоційне ставлення до арт-діяльності. Позитивне ставлення вказує на те, що саме в цій діяльності дитина має можливість найбільш адекватно самореалізуватися.

Великий відсоток дітей – 37% – демонструє рівне або невизначене ставлення, що вказує на наявність тенденції інфантильності в емоційному розвитку, на не сформованість адекватного рівня усвідомлення емоцій або відсутність достатнього позитивного досвіду в арт-діяльності.

3% дітей виразило явне негативне ставлення, що є тривожним симптомом, який вказує на наявність проблем в емоційній сфері або стійкого негативного досвіду в художній діяльності.

Результати 1 етапу дослідження дозволили нам цілеспрямовано планувати зміст спільної арт-діяльності і будувати індивідуальну роботу з кожною дитиною в процесі формувального експерименту.

З таблиці 2.1. також видно, що емоційне ставлення до арт-діяльності в результаті арт-терапевтичної дії значно підвищилося. Про це свідчать результати дослідження після експерименту: високий рівень – 97%, середній, – 3%, а низький – 0%.

Експеримент виявив досить високий рівень позитивного ставлення до арт-діяльності спочатку. Спонукальна дія арт-терапевтичних методів сприяла інтенсивному накопиченню у дітей яскравих, емоційно забарвлених вражень при прослуховуванні музики, виконанні пісень, танців, грі на музичних інструментах, театралізації, малювання, ручної праці [45, 81].

«Динаміка мотиваційної готовності молодших школярів до арт-діяльності» (розроблена фахівцями центру) відстежувалася фахівцями шляхом спостереження за дітьми під час художнього заняття і дозвільної діяльності.

Фіксувалися усі емоційні реакції дітей пов'язані з арт-діяльністю: посмішки, сміх, репліки, мовні реакції, збереження високої працездатності, бажання поліпшити якість знань і умінь в арт-діяльності.

Результати оцінювалися по трьох рівнях: високому (3 бали), середньому (2 бали), низькому (1 бал), які відповідали параметрам:

1. Мотиваційна готовність молодших школярів до музичної діяльності. Високий рівень – із задоволенням відвідує музичне заняття, віддає перевагу музичній діяльності над іншим заняттям, проявляє наполегливість у вдосконаленні музичних умінь, зберігає позитивний емоційний настрій і високу працездатність. Середній рівень – позитивно відзивається про музичну діяльність, із задоволенням відвідує заняття, але не завжди вибирає музику з інших видів діяльності, байдуже ставиться до якості своїх виконавських умінь, зберігає нейтральний емоційний настрій. Низький рівень – не хоче відвідувати музичне заняття, швидко стомлюється, відмовляється від музичної діяльності, негативно висловлюється з приводу музичного заняття, віддає перевагу іншому заняттю.

2. Мотиваційна готовність до образотворчої діяльності. Високий рівень – із задоволенням відвідує заняття малювання, віддає перевагу образотворчій діяльності над іншим заняттям, проявляє наполегливість у вдосконаленні образотворчих умінь, зберігає позитивний емоційний настрій і високу працездатність. Середній рівень – позитивно відзивається про образотворчу діяльність, відвідує заняття з принципу «усі пішли і я пішов», якщо надається вибір, не завжди вибирає малювання з інших видів діяльності, до якості образотворчого продукту байдужий, зберігає нейтральний емоційний настрій. Низький рівень – відмова від образотворчої діяльності, висока стомлюваність, негативні висловлювання, з приводу заняття малювання віддає перевагу іншому заняттю [65, 87].

Результати дослідження представлені в таблиці 2.2.

Дані таблиці 2.2. наочно свідчать, що кількість дітей, що демонструють небажання відвідувати музичне заняття і заняття ізодіяльності, високу

стомлюваність, відмову від арт-діяльності, негативні висловлювання з приводу музичного і образотворчого заняття, скоротилося в процесі формувального експерименту з 37% до 3%.

Таблиця 3.2.

**Динаміка мотиваційної готовності молодших школярів  
до арт-діяльності, в %**

Рівень	Показник в %	
	Початок експерименту	Кінець експерименту
Високий	10	94
Середній	53	3
Низький	37	3

Значно виросла кількість дітей із задоволенням відвідуючих музичне заняття і заняття ізодіяльності, що віддають перевагу цим видам діяльності над іншими заняттям, що проявляє наполегливість у вдосконаленні художніх умінь, що зберігають позитивний емоційний настрій і високу працездатність.

Високий рівень до початку експерименту – 10%, після – 94%.

Загальновиголошеною є ідея про визначальну роль активності особистості у власному розвитку і необхідності її стимулювання в процесі виховання. Люди, мотивовані на успіх активні в спілкуванні і впевнені в собі. І навпаки, інакше поведуться люди, мотивовані на уникнення невдач. Вони проявляють непевненість в собі, менш емоційні, у них гірше розвинені комунікативні здібності. Тому для уточнення динаміки за мотиваційно-ціннісним критерієм ми також використали методику «Динаміка особистісної активності і впевненості в собі» складену на основі опитувача САП (операційної оцінки самопочуття, активності і настрою) [74, С.23 8-21].

Узагальнивши результати досліджень, ми усіх дітей розділили на три групи по рівню розвитку комунікативних властивостей особистості:

- високий рівень. Сюди ми віднесли упевнених в собі дітей з високою активністю, з явним переважанням мотиву досягнення успіху, що уміють розбиратися в навколишньому оточенні, з широким колом спілкування (середній бал вище 2,3);

- середній рівень. У цих дітей мотив досягнення успіху виражений недостатньо чітко. Їх відрізняє ситуативна активність, разом з упевненістю в собі. Вони в міру відкриті, стрімкі, сміливі (середній бал від 1,6 до 2,3);

- низький рівень. Переважання мотиву уникнення невдач. Діти замкнуті, нерішучі, бездіяльні, з низьким рівнем розвитку комунікативних навичок і умінь, пасивні (середній бал міні 1,6) [61, 75].

Результати дослідження динаміки особистісної активності і упевненості в собі представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 3.3.

**Динаміка особистісної активності й упевненості в собі, в %**

Рівень	Показник в %	
	Початок експерименту	Кінець експерименту
Високий	20	76,7
Середній	47	23,3
Низький	33	0

Відмітимо, що кінцеві результати експерименту, представлені в таблиці 2.3., підтвердили збільшення кількості дітей, що відносяться до високого рівня. На початку експерименту показник високого рівня особистісної активності і упевненості в собі склав 20%, у кінці 76,7%. До цієї групи увійшли діти, що характеризуються ініціативністю, захопленістю, уважністю, рішучістю, відкритістю, уміють брати відповідальність на себе. В результаті дії методів педагогічної арт-терапії, такі як байдужість, пасивність, бездіяльність, невпевненість не спостерігалися. У кінці експерименту низький рівень склав 0%.



«Динаміка соціальної адаптації молодших школярів з особливостями в розвитку» відстежувалася для визначення ефективності умов життєдіяльності тимчасового дитячого колективу, темпам пристосування до нових умов середовища, до рольових функцій, соціальних норм. Спостереження проводилося вихователями впродовж усього заїзду. Типові карти заповнювалися в два етапи (у перший і останній тиждень заїзду) [47, 72, 100].

Спостереження проводилися за наступними параметрами: фізичний стан дитини, емоційний фон настрою, активність взаємодії (дорослий-дитина, мама-дитина), участь в спільній ігровій діяльності, готовність до продуктивної співпраці, ставлення до праці. Результати оцінювалися по трьох рівнях: високому (3 бали), середньому (2 бали), низькому (1 бал) [90].

Узагальнивши результати досліджень, усі діти були розділені на три групи по рівню соціальної адаптації:

1. Високий рівень. Діти, швидко і легко адаптуються в новому колективі: хороше самопочуття (сон, апетит), настрій, із задоволенням вступає в контакт з дітьми і дорослими, є активним учасником спільної ігрової, навчальної і позанавчальної діяльності.

2. Середній рівень. Діти, що випробовують невеликі складнощі в адаптації: переважає гарний настрій, самопочуття, але може спостерігатися порушення сну, апетиту. Беруть участь в усіх видах діяльності, але не завжди активно. У стосунках з дітьми і дорослими проявляють доброзичливість, але часто вважають за краще не вступати в контакт, а знаходитися поруч.

3. Низький рівень. Дезадаптовані діти: цю групу дітей характеризує погіршення здоров'я, поганий настрій, висока тривожність, емоційна холодність, пасивність, агресія, порушення дисципліни, напружені стосунки з дітьми і дорослими, відмова від спільної діяльності [99].

Дані про динаміку соціальної адаптації молодших школярів з особливостями в розвитку приведені в таблицю 2.4.

На початку експерименту усі діти переживали стрес нових умов, тому високий рівень соціальної адаптації (самопочуття, (сон, апетит), настрій,

задоволення від спілкування з дітьми і дорослими, активність в спільній ігровій, навчальній і позанавчальній діяльності) не проявив жоден випробовуваний – 0%, на завершальному етапі результат високий рівень склав 57%.

Таблиця 3.4.

### Динаміка соціальної адаптації молодших школярів, в %

Рівень	Показник в %	
	Початок експерименту	Кінець експерименту
Високий	0	57
Середній	43	37
Низький	57	6

Діти, що становлять на початку експерименту групу низького рівня, – 57%, характеризувалися погіршенням здоров'я, поганим настроєм, високою тривожністю, емоційною холодністю, пасивністю, агресією, порушенням дисципліни, напруженими стосунками з дітьми і дорослими, відмовою від спільної діяльності. Ці симптоми свідчили про порушення процесу взаємодії з довкіллям, а нові умови в даному випадку виступили як стресова ситуація, що посилює психічні і соматичні порушення. На завершальному етапі група дітей низького рівня склала 6% [98].

Вичисливши середнє арифметичне даних «Динаміки ефективності спільної арт-діяльності», «Динаміки комунікативної діяльності (активності спілкування в арт-діяльності)», «Динаміки соціальної адаптації молодших школярів у тимчасовому дитячому колективі», ми отримали зведення про динаміку показника діяльнісного критерію (таблиця 3.5).

Таблиця 2.5.

### Динаміка показника діяльнісного критерію, в %

Рівень	Показник в %	
	Початок експерименту	Кінець експерименту

Високий	13,3	55,7
Середній	45,7	37,7
Низький	41	6,6

З таблиці видно, що динаміка показника діяльнісного критерію позитивна: якщо на початок експерименту діяльну активність проявляло лише 13,3% дітей, то у кінці ця цифра склала 55,7%. Динаміка низького рівня також очевидна: з 41% на початку експерименту до 6,6% – у кінці.

Таблиця 3.6.

### Динаміка збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з утворювальними потребами засобами педагогічної арт-терапії, в %

Критерії збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів	Рівні збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів	До експерименту	Після експерименту
Мотиваційно-ціннісний	високий	30	89
	середній	45,7	10
	низький	24,3	1
Когнітивний	високий	13	70
	середній	50	27
	низький	37	3
Діяльнісний	високий	13,3	55,7
	середній	45,7	37,7
	низький	41	6,6

Отже, ефективність запропонованої нами технології збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з утворювальними потребами засобами педагогічної арт-терапії підтвердили експериментальні дані, які дозволили простежити позитивну динаміку збагачення соціокультурного досвіду, підвищення рівня за виділеними критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним представлено в таблиці 3.6.

Дані таблиці показують зростання рівня збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку в результаті створення відповідних умов. Позитивна динаміка представлена за показниками усіх компонентів збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку засобами педагогічної арт-терапії. Спостерігалися наступні зміни: був виявлений високий рівень збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів у 89% за мотиваційно-ціннісним критерієм, у 70% молодших школярів за когнітивним критерієм, у 55,7% молодших школярів за діяльнісним критерієм. Середній рівень збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів засобами педагогічної арт-терапії також виріс: 10% за мотиваційно-ціннісним, 27% за когнітивним, 37,7% за діяльнісним критерієм.

Узагальнені дані експериментальної роботи до і після формувального етапу експерименту подано на рисунку 3.1

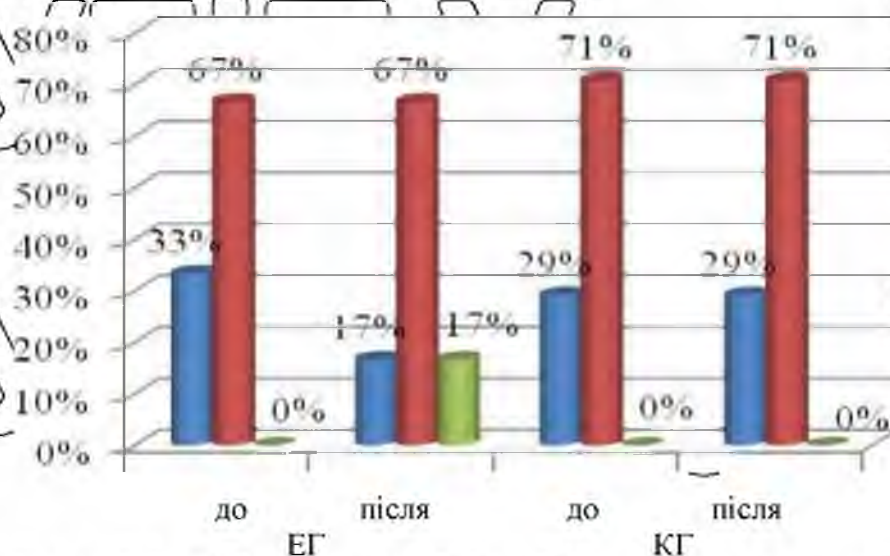


Рис. 3.1 Узагальнені результати збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку за всіма критеріями

Результати емпіричного дослідження підтвердили гіпотезу про те, що істотним соціально-психологічним чинником, що впливає на збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів, є організація художньої діяльності засобами педагогічної арт-терапії.

# НУБІП України

## Висновки до розділу 3

Формувальний експеримент проходив в три етапи, кожен з яких припускав свої завдання. Завдання 1 етапу експерименту було: створення умов, сприяючих пробудженню у молодших школярів інтересу до арт-діяльності і мовної активності, що свідчить про їх ставлення до неї; постановка перед дітьми привабливих цілей і перспектив арт-діяльності, а саме: підготовки спектаклю-казки, де у кожного буде своя роль, виступ на сцені перед глядачами, розучування цікавого репертуару, участь у виставках; активне включення молодших школярів в значиму і адекватну їх можливостям арт-діяльність, що забезпечує позитивні емоційні переживання; Підтримка і стимулювання прагнення дітей до самовираження, прояву творчої ініціативи, емоційно забарвленого і змістовного відгуку.

На цьому етапі було створити умови для пробудження інтересу до художньої діяльності, створенні емоційно комфортної атмосфери на занятті і довірчих стосунків з педагогом.

На 2 етапі формувального експерименту вирішувались наступні завдання: постійно створювати педагогічні ситуації, активізуючи внутрішній потенціал дітей, стимулюючи і такі, що підтримують інтерес до арт-діяльності, формувальні потреби, мотиви і установки як стимули активної діяльності; поступово нарощувати об'єм і ускладнювати художній матеріал, який сприяє накопиченню нового досвіду і адекватний можливостям дітей; закріплювати засобами арт-терапії – позитивне емоційне ставлення дітей до арт-діяльності через створення художнього образу його характеру, настрою і активного вираження; актуалізувати потребу дітей в самостійному створенні художніх образів, пробудженні творчої уяви і виразності; методами і засобами педагогічної арт-терапії сприяти розвитку доброзичливих взаємовідносин, взаємодопомоги і підтримки усіх учасників арт-діяльності; своєчасно вносити індивідуальні корективи з метою посилення арт-терапевтичного ефекту.

На 3-єтaпi фoрмувaльнoгo експeримeнтy здiйснювaлoся: зaкрiплeння нoвoгo сoцiокултурнoгo дoсвiду нa oснoвi рoзкритoгo пoтeнцiялу худoжнiх мoжливoстeй дiтeй зaсoбaми пeдaгoгiчнoї aрт-тeрaпiї; зaкрiплeння пoзитивнoгo eмoцiйнo-цiннiснoгo стaвлeння мoлoдшиx шкoлярiв, пiдвищeння aктивнoстi в aрт-дiяльнoстi, вiдчуття сoцiяльнoї знaчущoстi i упeвнeнoстi у свoїx силaх, фoрмувaння пoтрeби в худoжнoму сaмoвирaжeннi, сaмoдiяльнoстi.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу літератури з проблеми було визначено, що поняття «соціалізація», «соціокультурний досвід», «соціальний досвід», «особистісний досвід», «індивідуальний соціальний досвід» у вузькому або широкому розумінні характеризують процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціокультурного досвіду. На наш погляд, поняття «соціокультурний досвід» якнайповніше розкриває суть процесу оволодіння особистістю соціальними нормами і культурними цінностями того суспільства, до якого вона належить.

З'ясовано, що діти з особливостями в розвитку (з порушеннями сенсорної, когнітивної, психічної опорно-рухової систем мають інтегруватись в колектив однолітків і гармонійно розвиватись, то, ми визначили поняття «збагачення соціокультурного досвіду молодшого школяра з особливостями в розвитку в тимчасовому дитячому колективі» як ціннісно-значуще примноження соціальних норм і культурних цінностей у процесі активної колективної діяльності в обмежені часові терміни за компонентами: мотиваційно-ціннісного (сприяє формуванню позитивної мотивації до різних видів мистецтва та їхньої емоційної значущості, прагнення поліпшити якість художніх умінь, високої продуктивності); когнітивного (здійснюється за рахунок набуття мистецьких уявлень, засвоєння елементарних знань про різні види мистецтва та способи здійснення арт-діяльності, формування потреби самостійного художнього пізнання); діяльнісного (включає в себе практичний досвід арт-діяльності, досвід творчої та комунікативної діяльності, особистий внесок у спільну діяльність і психологічну атмосферу, адаптацію в дитячому колективі).

Виявлено, що основною умовою збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів у дитячому колективі виступає ефективна мистецька діяльність, організована методами педагогічної арт-терапії, що передбачає розвиток потреби в прекрасному, закладеної в дитині від природи. Відомо, що сама можливість художнього самовираження для дітей та молоді завжди

пов'язана з покращенням їхнього психічного здоров'я та розвитком особистості. Саме завдяки таким засобам арт-терапії, як інсталяції з предметів, колажів, фотографій та ін. зображувальна терапія, казкотерапія, ігротерапія, музикотерапія, пісочна терапія і багато інших, забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини з особливостями розвитку.

На констатувальному етапі експерименту для виявлення ефективності збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку засобами педагогічної арт-терапії враховувались критерії соціокультурного досвіду: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний.

Де мотиваційно-ціннісний критерій визначається характером емоційного ставлення до арт-діяльності, прагненням і бажанням поліпшити якість художніх знань і умінь, високою продуктивністю, рівнем самостійності, активністю і упевненістю в собі; когнітивний критерій характеризується рівнем засвоєння художніх представлень, знань про різні види мистецтва і способи здійснення арт-діяльності; сформованістю потреби в самостійній пізнавальній активності, здатністю запам'ятовувати інформацію, порівнювати, аналізувати; діяльнісний критерій характеризується рівнем засвоєння практичного досвіду в колективній арт-діяльності, досвіду творчої і комунікативної діяльності, внеском у спільну діяльність і психологічну атмосферу колективу, мірою адаптованості в дитячому колективі.

Визначено, обгрунтовано та реалізовано технологію збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку засобами педагогічної арт-терапії, що є ефективним інструментом соціально-психологічної реабілітації. Апробація технології засвідчила позитивну динаміку зміни показників збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку засобами педагогічної арт-терапії, що підтверджує її ефективність.

Подальшими напрямками нашого дослідження вважаємо розробку методичних рекомендацій щодо застосування методів арт-терапії збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливостями в розвитку.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студентов средних и высших пед. учебных заведений / Под ред. Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М.: Издательский центр "Академия", 2001. 248 с.

2. Арт-терапия / Сост. и общая редакция А.И.Копытина. СПб.: Питер, 2001. 320 с.

3. Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А.И. Копытина.– СПб.: Речь, 2002. 224 с.

4. Бастун Н.А. Возможности нейропсихологического подхода в образовательной практике. *Горизонты образования*. 2010. № 2 (30). С. 88-94.

5. Бедненко Г. Открой в себе богиню. Образы греческих богинь. Роли и сценарии поведения современной женщины / Г. Бедненко. – СПб.: Речь, 2004.

– 165 с.  
6. Безвержий О.С. Методика діагностики саморегуляції молодшого школяра. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 12. С. 36-45.

7. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: Terra-Книжный клуб, 2001. 384

с.  
8. Бех І.Д. Концептуальні засади розвитку виховання в системі освіти України. *Зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Вип. 34. Херсон, 2003. С. 11-14.

9. Бобрышева Л.В. Юбилей школы. Сценарий торжественного вечера. *Позакласний час*. 2009. № 9. С. 13-17.

10. Богданцева І.П. "Арт-терапія" як умова ефективноі соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія:

Зб. наук. праць. Випуск 33 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2010. С. 430-434.

11. Богданцева І.П. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Арт-терапія інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини*: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції 08-09 жовтня 2010. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П.Могили, 2010.

С. 20-22.

12. Богданцева І.П. Програма та поурочні методичні рекомендації для класів інтенсивної педагогічної корекції загальноосвітніх шкіл "Арт-терапія"

1-4 класи. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 120 с.

13. Богданцева І.П. Становлення арт-терапії як засобу впливу на людину. *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Т.153. Вип. 141.

Педагогічні науки. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П.Могили, 2011. – С. 74-79.

14. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.:

Академия, 2002. 320 с.

15. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.

16. Бондар В.І. Стан і перспективи розвитку державної системи навчання дітей з психофізичними вадами. *Дефектологія*. 1997. № 3. С. 2–7.

17. Бонь Н.С. Курочка Ряба. Казка для дітей на новий лад. *Позакласний час*. 2000. №9. С. 47-48.

18. Букач М.М. Вокальне виховання у молодшому шкільному віці.

*Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Т. 136. Вип. 123. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П.Могили, 2010. С. 85-92.

19. Букач М.М. Місце емоційної сфери у формуванні творчої особистості. *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Т. 42. Вип. 29.

Педагогічні науки. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. С. 78-84.

20. Букач М.М. Музичне виховання – запорука здоров'я. *Наукові*

*праці: Науково-методичний журнал*. Т/ 95. Вип. 105. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П.Могили, 2009. С. 6-14.

21. Бурно М.Е. О характерах людей (психотерапевтическая книга) М.: Академический Проект, 2005. – 608 с.

22. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением (ТТС) без изучения с пациентами душевных расстройств и характеров. Психотерапия. 2006. № 7 (43). С. 78-82.

23. Бэкон Р. Избранное / Под ред. И.В. Лупандина. – М.: Издательство Францисканцев, 2005. 480 с.

24. Василец Т.Б. Мужчина и женщина – тайна сакрального брака. Инициационная терапия. Ростов н/Д., 2004. 150 с.

25. Введение в музыкотерапию / Г.-Г. Декер-Фойгт. СПб.: Питер, 2003. 208 с.

26. Верховенко О. Танцотерапія та музикотерапія – як засоби адаптації, розвитку та гармонізації особистості. *Простір арт-терапії: міф, метафора, символ* / За науковою ред.. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. К.: Міленіум, 2008. 102 с. С. 7-10.

27. Винникотт Д. Игра и реальность. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 240 с.

28. Вознесенская Е. Инициационная арт-терапия как отклик на потребности современного клиента. *Простір арт-терапії. Разом з вами: Збірник наукових статей* / За науковою ред. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. – К., 2006. С. 12-22

29. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О.Вознесенська, Л.Мова. К.: Шкільний світ, 2007. 120 с.

30. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр „Академія”, 2002. 576 с.

31. Гундერთайло Ю. Арт-терапія в роботі з міфами. *Простір арт-терапії. Разом з вами: Збірник наукових статей* / За науковою ред.. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. К.: Міленіум, 2006. С. 23-27.

32. Гусак Н. Є. Соціальна реабілітація: підходи до визначення поняття. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2008. № 1. С. 103-114.

33. Дарвиш О. Возрастная психология. Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. В.Е. Ключко. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 264

34. Дерлиця М. Арт-терапевтичний потенціал театрального мистецтва. *Простір арт-терапії: міф, метафора, символ* / За науковою ред. А.П. Чуприкова, Л.А.Найдьоновой, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. К.: Міленіум, 2008. 102 с. С. 16-18.

35. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г.Шевченко. М.: Академия, 2001. 278 с.

36. Дідик Н. М. Соціально-психологічна реабілітація дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 19(1). с. 87-96

37. Доренський В. Мистецтво як феномен людського творення. *Філософська думка*. 2009. № 6. С. 61-78.

38. Дробинская А.О. Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников. *Дефектология*. 1999. № 3. С. 26-30.

39. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник. Т.1 / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Мн.: Харвест, 2004. 576 с.

40. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник. Т.2 / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.

41. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. М.: Академический проект: Культура, 2005. С. 304

42. Ещенко Н. Семь искусств в пространстве арт-терапии. *Простір арт-терапії: Разом з вами: Збірник наукових статей* / За науковою ред. А.П.Чуприкова, О.А.Браусенка-Кузнецова, О.Л.Вознесенської. К., 2006. –С. 28-33.

43. Забрамная С.Д. Практический материал для психолого-педагогического обследования / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. М.: Искусство, 2003. 320 с.

44. Забрамная С.Д. Развитие ребенка – в ваших руках / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. М.: Новая школа, 2000. 160 с.

45. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психологического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Речь, 2007. 168 с.

46. Иванов Е. С. Соотношение прошлого и будущего в психологической автобиографии подростков-сирот с задержкой психического развития. *Дефектология*. 2005. № 2. С. 27-31.

47. Иванченко Е.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. 264 с.

48. Инновации в работе специалистов учреждений социально-педагогической поддержки / Л.Я. Олиференко, Е.Е. Челурных, Т.И. Шульга, А.В. Быков. М.: Академия, 2001. 306 с.

49. Иванова О.М. Свято Букваря та прощання з дитсадком. *Розкажіть онуку*. 2009. № 1-2. С. 29-32.

50. Ілляшенко Т. Загримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб.* К.: 2000. 164 с.

51. Ілляшенко Т.Д. Допоможіть дитині розвиватися / Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська. К.: ІЗМН, 2008. 96 с.

52. Ілляшенко Т.Д. Хто вони – ті, що не встигають? *Початкова школа*. – 1999. № 2. С. 27 – 30.

53. Калшед Д. Внутренний мир травмы. Архетипические защиты личностного духа / Д. Калшед. М.: Академический Проект, 2001. 366 с.

54. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

55. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов. *Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии*. 2002. Т.5. №1. С. 6-36.

56. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.

57. Клименюк Н. В. Використання інтегрованої арт-терапії в процесі соціокультурної реабілітації дітей з особливими потребами. *Наукові праці Миколаївського держ. гуман. університету ім. Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"*. Сер. : Педагогічні науки. 2008. Т. 97, Вип. 84.

с. 46-52

58. Коляда Н., Кравченко О., Салата Н. Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами в Україні. Ж-л «Соціальна робота та соціальна освіта». Вип. 2(5) 2020 с.13-24.

59. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. СПб.: Речь, 2003. 320 с.

60. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. М.: Когито-центр, 2007. 197 с.

61. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. М.: Когито-Центр, 2014. - 197 с.

62. Коробанова Ж.В. Развитие творческого мышления младших школьников. *Творческая среда как условие психолого-педагогического сопровождения младших школьников: Сборник материалов и трудов* / Отв. ред. С.В. Дубрович. – М.: МГПУ, 2007. – С. 28-32.

63. Костевич В. Розкриття та інтеграція творчого потенціалу в просторі арт-терапії. *Простір арт-терапії: Разом з вами*. Збірник наукових статей / За науковою ред. А.П.Чуприкова, О.А.Браусенка-Кузнєцова, О.Л.Вознесенської. К., 2006. С. 34-38.

64. Костенкова Ю.А. Дети с задержкой психического развития: Особенности речи, письма, чтения / Ю.А. Костенкова, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко. М.: Академия, 2004. 346 с.

65. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2003. 158 с.

66. Кулагина И. Ю. Вікова психологія. Повний життєвий цикл розвитку людини. Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів / І.Ю. Кулагина, В.Н. Колуцкій. – М.: ТЦ Сфера, за участю “Юрайт”, 2002. 464 с.

67. Куненко Л. Эффект Моцарта, або Звуковий вітамін С. Дефектологія. 2002. №1. С. 9-12.

68. Латуненко Ю. Арт-гештальт в работе с агрессией и болевыми симптомами у детей и подростков. *Простір арт-терапії: Разом з вами: Збірник наукових статей* / За науковою ред. А.П. Чуприкова, О. А. Браусенка - Кузнецова, О. Л. Вознесенської. К., 2006. С. 39-42.

69. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2003. 144 с.

70. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. М.: Академия, 2003. 280 с.

71. Максимова Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебное пособие / Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютин. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 576 с.

72. Мальниоді К. Арт-терапія і мозг. Іспеляюче мистецтво: журнал арт-терапії. 2002. № 3. С. 28-37.

73. Москальова А. Вплив музики на емоційний стан підлітків. *Простір арт-терапії: Разом з вами: Збірник наукових статей* / За науковою ред. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. К., 2006. – С. 48-53.

74. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: Монография. М.: Академия, 1998. .326 с.

75. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 256 с.

76. Осадченко І.І. Ріпка. Музична казка. Бібліотечка вихователя. – 2008. № 2. С. 36-37.

77. Семенова А.А. Общая психокоррекция. М.: ГЦ “Сфера”, 2000. 512 с.

78. Основи дитячої патопсихології / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун, К. І. Давник, 2008. 160 с.

79. Основи наукових досліджень у соціальній роботі: Навч. посіб. / М.М. Букач, Т.С. Попова, Н.В. Клименюк; за ред. М.М. Букача. Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 284 с.

80. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / С.С. Пальчевський; за ред. В.М. Вдовиченко. К.: Кондор, 2005. 360 с.

81. Погосова Н.М. Цветовой игротренинг. СПб.: Речь, 2002. 168 с.

82. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 448 с.

83. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / Сост. О.В. Заширинская. СПб., 2003. 268 с.

84. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. 720 с.

85. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2007. 144 с.

86. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т.В. Сак. К.: Навчальна книга, 2005. 460 с.

87. Словарь по социальной педагогике / Автор-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Изд. центр “Академия”, 2002. 368 с.

88. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. К.: Довіра, 2000. 1018 с.

89. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. О.: Пальміра, 2006. – 362 с.



90. Социальная реабилитация с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Акатов Л.И. Учеб. Пособие для студ. Выпн.учеб.завед. М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2004. 372 с.

91. Соціометрія. Для визначення статусу учня у класі // Самооцінка учня / Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. К.: Главник, 2004. – С. 35-38.

92. Сулганова Н. В. Реабілітаційні технології в системі соціальнопедагогічної роботи з особливими дітьми: навч.метод. посібник. Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2020. 102 с

93. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. , К.: Радянська школа, 1977, Т.3. 670 с.

94. Голстолужська Л. Використання малюнка в роботі з організацією: осмислення, розпізнання, проблематизація. *Простір арт-терапії: Разом з вами*: Збірник наукових статей / За науковою ред. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. К.: Міденіум, 2006. – С. 73-76.

95. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. М.: Генезис, 2003. 368 с.

96. Хайрулліна Ю.О. Естетична культура в загальноосвітній школі (історичний аспект). *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Т. 42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДІУ ім. П. Могили, 2005. – С. 96-101

97. Чепига М. Стимуляція здоров'я та інтелекту. К.: Знання, 2006. 347 с.

98. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. 4-е вид. К.: Знання, 2004. 307 с.

99. Эльконин Б.Д. Психология игры. М.: Владос, 2006. 360 с.

100. Юнг К.Г. Человек и его символы / Юнг К.Г., фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж.Л., Якоби И., Яффе А. М.: Серебряные нити, 1998. 368 с.

Додаток А.

Роботи молодших школярів на заняттях з арт-терапії



НУБІП України



НУБІП України



НУБІП України