

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

*Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису*

ХІЛЯ АННА ВІКТОРІВНА

Гриф _____

Прим. № _____

УДК [376.015.31-053.5-
056.26:124.5]:7(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного
ставлення до життя засобами арт-терапії**

13.00.07 – теорія і методика виховання

01 – освіта/педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник (консультант)

Хіля А.В.

Деркач Оксана Олексіївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Анотація

Розгляд проблеми виховання ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями в контексті об'єкту наукової рефлексії в педагогічній спадщині минулого та сучасності засвідчив неабияку увагу до цього питання з боку філософів та педагогів ХХ століття, коли увага освітян та фахівців допомагаючих професій зосередилася на питаннях створення відповідних умов для саморозвитку, самоствердження та самореалізації таких дітей через впровадження новітніх технологій інклюзивної освіти та вдосконалення виховних процесів, що діють у соціальній сфері в рамках організації психолого-педагогічного супроводу.

Теоретичним підґрунтям побудови такої виховної взаємодії можуть стати наявні концепції виховання підростаючого покоління, створені такими провідними науковцями України та близького зарубіжжя, як Ш.Амонашвілі, І.Бех, С.Гончаренко, О.Киричук, В.Молярко, М.Рожков, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська та ін.

Теоретичні та методичні засади реалізації виховного та світоглядного потенціалу мистецтва завжди знаходилися в полі зору провідних вітчизняних вчених минулого та сьогодення (Д.Джола, Г.Локарева, Н.Миропольська, О.Отіч, О.Рудницька, Г.Тарасенко, А.Щербо, Г.Шевченко та ін.). Проте сьогодні активізувалися наукові пошуки і у сфері реалізації терапевтичного та психокорекційного потенціалу мистецтва. Так, аналіз стану розвитку наукової думки засвідчує, що за останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень щодо використання арт-терапії у роботі із дітьми із функціональними обмеженнями. Так, у зарубіжній практиці досліджувалося використання лялькового театру як методу арт-терапії для роботи з емоційними розладами у дітей (М.Герньєр), особливості арт-терапевтичної роботи із дітьми, які мають аутизм (Р.-А.Тайп), вплив дитячих вподобань на розуміння та інтерпретацію продуктів арт-терапевтичної творчості (Е.Морісон) та особливості арт-терапевтичних технік при роботі з дітьми із родин, що стикнулися з бідністю (К.Раміреса). У дослідження російських учених особлива увага зверталася передусім питанням філософських засад арт-терапії та методології системної арт-терапії (О.Копитін, Л.Тіхонович), арт-

терапевтичної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями (О.Іонов, О.Медведева), використання арт-терапії як засобу психокорекційної роботи (Б.Айзенберг, Л.Белозорова, О.Карабанова, Л.Кузнєцова, С.Куракіна, Ю.Некрасова) та розвитку індивідуальності особистості дитини у соціально-педагогічній практиці (А.Грішина, Т.Кісельова, М.Кісельова, Л.Лебєдева, Д.Хомяков) та ін. Що стосується вітчизняної практики, то це питання представлено: у дисертаційних дослідженнях, направлених на розкриття психокорекційного потенціалу творів мистецтва (І.Дмитрієва, Л.Куненко, З.Ленів, І.Чернуха); мистецької складової освіти дітей з функціональними обмеженнями (І.Кузава), питань педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами арт-терапії (І.Лисенкова), естетотерапії (О.Федій) тощо; у науково-практичних пошуках О.Бреусенко-Кузнєцова, О.Вознесенської, О.Деркач, В.Люботи, Л.Мови, О.Плетки та ін.

Та, не зважаючи на досить гарний науковий доробок, актуальність, оригінальність та ефективність запропонованих науковцями методик, досить вузько або зовсім не розкрито питання застосування арт-терапії як духовної складової розвитку дітей з функціональними обмеженнями, що є не менш важливим для соціалізації та інтеграції таких дітей у суспільство. Адже у соціально-педагогічній роботі фахівців допомагаючих професій арт-терапія може стати тим ресурсом, який забезпечить найкращі умови для формування ціннісного ставлення до власного життя у дітей з функціональними обмеженнями через використання світоглядно-ціннісного потенціалу творів мистецтва.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії буде ефективним за наступних організаційно-педагогічних умов:

- включення у систему психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи;
- забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями;

- організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їх батьками.

Основні результати дослідження впроваджено в освітньо-реабілітаційний процес Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь» Міністерства соціальної політики України (довідка № 49 від 25.03.2016 р.); Волинського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів (довідка № 633 від 15.12.2016 р.); Державного комплексу реабілітації дітей-інвалідів, м. Миколаїв (довідка № 617 від 16.11.2016 р.); Роменського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів (довідка №103 від 28.12.2016 р.); Хустська загальноосвітня школа-інтернат для дітей із зниженим слухом (довідка №105 від 13.06.2016 р.), а також у практику роботи мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та закладів соціального обслуговування Вінницької області (довідка Вінницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді №02-20/05 від 28.05.2014 р.).

З метою вивчення реального стану сформованості у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя в ході констатувального етапу педагогічного експерименту нами було визначено низку критеріїв та показників її сформованості, зокрема: рефлексивний критерій, що відображає ступінь сформованості образу «Я» дитини, та її самооцінки, що є запорукою її ефективної подальшої життєвої самореалізації та успішної інтеграції у суспільство; аксіологічний критерій, що полягає у виявленні ціннісних та мотиваційних установок особистості дитини з функціональними обмеженнями, що спрямовані на конкретний вибір та реалізацію ціннісної, життєзберігаючої моделі поведінки, наявності стійкого інтересу та бажання слідувати життєствердним загальнолюдським та особистісно орієнтованим цінностям в усіх проявах життя; когнітивний, що характеризується наявністю комплексу знань про загальнолюдську цінність життя та такі його складові компоненти, як здоров'я (фізичне, психічне), сім'я, життєорганізація та самореалізацію, знання про механізми ефективної організації власного життєвого простору, часу та побуту тощо; а також праксіологічний, що передбачає виявлення стану готовності дитини з функціональними обмеженнями до здійснення оцінювання життєвої ситуації з

метою прогнозування власних шляхів успішної життєвої самореалізації та подальшої забезпечення власних потреб в умовах щоденної життєдіяльності.

Загалом в опитуванні взяли участь 356 дітей з функціональними обмеженнями (з них 178 осіб жіночої статі та 178 – чоловічої) віком від 7 до 14 років. Нозологія захворювань: проблеми опорно-рухової системи, затримка психічного розвитку, інтелектуальна недостатність, проблеми слуху та мовлення, серцево-судинні захворювання.

Результати проведених діагностичних зрізів дозволили зробити висновки про превалюванням середнього та низького рівнів сформованості у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя. Зокрема узагальнені результати констатувального етапу педагогічного дослідження виявили, що 55% дітей з функціональними обмеженнями мають середній (31%) та низький (29%) рівні сформованості ціннісного ставлення до життя відповідно.

На основі отриманих даних та у відповідності до поставлених завдань дослідження нами було розроблено модель виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії, що включає цільовий, методологічний, процесуальний та результативний блоки. Визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії (формування у дітей з функціональними обмеженнями адекватного ставлення до власного образу «Я» засобами арт-терапії; формування у дітей з функціональними обмеженнями системи ціннісних установок засобами арт-терапії; формування у дітей з функціональними обмеженнями системи знань смисложиттєвого характеру засобами арт-терапії; формування у дітей з функціональними обмеженнями умінь ефективної життєвої самореалізації засобами арт-терапії). Реалізація визначених організаційно-педагогічних умов здійснювалася у відповідності до обґрунтованих у методологічному та процесуальному блоках моделі принципів, методів та організаційних форм виховання ціннісного ставлення до життя через участь дітей з функціональними обмеженнями у арт-терапевтичних тренінгових заняттях включених до розвивальної модульно-

тренінгової програми «Подорож країною цінностей» формування ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики реалізації організаційно-педагогічних умов виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії на контрольному етапі наукового дослідження засвідчила наявність позитивної динаміки респондентів експериментальної групи у порівнянні з констатувальним етапом. Так, високий рівень позитивна динаміка склала – у ЕГ + 14%, у КГ +1%; достатній – ЕГ +14%, КГ+ 4%; середній – ЕГ +3%, а у КГ –2%; нижче середнього рівня – у ЕГ –10%, в той час як в учасників КГ лише +2%; низький рівень у ЕГ склав –19% та в КГ – всього –6%.

Таким чином, аналіз результатів дослідницько-експериментальної перевірки ефективності реалізації розроблених організаційно-педагогічних умов виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії підтвердив їх педагогічну доцільність та ефективність. Про це засвідчили дані щодо динаміки зростання сформованість образу «Я» та адекватної самооцінки у дітей з функціональними обмеженнями; наявність власного ідеалу людини та моделі ефективною життєвої самореалізації; сформованість системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій; обізнаність щодо сутності ключових понять, що визначають ціннісне ставлення до життя та щодо форм ефективною життєорганізації та самореалізації; наявність умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації, а також ефективною власної життєдіяльності.

Також для поширення інформації та додаткового впровадження арт-терапевтичних технологій, зокрема у роботу з дітьми з функціональними обмеженнями нами було розроблено та запущено інформаційно-аналітичний веб-сайт та блог. Даний контент сприяє поширенню інформації щодо виховання ціннісного ставлення до життя у таких дітей, можливостей арт-терапії та її окремих технологій у даному напрямку діяльності. Оскільки ці ресурси є загально доступними, вони сприяють розкриттю теми широкому загалу спеціалістів та батьків, які виховують дітей з функціональними

обмеженнями та презентують роботу українських спеціалістів освітньої та соціальної сфери на міжнародному просторі.

Презентовано посібники «Подорож країною «Якія»: Виховання ціннісного ставлення до життя у дітей (дітей з функціональними обмеженнями, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах) через компонент «Я-особистість» засобами арт-терапії», «Таємниця у колі. Кишенькова книжечка анти-стрес», що виконані в рамках проекту «Сімейний арт-простір: створення позитивного середовища для збереження родинних зв'язків між прийомними дітьми та батьками, батьками-вихователями та біологічними дітьми» (за підтримки Вінницької ОДА).

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання проблеми виховання ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями. Подальше вирішення проблеми потребує дослідження можливостей використання новітніх технологій, зокрема арт-терапії фахівцями допомагаючих професій у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу та виховання ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями, зокрема можливого впровадження та трансформації основ організації інклюзивної освіти.

Ключові слова: ціннісне ставлення до життя, діти з функціональними обмеженнями, виховання ціннісного ставлення, арт-терапія.

SUMMARY

Review of the problem of education value attitude to life of children with disabilities in the context of the object of scientific reflection in pedagogical heritage past and present witnessed remarkable attention to this issue by philosophers and teachers of the twentieth century, when the attention of educators and professionals helping professionals focused on the creation appropriate conditions for self-development, self-determination and self-realization of children through the introduction of new technologies inclusive education and improve educational processes that operate in the social sphere as part of psychological and pedagogical support.

The theoretical basis for building such educational interactions may be present concept of education of the younger generation created such leading scientists of Ukraine and neighboring countries as Sh.Amonashvili, I.Beh, S.Goncharenko, O.Kyrychuk, V.Molyarko, M.Rozhkov O. Savchenko, V. Sukhomlynsky, O.Suhomlynska and others.

Theoretical and methodological foundations for the implementation of educational and ideological potential of art have always been in the field of leading national scholars past and present (D.Dzhola, H.Lokaryeva, N.Myropolska, O.Otych, O.Rudnytska, H.Tarasenko, A.Scherbo, H.Shevchenko et al.). Today, however, intensified scientific research and in the implementation and psychocorrection therapeutic potential of art. Thus, the analysis of the development of scientific thought shows that in recent decades a number of completed dissertation research on the use of art therapy in work with children with disabilities. Thus, the foreign practice, investigated the use of puppetry as a method of art therapy for emotional disorders in children (M.Herner), features art therapy work with children who have autism (R.-A.Tayp) influence children's preferences the understanding and interpretation of art therapy products creativity (E.Morison) and features art therapy techniques when working with children from families faced with poverty (K.Ramiresa). The study of Russian scientists, special attention was paid primarily a matter of philosophical foundations of art therapy and art methodology of systemic therapy (O.Kopytin, L.Tihonovych), art therapy work with children with disabilities (O.Ionov, O.Myedvyedyeva), use art therapy as a means of

psycho (B.Ayzenbyerh, L.Byelozorova, O.Karabanova, L.Kuznyetsova, S.Kurakina, Yu.Nyekrasova) and the identity of the child in the socio-pedagogical practice (A.Hrishyna, T.Kiselova, M.Kiselova, L.Lyebyedyeva, D.Homyakov) and others. Regarding vitchznyanoyi practice, the issue presented: the dissertation studies aimed at disclosing psychic correction potential works of art (I.Dmytriyeva, L.Kunenko, Z.Leniv, I.Chernuha); artistic component of education for children with disabilities (I.Kuzava) of educational support younger pupils with mental retardation by means of art therapy (I.Lysenkova) eteterapiyi (O.Fediy) etc. in scientific search O.Breusenko-Kuznetsova, O.Voznesenskoyi, O.DERKACH, V.Lyuboty, L.Movy, O.Pletky and others.

And, despite the rather good scientific achievements, relevance, originality and effectiveness of the proposed scientists techniques rather narrowly or not disclosed in the application of art therapy as a spiritual component of children with disabilities, which is equally important for socialization and integration of children in society. After all, social and educational work of specialists helping professions art therapy may become the resource that will provide the best conditions for the formation of value attitude to their own lives of children with disabilities through the use of ideological and value potential of art.

The hypothesis of the study is based on the assumption that upbringing in children with functional limitations of value attitude to life by means of art therapy will be effective at the following organizational and pedagogical conditions:

- inclusion in the system of psychological and pedagogical support of children with disabilities training forms of art therapy;
- providing the through art therapeutic support for children with disabilities;
- structural organization of artistic and creative art therapy interaction of children with disabilities and their parents.

The main results of the research implemented in educational and rehabilitation process Vinnytsia center for social rehabilitation of disabled children "Ray" Ministry of Social Policy of Ukraine (certificate number 49 from 25.03.2016 g.); Volyn Center for Social Rehabilitation of Disabled Children (certificate number 633 of 12/15/2016 p.); State complex rehabilitation of disabled children, m. Mykolaiv (reference number 617 of 16/11/2016 p.); Romen Center for Social

Rehabilitation of Disabled Children (certificate №103 from 28.12.2016 g.); Khust boarding school for children with diminished hearing (certificate №105 from 13.06.2016 g.), As well as in the practice of the network of social services for families, children and youth and social service institutions Vinnitsa region (Vinnitsa Regional Reference Center social services for family, children and youth №02-20 / 05 dated 28.05.2014 g.).

In order to study the real state of formation in children with functional limitations value attitude to life during konstatuvalnoho stage of pedagogical experiment we Budo identified a number of criteria and indicators of its formation, including: reflexive criterion, which reflects the degree of formation of the image of "I" of the child, and her self-esteem, that is the key to its future effective fulfillment of life and successful integration into society; axiological criterion is to identify and motivational value systems of the child with disabilities aimed at implementing specific selection and value, zhytlyezberihayuchoyi behaviors, the presence of stable interest and desire to follow reassuring personality oriented and universal values in all aspects of life; cognitive, characterized by complex knowledge about the universal value of life and its constituents such as health (physical, mental), family, and self zhytlyeorhanizatsiya, knowledge of effective mechanisms of their own living space, time and life and so on; and praksiolohichnyy that involves identifying mature child with disabilities to exercise evaluating life situations to predict their successful ways of life fulfillment and follow their own needs in terms of daily life.

In general, the survey involved 356 children with disabilities (including 178 females and 178 - men) aged 7 to 14 years. Nosology diseases: problems of musculoskeletal system, mental retardation, intellectual disabilities, hearing and speech problems, cardiovascular disease.

The results of the diagnostic cuts led to conclusions about the prevalence of medium and low levels of formation in children with functional limitations value attitude to life. In particular generalized results konstatuvalnoho stage pedagogical research found that 55% of disabled children have an average (31%) and the lowest (29%) levels of value attitude to life, respectively.

On the basis of the data obtained and in accordance with the objectives of the research, we developed a model of upbringing in children with functional limitations of value attitude to life by means of art therapy, which includes target, methodological, procedural and effective blocks. The organizational and pedagogical conditions of education in children with functional limitations of value attitude to life by means of art therapy are determined and substantiated (formation of children with disabilities an adequate attitude to their own image "I" means art therapy, the formation of children with disabilities system of attitudes by means of art -therapy, the formation of children with disabilities knowledge systems purport character art therapy means the formation of disabled children life skills effective means of self art therapy). The implementation of certain organizational and pedagogical conditions was carried out in accordance with the model of principles, methods and organizational forms of raising the value attitude towards life based on the participation of children with functional limitations in the art-therapeutic training sessions included in the development module-training program "Traveling by the country" in the methodological and procedural blocks values "of forming a value attitude to life by means of art therapy.

Experimental verification of the effectiveness of the developed method of realization of organizational and pedagogical conditions of education in children with functional limitations of value attitude to life by means of art therapy at the control stage of scientific research was confirmed by the presence of positive dynamics of respondents of the experimental group in comparison with the preliminary stage. Thus, high levels of positive trend was - in EG + 14%, + 1% CG; sufficient - EG + 14% + 4% CG; Medium - EG + 3% and 2% in KG; below average - 10% in the EG, while participants in the CG only + 2%; low in EG was 19% and KG - only 6%.

Thus, the analysis of the results of the research and experimental verification of the effectiveness of the implementation of the developed organizational and pedagogical conditions of education in children with functional limitations of value attitude to life by means of art therapy confirmed their pedagogical feasibility and effectiveness. This data showed growth dynamics of formation of the image of "I" and adequate self-esteem of children with disabilities; Own the human ideal and a

model of effective self-life; zhyttyestverdzhualnyh formation of the system of value orientations; awareness of the nature of key concepts that define value treatment on survival and effective forms zhyttyeorhanizatsiyi and self-realization; availability of skills of goal-setting and planning their own life of self-realization and effective own life.

Also for the dissemination of information and the introduction of additional therapeutic art technologies, particularly in work with children with functional limitations, we have developed and launched an information and analytical website and blog. This content promotes information on education value attitude to life in these children, features art therapy and its individual technologies in this field of activity. Since these resources are widely available, they contribute to the theme of public professionals and parents raising children with disabilities and present the work of Ukrainian specialists educational and social spheres in the international space.

Presentation Materials "Journey country" Yakiya ": Parenting value attitude to life of children (children with disabilities, orphans and children without parental care and children living in difficult circumstances) through component" self-identity "means art -therapy ", " Mystery in the circle. Pocket book of anti-stress "that are made under the" Family Art Space: Create a positive environment for the preservation of family ties between adopted children and their parents, foster parents and biological children "(supported by Vinnytsia Regional State Administration).

The study does not claim to comprehensive solution to the problem of education value attitude to life of children with disabilities. Further research needs to address the problem of the possibilities of using advanced technologies, including art therapy specialists helping professions in the process of psychological and pedagogical support and education value attitude to life of children with disabilities, including possible implementation and transformation of the foundations of inclusive education.

Key words: valuable attitude to life, children with disabilities, education value treatment, art therapy.

СПИСОК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання

(шифр і назва спеціальності за Переліком спеціальностей)

Хіля Анни Вікторівни

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

№ з/п	Назва праці	Назва видання та його вихідні відомості, що дозволяють ідентифікувати та відрізнити це видання від усіх інших	Кількість друкованих аркушів	Прізвище а співавторів
1	2	3	4	5
1.	Перспективи впровадження арт-педагогіки у роботу з дітьми з функціональними обмеженнями	Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2010. – С. 13-17		-
2.	Організація дозвілєвої діяльності дітей з функціональними обмеженнями в умовах центру соціально-психологічної реабілітації	Наукові записки : Збірник матеріалів науково-практичної конференції випускників і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв. – Серія «Початкове навчання». – Випуск 9. – Вінниця : ВДПУ, 2011. – С. 134-138		-
3.	Завдання ціннісного виховання в умовах інформаційного суспільства	Традиції та інновації в практиці початкової школи : збірник наукових праць. – Сімферополь : КПУ, 2011. – С. 137-139		-
4.	Особливості педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями у системі ЦСССДМ	Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук]. – Випуск 34 / редкол. : В.І.Шахов (голова) та ін.. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – С.457-462		-
5.	Формування ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського	Реалізація В.О.Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи. Збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. – Випуск 8. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – С. 39-41		-
6.	Реалізація діагностического потенціала арт-педагогіки в процесі изучения цінностних орієнтацій дітей младшого шкільного віку з особливостями психофізического розвитку	Соціально-педагогіческая и медико-психологіческая піддержка розвитку личности в онтогенезе: сб. материалов междунар. науч. практ. конф. (Брест, 19-20 апр. 2012 г.). – Брест : Альтернатива, 2012. – С. 182-185		-
7.	Актуальні проблеми організації навчально-виховного процесу у школі I-III ступенів в контексті реалізації ідей інклюзивної освіти	Традиції та інновації в практиці початкової школи : збірник наукових праць – Сімферополь : КПУ, 2012. – С. 93-97		-
8.	Психолого-педагогічний супровід дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивного навчання: нормативно-правовий вимір	Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – С. 25-29		-

9.	Місце арт-терапевтичних та арт-педагогічних технологій у системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями у вітчизняній та зарубіжній практиці	Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. М. Коцюбинського, 3-5 квітня 2016 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – С. 35-39		-
10.	Організація навчально-виховного процесу початкової школи в умовах інклюзивної освіти: законодавчий аспект	Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук]. – Випуск 1.43 (93).– Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – Т.1. – С. 219-223		-
11.	Організація психолого-педагогічного супроводу дітей, що опинились у складних життєвих обставинах, засобами арт-педагогіки в умовах роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді	Простір арт-терапії : Досвід становлення: Матеріали Х Ювілейної міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 лютого – 2 березня 2013 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприкової, О. М. Скар]. – К. : Золоті ворота, 2013. – С. 108-114		-
12.	Актуальные вопросы инклюзивного обучения в Украине	Recenzuojamastestinis mokslo straipsniu rinkinys. Socialinis ugdimas: postmodernios visuomenes issukiai vaiku ir jaunimo socializacijai – VII. – Vilnius, BMK LEIDYKLA, 2014. – С. 53-57		-
13.	Використання методів музичної терапії як складової психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах центрів реабілітації	Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Вип. 701. Педагогіка та психологія [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук]. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. – С. 169-177		-
14.	Методи мультимодальної арт-терапії та їх місце у системі засобів виховного впливу в умовах інклюзивної освіти	Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. М. Коцюбинського, 9-11 квітня 2014 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – Вип. 3. – С. 35-39		-

15.	Підготовка дітей з функціональними обмеженнями до самостійного життя засобами арт-терапії	Простір арт-терапії: ресурси зцілення: Матеріали XI міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 3-4 квітня 2014 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьонової, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар]. - К. : Золоті ворота, 2014. – С. 105-108		-
16.	Особливості використання арт-терапевтичних технологій для формування у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до власного здоров'я	Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Суми, 09-10 грудня 2015 року). – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – С. 187-189		-
17.	Сприяння особистісній ідентифікації дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації	Простір арт-терапії: Мистецтво життя: Матеріали XII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 27-28 лютого 2015 року) / [за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьонової, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар]. – К. : Золоті ворота. 2015. – С. 84-87		-
18.	Таємниця у колі. Кишенькова книжечка анти-стрес виконана в рамках проекту «Сімейний арт-простір: створення позитивного середовища для збереження родинних зв'язків між прийомними дітьми та батьками, батьками-вихователями та біологічними дітьми» за підтримки Вінницької ОДА	Вінниця : Вінницька обласна друкарня, 2015. – 24 с.		-
19.	Терапія – ресурс чи клітка?	Режим доступу : http://aboutlifeukraine.blogspot.com/2015/07/blog-post_27.html . – Назва з екрану		-
20.	Арт-терапевтичний «бум» - трохи науково	Режим доступу : http://aboutlifeukraine.blogspot.com/2016/11/blog-post.html . – Назва з екрану.		-
21.	Подорож країною «Якія»: Виховання ціннісного ставлення до життя у дітей (дітей з функціональними обмеженнями, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах) через компонент «Я-особистість» засобами арт-терапії	Вінниця: Вінницька обласна друкарня, 2015. – 40 с.		-

22.	Арт-терапія – що, де, коли і як?	Режим доступу : http://aboutlifeukraine.blogspot.com/2016/11/blog-post_23.html . – Назва з екрану		-
23.	Арт-терапія – процес становлення та розвитку в незалежній Україні	Перспективи розвитку сучасної науки. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 2-3 грудня 2016 року). – У 2-х частинах. – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – Ч. 1. – С. 166-168		-
24.	Арт-терапія як засіб діагностики аномалій розвитку системи цінностей дитини	Простір арт-терапії : Палітра почуттів : Матеріали XI міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 25-27 лютого 2016 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдюнової, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар]. - К. : Золоті ворота, 2016. – С. 73-77		-
25.	Current issues of inclusive education in Ukraine	The Ninth International Congress on Social Sciences and Humanities. Proceedings of the Congress (December 2, 2016). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH [внесений до міжнародних наукометричних баз РИНЦ SCIENCE INDEX, Crossref]. – Vienna. 2016. – P. 40-45		-
26.	Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних вчених	Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А.А.Сбруюва [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародної наукометричної бази INDEXCOPERNICUS]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – № 5 (59). – С. 394-405		-
27.	Використання арт-терапії у процесі соціалізації як складової особистісної ідентифікації дітей з функціональними обмеженнями	Педагогіка в системі гуманітарного знання. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 18-19 листопада 2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 142-144		-
28.	Особливості супроводу дітей з функціональними обмеженнями: освітній та соціальний аспекти	Значимість психології в сучасному суспільстві. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 9-10 грудня 2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 59-61		-
29.	Реалізація діагностичного та корекційно-розвивального потенціалу арт-терапії у соціальній роботі з дітьми із кризових сімей (зокрема дітьми з функціональними обмеженнями)	Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education» [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародних наукометричних баз INDEXCOPERNICUS, РИНЦ SCIENCE INDEX, Crossref та ін.]. - №11(7). – 2016. – С.37-42		-
30.	Специфіка формування	Становлення і розвиток педагогіки.		-

	соціальної компетенції у дітей з функціональними обмеженнями (у розрізі Вінницької області)	Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 23-24 грудня 2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 150-152		
31.	Використання діагностичного потенціалу арт-терапевтичних технологій в соціальній роботі в Україні	Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародної наукометричної бази INDEXCOPERNICUS]. – Кам'янець-Подільський : Вип. 22. – 2017. – С. 221-227		-
32.	Арт-терапія як засіб сприяння особистісній ідентифікації дітей з функціональними обмеженнями в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації	Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук]. – вип. 48. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 142-147		-
33.	Арт-терапія, як засіб підготовки дітей з функціональними обмеженнями до самостійного життя	Інклюзивна освіта: досвід і перспективи. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 1-2 грудня 2016 р. / за заг. ред. Г. В. Давиденко). – Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2017. – С. 193-195		-

ЗМІСТ

УМОВНІ ПОЗНАЧКИ	20
ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	29
1.1 Виховання ціннісного ставлення до життя як педагогічна проблема ...	29
1.2 Особливості виховання дітей з функціональними обмеженнями	53
1.3 Використання засобів арт-терапії у вихованні дітей з функціональними обмеженнями у світлі науково-педагогічної рефлексії	82
Висновки до першого розділу	103
Список використаних джерел до першого розділу	108
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ ТА МЕТОДИКА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ	134
2.1 Моделювання процесу виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії	134
2.2 Застосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи	140
2.3 Забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями	157
2.4 Організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків	174
Висновки до другого розділу	183
Список використаних джерел до другого розділу	187

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АРТ- ТЕРАПІЇ	200
3.1 Критеріально-рівнева характеристика вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями	200
3.2 Динаміка ефективності виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії	230
Висновки до третього розділу	247
Список використаних джерел до третього розділу	250
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	253
ДОДАТКИ	257

Умовні позначки

ЗПР – затримка психічного розвитку

ЦСССДМ – центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

ЦСПР – центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням нового, особистісно орієнтованого підходу, за якого в центр освітньої системи ставиться цінність особистості кожної дитини, забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних і творчих якостей, формування необхідних життєвих компетентностей. Особливого значення такий підхід набуває в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями, життєвий простір яких часто обмежується сім'єю та персоналом спеціалізованих медичних і соціальних установ. Тож актуальності набуває питання створення оптимальних умов для оволодіння дітьми з функціональними обмеженнями соціально прийнятними та культурно зумовленими формами взаємодії та життєвими стратегіями на основі засвоєння загальнолюдських і національних духовних цінностей, особливо в умовах пропаганди світоглядного примітивізму, насильства, агресії, нівелювання загальнолюдських цінностей у засобах масової інформації (ЗМІ).

В основі змін, що висувають до освітянської громади України комплекс нових завдань, лежить низка ратифікованих міжнародних нормативно-правових документів (Конвенція ООН про права дитини, Саламанська Декларація осіб з особливими потребами, Конвенція ООН про права інвалідів) і внутрішніх законодавчих актів України. Теоретичним підґрунтям побудови нової виховної взаємодії в цих умовах можуть стати наявні концепції виховання підростаючого покоління, створені такими провідними науковцями України та близького зарубіжжя, як Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Киричук, В. Крижко, В. Моляко, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.

В умовах пошуку нових ефективних методів і прийомів ціннісного виховання дітей з функціональними обмеженнями увага фахівців усе частіше звертається до інноваційних освітніх і розвивальних технологій. Аналіз наукових праць засвідчує, що сьогодні особлива увага приділяється розробці теоретичних і методичних засад організації психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями (В. Бондар, О. Комісарова,

З. Ленів, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Окремої уваги заслуговують наукові пошуки, присвячені питанням теорії та методики виховання дітей з функціональними обмеженнями засобами мистецтва, що мали місце в останні десятиліття (О. Вержиховська, І. Григорьєва, В. Ерніязова, І. Кузава, Л. Куненко, І. Тат'янчикова, Л. Ханзерук та ін.).

Питання реалізації виховного та світоглядного потенціалу мистецтва постійно знаходиться в полі зору провідних вітчизняних учених (Г. Локарева, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, О. Федій, Г. Шевченко та ін.). Проте початок ХХ ст. ознаменувався входженням в освітній простір арт-терапії – інноваційної технології, яка сформувалася на межі різних наукових галузей і нині, в умовах пошуку нових ефективних методів і прийомів ціннісного виховання дітей з функціональними обмеженнями, може стати унікальним способом спілкування дитини із самою собою; інструментом, що допоможе зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього.

Аналіз стану розвитку наукової думки засвідчує, що за останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень щодо використання арт-терапії в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями. Так, у зарубіжній практиці використання лялькового театру як методу арт-терапії для роботи з дітьми, які мають емоційні розлади, досліджував М. Герньєр; особливості арт-терапевтичної роботи з дітьми, які мають аутизм, вивчав Р.-А. Тайп; вплив дитячих уподобань на розуміння й інтерпретацію продуктів арт-терапевтичної творчості та особливості арт-терапевтичних технік у процесі роботи з дітьми з родин, що потерпають від бідності, розглядали Е. Морісон та К. Рамірес. У дослідженнях російських науковців особлива увага зверталася передусім на питання філософських засад арт-терапії та методології системної арт-терапії (О. Копитін, Л. Тихонович), арт-терапевтичної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями (О. Іонов, О. Медведева), використання арт-терапії як засобу психокорекційної роботи (Л. Белозорова, Л. Кузнецова, Ю. Некрасова) та розвитку індивідуальності особистості дитини в соціально-педагогічній практиці (А. Гришина,

Л. Лебедєва) та ін. Серед вітчизняних дослідників цієї проблеми передусім слід згадати З. Ленів, І. Лисенкову, Н. Полякову та ін.

Отже, виявлені суперечності між: потужним світоглядно-виховним потенціалом мистецтва з його можливостями формувати емоційно-почуттєву й світоглядну сфери особистості та засиллям псевдокультурної й антигуманної мистецької продукції в ЗМІ, що спричиняють втрату загальносупільних духовних орієнтирів і національних культурних традицій; високоефективними можливостями арт-терапевтичної художньо-творчої діяльності в розвитку та формуванні особистості дитини з функціональними обмеженнями, виховання її ціннісного світогляду та наявним досвідом її організації в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями; об'єктивно зумовленою потребою суспільства у вихованні ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії й недостатньою розробленістю відповідного науково-методичного забезпечення процесу, зумовили вибір теми нашого дослідження – **«Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії»**.

Мета дослідження полягає в теоретичному розробленні, обґрунтуванні й експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Завдання дослідження:

- Здійснити дефінітивний аналіз ключових понять і з'ясувати особливості використання арт-терапії як засобу виховання дітей з функціональними обмеженнями в зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії та практиці.
- Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями.
- Розробити модель й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії.

- Експериментально перевірити ефективність методики реалізації організаційно-педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Для досягнення поставленої мети і розв'язання сформульованих у дослідженні завдань нами було використано комплекс взаємопов'язаних **методів** дослідження:

- *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, класифікація й узагальнення інформації з нормативних документів, філософської, психологічної, педагогічної літератури й методичних джерел в аспекті досліджуваної проблеми; систематизація й узагальнення особистого педагогічного досвіду, моделювання), що дало змогу сформулювати власний погляд на поставлену проблему, виявити наукові засади створення експериментальної моделі виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії;
- *емпіричні* (анкетування, опитування, спостереження, бесіди, узагальнення, аналіз продуктів художньо-творчої діяльності дітей з функціональними обмеженнями, педагогічний експеримент), що використовувалися з метою діагностування рівнів вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями та перевірки ефективності виокремлених організаційно-педагогічних умов його виховання засобами арт-терапії;
- *статистичні* (статистична обробка результатів дослідження, їх якісний аналіз, відображення в табличних і графічних формах), що були застосовані з метою узагальнення результатів експериментального дослідження та забезпечення їх достовірності.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

- *уперше* розроблено модель виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії та визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії (застосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними

обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи; забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями; організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків); визначено критерії (рефлексивний, когнітивний, аксіологічний, праксіологічний), показники та рівні (високий, достатній, середній, нижче середнього, низький) вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя;

- *уточнено* поняття «ціннісне ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями», яке визначається нами як «сукупність світоглядних установок дитини, що базуються на визнанні людини та її життя найвищою цінністю, адекватному уявленні про образ власного «Я» та системі знань про механізми ефективної життєвої самореалізації, що спонукають до життєстверджувальної поведінки на основі сформованих практичних умінь»;
- *подальшого розвитку* набули методи та форми виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в упровадженні методики реалізації організаційно-педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії. Матеріали дослідження, що знайшли відображення в посібниках «Подорож країною «Якія»: Виховання ціннісного ставлення до життя в дітей (дітей з функціональними обмеженнями, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах) через компонент «Я-особистість» засобами арт-терапії», «Таємниця в колі. Кишенькова книжечка анти-стрес», «Арт-терапія в системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя в дітей та молоді з функціональними обмеженнями», висвітлені на сторінках інформаційно-аналітичного веб-сайту (розміщений за адресою <https://artex.in.ua>) та блогу (розміщений за адресою aboutlifeukraine.blogspot.com), можуть бути використані фахівцями освітньої та соціальної сфери, а також батьками дітей з

функціональними обмеженнями для виховання в них ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітньо-реабілітаційний процес Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь» Міністерства соціальної політики України (довідка № 49 від 25.03.2016 р.); Волинського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів (довідка № 633 від 15.12.2016 р.); Державного комплексу реабілітації дітей-інвалідів, м. Миколаїв (довідка № 617 від 16.11.2016 р.); Роменського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів (довідка № 103 від 28.12.2016 р.); Хустської загальноосвітньої школи-інтернату для дітей із зниженим слухом (довідка № 105 від 13.06.2016 р.), а також у практику роботи мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді й закладів соціального обслуговування Вінницької області (довідка Вінницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді № 02-20/05 від 28.05.2014 р.).

Апробацію результатів дослідження здійснено під час роботи 31 науково-практичної конференції різного рівня. Серед них: 18 міжнародних: «Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини» (Миколаїв, 2010); «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (Брест, Білорусія, 2012); «Простір арт-терапії: досвід становлення» (Київ, 2013); «Музична культура й освіта Буковини в Європейському вимірі» (Чернівці, 2013); «Socialinis ugdimas: postmodernios visuomenes issukiai vaiku ir jaunimo socializacijai» (Siauliai, Литва, 2013); «Простір арт-терапії: ресурси зцілення» (Київ, 2014); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2011, 2015); «Простір арт-терапії: мистецтво життя» (Київ, 2015); «Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі» (Суми, 2015); «Простір арт-терапії: палітра почуттів» (Київ, 2016); «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); «Педагогіка в системі гуманітарного знання» (Хмельницький, 2016); «Проблеми надання вищої освіти особам з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору» (Вінниця, 2016); «IX

International Congress on Social Sciences and Humanities» (Вена, Австрія, 2016); «Перспективи розвитку сучасної науки» (Львів, 2016); «Значимість психології в сучасному суспільстві» (Одеса, 2016); «Становлення і розвиток педагогіки» (Івано-Франківськ, 2016); 6 всеукраїнських: «Традиції та інновації в педагогіці початкової школи» (Сімферополь, 2010, 2011, 2012); «Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як складової навчально-реабілітаційного процесу» (Запоріжжя, 2011); «Модернізація змісту передшкільної освіти» (Миколаїв, 2013); «Актуальні проблеми мистецької освіти в системі вищої школи» (Херсон, 2014); 3 регіональних: «Фестиваль професійної практичної психології» (Вінниця, 2010, 2011); «Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи» (Вінниця, 2011); 4 звітних конференції викладачів і студентів Інституту педагогіки, психології та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, 2011, 2012, 2013, 2014) та засідання кафедри дошкільної та початкової освіти.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків і списку використаних джерел до кожного розділу (313 найменувань), загальних висновків і додатків (19 на 83 сторінках). Дисертація містить 12 рисунків на 12 сторінках та 17 таблиць на 17 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 256 сторінок, основний зміст викладено на 198 сторінках.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проводилося відповідно до плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, є складовою комплексної наукової теми кафедри дошкільної та початкової освіти «Підготовка майбутніх педагогів до реалізації наступності дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічної інновації» (протокол № 5 від 21 листопада 2012 р.). Роль здобувача в її виконанні полягає в розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Тему дисертації затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 6 від 29 грудня 2010 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 24 вересня 2013 р.).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

1.1. Виховання ціннісного ставлення до життя як педагогічна проблема

Розвиток суспільства, зміни, що супроводжують усі сфери життя людини, інтеграційні процеси в освіті та педагогічній практиці вимагають вдосконалення умов навчання і виховання нового покоління. Безпосереднім завданням освіти на сьогодні є виховання гуманної особистості, адже, згідно з концепцією ООН про сталий людський розвиток, цивілізація – це «розвиток людей (через освіту, здоров'я, харчування, соціальний побут) людьми (через особисту ініціативу та участь у вирішенні питань, що стосуються їхнього життя) задля людей (через надання всіх можливостей для розвитку)» [174, с. 81].

У цьому контексті актуальним для України, як вважає В. Крижко, є шлях «утвердження людських цінностей – гуманітарних пріоритетів сталого розвитку людства», оскільки «нагромаджені в процесі освіти знання мають цінність не просто самі по собі; вони сприяють духовному, розумовому та фізичному розвитку людини» [29, с. 130]. На думку О. Сухомлинської, «виховання високодуховної особистості, яка сприймає і продукує моральні цінності ... є педагогічним ідеалом сьогодення» [165, с. 15]. Проте, як зазначає С. Генкал, досі в школі організація навчального процесу «відбувається за принципом одноманітності цілей, форм і методів навчання, мінімальної активності й обмеження вибору в суб'єктів освітнього процесу. Важливі запити особистості – бути творцем свого життєвого шляху, ініціативно та відповідально здійснювати всі специфічні види активності (творчої, моральної, пізнавальної, інтелектуальної та іншої), самостійно здійснювати вибір змісту, цілей, способів діяльності, презентацію її результатів, реалізувати власні освітні проекти – в традиційній системі навчання ігнорувались» [29, с. 132].

Як зауважує І. Кальний, люди різні: «одні руйнують, другі – створюють, а треті – підлаштовуються, нічого не створюючи і нічого не руйнуючи» [56, с. 22]. Але «чистих» руйнівників чи творців не існує, так само, як і не існує

«чистих» пристосуванців. У процесі життя кожна людина в тій чи іншій мірі проходить періоди руйнування, творення та пристосування. Зовсім інша ситуація в житті дітей з функціональними обмеженнями, адже їм доводиться жити в чітко окресленому просторі, відчувати та підлаштовуватись під певні настрої, звички й умови життя оточуючих. Часто ці діти, навіть переходячи в доросле життя, так і залишаються пристосуванцями, оскільки їм доводиться докладати більше зусиль для засвоєння інформації, пристосування до умов життя та постійних змін, що є результатом науково-технічної й інформаційної революцій; доводиться долати «особливі» настрої суспільства щодо своїх «особливостей», а також шукати підтримки у вирішенні потреб власної життєдіяльності в органах державної влади, соціальних служб і закладів, волонтерів і родичів.

Як зазначають творці теорії педагогіки життєтворчості (В. Доній, І. Єрмакова, Г. Несен та Л. Сохань), серед об'єктивних індикаторів «людського виміру» сучасної цивілізації виділяють такі: здоров'я населення (фізичне, психічне, моральне); рівень життєвого комфорту; ступінь включеності особистості та соціальних спільнот у соціально-пізнавальну та соціально-перетворюючу діяльність. До суб'єктивних індикаторів відносяться міра задоволення людини умовами, якістю та способом свого життя, відчуття щастя [174, с. 147]. Особливого значення ці суб'єктивні індикатори набувають для дітей з функціональними обмеженнями, оскільки їхня адаптація й інтеграція в життя суспільства та, зокрема, у шкільне середовище, відбувається через призму існуючих обмежень, що призводить до соціальної дезадаптації.

Аналіз реального життя дітей з функціональними обмеженнями засвідчує, що сьогодні переважна їх більшість продовжує традиційно перебувати в досить замкнутому просторі сім'ї, медичних установ або інтернатних закладів, у кращому випадку – денного перебування в центрах соціально-психологічної реабілітації. Відповідно, ставлення до себе, навколишнього світу та процесу пошуку свого місця в цьому світі формується під впливом досить нечисленої групи оточуючих людей (переважно рідних, які обтяжені клопотами по утриманню такої дитини). У таких умовах дитина з

функціональними обмеженнями не має можливостей для повноцінної самореалізації, через що існує загроза спотвореного сприйняття довкілля, небажання спілкуватися та пізнавати цей світ, а іноді й до втрати сенсу життя та взагалі відсутності бажання жити.

З огляду на це особливої актуальності набуває питання формування системи цінностей, на основі яких будується ставлення дитини з функціональними обмеженнями до світу, оточуючих її людей, самої себе та власного життя. Особистісний розвиток таких дітей має особливий характер і проходить через загартування не лише дитячої душі, а й тіла, що, у свою чергу, потребує більшої уваги, адже ті функціональні обмеження, що стримують розвиток таких дітей, автоматично гальмують і процес засвоєння цінностей, деформуючи їх крізь призму вад та існуючого у суспільстві ставлення до людей з ними.

Важливою та незмінною складовою формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості є, як зазначає І. Бех, ступінь сходження дитини і «повнота оволодіння нею загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями», що становлять основу відповідних вчинків особистості та моральних якостей, набутих нею в процесі гуманістичного виховання [10, с. 7]. Саме тому, на нашу думку, важливою складовою психолого-педагогічного супроводу є виховання в дітей з функціональними обмеженнями системи цінностей, що ляжуть в основу їхнього світогляду та сприятимуть ефективній самореалізації в майбутній життєдіяльності.

Таким чином, у межах даного підрозділу ми маємо на меті дослідити основні етапи становлення ціннісно-орієнтаційного підходу в зарубіжній і вітчизняній виховній практиці, з'ясувати сутність феноменів «цінності» та «ціннісні орієнтації особистості», визначити особливості ціннісного виховання на сучасному етапі розбудови вітчизняної системи освіти та визначити сутність поняття «ціннісне ставлення до життя дітей з функціональними обмеженнями».

Вивчення генези й еволюції системи гуманістичних цінностей суспільства дозволило визначити основні етапи змістового наповнення ціннісно-орієнтаційного підходу у виховній практиці. Традиції теоретичних і

практичних досліджень гуманістичного виховання, започатковані в епоху Відродження великими гуманістами Ф. Беконом, Дж. Боккаччо, Дж. Бруно, Л. да Вінчі, Ф. Рабле та іншими, відіграли важливу роль у формуванні гуманістичного світогляду тогочасного суспільства. Саме вони проголосили свободу людської особистості, право людини на задоволення земних потреб. Зокрема, Дж. Боккаччо звертає увагу на такі цінності, як чесність у набутті земних благ і «благонабутого багатства»; дружба, яка є результатом «єднання духовного»; сімейне життя, що є результатом чесного життя та є «втіхою» без «непомірних вимог» подружжя один до одного; загартованість (фізична та духовна), що є першочерговою для подальшої «життєвої боротьби» [175, с. 33-34].

У той же час Л. да Вінчі у своїх пошуках «свободи людської особистості» радив бажати і досягати тільки справедливого, якщо «хочеш бути собі корисним і дорогим для інших» [64, с. 79]. При цьому справедливість він порівнював з моральністю, що «зручна і розсудлива», та мудрістю, «достоїнство якої – легкість розуму, що дає людині право на спостереження і мислення». Леонардо да Вінчі зазначав, що «і солодке іноді здається гірким», таким чином звертаючи увагу на те, що прагнення до земних благ має бути обмежене розумом і справедливістю [64, с. 79].

Звернення до питання цінностей ми знаходимо і в працях Дж. Бруно, який саму людину розглядає як ключову цінність, від якої залежать усі наступні ціннісні орієнтації. Зокрема, цікавими є його думки про те, що «цінність людини аж ніяк не в істині, якою вона володіє або вдає, що володіє, а в зусиллі, яке вона докладає для її досягнення». Зусиллям у цьому контексті є і слово, і дія, які притаманні людині, що прагне досягти певних знань [116, с. 18].

Ще одним видатним гуманістом епохи Відродження по праву вважається Ф. Рабле. Він звертається до зовнішнього образу людини та її внутрішнього світу, наголошуючи на тому, що ці два світи не завжди гармонійно поєднуються. Як приклад він наводить образ Сократа, який «зовнішньо був простакуватий і потворний, але кожний, хто заглядав усередину..., знаходив там надзвичайний розум, дивовижні чесноти,

непереможну мужність». Таким чином, Ф. Рабле наголошував на цінності виховання в дітей неупередженого ставлення та вміння бачити прекрасне в кожній людині, вміння вивчати і заглиблюватися в суть речей, потреби духовного розвитку та прагнення гармонії [4, с. 25].

Ф. Бекон вважав, що людина має з «більшою стриманістю, строгістю і простотою, тобто з меншими зарозумілістю і хвастощами віддаватися пошуку істини». Тільки «абсолютно очистивши і зціливши розум», вона зможе прийти «до нових творінь» через мудрість і порядок, що стають основними цінностями [8, с. 33-36].

Таким чином, у цей історичний період закладаються основи для подальшого розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій, базис яких складають вже визначені видатними філософами та мислителями епохи Відродження такі цінності, як гармонія та відчуття прекрасного, моральність і мудрість, справедливість і чесність, неупереджене ставлення до оточуючих, сімейне життя, дружба, загартованість (фізична та духовна), зусилля (вчинки та дії). Саме ці ціннісні орієнтації лягали в основу тогочасної системи виховання всебічно розвиненої та гармонійної особистості.

Наступні XVII-XVIII ст. характеризуються продовженням гуманістичних світоглядних пошуків, що пов'язані з іменами таких французьких філософів, як К. Гельвецій, П. Гольбах, Д. Дідро, Ж. Ламетрі. Вони не використовували термін «гуманістичні цінності», але своїми працями започаткували гуманістичний світогляд, найвищою цінністю якого є людина та її щастя [44, с. 32].

Так, у своїх пошуках способів «задоволення земних потреб» і «свободи» людини К. Гельвецій звертає увагу на те, що не зловживання словами, невігластво чи людські пристрасті, а відчуття є першоджерелом наших вражень, процесів мислення та становлення розуму. Саме на відчуттях, на думку філософа, будується «соціальна основа всіх людських знань, вчинків і оцінок», результатом яких є «дотримання інтересів суспільства», що становить основну цінність і рушійну силу формування суспільного життя [28, с. 17].

Питання «індивідуальних інтересів» глибоко досліджував П. Гольбах. Він зазначав, що індивідуальні інтереси, на відміну від соціальних,

звертаються «до досвіду, природи, розуму» та потреби «займатися лише реальними і корисними для щастя людини предметами», дозволяючи іншим при цьому «помилятися або розшукувати істину на власний розсуд». Необхідно пам'ятати, що «всі погляди, ідеї, теорії, бажання і вчинки людей є наслідками їхнього темпераменту, їхньої природи і причин, які постійно або тимчасово модифікують її» [30, с. 97]. Таким чином, і К. Гельвецій, і П. Гольбах наголошували на необхідності поважати досвід, потреби й індивідуальні особливості кожної людини, що може стати запорукою подальшого гармонійного співіснування людини та соціума.

Роздумам над питаннями взаємозв'язку індивідуальних і соціальних цінностей присвятив немало часу і Д. Дідро. Ідеї його моральної філософії полягали, з одного боку, у визнанні цінності науки, знань і розуму, що є «верховною та рятівною силою для людства», оскільки все «вилікує і влаштує на краще», тоді як з іншого – у цінності повернення людини до природи [147, с. 12-13]. Поділяючи погляди своїх попередників та філософію повернення до природи, Ж. Ламетрі розкривав крізь призму насолоди та уяви, але без «надмірної чуттєвості», що позбавляє і розум, і почуття «яскравості»; закликав до пошуку «такого задоволення, яке відчувається в пошуках і при знаходженні істини» [83, с. 2].

Таким чином, філософській думці Європи XVII-XVIII ст. була притаманна орієнтація на:

- гармонійне поєднання індивідуальних і соціальних інтересів людини; повага до її досвіду, потреб та особливостей;
- пошук істини, отримання знань, жвавість розуму й уяви;
- повернення людини до природи;
- розуміння не тільки власних відчуттів, а й оточуючих людей, прийняття їхньої внутрішньої індивідуальності.

Продуктивним для осмислення гуманістичних цінностей для нашого дослідження також є російська філософська думка XIX ст., зокрема ідеї духовного самопіднесення М. Бердяєва, що «орієнтуються на вже існуючі в світі цінності суспільства» та віру в Бога [9, с. 289]. Як зазначає філософ, однією з фундаментальних цінностей є «любов людини до себе як Божої тварі,

любов в собі до образу і подоби Божої». Визнання цієї цінності як основної дозволило йому в подальшому побудувати систему цінностей, що «протилежна егоїзму й егоцентризму» та ставить на другу сходинку цієї системи «любов до ближнього як самого себе». Саме це дозволяє, «відкриваючи в людині безодню темряви, протиріччя і муки, відкривати в людині образ і подобу Божу як творця цінностей», писав у своїх нотатках філософ [9, с. 81-82].

Над розкриттям питання взаємозв'язку розвитку потреб і цінностей у самоактуалізації людини працювали і представники «нового гуманізму» (Д. Дьюї, А. Маслоу, Е. Фромм), які звернулися до психолого-педагогічних процесів творення особистості. Так, Д. Дьюї вважав, що «справжньою серцевиною людської соціальності є освіта, яка стає «моральним завданням» людини і полягає в її зростанні та розвитку. Проте, на його думку, мораль – це «не каталог заходів чи перелік правил, яких треба дотримуватися», це «потреба у специфічних методах дослідження і пристосування до ситуації», що дозволяють визначити локалізацію труднощів, будувати плани та використовувати їх для вирішення «ситуацій розвитку» [40, с. 105, 107]. Саме Д. Дьюї одним із перших американських філософів виводить у ранг цінностей «моральні процеси... звільнення та розвитку індивідуальних людських здібностей без урахування расового, статевого, класового чи економічного статусу людини», що відповідають можливостям людини та дозволяють забезпечити «всебічний розвиток кожного члена суспільства» [40, с. 118].

У свою чергу, А. Маслоу, звертаючись до питання цінності індивіда, акцентує увагу на тому, що люди повинні стати здоровими, сильними, розвиненими, відповідальними за себе і свій розвиток, мають досконально знати самих себе, вміти усвідомлювати себе і власні вчинки, прагнути до повної актуалізації свого потенціалу [97, с. 32-33]. Аналогічних думок дотримувався і Е. Фромм, який, розглядаючи особистість як основну цінність, зазначав, що неможливо зрозуміти людину, «якщо не розглядати її в усій цілісності, включаючи потребу знайти відповідь на питання про сенс власного існування і пошуку норм, у згоді з якими їй належить жити». На думку вченого, у цьому ціннісно-орієнтаційному пошуку та в усій практичній

діяльності людини слід спиратися на «гуманістичну етику, цінності і норми якої створюються самим індивідом, виникають зсередини його душі» [184, с. 2].

Таким чином, представники «нового гуманізму» практично повністю переключають увагу із соціальних цінностей, які пропагували їхні попередники, на індивідуальну цінність особистості, її фізичне та психічне здоров'я, можливості та потреби в зростанні й розвитку.

Окрему увагу в межах нашого дослідження хочемо приділити аспектам генезису вітчизняного гуманістично-ціннісного світогляду, що бере свій початок із часів праслав'ян, які найбільшою цінністю вважали шанування предків, добрих вчинків й очищення власної душі. Згідно з билинним епосом, цінністю в часи Київської Русі були любов до рідної землі та захист людської гідності, що описувалися ще в літописах «Слово о полку Ігоревім» та «Повість минулих літ».

Своєрідна добірка цінностей представлена у «Повчанні Володимира Мономаха дітям» (1117 р.), що є справжньою духовною спадщиною, в якій узагальнена мудрість нашого народу. Зокрема, особлива увага звертається на таку чесноту, як «душа чиста та непорочна» [89, с. 113], а серед головних цінностей виділено добро, чесноти, повагу до старших, милосердя, сором'язливість, совісність, людяність, мужність, шанування родини тощо; виокремлено традиційно властиві українському характерові настанови: «не лінуватися, а трудитися», «милостиню дій неоскудну», «стережися брехні та пияцтва» тощо [79, с. 5, 11-13].

Яскравою зіркою вітчизняної філософії є, безперечно, Г. Сковорода, який вважав, що «людина, перш за все, повинна зрозуміти своє «моральне ядро», «своє вічне серце» [92, с. 173]. Під поняттям «серце» Г.Сковорода розумів «внутрішню людину», яку розкривав крізь невидиму призму природи психічного життя, коренем якої є шлях до «дійсної людини», що веде через «преображення душі в духа, а духа – в серце» [148, с. 21]. Крім того, на думку філософа, серце «можна схарактеризувати і як думку, і як щось схоже на царину підсвідомого, і як найсвітлішу височінь, і як найтемнішу безодню», яке формує моральну здатність людини «пізнати добро, істину, досконалість,

любити її й краще шукати» [147, с. 10, 466]. Це і є основною чеснотою, що виводить на перший план цінність пізнання себе, своєї природи та потреби реалізації себе в відповідності зі своєю природою. Як зазначає В. Крижко, саме Г. Сковорода «першим в українській педагогіці поставив у центр уваги дитину – її почуття, нахили, потреби; визначив мету і напрямок гуманної педагогіки – виховання «щирої» людини, підготовленої для власного щастя і блага народу. Він проповідував культивованій серед українського народу принцип «чистої совісті», декларував подвійне народження людини – «фізичне та духовне», вважаючи духовним народженням час, коли дитині прищеплюють «високі моральні цінності, якості, зокрема благородні почуття віри, надії, любові, софійної мудрості, глибокої поваги до рідної землі, свого генетичного кореня, роду, народу, держави». Саме це народження філософ вважав істинним, оскільки людина досягає «божественне в собі» [79, с. 17-18].

Розглядаючи ціннісні орієнтації як моральні й естетичні імперативи залучення особистості до суспільної практики і соціальної дійсності, К. Ушинський писав, що «кожен народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особах». До певної міри К. Ушинський звертає основну увагу до соціальних (любов до Батьківщини, народність, відчуття сучасності), професійних (упевненість, знання, психологічний такт) й особистісних (моральність, доброта, справедливість, краса) цінностей [180, с. 122]. Як згодом напише Г. Ващенко, «традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитися українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ у розумінні властивостей людської особистості та її призначення» [24, с. 21].

Проте, не зважаючи на наявність окремих праць, ціннісна парадигма як система ідей у вітчизняній філософії була сформульована лише наприкінці XIX – початку XX ст. На думку В. Крижко, перша ідея цієї парадигми стосується особливого, космічного покликання людини. У відповідності до цієї ідеї «цілеспрямована людська діяльність стає основним визначальним чинником розумної взаємодії суспільства і природи», де сенс людського буття полягає в «поновленні природних зв'язків людини з природою, розширенні

світорозуміння до космічного рівня». Таким чином, дана ідея повторює та включає такі цінності для життя людини, як розум, наука, природа, діяльність.

Друга ідея – ідея національного дому – полягає у взаємоспівчутті на всіх рівнях людської спільності (рід, колектив, народ тощо). Ця ідея веде до «почуття свободи», що характеризує стан людини, яка «відчуває себе серед своїх» і включає цінність соціальних інтересів у житті людини.

Третя ідея – ідея соборності – «спрямована на досягнення єдності індивідуального й колективного за умови, що кожний зберігає свою самоцінність, власне «Я» і вносить до життя спільноти своє персональне» [79, с. 7-8]. Таким чином, третя ідея виносить у ранг цінностей гармонію індивідуальних і соціальних інтересів, що перегукується із ціннісними пошуками європейських філософів і вчених попередніх епох.

Аналіз наукових праць засвідчує, що питання цінностей і ціннісного виховання постійно знаходилося в полі зору провідних учених і педагогів-практиків протягом усього минулого століття. Так, окремої уваги заслуговує перелік цінностей, запропонований А. Макаренком, а саме: цінності єдності, взаємної допомоги і вимогливості; цінність «мажору» – бадьорого настрою, готовності до дій; почуття власної гідності; почуття захищеності; відповідальність [94, с. 35].

Вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського засвідчило його ставлення до дитини як до індивідуальності, якій притаманний «глибоко своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів» [166, с. 494]. Діти, на думку педагога, «не лише споживачі та поціновувачі багатств, створених людством, але й творці нових цінностей, які в тій чи іншій формі передаються суспільству, приносять користь» [14, с. 431]. До таких «старих» і «нових» цінностей, вважає В. Сухомлинський, належать:

- розуміння і переживання сенсу життя;
- гармонійна єдність суспільного й особистого, великого і малого в духовному житті людини;
- багатство духовного світу, духовних інтересів, духовних запитів і потреб;
- потреба людини в людині як у носіїві духовних цінностей;

- активне ставлення до добра і зла, уміння не тільки бачити добро і зло, а й близько брати до серця все, що відбувається навколо;
- почуття людської гідності, повага до самого себе, уміння дорожити своєю особистою честю, своїм ім'ям;
- чутливість до оцінки власної поведінки та власного духовного світу колективом і друзями;
- постійне прагнення до моральної досконалості та бажання стати сьогодні кращим, ніж учора;
- інтелектуальне багатство, творчий розум, прагнення жити в дусі думки; постійне бажання збагачувати і розвивати свій розум;
- естетичне багатство, тонка розвинута потреба у прекрасному;
- любов до праці, висока моральність трудових відносин, закоханість у конкретну справу тощо [167, с. 149-151].

Розглянемо основні підходи до визначення поняття «*цінності*» в сучасній науці. Аналіз енциклопедичних видань дозволяє визначити, що цінність – це поняття, що використовується для визначення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і завдяки цьому виступають як еталон [149, с. 919], визначає «основні переконання та цілі індивіда або суспільства» [14, с. 431]. Цінність виявляється у «єдності об'єктивного і суб'єктивного, абсолютного і відносного». Таким чином, кожний індивід самостійно вирішує, що є цінністю, а що – ні. Усе, що для людей ціннісне і значуще, вписується в систему цінностей, яка є стрижнем їхнього світосприймання і поведінки [201, с. 192]. Така система цінностей є внутрішньою життєвою «опорою», що активно впливає на вибір життєвих цілей і зусилля особистості щодо їх досягнення.

Саме такі «духовні опори», що, як зазначає П. Гуревич, допомагають людині вистояти перед обличчям долі та важких життєвих випробувань, несуть у собі «сене людського життя», оскільки ототожнюються з ідеєю, яка виступає в якості індивідуального або соціального орієнтира; сприймаються як поширений суб'єктивний образ або уявлення, що притаманні людському

виміру; синонімізуються з культурно-історичними стандартами; асоціюються з типом «гідної» поведінки та конкретним життєвим стилем [32, с. 482-485].

Таким чином, цінності відображають «фундаментальні моральні й етичні норми, що одночасно виконують регуляторну та прогностичну функції; забезпечують цілісність соціальних систем за допомогою нормативного регулювання та корекції суспільних процесів, що відбуваються» [41, с. 86] і лягають в основу складного процесу формування гармонійно розвиненої особистості та є невід'ємною частиною життєдіяльності особистості, оскільки, як наголошує Т. Бутківська, є «історично складеними модусами, способом зв'язку свідомості та буття людини і світу» [21, с. 28].

Аналіз наукових праць засвідчує, що нині існує різний підхід до класифікації та самого розуміння поняття цінностей. Як зазначають С. Матеж та А. Березянська, різним наукам притаманний розподіл на релігійні, етичні, естетичні, логічні й економічні цінності. Соціологічним наукам притаманно розглядати цінності як нормативи або регулятори діяльності (цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-цілі, цінності-засоби) [99, с. 28]. У психологічному аспекті, як вважає Л. Долинська, цінності класифікуються за предметом або змістом об'єктів, на які вони спрямовані (соціально-політичні, моральні, економічні та інші), а також за суб'єктом ставлення (суспільні, цінності соціальних груп, колективні, індивідуальні) [39, с. 33-35].

Традиційно цінності розглядають за об'єктом засвоєння (матеріальні, морально-духовні); метою засвоєння (егоїстичні, альтруїстичні); рівнем узагальненості (конкретні, абстрактні); за способом вияву (ситуативні, стійкі); роллю в діяльності людини (термінальні, інструментальні); змістом діяльності (пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.); належністю (особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні, загальнонародні (національні), загальнолюдські) [99, с. 29].

Окрім того, деякі науковці виділяють абсолютні (доброта, любов, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність); національні (патріотизм, національна гідність, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до єдності); громадянські (права і свободи, обов'язки, повага закону); сімейно-родинні (подружня вірність, турбота про дітей, стосунки в сім'ї, пам'ять

предків); особистісні (риса характеру, поведінка, стиль приватного життя); колективістські та індивідуалістські групи цінностей [99, с. 29; 111, с. 29].

У межах нашого дослідження актуальним і значимим є розподіл цінностей, запропонований М. Рокічем, серед яких виокремлюють термінальні (цінності-мета) та інструментальні (цінності-засоби). Термінальні цінності дають упевненість у тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб прагнути до неї, оскільки виступають в якості домінуючої ціннісної орієнтації в системі загальнолюдських цінностей на основі життєвих цінностей і визначають мотиви діяльності [136, с. 25-27]. Як зазначає І. Бех, термінальні цінності є «найбільш бажаними та емоційно привабливими для особистості, описують ідеальний стан її буття» [10, с. 15]. До термінальних цінностей традиційно належать:

- життя людини як найвища цінність, самоцінність;
- свобода для реалізації індивіда;
- моральність як поведінка людини відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм;
- спілкування в сім'ї, з друзями й іншими людьми, взаємодопомога;
- сім'я, особисте щастя, діти;
- робота як самоцінний сенс життя і як можливість заробляти;
- благополуччя, доходи, комфорт свого життя, здоров'я [174, с. 152-153].

Натомість, інструментальні цінності розглядаються як «модус (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою [10, с. 15]. Також їх розглядають як переконання в тому, що певний образ дій чи якостей особистості є найкращим у будь-якій ситуації або ж як наслідок формування цих якостей в результаті оволодіння теорією, методами та технологіями, що складає основу для стосунків, якостей і знань особистості. До інструментальних цінностей відносяться:

- ініціативність, здатність проявити себе;
- традиційність, повага до традицій, орієнтація на те, щоб «жити, як усі»;
- незалежність, здатність бути індивідуальністю, жити за своїми критеріями;
- самопожертва, готовність допомагати іншим навіть на шкоду собі;

- авторитетність, здатність впливати на інших, мати владу над ними, конкурувати і досягати успіху;
- законність, порядок, який забезпечує безпеку індивіда, рівноправність його у взаєминах з іншими;
- вільність як свобода від усяких обмежень, що тяжіє до вседозволеності [174, с. 152-153].

Що стосується педагогічної теорії та практики, то найбільш розповсюдженим сьогодні є трактування «цінностей» через розкриття людських потреб та інтересів у системі багатогранних суспільних відносин. При цьому цінності розглядаються як «уявлення про те, що є святим для людини, класу, групи, суспільства в цілому, в їхніх переконаннях та виборі, що проявляється в поведінці». Вони не підлягають сумнівам та є еталоном, ідеалом для всіх людей [200, с. 533] і сприймаються й усвідомлюються в трьох аспектах: в ідеальному вираженні – як система ідеалів; у конкретному вербальному – у вигляді певних правил і норм; у конкретному практичному – у вигляді набутих якостей, в їх практичному втіленні та реалізації через поведінку людини [7, с. 11].

Як зазначає І. Бех, «цілі й наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі індивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності... Ієрархія особистісних цінностей і смислів, з одного боку, не дозволяє особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, будучи показником стабільності, інваріантності, тоді як з другого – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано» [10, с. 23].

Така система вищеназваних цінностей, лягає в основу ціннісних орієнтацій особистості, якими вона керується протягом життя. Термін «*ціннісні орієнтації*» трактується як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямування і зміст активності особистості, є складовою частиною системи відносин, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу і напрямку особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій має багаторівневу структуру,

вершиною якої і є цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості. Таким чином, ціннісні орієнтації – це «детерміновані прагнення, бажання, потреби людини, що виступають для неї в якості найважливіших цінностей та є метою життєдіяльності» [136, с. 477], «психосмислові утворення, які формуються на перетині потребо-мотиваційної, діяльнісно-операційної, ціннісно-сміслової та ціннісно-орієнтаційної сфер і в цьому контексті є найдієвішим чинником становлення соціально та духовно зрілої особистості, її оптимального функціонування і самореалізації» [185, с. 17]. Так, у дослідженнях Л. Канішевської виведено перелік складових «ціннісних орієнтацій», зокрема «повага до цінностей суспільства, сім'ї, майбутнього професійного вибору; мотивація до набуття соціальної відповідальності, соціальної активності, толерантності, солідарності» [57, с. 214].

Існує певний взаємозв'язок між системою фундаментальних цінностей, потреб суспільства та діяльністю особистості. Культура не лише інтегрує людину в соціальну систему, але й прищеплює їй певні потреби, інтереси, ціннісні орієнтації. Якщо ж соціалізація особистості не відбувається, то людина стає носієм девіантної поведінки. Як відзначав А. Леонт'єв, ціннісні орієнтації можуть виконувати певні соціальні функції, а саме:

- залучати індивіда до системи норм і цінностей соціального середовища;
- сприяти самоствердженню особистості через самореалізацію;
- забезпечити гармонізацію внутрішнього світу особистості, систематизацію її знань, норм, стереотипів тощо [85, с. 7].

На думку Б. Ананьєва, саме ціннісне орієнтування визначає мотивацію поведінки людини, виражає її свідоме ставлення до навколишньої дійсності, впливаючи таким чином на життєдіяльність [138, с. 406]. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду довгостроковий план поведінки й діяльності. Якщо мотивація дає відповідь на питання, чому людина діє певним чином, то ціннісні орієнтації висвітлюють те, заради чого вона діє, чому присвячує свою діяльність. Вони є елементами внутрішньої структури особистості, які формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда в процесах соціальної адаптації та соціалізації, є узагальненою системою

ціннісних уявлень, що виконують роль орієнтира і регулятора поведінки особистості в усіх проявах життя [178, с. 15].

Особливого значення ціннісним орієнтаціям у структурі особистості надає Е. Соколов, на думку якого спрямованість і зміст усіх психічних процесів регулюється ціннісними орієнтаціями: «На різних рівнях організації особистості ціннісні орієнтації можуть виконувати п'ять основних функцій: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну і функцію внутрішньої координації» [152, с. 174]. Таким чином, спектр дій ціннісних орієнтацій досить широкий: вони покликані урівноважувати та гармонізувати зв'язки особистості та суспільства [152, с. 176].

На сьогодні вченими визначено психологічну структуру ціннісної орієнтації, що розглядається як поступовий розвиток та формування особистості дитини від потреби-установки (налаштування, ставлення) до вибору власне цінностей. Цей процес включає в себе такі складові, як інтереси дитини, її мотиви, цілі та ідеали, які, за певного впливу керівника виховного процесу, усвідомлюються і стають частиною свідомості дитини та згодом переростають у переконання, що і приводять дитину до певного ціннісного вибору. Реалізація дитиною ціннісної орієнтації залежить від внутрішніх і зовнішніх (економічної, соціально-політичної будови суспільства, його систем цінностей, матеріальних і духовних благ, перспектив подальшого розвитку тощо) умов свого розвитку [53, с. 122]. Таким чином, ціннісна орієнтація є своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення дитини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, принципів і переконань. Вона передбачає позитивне чи негативне ставлення дитини до навколишнього світу, самої себе, групи людей, суспільства загалом і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем в інтересах і потребах дитини в соціальних відносинах, що оцінюються через сформовані моральні принципи, норми, ідеали, установки та цілі.

До певної міри, ціннісні орієнтації є провідною якістю дитини, що характеризують її неповторність та індивідуальність. Їх система виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості, її життєдіяльності. За ціннісними орієнтаціями можна визначити, яку позицію займає особистість

у соціальній структурі суспільства, які соціальні ролі виконує чи прагне виконувати. Невід'ємною умовою формування ціннісних орієнтацій особистості є процес виховання, що, за своєю суттю, є процесом, спрямованим на те, щоб допомогти особі засвоїти систему цінностей з метою формування високої особистісної культури, тобто виробленні певних рис характеру і вдачі, звичок, моральної поведінки, розвитку світогляду та розумових здібностей тощо [53, с. 21]. Йдеться про аксіологію виховання, яка є окремою галуззю наукових знань з філософії, соціології, психології, педагогіки та в основу своєї теорії і практики вкладає вплив виховних цінностей на розвиток і становлення підростаючої особистості.

Очевидно, що між системою цінностей, стратегією та методами виховання існує взаємна залежність. Цінності визначають зміст виховання, а стратегія і методи мають на меті прищепити дітям молодшого шкільного віку віру в прийняті суспільством цінності. Яку систему обирає держава, таким мусить бути і характер виховання та розвитку в сім'ї, школі, в країні в цілому. Адже виховання, як зазначає В. Омеляненко, це не що інше, як «приєднання до ієрархії вартостей, добровільно обраної, засвоєної і реалізованої шляхом відповідної діяльності» [114, с. 307].

На проблему суперечностей між вчорашніми орієнтирами шкільного виховання і вартостями сьогоденного життя особливу увагу звертає І. Підласий, який зазначає, що стійкі ідеали є підґрунтям міцних систем виховання та, як наслідок – згуртованих ними суспільств. «Визначившись з ідеалами, суспільство зберігає і вдосконалює себе. У цьому вічне й основоположне значення ідеалів, стійкість суспільної функції виховання, прямих і обернених зв'язків між суспільством і вихованням» [76, с. 53]. Таким чином, як стверджує автор, у створенні сучасної системи вартостей необхідно виходити з моделі ідеального людського суспільства, яке має жити за принципами відкритості, мобільності, толерантності, свободи, інформаційності, вільної орієнтації, впливовості, плановості, довіри, захищеності, пошанування, пріоритетності та розуміння.

Як засвідчує аналіз наукових праць, на сьогодні у вітчизняних і зарубіжних науково-теоретичних і практично-методичних розробках,

експериментах соціального та психолого-педагогічного напрямків ціннісна тематика досить актуальна. Соціальні реалії, що склалися нині, вимагають нових підходів до проблем гуманістичного виховання особистості, формування ціннісних ставлень (до себе, інших людей). [258, с. 33]. Необхідною є корекція існуючої системи цінностей, що сприятиме формуванню нової моделі життя та стане гарним підґрунтям для розвитку і становлення підростаючого покоління. Розглянемо, які ж цінності можуть і мають бути базовими в системі освіти ХХ ст.

Фундаментально проблема виховних цінностей розроблялася Б. Лихачовим, який виявив джерела і запропонував оригінальну класифікацію цінностей виховної системи. З погляду Б. Лихачова, «виховні цінності» – це духовні та матеріальні феномени, що позитивно впливають на людину в силу суб'єктивно-об'єктивних суспільних умов, обставин, стосунків і є провідними «аксіологічними орієнтирами» взаємодії вихователя й вихованців у контексті «педагогічного людинотворення» [76, с. 58; 238, с. 382] Одним з важливих аспектів, що розшифровує сутність виховних цінностей, є наявність ідеалу особистості, сучасних уявлень про сутність і призначення людини, що зумовлює розвиток особистості. Виховні цінності становлять такі якості, властивості та прагнення особистості, які мають багатий внутрішній потенціал і здатні за певних соціальних умов зробити людину щасливою і корисною для суспільства [76, с. 58]. Принциповою є ідея Б. Лихачова про те, що виховні цінності «складають духовний базовий компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу, що є духовним ядром особистості та виявляється у спрямованості і світогляді людини, у її знаннях, уміннях і життєвій силі, яскраво виступаючи особистісною характеристикою в соціально зумовлених відносинах, діяльності та спілкуванні» [76, с. 59].

Таким чином, як зазначає Г. Тарасенко, «виховні цінності є безальтернативними позитивно спрямованими аксіологічними орієнтирами виховного впливу на особистість у контексті культурно-ментальних особливостей суспільства», що визначають ціннісні відносини особистості (в системах «людина – природа», «людина – суспільство», «людина – людина» тощо) та закладають у сутність освіти й виховання «набуття індивідом

багатовимірної особистісної ідентичності в складній системі природних і соціальних зв'язків» [172, с. 519].

Сьогодні відбувається зміна ставлення до дитини як цінності та мети виховання: змінюються пріоритети з виховання «істоти тілесної та розумної» до – «духовної», з усіма наслідками фізичного та духовного порядку, вважає Д. Фельдштейн [181, с. 284-285].

Людина є продуктом еволюції, тому саме вона є запорукою об'єктивності створених норм і цінностей, що задані природою. Таким чином, цінність особистості, на думку А. Авдєєва, є найвищою – життєствердною цінністю [1, с. 1]. Тож, як зазначає Є. Бондаревська, щоб уявити образ сучасної людини і розробити проект її виховання, «потрібно привести в систему всю сукупність знань про людину, наявних у різних галузях природничих і гуманітарних наук щодо духовного та морального життя людини в культурі, ресурсів і трансформаційних можливостей людини, ролі культури, релігії, міжкультурних комунікацій, інформаційних технологій, розкриваючи їх резерви для інтелектуального розвитку і духовно-морального виховання людини» [15, с. 1].

Таким чином, на думку дослідниці, сенсожиттєвий підхід переміщує увагу дослідників і практиків на особистісний розвиток, що становить собою «входження дитиною в образ власного «Я» та пошук власної індивідуальності; накопичення суб'єктивного досвіду та людських якостей, що характеризують дитину як суб'єкта історії, культури, власного життя». Саме такий суб'єктивний підхід до особистісного розвитку дозволяє інтегрувати всі його показники в три фундаментальних блоки якостей, що визначають наступну зрілість особистості:

- духовно-моральну, що інтегрує якості, які характеризують розвиток дитини як суб'єкта культури (духовність, культурну ідентичність, моральну вихованість, здатність до творчості та інші культурні здібності);
- громадянську, що характеризує розвиток дитини як суб'єкта історії через свободу, відповідальність, соціалізованість тощо;

- індивідуально-особистісну, що інтегрує якості розвитку дитини, як-от: адаптивність, самостійність, життєтворчість, властивості характеру тощо [16, с. 1].

Таким чином, згідно з Є. Бондаревською, сенсожиттєвий підхід нової теорії виховання має базуватися на таких концептах:

- людина (сутність людини, природа людини, буття людини, виховання людини);
- педагогічна реальність (соціокультурне середовище, гуманітарна ситуація виховання, виховний простір, світ дитинства, світ отрочтва, світ юності);
- інтерактивні позиції учасників виховання (розуміння, діалог, обмін цінностями і сенсом життя, співтворчість, соціальне партнерство, турбота, любов, педагогічна підтримка);
- буття і становлення суб'єктності людини в освіті та вихованні (формування онтології життя, розвиток власних сил особистості, педагогічна підтримка індивідуальності, культурної, громадської та особистісної ідентичності, самовизначення, самоорганізація, самовиховання);
- якість людини (ідентичність, духовність, моральність, громадянськість, інноваційні здібності) [16, с. 1].

Необхідно всю виховну взаємодію спрямувати на забезпечення шести факторів, що, як стверджує Д. Леонтьєв, забезпечують формування та наступне практичне застосування сенсожиттєвих орієнтацій особистості, а саме:

- «життєві цілі» як наміри особистості;
- «вірність обраному шляху», тобто виконання покладених обов'язків навіть при наявності внутрішнього супротиву;
- «інтереси й емоційна насиченість життя»;
- «задоволеність самореалізацією», що виникає в результаті відчуття власного успіху в житті та в повсякденних справах;
- «Я – хазяїн власного життя», що спрацьовує в разі здатності особистості впливати на хід подій у власному житті;

- «керованість життя», тобто впевненість особистості в принциповій можливості самостійно здійснювати вибір власного життєвого шляху [86, с. 12-13].

Такий підхід дозволить поглибити розуміння особистістю суті соціальної дійсності, сприятиме обранню кожною дитиною власного індивідуального способу суспільного буття, зазначає Ю. Стежко [160, с. 3]. У такому випадку сенсожиттєві цінності набувають характеру життєствердних – «здатних творити, перебудовувати життя» [25, с. 369]. Особливої актуальності це набуває сьогодні для дітей, адже, як вважає Л. Канішевська, діти вже мають певний, досить часто негативний життєвий досвід; для них характерними є «наявність деприваційного синдрому, втрата інтересу до навчання, труднощі в спілкуванні з оточуючими людьми, поверховість почуттів, складність у сфері самопізнання, агресивність, схильність до нервових зривів, пасивність, підвищена вразливість, порушення емоційних контактів з оточуючими, недовіра до дорослих, почуття відчаю та безнадійності, емоційна нестриманість, орієнтація поведінки вихованців на покроковий контроль з боку педагогів, споживацьке ставлення до держави і суспільства тощо» [58, с. 182].

Таким чином, засвоєння дитиною цінностей набуває особливого значення й передбачає «набуття нею знань, суспільного досвіду, осягнення розумом суті явищ і фактів об'єктивної дійсності, розуміння свого місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського життя. Але для того, щоб дитина керувалася набутими цінностями в усіх ситуаціях життя, необхідна чітко сформована власна позиція, а також ряд таких рис характеру, як воля, цілеспрямованість, самоповага, прагнення самовдосконалення і самореалізації, гідність» [76, с. 55]. Саме таке ціннісне самовизначення є серйозною підтримкою для дітей з функціональними обмеженнями, їх «супровідною ниточкою» в успішній життєдіяльності та самореалізації. Є певним «алгоритмом дій», який сприятиме формуванню адекватного ставлення до себе, людей і світу, бережливого та ціннісного ставлення до життя в усіх його проявах.

Таким чином, постає потреба визначення сутності поняття ціннісне ставлення до життя, що має бути розкрито через розгляд широкого спектру тлумачень поняття «ціннісне ставлення». Зокрема, звертаючись до довідкової літератури, нами було опрацьовано визначення «ставлення», що розкривається як:

- життєві та практичні *установки* поведінки індивіда, що виражають те, що для нього святе та стоїть над усім [32, с. 482];
- *цілісна система* індивідуальних, виборчих, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [67, с. 229];
- *стан* свідомого чи несвідомого *психологічного переналаштування* особистості на сприйняття певного предмета, іншої людини, явища, ситуації тощо під іншим специфічним кутом зору чи здійснення будь-яких дій у даній ситуації [109, с. 448].

Що стосується поняття «ціннісне ставлення», то Т. Кравченко в дисертаційному дослідженні («Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку в взаємодії сім'ї і школи», м. Київ, 2010) розглядає його як «свідомий, вибірковий, побудований на індивідуальному досвіді, психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в діях людини, її реакціях і переживаннях, які формуються в процесі активної діяльності в оточуючому світі» [77, с. 8].

На сьогодні вітчизняні вчені та педагоги-практики «ціннісне ставлення» розглядають у розрізі:

- ставлення особистості до своєї *життєдіяльності*, яке А. Осіпцов («Виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету», м. Київ, 2016) розглядає як ставлення, що реалізується на засадах індивідуальної системи ціннісних орієнтацій особистості, що виконують функцію параметризації здібностей, потреб, ставлення людини до себе, цивілізації, навколишнього світу [117, с. 41-42];
- ставлення до *людини*, що його О. Третяк («Виховання ціннісного ставлення до людини в молодших школярів у навчально-виховному процесі», м. Київ, 2014) визначає як «визнання людини найвищою цінністю, що

виявляється в людяності, гідності, справедливості, толерантності, відповідальності та спонукає до відповідних вчинків» [163, с. 5];

- ставлення до *себе*, що, як зазначає О. Панасюк, є «вмінням цінувати себе як носія фізичних, духовно-душевних та соціальних сил» та включає такі складові, як:
 - ціннісне ставлення до свого фізичного «Я» – вміння особистості оцінювати свою зовнішність, тілобудову, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, високу працездатність, функціональну спроможність, здатність відновлювати силу після фізичного навантаження, вольові риси, статеву належність, гігієнічні навички, корисні звички, стан свого здоров'я та турбота про безпеку власної життєдіяльності, здоровий спосіб життя, активний відпочинок;
 - ціннісне ставлення до свого психічного «Я» – передбачає вихованість культури пізнання власного внутрішнього світу (думок, переживань, станів, намірів, прагнень, цілей, життєвих перспектив, ідеалів, цінностей, ставлень) заради формування реалістичної Я-концепції та готовності і здатності до самовдосконалення та конструктивної самокритичності;
 - ціннісне ставлення до свого соціального «Я» – виявляється в здатності орієнтуватися та пристосовуватися до нових умов життя та конструктивно на них впливати; визначенні свого статусу в соціальній групі; налагодженні спільної праці з дорослими та однолітками; вмінні запобігати конфліктам; справедливому і шляхетному ставленні до інших людей [121, с. 3-4];
- ставлення до *інших*, що, на думку Л. Кобзаренко («Виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки», м. Київ, 2016), виявляється в дотриманні етикету, ввічливості, розумінні потреб, урахуванні інтересів оточуючих, визнанні їх суб'єктами [65, с. 54];
- ставлення до *іншої людини*, за якого, на думку Т. Олинець («Формування кроскультурних цінностей студентів у виховній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів», м. Кам'янець-Подільський, 2015),

здійснюється обмін думками, переживаннями, культурними цінностями, що, зрештою, визначає характер міжособистісних стосунків [112, с. 52];

- ставлення до *праці*, що його А. Даніелян («Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в умовах приватного навчального закладу», м. Луганськ, 2012) визначає як активний, стійкий вибірковий зв'язок суб'єкта з працею в усіх її проявах, в результаті чого праця набуває для суб'єкта особистісного змісту, індивідуальної та суспільної значущості, надає моральне, фізичне, психічне й емоційне задоволення [33, с. 8];
- ставлення до *рідного краю*, що його К. Шевчук («Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю», м. Київ, 2009) розглядає як інтегративну особистісну якість, що виявляється в моральному, інтелектуально-ціннісному та вчинковому ставленні молодшого школяра до природного і соціального оточення, в якому він проживає, його культурно-духовної спадщини, історичного минулого, етнічної своєрідності [204, с. 17];
- ставлення до *природи*, що його Т. Юркова («Формування у підлітків ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи», м. Херсон, 2008) трактує як сукупність таких підходів до норм, правил, принципів поведінки особистості в природі, дотримання яких забезпечує розуміння універсальної цінності піднесення екологічних знань до рівня відповідних почуттів, поглядів, потреб, установок, дій, способу життєдіяльності [206, с. 8] тощо.

Глибоке вивчення філософських, психологічних і педагогічних праць минулого і сучасності дозволило нам сформулювати власне визначення поняття «ціннісне ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями». Так, на основі наявних трактувань поняття «ціннісне ставлення» та тлумачення «цінності життя», що його І. Бех розглядає як «основу для виникнення, функціонування і морального прийняття рішень, що полягає в розумінні існування чи стану буття, якого людина бажає і найбільш цінує; кінцева мета, якої прагне людина» [11, с. 249], ми визначаємо *ціннісне ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями* як сукупність

світоглядних установок дитини, що базуються на визнанні людини та її життя найвищою цінністю, адекватному уявленні про образ власного «Я» та системі знань про механізми ефективної життєвої самореалізації, що спонукають до життєстверджувальної поведінки на основі сформованих практичних умінь.

1.2. Особливості виховання дітей з функціональними обмеженнями на сучасному етапі розбудови вітчизняної системи освіти

Особистість формується, розвивається та навчається впродовж усього життя. Та основний фундамент для соціально-успішної діяльності людини закладається в дитинстві. Як зазначав В. Сухомлинський, «дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк у майбутньому» [166, с. 15].

Прагнення сучасної педагогіки до формування гармонійно розвиненої, самоцінної особистості особливої актуальності набуває для дітей з функціональними обмеженнями. Від того, як вони входитимуть у соціум, як знайомитимуться із цим світом – ізольовано в школах-інтернатах чи поруч з іншими дітьми в загальноосвітній школі, залежить їхня майбутня самореалізація. Від умов, у яких зростатиме дитина, що має вади розвитку, прямо пропорційно залежить її подальша доля: чи зможе вона стати повносправним членом суспільства, чи буде жити «на його околицях». Саме тому питання ефективної організації життєвого простору та психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей, що мають інвалідність фізичного чи психічного характеру, постійно знаходиться в полі зору провідних науковців, педагогів і фахівців допоміжних професій, представників виконавчої влади.

З метою визначення ефективних умов реалізації та задоволення потреби соціуму до включення дітей з особливими потребами в життя суспільства нами було здійснено аналіз основної нормативно-правової бази, що існує в Україні. Отже, відповідно до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (№ 875-ХІІ від 21.03.1991 р.), інвалідом

визнається особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або з уродженими дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисті. Дитина-інвалід – це дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту [23].

Відповідно до документів Міністерства охорони здоров'я України, поняття «життєдіяльність» визначається як «повсякденна діяльність, що здатна забезпечити людині своє існування, існування інших членів суспільства та всього суспільства в цілому шляхом навчання, спілкування, орієнтації, пересування, самообслуговування, контролю за своєю поведінкою, участі в трудовій діяльності. Життєдіяльність є інтеграцією фізичних, психологічних і соціальних функцій людини» [35]. Тому будь-яка інвалідність – це обмеження життєдіяльності, тобто неможливість виконувати повсякденну діяльність, що створює перешкоди в соціальному середовищі, ставить людину в незручне становище порівняно зі здоровими і проявляється як часткова або повна втрата здатності до самообслуговування, пересування, навчання тощо та призводить до соціальної дезадаптації.

Відповідно до Інструкції про встановлення груп інвалідності, що затверджена наказом Міністерства охорони здоров'я України № 183 від 07.04.2004 р., на основі експертної оцінки медико-соціальної експертної комісії особам присвоюється одна з трьох груп:

- перша група інвалідності – стійкі, значно виражені функціональні порушення в організмі, зумовлені захворюванням, травмою або уродженим дефектом, що призводять до значного обмеження життєдіяльності людини, неспроможності до самообслуговування і викликають потребу в постійному, що не регулюється, сторонньому нагляді, догляді чи допомозі;
- друга група інвалідності – стійкі, виражені функціональні порушення в організмі, зумовлені захворюванням, травмою або уродженим дефектом,

що призводять до значного обмеження життєдіяльності людини при збереженій здатності до самообслуговування та не викликають потреби в постійному сторонньому нагляді, догляді чи допомозі;

- третя група інвалідності – стійкі, помірної важкості функціональні порушення в організмі, зумовлені захворюванням, наслідками травм або уродженими дефектами, що призвели до помірно вираженого обмеження життєдіяльності, в тому числі працездатності, які потребують соціальної допомоги і соціального захисту [102].

Зважаючи на сучасний стан реалізації політики інтеграції дітей з інвалідністю в суспільство, зокрема у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів, у нашому дослідженні ми будемо використовувати термін «діти з функціональними обмеженнями», що відповідає вкладеному в нього змісту щодо особливих освітніх потреб таких дітей та не порушує їхнього права як громадянина на повагу до їх честі та гідності.

Розглянемо основні характеристики порушень у дітей з функціональними обмеженнями та особливості їхнього розвитку, що визначають специфіку організації виховного процесу:

- *діти з проблемами опорно-рухового апарату*. Для них характерна зосередженість на своїй хворобі; наявні проблеми в спілкуванні; звичка до опіки дорослих, несамостійність. Крім того, часто спостерігаються загальна недорозвиненість, порушення мовлення, психіки, проблеми в самообслуговуванні. Саме тому, поряд з лікувальними заходами, важливим є психолого-педагогічний супровід такої дитини та сприяння її соціальній адаптації [37, с. 7];
- *діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР), діти з розумовою відсталістю або вадами інтелектуального розвитку*. Об'єднувальною характеристикою цієї групи дітей є зміни в структурі психічної діяльності та самої особистості. Такі зміни можуть бути тимчасовими (прояв надмірної стомлюваності, підвищеного емоційного збудження, прискореного чи, навпаки, уповільненого процесу мислення) або стійкими (зміни інтелекту, темпераменту, характеру). Також можна відзначити, що в розумово відсталих дітей психічні розлади часто є наслідком низького

інтелектуального рівня. При глибоких, важких формах розумової відсталості з обмеженим розвитком мовлення можливі прояви таких симптомів, як маячня, галюцинації, нав'язливість, жах [37, с. 7];

- *діти з проблемами розвитку слуху та розвитку мови.* Наявність у дитини будь-яких слухових порушень призводить до порушення міжособистісних взаємин, утруднює загальний та особистісний розвиток дитини [37, с. 7];
- *діти з проблемами розвитку зору (сліпі, слабозорі).* Також характеризуються порушенням міжособистісних стосунків через відсутність можливості візуально сприймати цей світ – бачити його, описувати. Таким дітям залишається лише відчувати його на слух, дотик, смак чи завдяки ароматам, що їх оточують [37, с. 7];
- *діти з порушеннями в емоційно-вольовій сфері* – найчастіше мають порушення, пов'язані з дисгармонійним психічним розвитком. Причинами виникнення порушень у емоційно-вольовій сфері можуть бути генетичні чи спадкові фактори, дія зовнішніх ушкоджуючих факторів (пологові травми, тяжкі інфекційні захворювання) або тривалий несприятливий соціальний вплив. Наслідком таких порушень є підвищена збудливість, лабільність, інертність, в'язкість афекту й переважаючої негативної модальності емоцій (жаху, гніву, суму і т. ін.) [95, с. 103];
- *діти з комплексним порушенням психофізичного розвитку* (сліпо-глухуваті, дитячий церебральний параліч (ДЦП) з розумовою відсталістю тощо), що впливає на всі аспекти життя та має більш глибокий рівень впливу не лише на ставлення до оточуючого світу, а й на ставлення світу до дитини з функціональними обмеженнями [5, с. 34; 37, с. 7].

Розглянемо більш детально особливості психічного розвитку дітей з функціональними обмеженнями, адже, як зазначає О. Медведєва, вади розвитку в межах одного виду аномалій в кожному індивідуальному випадку відрізняються варіативністю, особливо за ступенем інвалідності. Різноманітність проявів таких вад залежить від первинного дефекту, характеру зв'язків між первинним дефектом, вторинними вадами та збереженими функціями організму, а також впливу мікросоціальних умов, у яких зростає дитина [7, с. 34]. Так, формування та розвиток дітей з функціональними

обмеженнями має свою специфіку, зумовлену наявними дефектами, що звужує контакти дитини з оточуючим її світом через сенсорну, культурну та материнську депривацію чи втрату сенситивних періодів розвитку. У будь-якому випадку в дитини відбувається збій у формуванні таких функцій, як предметна діяльність; формування уявлень та образів предметів; орієнтація в просторі; моторика всього тіла й окремих його частин; емоційно-чуттєві контакти з оточуючими; спілкування. Все це, стверджує Н. Назарова, створює передумови для ЗПР – затримки психічного розвитку, що призводить до повної дезорієнтації та наступної деградації дитини, особливо в умовах неготовності оточуючої дійсності для підтримки та розвитку таких дітей [159].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що одним з перших *основні закономірності розвитку аномальної дитини* виділив ще Л. Виготський. На його думку, серед таких закономірностей є:

- *проблеми соціалізації*, які проявляються в поганому настрої, наявності ознак іпохондрії, астеничних рисах, тенденції до обмеження соціальних контактів, низькій самооцінці, великій імовірності тривожних станів, що переростають у страхи. Такі проблеми, на думку вченого, розвиваються лише у випадку неадекватних навчальних і виховних дій, оскільки робота з такими дітьми вимагає від вчителя чи інших працівників допоміжних професій високого професійного рівня та постійного підвищення кваліфікації;
- *проблеми комунікації*, що притаманні дітям з інвалідністю, оскільки відбувається зміна способів спілкування та взаємодії, в результаті чого словесна – вербальна форма спілкування – замінюється досить часто невербальною. Це, у свою чергу, впливає на сприйняття й обробку інформації, призводить до зменшення швидкості комунікації та об'ємів інформації, що можуть бути засвоєні дитиною. Такі діти не завжди повністю розуміють призначення тієї чи іншої інформації та не вміють її використовувати;
- *проблеми освоєння світу*, що впливають із проблем комунікації, оскільки діти не вміють розпізнавати предмети, викривлено сприймають та видають уже отриману інформацію тощо. Таким чином, той запас знань, який вони

мають, особливо в порівнянні зі здоровими дітьми, є досить малим і не дає повноцінних можливостей для розвитку [5, с. 31-32].

Окрім вищезгаданих закономірностей розвитку аномальної дитини, науковцями визначається ще одна закономірність, що сприяє зменшенню негативного впливу наявних у дитини дефектів. Мова йде про *компенсацію*. Саме завдяки цій закономірності, коли одні функції організму компенсуються іншими та сприяють розвитку дитини, ми можемо допомагати дитині з інвалідністю розвиватися. Характер прояву компенсації залежить, передусім, від первинного дефекту, адже саме від того, які функції організму порушені, буде залежати, чим це захворювання буде супроводжуватися та які здібності дитини допомагатимуть їй компенсувати наявні вади.

Досить часто для спеціалістів існує проблема у виявленні та розумінні відмінностей між віковими особливостями розвитку дітей та проявами дизонтогенезу. У цьому випадку можна скористатися класифікацією, запропонованою В. Ковальовим, яка спирається на розподіл формування психоемоційних реакцій за віком дитини. Таким чином, до трьохрічного віку виділяють *соматовегетативний* етап, що характеризується підвищеною збудливістю дитини, що призводить до проблем її зі сном та харчуванням. Для *психомоторного* етапу, який починається з чотирьох і може тривати до десяти років, характерними проявами можуть бути заїкання, нервові тіки та інші гіпердинамічні прояви психомоторних функцій. Наступний етап – *афективний*, може тривати з семи до дванадцяти років та проявлятися через дитячий негативізм, агресію та підвищений стан тривожності та страху. А з дванадцяти років розпочинається емоційно-ідіаторний етап розвитку, що характеризується складним підлітковим віком і може тривати до шістнадцяти років [151].

Як вважає Г. Сухарєва, останній етап можна охарактеризувати як «патологічну реакцію пубертатного віку, що з одного боку характеризується підвищеним інтересом до чогось, тоді як з іншого – іпохондрією, нав'язливою ідеєю надуманих проблем (наприклад – із зовнішністю) та іншими психогенними реакціями (протест, опозиція чи емансипація)» [151]. Якщо ж у розвитку дитини більшою мірою проявляються патологічні форми реагування,

що, згідно з вищезазначеною класифікацією, має місце в більш ранній період, то це свідчить про наявність затримки її психічного розвитку. До того ж, як зазначають К. Лебединська та В. Ковальов, симптоми кожної вікової групи не виключають наявність у невеликої кількості симптомів інших рівнів розвитку, але вони не є провідними і мають другорядне значення в загальній картині аномального розвитку дитини.

Більш широко та чітко цю проблематику розкривають В. Сорокін та В. Кокоренко, які виділяють такі *закономірності* розвитку дітей з функціональними обмеженнями:

- *загальні закономірності*, тобто такі, що притаманні і нормальним, і особливим дітям;
- *модально неспецифічні закономірності*, які є типовими для всіх варіантів розвитку дітей з функціональними обмеженнями;
- *модально специфічні закономірності* – такі, що властиві дитині з тими чи іншими обмеженнями, і саме ці обмеження визначають специфіку психічних відхилень [155].

Якщо, наголошують автори, загальні закономірності давно визначені та відомі, то модально неспецифічні та специфічні потребують більш ретельного розгляду. Так, до модально неспецифічних відносять ті закономірності, які властиві для усіх проявів дизонтогенезу: затримка в сприйманні та обробці інформації; низький рівень пізнавальної активності, що призводить до обмежень у розумінні та освоєнні оточуючого світу; депривація, що збільшує негативний ефект; проблеми комунікації, що виражаються в порушенні мовленнєвих навичок; порушення або втрата зв'язків між образною та вербальною психікою; порушення загального моторного та психомоторного розвитку, що викликає проблеми формування умінь і навичок, що, у свою чергу, впливає на формування основних видів діяльності; недостатність просторових уявлень; деформація соціального розвитку, що впливає на емоційний розвиток і поведінкові розлади [155].

До модально специфічних закономірностей належать такі закономірності розвитку дітей, які дозволяють розрізняти їх згідно з класифікацією та наявними вадами. Серед основних таких показників окремо

можна виділити розвиток психічних процесів, на які мають безпосередній вплив різні види функціональних обмежень, ступінь їх прояву в розумовому розвитку дитини, координації та рухової активності, мовленнєвих навичок тощо. Усе це створює передумови до виникнення проблем у навчанні, вихованні та, як наслідок, у соціальній адаптації та комунікації [155].

Крім знання специфіки первинного дефекту, важливим аспектом роботи з дітьми з функціональними обмеженнями є розуміння їхньої «життєвої історії» розвитку, що включає особливості перебігу захворювання, особливості функціонування психічно-пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери, характер первинної соціалізації тощо. Таким чином, особливої ваги набувають такі фактори та складові розвитку особистості дитини з функціональними обмеженнями, як:

- соціальна ситуація розвитку, яка проявляється в стосунках дитини з дорослими, що її оточують;
- чергування кризових і нормальних етапів розвитку, що забезпечують внутрішні зміни у формуванні дитини;
- провідна діяльність, що розвивається на підставі вже сформованих соціальних зв'язків та сприяє подальшому формуванню особистості;
- психологічні новоутворення, що супроводжують розвиток дитини на різних етапах її формування [153].

Проблема соціального захисту та психолого-педагогічного супроводу дітей, які мають вади в розвитку, не є новою. Упродовж всієї історії людства питання опіки, навчання і виховання таких дітей привертало увагу державотворців, філософів, медиків, психологів і педагогів-практиків. Аналіз наукових праць провідних вітчизняних і зарубіжних учених (А. Колупаєва, М. Малофєєв, О. Романова та ін.) дозволяє виокремити ряд історично зумовлених етапів розвитку суспільної думки в ставленні до людей з функціональними обмеженнями, що відображає перехід від агресії та нетерпимості до усвідомлення необхідності надання допомоги; від презирства до усвідомлення можливості навчання; від усвідомлення «можливості» до усвідомлення «необхідності» навчання; від навчання окремих категорій

аномальних дітей до диференційованої системи спеціальної освіти; від ізоляції до інтеграції [96, с. 136-137].

Перший етап – період «дописемний», що розпочався від появи людини періоду кам'яної доби та раннього палеоліту (приблизно 200000 р. до н.е.) та тривав орієнтовно до IX ст. до н.е. Він пов'язаний з формуванням первісної племінної організації та «виживанням» людини у світі природи. Однак на сьогодні немає жодних досліджень чи історичних знахідок, які б відображали ставлення громади до людей з вадами розвитку в цей історичний період.

Другий етап – «нетерпимості». Цей етап, на нашу думку, можна окреслити часовими рамками з IX ст. до н.е. і до IV ст. н.е. У європейській традиції він характеризується нетерпимістю до відхилень у розвитку аж до фізичного знищення та виключення із суспільного життя осіб із вадами [96, с. 137]. Так, за законами Лікурга (IX-VIII ст. до н.е.) рекомендували позбавляти життя дітей з фізичними вадами, а в Спарті існував звичай, за яким новонароджену дитину клали до ніг старійшин: якщо вони не знаходили вад розвитку, то її брали на руки. Це означало, що вона отримала право на життя. Якщо дитину з землі не підіймали, то цим їй підписували смертний вирок [54, с. 20].

Третій етап – «визнання проблеми каліцтва», що розпочався в IV ст., коли вперше «сліпі та каліки» починають отримувати допомогу в монастирях (саме тому цей етап в працях деяких учених отримав назву «монастирський») [37; 102]. Так, саме в 369 році у Візантії відкривається перший Хоспіс з притулком для психічнохворих, а в 533 році у Римському Праві прописують класифікацію інвалідів і визначають їхні права. Що стосується вітчизняного досвіду, то даний етап характеризується появою закладів громадської опіки, кошти на які передавалися монастирям [37, с. 36] за правління князів Володимира Великого та Ярослава Мудрого. Перші офіційні документи про опіку датуються X ст., коли князь Київський Володимир Святославович указом від 996 р. зобов'язав церкву дбати про «калік». В історії дефектології наводяться факти про те, що впродовж X – XII ст. у Київській Русі постійно організовувалися заклади, в яких не лише опікувалися неповноцінними

дітьми, але й навчали їх елементам грамоти, живопису, співу та різних ремесел.

Четвертий етап – «медичний», за твердженням вітчизняних дослідників О. Романової та А. Колупаєвої, розпочинається зі створення першого притулку для сліпих дорослих у Німеччині (1198) та продовжується до XVII ст. Як зазначають дослідники, «даний історичний факт свідчить про зміни в ставленні влади до інвалідів, а також усвідомлення державотворцями необхідності їх захисту» [96, с. 14]. У цей період документально розводяться поняття божевільня та ідіотія, вивчається природа глухоти. Окрім того, характерним стало те, що активізувалися земські лікарі-психіатри й організовувалися спеціальні дитячі відділення для розумово відсталих осіб при психіатричних лікарнях.

П'ятий етап – «педагогічний» (XVII – XVIII ст.), можна охарактеризувати поступовим руйнуванням міфу про ненаучуваність дітей з вадами розвитку, зокрема глухих і сліпих дітей (саме в 1620 р. у світ виходить перша книга із сурдопедагогіки). На цьому етапі було зроблено й перші кроки до вивчення потреби в спеціальному навчанні й вихованні осіб із вадами в розумовому розвитку. Відтепер допомога недоумкуватим стає не лише виявом милосердя, гуманності, але й соціальною потребою, засобом полегшення долі батьків [37, с. 37]. На думку М. Малофєєва, цей етап завершується відкриттям у Франції в 1770 р. першої школи для глухих дітей і в 1784 р. – першої школи для сліпих [96, с. 59].

Шостий етап, на нашу думку, є періодом «розуміння та підтримки» (XIX ст. – початок XX ст.). Саме на цьому етапі відбувся ментальний перехід від «усвідомлення можливості до усвідомлення необхідності та доцільності навчання сліпих, глухих і розумово відсталих. Уперше законодавчо змінено статус інвалідів, більшість європейських країн визнає їхнє право на освіту» (Акт про обов'язкову освіту глухих (1817, Данія), Закон про початкову освіту, що передбачає ведення «мінімального плану» для бідних дітей і «дітей з недостатньою здатністю набувати знання в повному обсязі, що пропонується системою освіти» (1842, Швеція), Закон про обов'язкову освіту сліпих, глухих, розумово відсталих (1873, Саксонія), Закон про обов'язкове навчання

глухих (1881, Норвегія) та Закон про навчання розумово відсталих (1882, Норвегія), Закон про обов'язкове восьмирічне навчання глухих (1889, Швеція), Закон про обов'язкове навчання сліпих (1896, Швеція), Закон про навчання глухих і сліпих (1893, Англія), Закон про навчання розумово відсталих дітей (1899, Англія), Закон про обов'язкове навчання глухих, сліпих, розумово відсталих (1900, Прусія), Закон про обов'язкове навчання (1914, Бельгія), Закон про обов'язкове початкове навчання глухонімих (1923, Італія) [96, с. 93]. На основі цих законодавчих документів з'являються передумови для формування нової системи спеціальної освіти, що веде до значного скорочення кількості спеціальних шкіл і збільшення кількості спеціальних класів у загальноосвітніх школах. Відтепер учні з особливими освітніми потребами починають навчатися в загальноосвітніх школах у так званому інклюзивному середовищі.

Сьомий етап розпочинається в середині ХХ ст. На наш погляд, відправною точкою цього періоду є прийняття низки нормативних актів і створення Організацією Об'єднаних Націй структурного підрозділу з питань освіти, науки та культури ЮНЕСКО. Для людей з функціональними обмеженнями це період *«інтеграції в суспільство»*, адже поступовий розвиток інтегративного напрямку спеціальної освіти призводить до формування суспільної думки, що будь-яка дитина може навчатися разом з іншими, але при цьому необхідно враховувати її особливості. Цей період розвитку характеризується удосконаленням спеціальної освіти та її диференціацією відповідно до потреб дітей з функціональними обмеженнями. Кульмінацією його, вважає А. Колупаєва, є прийняття світовою спільнотою антидискримінаційних законодавчих актів і формування на їх основі нової культурно-історичної норми – поваги до відмінностей між людьми. За даними ЮНЕСКО, як зазначає М. Малофєєв, на основі опитування проведеного у 58 країнах світу, три четверті респондентів вважають інтеграцію стратегічним напрямком державної політики в галузі спеціальної освіти [96, с. 117].

Серед документів, що були прийняті і досі визначають основні напрямки та тенденції у формуванні державної політики щодо дітей з функціональними

обмеженнями, регулюють суспільні відносини, зокрема питання інтеграції людей з вадами розвитку, є:

- Конвенція ООН про права дитини (1989);
- Саламанська Декларація осіб з особливими потребами (1994);
- Конвенція ООН про права інвалідів (2008).

Так, окремими пунктами ст. 23 *Конвенції ООН про права дитини* визначено, що неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має право:

- на особливе піклування;
- на повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі та полегшують її активну участь у житті суспільства;
- на забезпечення ефективного доступу до послуг у галузі освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності та доступу до засобів відпочинку, що дає змогу найповнішого залучення дитини до соціального життя та досягнення розвитку, включаючи культурний і духовний [97, с. 14-15].

У *Саламанській Декларації осіб з особливими потребами* продовжено тенденції, прописані в Конвенції, та зосереджено увагу на таких положеннях:

- кожна дитина має унікальні здібності, інтереси, можливості та навчальні потреби;
- кожна дитина має основне право на освіту, можливість отримувати та підтримувати задовільний рівень знань;
- система освіти має розробляти та виконувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широке різноманіття особливостей і потреб кожної дитини;
- особи з особливими освітніми потребами мають отримувати доступ до освіти в звичайних школах, які повинні створювати умови на основі педагогічних методів, що передусім орієнтуються на дітей з метою задоволення їх потреб;
- звичайні школи володіють найбільш ефективними засобами боротьби з дискримінацією та засобами для створення позитивного клімату в

суспільстві, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх;

- звичайні школи забезпечують реальну освіту для більшості дітей і підвищують її ефективність, а отже, і рентабельність системи освіти [143, с. 1].

Означені постулати були не лише підтримані світовою громадськістю, а й зумовили подальші кроки в розв'язанні найбільш болючих питань, що стосуються розвитку, виховання, формування, становлення та, власне, життя осіб з функціональними обмеженнями. Завдяки цьому на сьогодні серед ратифікованих міжнародних документів окремо представлено *Конвенцію ООН про права інвалідів*, що розширює та поглиблює юридичні основи питання інтеграції інвалідів у суспільство [70].

Окрему увагу в даному документі присвячено дітям-інвалідам. Згідно з ст. 7, держави-учасниці, що ратифікували Конвенцію, зобов'язуються:

- вживати всіх необхідних заходів для забезпечення повного здійснення дітьми-інвалідами всіх прав людини й основоположних свобод на рівні з іншими дітьми;
- в усіх діях стосовно дітей-інвалідів першочергову увагу приділяти вищим інтересам дитини;
- забезпечувати дітям-інвалідам право вільно висловлювати свої погляди з усіх питань, що їх зачіпають;
- приділяти належну увагу їх розвиткові та потребам у відповідності до їхніх вікових особливостей та зрілості;
- на рівні з іншими дітьми надавати допомогу у відповідності до інвалідності та вікових потреб [70, с. 12].

Окрема стаття цього документу присвячена питанню реалізації права інвалідів на освіту протягом усього життя без дискримінації й на підставі рівних можливостей задля:

- повного розвитку людського потенціалу;
- виховання почуття достоїнства, самоповаги та поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності;

- розвитку особистості, талантів і творчості інвалідів, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі;
- можливості ефективної участі в житті вільного суспільства [70, с. 21-22].

Таким чином, усі нормативні акти міжнародного формату заклали юридичне підґрунтя для включення дітей з функціональними обмеженнями в життя суспільства та реалізацію їхнього права на освіту як важливу складову цивілізованого ставлення до відмінностей людей. Що стосується України, то, як зазначає А. Колупаєва, з 1991 р. розпочався процес інтеграції дітей з функціональними обмеженнями в суспільство та запровадження інклюзивного навчання, який триває і донині. Свідченням таких змін є той факт, що всі положення означених міжнародних документів знайшли своє логічне відображення в таких законодавчих актах України, як Закони України «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», а також у ряді постанов Кабінету Міністрів України та інших нормативно-правових актах [125-135].

Основні важелі вирішення на державному рівні питання організації психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями чітко прослідковуються в таких нормативних актах: Постанова Кабінету Міністрів України № 1545 від 12 жовтня 2000 р. «Про схвалення концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів»; Постанова Кабінету Міністрів України № 757 від 23 травня 2007 р. «Про затвердження положення про індивідуальну програму реабілітації інвалідів» тощо (розширений перелік законодавчої бази України представлено в Додатку А). Ці та інші законодавчі акти України визначають організаційну частину процесів залучення до суспільно активного життя дітей з функціональними обмеженнями через реалізацію їхніх конституційних прав на освіту і виховання; проведення державної політики у сфері реабілітації інвалідів, сприяння їх широкій інтеграції в суспільство; системний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу інвалідів; послідовність і наступність у проведенні багатопрофільних психолого-педагогічних і соціально-педагогічних заходів; контроль за якістю психолого-педагогічних послуг тощо [135].

Таким чином, в історичному поступі вивчення питання залучення до життя в громаді дітей з функціональними обмеженнями пройшло шлях від нетерпимості до державних науково-обґрунтованих програм реабілітації інвалідів в умовах загальноосвітніх шкіл з інклюзивною освітою, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді й центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями. У сучасному світі це призвело до створення нової моделі інвалідності – соціальної, коли проблема фізичних, сенсорних чи ментальних обмежень дитини розглядається, передусім, як соціальна. Саме завдяки такій еволюції парадигмальних уявлень суспільства щодо інвалідності дитини, переконаний А. Шевцов, ми маємо посилення інтересу держави та громадськості до проблем побудови системи реабілітації дітей, в якій навчання, виховання та реабілітація соціальна за важливістю для дитини розглядається на одному рівні з реабілітацією медичною [203, с. 22]. Адже «лікування тіла» без «лікування душі» – лише видимість, оскільки бездуховне тіло ніколи не стане повноцінним членом суспільства, а тіло, навіть із вадами, в якому живе, розвивається, мислить та любить душа, що цінує природу, культуру, власне та чуже життя, є зрілою самодостатньою особистістю, що процвітає в соціумі і є його частиною.

Аналіз наукових праць провідних учених України засвідчує зростання зацікавленості у вирішенні питань навчання та виховання дітей з функціональними обмеженнями. Так, теоретико-методологічними питаннями забезпечення та підтримки навчально-виховного процесу в закладах освіти для дітей з функціональними обмеженням на теренах України займається Інститут корекційної педагогіки та психології. Зокрема:

- питаннями, пов'язаними із роботою з дітьми з вадами мовлення цікавляться науковці з кафедри логопедії, серед робіт яких варто виокремити підготовлений М. Шеремет навчально-методичний посібник: «Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення»;
- питання організації навчально-виховної роботи з дітьми, що мають вади зору, розробляє кафедра тифлопедагогіки, у доробку якої є окреме видання

Є. Синьової «Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей»;

- кафедра сурдопедагогіки досліджує питання навчання та виховання дітей з вадами слуху та має у своєму доробку навчальні посібники Л. Фомічової «Виховання і навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху» та О. Комісарова «Дитяча розвага», «Музика і рух (інтегрований курс)»;
- кафедра психокорекційної педагогіки займається питаннями корекційної педагогіки, дефектології, а також психолого-педагогічної діагностики осіб з порушеннями психофізичного розвитку та має у своєму доробку такі навчально-методичні посібники та підручники, як В. Бондар «Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів», В. Синьов «Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії», Д. Шульженко «Аутизм – не вирок»;
- у структурі інституту діє навчально-методичний центр освітньої інтеграції, на базі якого працює діагностично-консультативна служба, що надає діагностичну, методичну та консультаційну допомогу батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку (діти з порушеннями слуху, зору, мовлення, інтелекту, опорно-рухового апарату), проводить корекційну роботу з розвитку мовлення, пізнавальної діяльності, зорового та слухового сприймання [163].

Окрім того, розвиток педагогічної думки в контексті вирішення питання організаційно-методичного забезпечення навчання, виховання та розвитку дітей з функціональними обмеженнями за час незалежності представлено низкою дисертаційних досліджень у галузі педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 (корекційна педагогіка): К. Ардобацька «Корекційна спрямованість дидактичних ігор у формуванні кількісних уявлень в учнів допоміжної школи» (Київ, 1999), А. Ібрагімова «Формування у розумово відсталих школярів умінь користуватися наочними засобами в практичній діяльності (на матеріалі трудового навчання)» (Київ, 2010), А. Ільченко «Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М.Монтессорі» (Київ, 2007), О. Качуровська «Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення

засобами комп'ютерних технологій» (Київ, 2006), В. Липа «Формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі» (Київ, 2010), Н. Малюхова «Особливості конкретизації уявлень слабоворих розумово відсталих учнів про оточуючий світ» (Київ, 1999), Н. Манько «Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку» (Київ, 2007), І. Марченко «Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку» (Київ, 2001), Т. Пічугіна «Педагогічна корекція дисграфії у слабоворих молодших школярів» (Київ, 2001), О. Чеботарьова «Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату» (Київ, 2006) та ін. Аналогічні дисертації були захищені за спеціальностями 13.00.05 – соціальна педагогіка (наприклад – Т. Соловійова «Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами», Київ, 2009) та за 19.00.08 – спеціальна психологія (Т. Сак «Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції», Київ, 2006).

Окремої уваги заслуговують дисертаційні дослідження, присвячені питанням теорії та методики виховання: О. Вержиховська «Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі» (Київ, 2001), І. Григор'єва «Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки» (Київ, 2011), В. Ерніязова «Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями» (Київ, 2003), І. Кузава «Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку» (Київ, 2004), Л. Куненко «Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час» (Київ, 1999), І. Тат'янчикова «Особливості формування життєвих орієнтацій в учнів допоміжної школи» (Київ, 1999), Л. Ханзерук «Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем» (Київ, 2001) та ін. Результати цих та інших досліджень лягли в основу розробки спеціальних програм, курсів і методів виховної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями, що створює необхідні можливості для їхнього фізичного,

емоційного, соціального, інтелектуального розвитку, сприяє формуванню армонійної особистості в умовах спеціалізованих навчальних закладів. Проте відокремлення від світу здорових однолітків, що є результатом відсутності спільного навчання в школі, відвідування офіційних установ, святкових заходів і позашкільних занять тощо лише поглиблює «прірву порозуміння та соціального включення», що згодом створює небезпечну ситуацію для таких дітей, коли неприйняття суспільством призводить до «випадіння» із суспільних процесів і соціальних перетворень. Таким чином, вже сама індивідуалізованість розмежування дітей на здорових і дітей з функціональними обмеженнями, їх подальший поділ на слабочуючих, слабозорих тощо забезпечує неконкурентність та «випадіння» – «соціальний вивих», який призводить до поглиблення особистої кризи дитини, її сім'ї та суспільства в цілому.

Завдяки усвідомленню необхідності залучення дітей з функціональними обмеженнями до освітньо-виховних і соціально-педагогічних процесів, зважаючи на наявні тенденції гуманізації та демократизації, що мають місце на сучасному етапі розбудови нашої держави у відповідності до світової практики та програм, що їх започаткували такі міжнародні організації, як Організація Об'єднаних Націй, Рада Європи та інші, у модернізацію вітчизняної освіти було включено компонент «рівний-рівному», що є підґрунтям для реалізації основних положень інклюзивної освіти, спрямованої на інтеграцію дітей з функціональними обмеженнями в суспільство. Так, на сьогодні в існуючому нормативно-правовому полі України суттєво змінилися акценти з компенсаційного характеру надання послуг дітям з функціональними обмеженнями до включення їх у навчально-виховний процес школи та, власне, у життя суспільства. Мова йде про становлення такого напрямку, як *інклюзивна освіта*, що визначається як «система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу» [157]. На позитивному досвіді інклюзивної організації освітнього простору наголошує А. Колупаєва. Авторка зазначає, що інклюзія корисна як для дітей з особливими освітніми

потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому: «Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги» [68, с. 7].

На думку А. Колупаєвої, впровадження інклюзивної освіти *забезпечує*:

- гармонійний розвиток дітей з функціональними обмеженнями;
- створення толерантного суспільного середовища, яке вміє сприймати відмінності між людьми;
- можливість для родин дітей з особливими освітніми потребами отримувати підтримку з боку інших батьків, які краще розуміють, у чому полягає типовий чи атиповий розвиток їхніх дітей, та які беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання своїх дітей;
- більш глибоке розуміння індивідуальних відмінностей та особливостей дітей з функціональними обмеженнями вчителями інклюзивних класів, а також їх ефективнішу співпрацю з батьками та іншими фахівцями.

Таким чином, впроваджуючи ідеї інклюзивної освіти, держава не лише сприяє розвитку дітей з функціональними обмеженнями, створюючи найкращі умови для розвитку суспільства та дітей в суспільстві, а й забезпечує формування толерантного ставлення до «людських відмінностей» [68, с. 7]. Розглянемо концептуальні засади інклюзії як соціального явища й організаційно-методичні основи виховання дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти.

Інклюзія (від англ. inclusion – залучення) – це процес збільшення ступеня рівноправної участі всіх громадян в активному громадському, академічному і суспільному житті, насамперед тих, що мають труднощі у фізичному розвитку

[42, с. 48]. Що стосується освіти, то інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання та виховання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з функціональними обмеженнями з урахуванням усіх її особливостей (здібностей, розвитку, типу темпераменту, статі, сімейної культури тощо). Така зміна світових пріоритетів є особливим підґрунтям для формування принципово нової моделі освіти у світі та в Україні, що має бути спрямованою на реалізацію головної *мети*, визначеної в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, – «створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України; виховання покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [179].

Як зазначає А. Колупаєва, інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку; це гнучка індивідуалізована система освітніх послуг дітей з особливостями психофізичного розвитку, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [3, с. 33]. Саме така концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: «усі діти – цінні й активні члени суспільства» [68, с. 7].

Як вважає Т. Лорман, інклюзія базується на власних принципах, що відрізняють її від інших форм організації освітньо-виховного простору:

- всі діти без винятку мають прийматися в навчальні заклади та навчатися разом у змішаних групах (у всіх випадках, коли це виявляється можливим), не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи зобов'язані визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджувати різні види й темпи навчання;
- повинно відбуватися залучення всіх дітей з різними (відмінними) здібностями безпосередньо до тих навчальних закладів, які б вони відвідували, не маючи обмежених можливостей (як діти з типовим розвитком) у відповідності до їхньої вікової категорії та року навчання;

- забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання;
- кількість дітей з відмінними здібностями в школах і класах повинна бути природно пропорційною їхній загальній кількості в місцевій громаді (населеному пункті, районі тощо);
- школи зобов'язані забезпечити диференційовані підходи у викладанні та використовувати всі можливі місцеві ресурси для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів [90, с. 7].

Інклюзивну освіту як систему освітніх послуг має забезпечувати *інклюзивна школа* – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчально-виховного процесу, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків і фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [68, с. 6]. На базі цих шкіл створюються спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами – це «окремі класи в загальноосвітніх навчальних закладах для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у спеціально створених умовах» [106], що повністю відповідають визначеній меті. Вони можуть створюватися в загальноосвітніх навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типу і форми власності. Наповнюваність і комплектування класів інклюзивного навчання відбувається з розрахунку не більш як 20 учнів, з них: одна-три дитини з розумовою відсталістю, або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку; не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з важкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з

розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках [106].

Навчально-виховний процес у таких класах здійснюється з урахуванням контингенту учнів у відповідності до змісту, форм і методів діяльності відповідного виду спеціальної школи (школи-інтернату для дітей з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату, тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю). Діти залучаються до позакласної роботи (проведення гурткових занять, олімпіад, конкурсів, зустрічей з діячами науки і культури тощо), що проводиться в школі, але при її організації враховуються їх психофізичні можливості [106]. Тож, як зазначає Т. Лорман, «в інклюзивному класі учень з серйозним порушенням, не зважаючи на ступінь або природу цього порушення, є членом колективу, якому раді і якого цінують. Цей учень ... бере участь у всіх проявах шкільного життя у відповідності зі своїми інтересами, рік за роком навчаючись поруч зі своїми однолітками, переходячи з дитячого садку аж до старших класів середньої школи» [90, с. 5].

У відповідності до Постанови Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», серед основних умов організації інклюзивного навчання виділяються такі:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з вадами опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з вадами зору;
- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками й індивідуальними технічними засобами навчання;
- облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвивальних занять;
- забезпечення відповідними педагогічними кадрами (наприклад, введення посади асистента вчителя, який має брати участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптувати

навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами) [129].

Таким чином, особлива увага повинна відводитися створенню комплексної системи умов, що сприятимуть успішній адаптації, реабілітації й особистісному становленню дитини з функціональними обмеженнями лише завдяки дотриманню цих умов. Однак, не зважаючи на положення, що регламентовані державними та міжнародними документами та спрямовані на поступове впровадження інклюзивної освіти, тобто підготовку суспільства та всієї освітньої інфраструктури держави до інтеграції дітей з функціональними обмеженнями, ми маємо досить неоднозначну картину забезпечення трансформації освіти. Аналіз наукових праць і спостереження за станом вирішення цих питань в Україні засвідчує, що в процесі роботи з даною категорією дітей виникає ряд першочергових проблем, що потребують комплексного вирішення на місцях. По-перше, існує певний опір суспільства проти включення в освітній простір загальноосвітніх шкіл дітей, що мають певні відхилення в розвитку. На думку частини суспільства, це впливатиме на зниження навчальної спроможності здорової частини учнів. До того ж, існуючі «соціальні стереотипи» мають дуже складний характер у нашому суспільстві та базуються на почуттях ворожості й страху, як до людей, від яких хотілося б дистанціюватися [54, с. 42].

По-друге, основною проблемою є неготовність загальної системи освіти до повноцінного забезпечення та створення необхідних умов організації навчально-виховного процесу для дітей цієї категорії. Згідно з дослідженнями А. Колупаєвої, на сьогодні в більшості загальноосвітніх закладів:

- відсутні спеціально облаштовані приміщення для безперешкодного доступу дітей з особливими освітніми потребами до навчальних класів та елементарних приміщень гігієни;
- відсутні або не передбачені педагогічні кадри, що мають відповідну кваліфікацію та підготовлені до роботи з цією категорією дітей (вчителі-реабілітологи, вчителі-логопеди, асистенти вихователя тощо);

- у вчителів відсутні знання про особливості життя і розвитку дітей з функціональними обмеженнями;
- відсутні належно підготовлені педагогічні кадри до викладання навчального матеріалу дітям з різними здібностями (зокрема з особливостями психофізичного розвитку);
- є складнощі в самій організації навчально-виховного процесу, оскільки, окрім вищезазначених кадрових питань, існує питання програмного та матеріального забезпечення навчального процесу, а також відповідність вимогам до рівня знань учнів [68, с. 19].

Окрім того, нині досить вузько розкрито питання виховання дітей з функціональними обмеженнями, що є не менш важливим для їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Усе це в комплексі створює певний бар'єр для дітей з особливими потребами в процесі здобуття освіти в умовах загальноосвітньої школи. І навіть якщо дитина була направлена експертною медико-соціально-педагогічною комісією до звичайної школи, більшість таких дітей навчаються або за індивідуальною формою навчання, або у спеціальних навчальних закладах, де їм забезпечують і навчання, і курс відповідної реабілітації.

Це все породжує необхідність існування альтернативних закладів, що забезпечуватимуть повноцінний психолого-педагогічний супровід дітей з функціональними обмеженнями.

У цих умовах основне навантаження щодо розвитку й адаптації дітей з функціональними обмеженнями до суспільного життя покладається на *соціальну сферу*, що є «сукупністю галузей, підприємств, організацій, що безпосередньо пов'язані та визначають спосіб і рівень життя людей, їх добробут та споживання» і найбільше стосуються структурних підрозділів Міністерства соціальної політики України [18]. Довгий час потреби дітей з функціональними обмеженнями залишалися поза увагою органів державної влади, що реалізують соціальну політику. Та, починаючи з 1993 р., розпочалася робота по створенню спеціалізованих закладів Міністерства соціальної політики України. Первинними закладами є центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі ЦСССДМ), які складаються із районних, міських, сільських та селищних відділень і філій, з одного боку, та закладів

соціального обслуговування – з іншого (розгорнута модель даної структури представлена в Додатку Б). Особливого значення в структурі Міністерства соціальної політики України для нашого дослідження мають *центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями* (далі ЦСПР), які підпорядковуються ЦСССДМ відповідної територіальної громади. У 2004 році, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю» (№ 1126 від 27 серпня 2004 р.), було чітко окреслено, що пріоритетними в роботі центрів є «забезпечення організації та проведення у відповідній територіальній громаді соціальної роботи із соціально незахищеними категоріями сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги» [134], що безпосередньо стосується роботи з сім'ями, які виховують дітей з функціональними обмеженнями.

Якщо розглядати діючу систему ЦСССДМ, то за даними Міністерства соціальної політики станом на 2016 рік в Україні функціонувало 27 обласних і Київський міський ЦСССДМ включно, 473 районних, 160 міських, 124 районних у містах та 669 селищних, сільських ЦСССДМ. Також на території України діє 415 філій ЦСССДМ різних рівнів підпорядкування відповідно до чинного законодавства. Функціонує 20 центрів соціально-психологічної допомоги, 13 центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями. Зараз відбувається процес реорганізації мережі відповідно до нових вимог чинного законодавства.

Серед завдань, що мають виконувати ЦСПР, які безпосередньо опікуються дітьми з функціональними обмеженнями, є «надання психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, юридичних та інформаційних послуг дітям та молоді з функціональними обмеженнями і членам їх сімей» [130]. Відповідно до покладених державою завдань на цей тип закладів, вони повинні:

- залучати батьків до співпраці в процесі навчання, виховання та розвитку дітей, надавати їм методичні поради;

- організувати для дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків клуби за інтересами, проводити конкурси, фестивалі;
- організувати проведення заходів, спрямованих на успішну реабілітацію та інтеграцію в суспільство дітей та молоді, що в ньому перебувають тощо [130].

Згідно з законодавством, ЦСПР можуть надавати такі *види послуг*:

- виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб дітей з функціональними обмеженнями, організація їх змістовного дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої творчості шляхом залучення в роботу гуртків, секцій, клубів та інших об'єднань за інтересами [49];
- індивідуальні консультації з питань психічного здоров'я, навчання, виховання та розвитку дитини,
- просвітницька робота із сім'єю щодо всебічного і гармонійного розвитку дитини з метою підвищення виховного потенціалу сім'ї тощо;
- організація батьківських груп самопідтримки та залучення членів сім'ї до суспільно корисної діяльності [107];
- сприяння в запобіганні виникнення непорозуміннь і конфліктів між членами сім'ї, поліпшення її взаємин з оточуючим соціальним середовищем тощо [134].

Таким чином, окрім медичного, питання психолого-педагогічного супроводу має постійно знаходитись у полі зору педагогічних працівників ЦСПР, забезпечуючи сприятливі умови для самопізнання, самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення кожної дитини.

Розглянемо основні методичні засади організації виховного процесу в умовах ЦСПР.

До індивідуальних форм організації виховної роботи традиційно відносять бесіду, гру, творче завдання, тоді як у центрах соціально-психологічної реабілітації найбільш поширеною є консультація в різних спеціалістів (педагогів, психологів, медиків, юристів тощо).

Щодо групових форм (традиційно в групах від 5 до 7 чоловік), то вони найчастіше відбуваються у формі гуртків за інтересами, творчих майстерень і гуртків, що сприяють набуттю навичок самообслуговування (зазвичай,

найбільш важливими та цікавими для дітей є заняття з кулінарії, на яких вони навчаються готувати, проводять конкурси страв і влаштовують «кулінарні вечорниці»).

Серед колективних форм виховної роботи традиційно виділяють конкурси, екскурсії, інтегрований театр, вечори, зустрічі, свята тощо.

До масових форм виховної роботи, що відбуваються в ЦСПР, належать фестивалі творчості і талантів дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Повір у себе», спеціалізовані зміни «Повір у себе» у МДЦ Артек, табори-семінари, виїзні «Батьківські школи» та інше.

Чи не найголовнішою класифікацією основних форм організації виховної роботи в умовах ЦСПР є класифікація **за напрямками виховної діяльності** – пізнавально-розвиваючі, художньо-естетичні, спортивні та трудові заходи. Розглянемо коротко їх.

До пізнавально-розвиваючих, які використовуються в ЦСПР, ми можемо віднести конкурси, бесіди, тематичні вечори, заочні мандрівки, диспути, вікторини, екскурсії, читацький клуб, виїзну «Батьківську школу», інтелектуальні турніри та інші. Усі ці заходи спрямовані на розширення кругозору дітей, швидкого налагодження контактів з незнайомими людьми, тобто адаптації до нових умов і поступової інтеграції в суспільство. Наприклад, під час екскурсій працівникам центрів допомагають волонтери, які супроводжують дітей з функціональними обмеженнями. Це потребує від дітей елементарних навичок спілкування. Під час інтелектуальних турнірів вихованці закладів не тільки можуть показати свої знання, але й повинні дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки, з повагою ставитися до інших учасників, дотримуватися правил турніру тощо.

Наприклад, під час «Батьківської школи» розглядаються практичні питання правильного вибору візка, етики спілкування тощо. Такий інформативний захід надає можливість не лише отримати інформацію, але й «вийти у світ», розширити коло спілкування як дитини, так і батьків. Адже розгляд питань щодо отримання допомоги, реабілітації, які цікавлять батьків, є першим кроком до соціалізації дітей з функціональними обмеженнями, оскільки в більшості випадків ці діти сильно залежать від батьків та їх

можливостей. Якщо батьки поінформовані, знають, де і яку саме допомогу можуть отримати, – це перший крок до адаптації, збереження сім'ї та створення комфортних умов для розвитку такої дитини.

Серед форм художньо-естетичної спрямованості виділяють вечори, конкурси, свята, концерти, дитячі вистави. У центрах реабілітації застосовуються такі форми роботи, як організація діяльності інтегрованого театру, проведення фестивалю творчості і талантів «Повір у себе», благодійні концерти в місцевих громадах тощо

Під час проведення таких заходів діти з функціональними обмеженнями не тільки знайомляться з поняттями потворного та прекрасного, але й вчаться відтворювати, перетворювати та переосмислювати речі за законами краси. Розкривають свої творчі здібності, що сприяє наступному формуванню у свідомості естетичних почуттів, смаків та ідеалів.

До спортивних, що проводяться в ЦСПР, відносяться щорічні спартакіади, чемпіонат з міні-футболу, табори-семінари тощо. Можна зазначити, що заходи спортивної тематики допомагають не лише налагодженню контактів із оточуючими, але є ефективним засобом для фізичної реабілітації та формування бажання працювати над собою, своїм тілом. Це також допомагає у створенні позитивного «Я» образу, який у більшості випадків потребує корекції.

Оскільки трудові напрямки виховної діяльності включають трудовий десант, конкурси умільців, дні добрих справ, то, враховуючи специфіку дітей з функціональними обмеженнями та необхідність їхньої адаптації до самостійного життя, у центрах реабілітації розроблені та діють майстерні творчості, гуртки, що сприяють набуттю навичок самообслуговування. Залучення дітей з функціональними обмеженнями до трудової діяльності дає позитивні результати, допомагає в процесі творчої праці формувати та виховувати самостійність, навички комунікації та співпраці, вміння цінувати власну діяльність та її результати. Працетерапія, творчі майстерні, гуртки та заняття з формування навичок самообслуговування є пріоритетними напрямками роботи педагогічних працівників ЦСПР.

Таким чином, ми можемо підкреслити важливість організації виховної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями в умовах ЦСПР, оскільки це потужний ресурс для виховання в них навичок спілкування з оточуючим світом, взаємодії та інтеграції в суспільне життя, що дозволяє успішно реалізувати себе в цьому житті.

Усі ці заходи в комплексі використовуються та сприяють реалізації основної мети гуманістичного виховання та української освіти безпосередньо, що визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні – створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Вибір і використання зазначених форм організації виховної роботи дітей з функціональними обмеженнями в ЦСПР зумовлений практичною необхідністю й особливостями дітей цієї категорії. Саме завдяки такій практичній діяльності діти з функціональними обмеженнями отримують можливість розвинути свої творчі здібності, самопрезентуватися та знайти певну соціальну нішу для наступної самореалізації, самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення.

На сьогодні процеси інтеграції дітей з функціональними обмеженнями в суспільство означають суттєві зміни, до яких не готові ні школи, ні вчителі, ні самі батьки, ні працівники ЦСПР, адже цей процес потребуватиме багато часу для підготовки і практичного впровадження. Так, це нелегкі завдання як особистого, так і професійного характеру, зазначає А. Колупаєва. Але водночас перед учасниками виховного й інтеграційного процесів відкриваються нові можливості: насамперед, педагоги мають змогу відчувати, що вони здатні створити ефективні освітні осередки для усієї громади та кожного її члена [68, с. 20].

Таким чином, завдяки проведеному аналізу сучасного стану організації спеціального виховного середовища у вітчизняному соціальному й освітньому середовищах, зокрема на прикладі ЦСПР та інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах, нами було виявлено, що питання ефективної організації життєвого простору та психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з функціональними обмеженнями постійно знаходиться в полі зору провідних науковців, педагогів і фахівців допоміжних професій,

представників виконавчої влади, що підкріплюється державною політикою щодо формування гармонійно розвиненої, самоцінної особистості та наявною якісною законодавчою базою, що дозволяє чітко визначити особливості комплексної реабілітації, що включає педагогічну складову (навчання, корекція, виховання) та регламентуються державним стандартом спеціальної освіти з урахуванням індивідуальних і типологічних особливостей дітей з функціональними обмеженнями.

1.3. Використання засобів арт-терапії у вихованні дітей з функціональними обмеженнями у світлі науково-педагогічної рефлексії

Аналіз джерел засвідчує, що все частіше науковці і практики звертаються до використання мистецтва як засобу формування ціннісних ставлень особистості, оскільки саме мистецтво, як форма художньо-естетичного освоєння світу, відіграє суттєву роль у формуванні художньо-естетичних смаків, вподобань та ідеалів культури дитини, воно містить у собі художньо-естетичні, гуманістичні, пізнавальні, моральні цінності та впливає на духовне становлення особистості. Як наголошує О.Філь, людина здорова й повноцінна, доки в порядку знаходиться її внутрішній світ, доки вона у злагоді з собою, доки існує стійка й справедлива ієрархія цінностей в її розумінні світу. А споглядання, переживання краси і гармонії призводить до гармонізації усіх сфер життя людини, її думок і душевних переживань, що упорядковує й гармонізує сприймання світу [183, с. 23].

Учені визначають мистецтво як творче відображення дійсності в художніх образах літератури, архітектури, скульптури, живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва, музики, танцю, театру, кіно й інших різновидів людської діяльності [108, с. 34; 150, с. 719]. Життєтворчий потенціал мистецтва виявляється в тому, що воно надає людині розуміння власного життя як творчості. Саме в мистецтві людина знаходить стійкі життєві основи та стимули, що спонукають її до творення свого життя й себе самої. Як зазначає О. Наконечна, сприймаючи твори мистецтва минулих століть, можна побачити культуру та соціальні особливості того суспільства, в

якому вони були створені. Адже втілені в мистецьких творах ідеї наповнюють життя людини специфічним діяльним змістом, виступають рушійними силами та взірцями для наслідування, перетворюючись на особистісно значущу мету діяльності особистості – її ідеал, що, маючи нормативний характер, значною мірою визначає стиль життя і особисті пріоритети людини, характер її поведінки та діяльності [108, с. 34; 120, с. 372].

Таким чином, мистецтво є не лише формою культури, воно є невід'ємною частиною життя людини та суспільства, стрижнем духовної культури, колективною пам'яттю людства, яка здійснює зв'язок поколінь, різних народів, різних культур. Мистецтво народжується «багаторазово» у процесі свого соціального функціонування: при індивідуальному сприйнятті; у кожен новий період історії, корелюючи з актуальними для цього часу ідеями, ідеалами, інтересами, потребами; під час виникнення нових видів мистецтва, втілюючи загальнохудожні закономірності в нову виражальну форму; з кожним етапом удосконалення специфічної мови всередині виду мистецтва [43, с. 117].

Згідно з науковими пошуками Г. Тарасенко та інших дослідників, мистецтво є, насамперед, світоглядним феноменом загальнолюдського буття. Поза спілкуванням з мистецтвом неможливо «окультурити» такий важливий елемент світогляду, як почуття, без чого ніякі науково обґрунтовані знання не перетворюються в переконання. Окрім того, мистецтво не тільки підтримує актуальний світоглядний фон суспільного буття (що потребує постійного відтворення не лише проблемних світоглядних ситуацій, але й сталих установок), воно є об'єктивною потребою суспільства в перетворенні світоглядних смислів на надбання всіх членів соціуму через втілення в художніх творах [170, с. 58].

Сутність мистецтва як сфери творчої людської діяльності найповніше виявляється через його поліфункціональність, оскільки багатоаспектність феномену мистецтва та багатоманітність сфер його застосування в суспільній практиці спричинює велику кількість його функцій. Зокрема, сьогодні вчені виокремлюють:

- специфічні функції, які стосуються природи мистецтва, визначають його «власну практику й предмет і мають самостійне соціальне навантаження» (естетична, гедоністична, компенсаторна й етична, як відображення та внесення гармонії);
- неспецифічні функції, або «дублерські», які, втілюючи можливості мистецтва щодо творчого освоєння дійсності, до певної міри дублюють різні форми суспільної свідомості й стосуються більше можливостей мистецтва, ніж його природи (суспільно-перетворювальна, пізнавально-евристична, художньо-концептуальна, прогнозувальна, комунікативна, інформаційна, навчувальна, виховна) [120, с. 378].

Окремої уваги також заслуговує світоглядна функція мистецтва, яку О. Рудницька розглядає як домінанту, з якої випливають усі інші функції мистецтва – виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна, гносеологічна [141, с. 59]. Крім того, цікавим є погляд на розподіл функцій мистецтва, запропонований Є. Подольською та В. Лихвар, які виокремлюють адаптаційну, пізнавальну, аксіологічну, інформаційну, комунікативну, нормативну, гуманістичну, людинотворчу, виховну й світоглядну функції [122, с. 59].

Варто також зупинитися на терапевтичній функції мистецтва, адже воно, як зазначає Л. Виготський, є чимось «на зразок терапевтичного лікування як для художника, так і для глядача, особливим засобом залагодження конфлікту з підсвідомим» [27, с. 94]. Як вважає О. Акімова, акт творчості може здійснюватися тільки у тому випадку, коли людина повністю поринула в відповідний вид діяльності, де когнітивні процеси здійснюються як продуктивний процес створення образів, смислів, узагальнень, принципів рішення завдань та нерозривно пов'язані з «самоактуалізацією» [2, с. 129]. Таке сприйняття мистецтва як інструменту врівноваження чуттєвого й раціонального, як засобу «лікування» душі через створення нової якості її порядку зумовило наш інтерес до вивчення й узагальнення існуючого досвіду реалізації терапевтичного потенціалу мистецтва в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в країнах Західної та Східної Європи, США, Росії та України.

Результати наших досліджень засвідчили, що традиції реалізації терапевтичного та психокорекційного потенціалу мистецтва існують стільки, скільки існує людство. Проте як окремий науковий напрямок психології та медичної практики арт-терапія виокремилася лише на початку XIX ст., коли французький лікар-психіатр Ж.-Е. Ескероль в якості зцілюючого засобу в ході експериментального лікування своїх пацієнтів використав музику. Що ж стосується офіційного введення терміну «арт-терапія» («art» – у перекладі з англійської означає «мистецтво»; «therapy» – «лікування»), то ця подія датується 1938 роком, коли британський художник А. Хілл вперше описав свій досвід арт-терапевтичної роботи з хворими на туберкульоз.

Під час здійснення аналізу передового зарубіжного та вітчизняного досвіду використання арт-терапії в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями задля їх подальшої ефективної інтеграції в суспільне життя, нами було встановлено, що серед найбільш активно вживаних методик у США використовуються методи музичної арт-терапії, зокрема інструментальна та вокальна терапія. Лікувальний вплив тут здійснюється як на рівні резонансного звучання «живої музики», що здійснює гармонізуючий вплив на психічний стан дитини та роботу організму в цілому, так і на комунікативному рівні. Останнє твердження ґрунтується на багаторічних спостереженнях за дітьми, які засвідчують позитивні динамічні зрушення у формуванні їхнього комунікативного досвіду в процесі включення в лікувально-спрямовану музично-художню діяльність імпровізаційного характеру. Досить часто саме така діяльність дає змогу подолати дитиною внутрішній конфлікт, що призвів до тих чи інших відхилень у розвитку комунікативних навичок [5, с. 15].

Кінець минулого століття ознаменувався активізацією інтересу науковців до можливостей використання методів експресивної арт-терапії в роботі з дітьми з особливими потребами. Так, однією з перших арт-терапію в роботу з дітьми з функціональними обмеженнями ввела Е.Краммер, яка вважала основою арт-терапії «творчий акт, що збагачує внутрішній світ митця», тоді як діагностичну оцінку арт-терапевт відсуває на другий план. На її думку, арт-терапія дозволяє мобілізувати та розвинути внутрішні ресурси, а також дозволяє «відкрити шлях до емоційного зростання та реабілітації» [78, с. 40].

Серед наявних дисертаційних досліджень, що мали місце в минулому столітті, передусім слід згадати працю М. Герньєр (Matthew Gernier «Puppetry as an Art Therapy Technique with Emotionally Disturbed Children», Alexandria, Virginia, 1983), присвячену використанню лялькового театру як методу арт-терапії в роботі з емоційними розладами в дітей. Ця робота розкриває питання діагностичних і терапевтичних аспектів застосування театрального мистецтва, можливості якого спрямовані на соціалізацію, самовираження та відпрацювання емоційних конфліктів через створення ляльки, постановки вистави та певної сценічної дії в цьому спектаклі. Зокрема, науковець розглядає лялькотерапію як метод, що найкраще використовувати в груповій терапії, адже для дитини «це безпечний канал зв'язку з оточуючими людьми», який дозволяє їй «висловлювати свої ідеї і почуття вільно й анонімно, ховаючись за лялькою. Дитина робить це, не відчуваючи себе відповідальною за те, що говорить, що дозволяє «розкрити негативні почуття до батьків, сестер та братів» тощо [208, с. 38].

Заслужують на увагу й наукові пошуки Р.-А. Тайпа (Robin Anthony Tipple «Looking for a Subject – Art Therapy and Assessment in Autism», University of London, 2011), що стосувалися особливостей арт-терапевтичної роботи з дітьми, які мають аутизм. Автор зазначає, що предмети мистецтва, створені під час терапевтичного заняття, одразу дають «можливість побачити приховані думки, почуття, події та світогляд дитини», «уникнути накладання дорослих тлумачень, стандартів і забобон». Автор закликає до обережного ставлення до тих емоцій, що їх діти висловлюють через мистецтво, оскільки ігнорування їх призводить до подальшого відчуження дитини. Важливо зрозуміти, що діти відчувають емоції по-різному і «почуття в них часто складні, суперечливі та заплутані», тому важливо поважати їхню творчість і її складнощі, з якими діти з аутизмом стикаються при вираженні власних почуттів та світорозуміння вербальною та невербальною мовою жестів і рухів [212, с. 47].

Цінним видається дисертаційне дослідження Е. Морісон (Amy Morrison «Understanding Children's Preferences in Art Making: Implications for Art Therapy», Lesley University, 2013), яка досліджувала вплив дитячих уподобань,

їхніх пізнавальних, фізичних, емоційних і соціальних переживань на розуміння й інтерпретацію продуктів арт-терапевтичної творчості. Авторка відстежила, як естетичні смаки та вподобання дітей формують їхні інтереси, а також впливають на увесь наступний життєвий досвід. Цінність цієї роботи певною мірою полягає у вивченні особливостей використання матеріалів для художньо-творчої діяльності дітей різного віку. Так, наприклад, для дітей віком від двох до семи років цікавими в роботі є глина, конструктор, природні матеріали, маркери, олівці, крейда, ручки тощо. Як зазначає дослідниця, діти найбільше насолоджуються процесом створення об'ємних робіт, що суттєво впливає на їхню інтерактивність і бажання взаємодіяти [210, с. 46]. Важливо також відзначити, що Е. Морісон окремо наголошує на особливостях одночасного використання різних матеріалів з урахуванням формування конкретного, абстрактного та, певною мірою, стратегічного мислення особливої дитини [210, с. 55-57].

Вартий схвалення і науковий аналіз, здійснений К. Раміресом (Kelvin Ramirez «Art Therapy for Enhancing Academic Experience of Male High School Freshmen», Lesley University, 2013), щодо включення арт-терапевтичних технік до роботи з дітьми з родин, що зіткнулися з бідністю. На думку дослідника, вплив бідності на дитячий розвиток у фізичному, інтелектуальному й емоційному планах формування особистості дитини має три рівні: індивідуальний, що може призвести до нейрофізіологічних змін; реляційний, що призводить до проявів насильства в сім'ї, інституціональний, що призводить до обмеження працездатності та «ресурсів» як людини, так і соціуму. Унаслідок бідності відбувається недоотримання дитиною на початковому етапі мінімальної потреби в догляді, що може перешкоджати розвитку на більш пізньому етапі і призводити до психічних, емоційних і поведінкових розладів у майбутньому [211, с. 12-13]. Використання арт-терапії, згідно з дослідженнями К. Раміреса, дозволить попередити формування негативних ціннісних орієнтирів у ставленні до самих себе та оточуючих, сприятиме соціалізації та інтеграції таких дітей у суспільство.

Цікавий досвід використання методів арт-терапії в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями представлено в публікаціях фахівців із країн

Східної Європи. Зокрема, надзвичайною популярністю в Польщі користується метод «пальчикового живопису», розроблений відомим педагогом з естетики та психотерапевтом Р. Шоу. Ідея цього методу прийшла у зв'язку з необхідністю включення в арт-терапевтичну практику розумово відсталих дітей і дітей, хворих на параліч. Вимоги до координації малої групи м'язів при такому малюванні мінімальні, тож «обмеженість рухів під час роботи з фарбами не заважають творчому самовиявленню дітей». Включення ж у роботу всіх десяти пальців сприяє подоланню внутрішньої напруги й емоційному розкриттю дитини, дозволяє їй яскраво виразити свій світ почуттів і переживань, переконана І. Совієр-Касшпик [19, с. 381-382].

Активізувалися наукові та практичні дослідження можливостей використання арт-терапії в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями і в Болгарії. Зокрема, науковці відзначають тенденції «патологічної символічності», що проявляються в малюнках дітей з функціональними обмеженнями (А. Марінов, П. Цанєв). Окрема увага вчених присвячується дослідженню діагностичних і терапевтичних можливостей індивідуального дитячого малюнка (Є. Алексієва, Д. Маркова, Б. Мінчев, Н. Мінчева, Д. Марінова) та колективної образотворчої діяльності дітей з функціональними обмеженнями в контексті реалізації її психотерапевтичних і виховних можливостей (С. Нуєв) [20, с. 166-167].

Досвід використання методів спонтанної художньо-творчої діяльності з метою вивчення особливостей особистісного розвитку та міжособистісних стосунків дитини має місце і в наукових пошуках на теренах Білорусії. Цю форму роботи білоруські практики активно використовують під час роботи з дітьми, які мають відхилення в розвитку, поведінці та перебувають у тривожному психо-емоційному стані. «Дитячий малюнок – це чітке відображення етапів розвитку зорово-просторово-рухового досвіду дитини», – зазначає С. Ігумнов. Як свідчать спостереження провідних фахівців Білорусії, за дитячим малюнком можна виявити наявність у дитини органічних патологій, інтелектуальної недостатності, психічних захворювань тощо [51, с. 43].

Аналіз наукових досліджень, що проводилися в останній час у Росії, засвідчує зростання популярності арт-терапії. Її використання охоплює сферу медичних досліджень, соціальної сфери, загальних питань навчання та виховання дітей в умовах загальної та спеціальної освіти. Що стосується напрямків дослідження, то це: ігровий контекст сучасного мистецтва (Л. Тихонович, 2005), лікувально-реабілітаційні та дестигматизуючі ефекти системної арт-терапії (О. Іонов, 2005; О. Копитін, 2011; Л. Белозорова, 2011), педагогічні основи арт-терапії та її вплив на формування творчої індивідуальності особистості (Л. Лебедева, 2001; Г. Гришина, 2004), збагачення соціокультурного досвіду дітей і молоді та корекція їх соціальної дезадаптованості (О. Медведева, 2007; С. Куракіна, 2007; Т. Кисельова, 2009) тощо. Розглянемо основні методологічні положення означених досліджень, а також їх наукові та практичні результати.

Одним із перших досліджень, присвячених вивченню філософських засад арт-терапії та визначенню її місця в системі сучасних наук, є дисертаційна робота Л. Тихонович «Опыт исследования практики арт-терапии в XX в. Игровой контекст современного искусства» (Москва, 2005). Як стверджує автор, арт-терапія є галуззю практичної технології, яка виникла як частина психотерапії і використовує мистецтво в контексті психотерапевтичної діяльності. З часом арт-терапія перетворилася в зовсім самостійний соціокультурний феномен, завдяки чому знаходиться не лише під впливом інших ідеологічних і практичних галузей, але й здійснює свій вплив на психотерапію, сферу мистецтва та ідеологія [176, с. 2].

Визначаючи її цінність, Л. Тихонович зазначає, що:

- арт-терапія досить гнучка та працює з усіма можливостями сучасного мистецтва, визнаючи його не просто цінністю, а, швидше, розглядаючи його в контексті потенційної можливості для самореалізації особистості;
- арт-терапія вміщує в собі і визнає цінним певний «образ людини»;
- образ людини в арт-терапії – це образ особистості, яка самореалізується, і реалізація ця складається не лише у вигляді творчого доробку як цінності, а й у створенні можливостей для гармонізації її внутрішнього світу [176, с. 13].

Авторка робить акцент на тому, що, починаючи з ХХ ст., у контексті соціокультурних тенденцій, утворень і феноменів, які є характерними для цього періоду, представники західної психотерапії відмовляються від її «медичної» моделі. Цю модель, зміст якої визначався лікуванням різного роду «розладів», тепер замінюють іншою, метою якої є «гармонізація» внутрішнього світу особистості [176, с. 3-4]. Крім того, вважає науковець, арт-терапію в цьому ключі можна розглядати як спосіб терапевтичної роботи, що вибудовується на потребі особистості в творчому самовираженні, розкритті індивідуальних здібностей і самовдосконаленні. Діапазон цілей і практичних завдань арт-терапії визначається, зазвичай, через конкретний «запит» особистості, потреби у «зміні перспективи, напрямку ходу думок, що відводить її роль «помічника в набутті досвіду самопізнання» [176, с. 4].

Перші наукові спроби дослідити теоретичні основи арт-терапії в контексті її інтеграції в систему реабілітації психічнохворих здійснив О. Іонов. Так, у дисертаційному дослідженні «Арт-терапия в комплексной реабилитации психически больных» (Москва, 2005) автор зазначає, що досить часто арт-терапію розуміють лише як час для відвідування інвалідами музеїв, театрів, виставок, занять прикладним образотворчим мистецтвом, творчістю, лікувальною фізкультурою, художньою самодіяльністю. Це може бути елементами арт-терапевтичної роботи, проте, як наголошує О. Іонов, жоден із них сам по собі не є арт-терапією [52, с. 2].

Основна увага в дисертації зосереджена на клінічному аспекті, який виводиться з досліджень польського психотерапевта М. Paluba (2001) та сходиться на тому, що арт-терапія є комунікацією між лікарем і пацієнтом, надає діагностичну інформацію та сприяє здійсненню терапевтичного впливу [52, с. 12]. Все це є основою для визначення гуманістичного аспекту арт-терапії та її місця в житті людей з функціональними обмеженнями. Використання методів арт-терапії в роботі з людьми з вадами впливає на формування відчуття власної цінності, гідності; подолання страху та сорому; права на існування за межами спеціалізованих закладів і права бути рівноправними партнерами в мистецькій сфері. Крім клінічного аспекту арт-терапевтичної роботи з людьми з функціональними обмеженнями, О. Іонов

виокремлює соціальний аспект життя, в якому арт-терапія може стати ключем до діалогу людей із функціональними обмеженнями з іншими членами суспільства, що допомагає руйнувати бар'єри соціальної ізоляції та сприяє інтеграції цього прошарку населення в соціум [52, с. 12-13].

Цікавим аспектом аналізованої роботи є чітко окреслені місце та роль арт-терапії в комплексі лікувально-реабілітаційних заходів. Розроблені автором етапи впливу на людину створюють можливості для удосконалення навичок саморегуляції, розвитку здібностей саморозуміння та самовираження, укріплення автономії особистості, формування духовно-ціннісного «стрижня» особистості, формування сталої системи соціально значущих взаємин та інтересів тощо. Також О. Іонов наголошує на тому, що інтегрування арт-терапії в такий комплекс заходів допомагає вдосконаленню й успішному перебігу процесу реабілітації, особливо «у таких сферах, як загальне благополуччя, здоров'я, працьовитість, сімейні стосунки та соціальні контакти» [52, с. 5], є ефективним для реабілітації «станів дезадаптації особистості, що зумовлені хронічними та затяжними психічними розладами» [52, с. 3-4].

Вперше теоретичне обґрунтування методології системної арт-терапії (САТ), клінічне й експериментально-психологічне вивчення лікувально-реабілітаційних, психопрофілактичних, дестигматизуючих і діагностичних можливостей системної арт-терапії в амбулаторній і стаціонарній психіатричній і психотерапевтичній практиці здійснив у докторському дисертаційному дослідженні один з основоположників арт-терапії на пострадянському просторі О. Копитін («Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты», Санкт-Петербург, 2010). Ученим було виявлено, що САТ має «комплексний позитивний вплив на симптоматичний статус, особистісні характеристики, систему стосунків пацієнтів, їхню соціальну та творчу активність і якість життя» [75, с. 6]. Такий підхід не лише дав можливість розробити оригінальну модель лікувально-реабілітаційних арт-терапевтичних впливів САТ, а й заклав основу використання «трьох основних факторів терапевтичного впливу – художньої

експресії, психотерапевтичних і групових стосунків, вербального зворотного зв'язку», що дозволяє забезпечити стабільний, системно організований процес арт-терапевтичного впливу в будь-яких закладах [75, с. 9].

Окремої уваги, на наш погляд, заслуговує і докторське дисертаційне дослідження Л. Лебедевої («Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя», Ульяновск, 2001), спрямоване на «пошук, адаптацію та розробку таких арт-терапевтичних здоров'язберігаючих технологій, які мають неклінічну спрямованість, доступні для засвоєння вчителем, цікаві й ефективні в роботі з дітьми» [124, с. 3].

Зосередивши увагу на розробці педагогічної моделі арт-терапії, авторка здійснила концептуальне обґрунтування арт-терапії як педагогічного феномену в освіті та визначила, що «технологія терапевтичного малювання дозволяє створити особливі, відмінні від звичайного навчального життя умови, у яких найбільше проявляється індивідуальність особистості кожної дитини», сприяє «отриманню позитивного досвіду соціальної взаємодії, розвитку цінних умінь слухати і розуміти інших, співчувати та співпереживати, щиро допомагати один одному, знаходити конструктивні способи подолання труднощів та конфліктів, вміння приймати відповідальні рішення» [87, с. 3-4]. Як стверджує дослідниця, використання арт-терапії в педагогічних цілях суттєво змінює пріоритети освіти в бік особистісного розвитку й актуалізації кожної особистості, виховання в дітей і молоді «ціннісного ставлення до власного психічного здоров'я й емоційного самопочуття». Крім того, «створюється єдиний освітній та арт-терапевтичний простір індивідуалізації, соціалізації, професіоналізації кожного суб'єкта», що і є кінцевим продуктом реалізації гуманістичної мети освіти [87, с. 13].

Як зазначає Л. Лебедева, в педагогічній інтерпретації арт-терапія розглядається як «піклування про емоційне самопочуття та психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності (спонтанний малюнок у поєднанні з іншими видами творчості)» [87, с. 15]. Пояснюючи використання саме малюнка в педагогічній арт-терапевтичній практиці, науковець підкреслює, що «символічна мова малюнка більш точно... передає зміст внутрішнього світу особистості, оскільки малюнок

природній і привабливий, зрозумілий у будь-якому віці людям різних культур» [87, с. 15]. Крім того, автор чітко відслідковує, «що технологія спонтанного малювання відрізняється від навчання образотворчому мистецтву, має терапевтичний, виховний, розвиваючий і корекційний ефекти, створює унікальну можливість для позитивних вербальних і невербальних комунікативних взаємодій між учасниками з метою гармонізації процесів особистісного зростання, одночасної індивідуалізації та соціалізації особистості» [87, с. 19]. Підсумовуючи дані власного наукового дослідження, вона робить висновок, що «арт-терапія відповідає таким характеристикам: педагогічна, інноваційна, гуманістична, творча, терапевтична, зберігаюча психічне здоров'я технологія» [124, с. 11], що на сьогодні є таким необхідним для впровадження в освітню практику. Особливої цінності дослідження набуває сьогодні у світлі реалізації ідей інклюзивної освіти, адже такий підхід забезпечує найкращі умови для підготовки вчителя до роботи з дітьми з функціональними обмеженнями, піклування про їх активне самоусвідомлення та становлення.

Не зважаючи на наявні окремі спроби російських учених дослідити й описати арт-терапевтичну роботу з дітьми з функціональними обмеженнями, вперше системно, теоретично та практично її обґрунтувала О. Медведєва. У докторській дисертації «Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве» (Москва, 2007) вона піднімає та досліджує роль мистецтва як одного з найважливіших шляхів соціалізації дитини з проблемами психічного розвитку, оскільки саме воно створює «сприятливий простір для «вростання» такої дитини в культуру, пізнання та засвоєння її цінностей та соціокультурного становлення особистості». Як стверджує дослідниця, «загальна психічна незрілість у дітей цієї категорії в силу біологічних і соціально-психологічних причин визначає особистісні відхилення їх розвитку», тож за відсутності цілеспрямованої корекційної роботи та психологічної допомоги вони не досягають вікових норм у соціокультурному й особистому становленні.

Як зазначає О. Медведєва, теоретичне моделювання арт-терапевтичних діагностичних програм на основі принципів критеріально орієнтованого підходу дозволяє не тільки виявити актуальні та потенційні можливості соціокультурного становлення особистості, але й може бути використано під час розробки індивідуальних корекційно-розвиваючих психолого-педагогічних програм, що формуються на взаємодії дорослого та дитини в мистецтві. Окрему увагу, на думку дослідниці, варто звернути на соціокультурне становлення особистості дитини з проблемами психічного розвитку та його забезпечення за допомогою мистецтва, оскільки саме через художню діяльність, яка виступає як культурно-історичний, специфічний вид людської діяльності, дитина може самореалізуватися як суб'єкт культури. Така інноваційна модель супроводу особистості дитини може забезпечити «не лише її соціокультурне становлення, а й надати (у взаємодії спеціалістів і батьків) психологічну допомогу з метою компенсації та подолання складнощів соціально-адаптивних і емоційно-особистісних процесів, які ускладнюють соціалізацію дитини» на різних стадіях онтогенезу. У той же час інтеграція поліхудожнього середовища в корекційно-розвиваючий простір навчання може забезпечити умови для «вростання» дитини з проблемами психічного розвитку в культуру та її самореалізацію в ній. Таким чином, діалог і міжособистісна взаємодія дитини з однолітками та дорослими в такому «поліхудожньому просторі» зумовлює перенесення та засвоєння цінностей культури в структуру особистості та проявляє їх у «новому суб'єктному вираженні в спілкуванні, самосвідомості, ставленні до природи, предметів, інших людей, у суб'єктивних якостях» особистості [100, с. 12-13].

Результатом наукового дослідження О. Медведєвої стало розроблення та впровадження в практику підготовки фахівців закладів освіти та соціальної сфери програм навчальних курсів з арт-терапії; написання та видання підручника та навчального посібника, що розкривають можливості мистецтва та художньої діяльності в розвитку дітей із проблемами психічної організації; розроблення й апробація програми підвищення кваліфікації психологів з використання ними арт-технологій у процесі супроводу особистості дитини в спеціальних закладах освіти тощо [100, с. 10].

Що стосується становлення та розвитку традицій реалізації терапевтичного потенціалу мистецтва та художньо-творчої діяльності в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями в незалежній Україні, то свій початок вони беруть із дисертаційних досліджень І. Дмитрієвої, У. Дутчак, І. Кузави, Л. Куненко, З. Ленів, І. Лисенкової, І. Чернухи та ін., що присвячені вивченню впливу психокорекційного та психотерапевтичного потенціалу мистецтва та художньо-творчої діяльності на гармонійний розвиток дитини. Аналіз дисертаційної бази, наявної сьогодні в Україні, засвідчує зростання інтересу фахівців до питання використання мистецтва та художньо-творчої діяльності в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями, оскільки значно розширився спектр досліджень з проблем виховання засобами різних видів мистецтва, визначення різних форм, методів, засобів корекційно-виховної роботи, спрямованої на всебічний та гармонійний розвиток особистості такої дитини.

Так, наприклад, у дисертаційній роботі «Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час» (Київ, 1999; 13.00.03) Л. Куненко однією з перших на теренах незалежної України розробила систему компенсаторно-реабілітаційних комплексів музично-естетичних видів діяльності для сліпих молодших школярів, що дозволяє суттєво підвищити рівень «естетичної культури сліпих дітей з метою нормалізації їх взаємовідносин з оточуючим світом», «виявляти творчі здібності дітей з вадами зору». Такий підхід забезпечує залучення дітей з вадами зору «до активної участі в музично-естетичних видах діяльності на основі полісенсорної взаємодії з прекрасним завдяки засобам корекційно-компенсаторного пристосування збережених аналізаторних систем і спеціальної організації мистецьких видів діяльності в позаурочний час» [81, с. 9], що сприятиме не лише формуванню «адекватного музично-естетичного сприймання», а й позитивним змінам у «вербально-сенсорному розвитку», що, у свою чергу, забезпечить їх успішну взаємодію з довкіллям [81, с. 6]. Зазначений ефект досягається включенням у методiku «синтезу музики і рухів, музики і малювання, аплікації, ліплення, сприймання і усвідомлення музичних образів через рух» [81, с. 16]. Саме така предметно-практична

діяльність, на думку дослідниці, «допомагає сліпій дитині позбутися скутості, відкриває можливості для розкріпачення творчих можливостей» і забезпечує вирішення таких корекційно-розвивальних і навчально-виховних питань, як:

- організація сприймання та природної взаємодії сліпої дитини з мистецтвом через відчуття задоволення й естетичні переживання, що відволікає увагу від негативної сторони життя та допомагає підготувати її до самостійності;
- виховання вміння приймати усвідомлені рішення та вчитися цьому через розуміння змісту музичних творів, усвідомлення вчинків героїв, їхніх характерів;
- виховання вміння сприймати прекрасне та формування прагнення до творчо-естетичної самореалізації;
- активізація розумового розвитку дитини через «емоційний поштовх», що веде до розвитку інтелектуальної та загальнокультурної сфер» і «забезпечує накопичення естетичного досвіду;
- релаксація і стабілізація механізмів нервової системи» через використання засобів музикотерапії, лікувальної аеробіки, лікувальної фізкультури, гімнастики тощо [81, с. 10].

Питання реалізації психокорекційного потенціалу творів образотворчого мистецтва в роботі з розумово відсталими підлітками в своєму дисертаційному дослідженні «Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва» (Київ, 2002; 13.00.03) розглядає І. Дмитрієва. Як стверджує авторка, недостатня методична підготовка педагогів призводить до неповного використання потенціалу творів образотворчого мистецтва в розвитку таких дітей. Крім того, на думку І. Дмитрієвої, у змістовому компоненті навчально-виховного процесу допоміжної школи «звертається мало уваги на розвиток творчої уяви, наочно-образного та словесно-логічного мислення, на розвиток емоційно-особистісного ставлення учнів до образно-художнього ладу творів образотворчого мистецтва, їх естетичної і художньої цінності» [38, с. 8]. Спостереження за проявами емоційності, самостійності і критичності учнів дозволило визначити, що результатом недооцінки виховного та розвивального потенціалу образотворчого мистецтва в умовах допоміжної школи є

поверховий і нестійкий характер спілкування розумово відсталих підлітків з творами мистецтва [38, с. 8-9].

На основі вивчених недоліків організації роботи закладів спеціальної освіти авторкою було розроблено комплексну методику корекції сприймання художнього образу живописних творів, що включає такі форми роботи, як: вільний розгляд запропонованої картини, самостійна розповідь про неї, аналіз картини за допомогою запитань, постановка яких впливала на її сприймання та характер встановлених логічних зв'язків і відношень між зображеними об'єктами, придумування назви до картини тощо [38, с. 8]. Окремо І. Дмитрієва визначила ті організаційно-методичні умови, за яких буде найкраще забезпечено формування й ефективну корекцію художнього сприймання розумово відсталих підлітків, а саме:

- поетапність навчально-виховного процесу від розвитку емоційної чутливості розумово відсталого школяра до розширення його художніх уявлень через осмислення й оцінку конструктивного і смислового компонентів твору образотворчого мистецтва в їх системній єдності;
- спеціальне педагогічне управління пізнавальною діяльністю школярів з урізноманітненням форм організації урочних і позакласних занять, дидактичних методів і прийомів, спрямованих на послідовний розвиток активності та творчої самостійності школярів у роботі з творами образотворчого мистецтва;
- корекційне спрямування педагогічного процесу на виправлення недоліків і розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих і ціннісних компонентів свідомості учнів з метою виховання в них морально-естетичних якостей особистості тощо [38, с. 12].

На значенні мистецької складової в освіті дітей з функціональними обмеженнями наголошувала в дисертаційному дослідженні І. Кузава («Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку», Київ, 2004; 13.00.03). Вона вважає, що «інтелектуальний компонент інтересу звернений до акту естетичного пізнання і має виразну індивідуальну спрямованість». Під його впливом значно активізуються розумові процеси, а художня діяльність стає продуктивною і

більш цілеспрямованою. На переконання авторки, саме «глибоке і свідоме проникнення в сутність художньо-естетичних явищ приносить особистості інтелектуальну радість і насолоду» [80, с. 6].

І. Кузава акцентує увагу на таких аспектах, що стримують формування художньо-естетичних інтересів учнів молодшого шкільного віку із ЗПР: «порушення розуміння художніх творів різних видів мистецтва, послаблення активності та звуженість їхніх творчих можливостей, недорозвиток здатності до перенесення знань і вмінь з одних видів мистецтва на інші». У результаті проведеного експерименту було виявлено та схарактеризовано специфічні особливості художньо-естетичних інтересів молодших школярів із ЗПР, визначено структурні компоненти, критерії та рівні розвитку їх художньо-естетичних інтересів, розроблено й апробовано зміст і методику їх формування в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР. На думку дослідниці, використання спеціально розробленої й апробованої методики дозволять позитивно вплинути на художньо-естетичні інтереси молодших школярів із ЗПР, що, у свою чергу, сприятиме розвитку їхньої пізнавальної й емоційно-вольової сфери [80, с. 4-5].

Досліджуючи теоретичні та практичні аспекти формування в дітей із затримкою психічного розвитку художньо-естетичних інтересів, І. Кузава виокремлює три основних компоненти процесу корекції художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку:

- інтелектуальний – полягає у формуванні стійкого інтересу до пізнання естетичного змісту мистецтва;
- емоційний – включає силу та характер емоційних проявів від сприйняття творів мистецтва;
- вольовий – зумовлює прагнення особистості включитися в активні форми творчої діяльності, базується на рівні розвитку попередніх компонентів і суттєвим чином впливає на характер їх взаємодії та подальший індивідуальний розвиток особистості [80, с. 6].

Серед основних напрямків комплексної методики формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку І. Кузава називає:

- поетапне формування в дітей художніх знань на основі застосування комплексної взаємодії мистецтв;
- послідовне нарощування складності завдань в галузі музики на основі активізації емоційної сфери школярів із ЗПР;
- робота над забезпеченням розуміння творів мистецтва та формування власного ставлення до художніх творів;
- робота над перенесенням знань і вмінь з одного виду мистецтва на інший;
- активізація емоційної діяльності учнів і розвиток їхніх творчих можливостей;
- корекція пізнавальної діяльності дітей [80, с. 12].

Аналіз вітчизняного дисертаційного фонду засвідчує, що протягом останніх десяти років все частіше в обіг наукових понять вводиться термін «арт-терапія», особливо в сфері роботи з дітьми з функціональними обмеженнями. Так, наприклад, окремої уваги заслуговує дисертаційне дослідження І. Чернухи «Психокорекція особистості засобами арт-терапії» (Луцьк, 2010; 19.00.07), присвячене вивченню специфіки використання таких «арт-терапевтичних технік, як тематичні психомалюнки, неавторський малюнок, робота з каменями тощо, що сприяють глибинній психокорекції особистісного розвитку дітей завдяки виявленню особистісних передумов труднощів у спілкуванні» та вивченню «явищ психіки в єдності свідомої й несвідомої сфер» [202, с. 3]. Авторка глибоко дослідила теоретичні аспекти використання арт-терапії як засобу психокорекції та емпіричним шляхом довела ефективність використання таких методик, як: комплекс тематичних малюнків, робота з використанням неавторського малюнка та предметної моделі, створення «казки про власне життя», психоаналіз спонтанного висловлювання тощо [202, с. 4].

У дисертаційному дослідженні «Корекція порушень усного мовлення в дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії» (Київ, 2010; 13.00.03) З. Ленів розглядає арт-терапію як психокорекційну технологію, яка «не повинна залишатися тільки прерогативою роботи психотерапевтів, а й інтегративно застосовуватись у корекційно-виховній діяльності корекційних педагогів, практичних психологів, логопедів, музичних працівників освітніх

закладів» для дітей з функціональними обмеженнями, зокрема із заїканням [84, с. 3]. На основі проведеного дослідження авторкою було:

- розроблено методику дослідження усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами арт-терапії, уточнено й описано критерії та показники сформованості усного експресивного мовлення, а також психоемоційні стани, що здійснюють значний вплив на формування мовленнєво-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку із заїканням;
- визначено та науково обґрунтовано організаційно-педагогічні, загально-дидактичні та технологічні педагогічні умови корекції усного мовлення в таких дітей засобами арт-терапії. Крім того, окрему увагу в організації роботи з дітьми із заїканням дослідниця приділяє принципу «онтогенетично-орієнтованої системної арт-терапії в корекційній освіті, що є теоретичним підґрунтям для створення методики корекції усного мовлення засобами арт-терапії»;
- розроблено методику корекції усного мовлення дітей старшого дошкільного віку із заїканням засобами арт-терапії, що об'єднує традиційні логокорекційні й інноваційні арт-терапевтичні технології та містить три послідовні етапи – діагностико-превентивний, корекційно-діяльнісний, мовленнєво-комунікативний, що забезпечують цілісність змісту корекційно-педагогічної роботи зі старшими дошкільниками із заїканням на основі полісенсорного підходу [84, с. 18-19].

Ідеї, закладені З. Ленів, продовжила І. Лисенкова, яка в дисертаційному дослідженні «Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку» (Миколаїв, 2012; 13.00.03) розробила організаційно-педагогічну модель соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами арт-терапії. Зокрема, авторкою розроблено навчальний курс «Арт-терапія», метою якого є «забезпечення цілісного підходу до формування особистості; підвищення рівня надання соціально-педагогічної підтримки засобами арт-терапії; залучення до сприймання і творення естетичної культури суспільства;

формування психологічних механізмів творчої діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку» [88, с. 15].

Вітчизняна арт-терапевтична практика не вичерпується лише дисертаційними дослідженнями. На сьогодні існують цікаві методичні розробки, спрямовані на використання методів казкотерапії як засобу корекції мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку. Так, у своїй роботі І. Омельченко регулярно використовує народні, авторські художні та психокорекційні казки, що допомагає усунути внутрішню дисгармонію, яка і спричиняє мовні порушення в дитини. Саме казка є тим джерелом інформації для дитини, з якого вона може черпати не тільки загальний культурний світогляд, а й збагачувати уявлення про можливі позитивні соціальні стереотипи поведінки, замість афективних реакцій в умовах тих чи інших функціональних обмежень. Таким чином, казкотерапія набуває особливого значення в процесі соціалізації дитини з обмеженими можливостями, тому що «створює досвід вирішення життєвих, повсякденних людських проблем» [115, с. 127].

Крім казкотерапії, вітчизняні педагоги та психологи активно використовують в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями і методи музичної терапії, що, на думку Н. Полякової, несе глибокий емоційний заряд та виражає стан і ставлення дитини на підсвідомому рівні. У результаті використання цього методу ми маємо унікальну можливість отримати «моментальний знімок, що фіксує один з моментів життя людини». Музична терапія – це процес, що передбачає «діалог і взаємодію із самим собою і, водночас, з оточуючим світом». Таким чином, дитина отримує можливість до самопізнання своїх почуттів і переживань, тоді як наступне її включення в колективну музично-терапевтичну діяльність імпровізаційного характеру та спонтанне музикування на музичних інструментах сприяє розкріпаченню і стимуляції її комунікативних можливостей. Завдяки такій роботі в дітей простежується формування вміння адекватного прояву почуттів та емпатійності [123].

Досить суттєво представлений в Україні досвід організації роботи інтегрованого театру, теоретичні засади та практичне застосування якого описав і запровадив В. Любота. У книзі «Інтегрований театр для молоді з

розумовою відсталістю» він і колектив співавторів розкривають суть інтегрованих театрів у дії, їх принципи та методи роботи, а також пропонують практичні матеріали для створення й організації їх роботи. На думку режисера, «театр дає людям з функціональними обмеженнями можливість самовиразитись, вирватися з домашнього усамітнення, а також, певною мірою, компенсувати деякі вроджені вади в рефлексії, моториці, скоректувати мовлення та розширити його діапазон» [93, с. 3].

Загалом аналіз наукових праць засвідчує, що арт-терапія посіла належне місце у вітчизняній науці та практиці. Системно описують практику використання арт-терапії як наукової галузі О. Вознесенська, Ю. Гундертайло, О. Скар та інші; ґрунтовно досліджують окремі напрями арт-терапевтичного процесу такі українські науковці та практики, як І. Борейчук (фототерапія), О. Бреусенко-Кузнецов (казкотерапія), Л. Волкова (кольоротерапія), С. Львова (лялькотерапія), Л. Мова (рухова терапія), О. Плетка (казкотерапія, драмотерапія), Г. Побережна (музична терапія). Окремо варто відзначити науковців, які досліджують педагогічний напрямок арт-терапії – арт-педагогіку: С. Андрейчин, Т. Гніда, О. Деркач, О. Кондрицька та ін. Активно розвиваються методи арт-терапії за напрямками роботи з різними категоріями населення, зокрема з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах (Л. Галіцина), з дітьми, які мають психічні травми (О. Данькова), з алкогольно залежними особами (Б. Карачевський), з сім'ями загиблих Небесної сотні й АТО (В. Кочубей), з сім'ями переселенців (Ю. Гундертайло, М. Сидоркіна), з особами, які мають комп'ютерну залежність (Т. Вакуліч), у роботі із співзалежними (О. Бережна) та інші.

Психологами та педагогами різних рівнів представлено авторські арт-терапевтичні вправи, які пропонується використовувати під час організації художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності, як-от: «Світ фентезі та його феноменологічні координати» (О. Бреусенко-Кузнецов), «Тіло – храм духу» (Н. Буцел), «Килим долі», «Фея у сучасному житті» (О. Вознесенська), «Герб майбутньої сім'ї» (Т. Омельчук), «Гра в камінчики» (К. Реброва), «...І я такий» (Л. Інжиєвська), «Пасьянс емоцій» (Л. Подкоритова), «Король або Королева» (І. Харченко), «Витинанка. Дерево роду» (Л. Галіцина) та ін.

Таким чином, аналіз зарубіжних і вітчизняних праць засвідчує значний інтерес вчених і педагогів-практиків до питань використання арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми з функціональними обмеженнями, що підтверджується наявністю низки арт-терапевтичних програм, розробок комплексів і методик для роботи з дітьми з функціональними обмеженнями. Проте у переважній більшості запропоновані методики є вузькоспеціалізованими та спрямованими на використання з окремо визначеною категорією дітей (діти з вадами зору, затримкою психічного розвитку, порушеннями усного мовлення тощо) й акцентують увагу на одному окремому виді мистецтва, що нівелює мультимодальний підхід. Саме тому постає необхідність розробки універсальної методики для роботи з дітьми з вадами розвитку в умовах загальноосвітніх шкіл (у контексті реалізації ідей інклюзивної освіти) та ЦСПР.

Висновки до першого розділу

1. Завдяки проведеному аналізу філософських праць минулого нами було виявлено, що підвалини розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій було закладено видатними філософами та мислителями епохи Відродження (Ф. Бекон, Дж. Боккаччо, Дж. Бруно, Л. да Вінчі, Ф. Рабле та інші). Надалі зазначені питання піднімалися у працях французьких філософів XVII-XVIII ст. (К. Гельвецій, П. Гольбах, Д. Дідро, Ж. Ламетрі та ін.) і мали своє продовження у роботах представників «нового гуманізму» (Д. Дьюї, А. Маслоу, Е. Фромм). Генезис вітчизняного гуманістично-ціннісного світогляду бере свій початок із часів праслав'ян, які найбільшою цінністю вважали шанування предків, добрих вчинків та очищення власної душі. Представниками більш пізньої вітчизняної філософської та педагогічної думки, які займалися питанням цінностей, є Г. Сковорода (цінність пізнання себе, своєї природи та потреби реалізації себе), К. Ушинський (любов до Батьківщини, народність і відчуття сучасності як соціальна цінність; упевненість, знання, психологічний такт як професійні цінності; моральність, доброта, справедливість і краса як особистісні цінності), В. Сухомлинський (багатство духовного світу, духовних інтересів, духовних запитів і потреб;

постійне прагнення до моральної досконалості, до ідеального, високоморального бажання стати сьогодні кращим, ніж учора; активне ставлення до навколишнього світу; інтелектуальне й естетичне багатство тощо) та ін.

Щодо ціннісного виховання, то це питання постійно знаходилося в полі зору науковців минулого та сьогодення. Формування цінностей стає базою у вихованні гармонійно розвиненої особистості на етапах навчання, формування, виховання та корекції особистості дитини з функціональними обмеженнями і має впливати на особистісне, суспільно позитивне ціннісне ставлення до всіх аспектів життя в дитини з функціональними обмеженнями, оскільки передбачає набуття нею знань, суспільного досвіду, осягнення розумом суті явищ і фактів об'єктивної дійсності, розуміння свого місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського життя, що потребує чітко сформованої власної позиції та життєвих ідеалів.

Вивчення наявного відчизняного передового досвіду дозволило ґрунтовно дослідити сутність понять «цінність», «ціннісні орієнтації» та «ціннісне ставлення», що, в свою чергу, дозволило визначити «ціннісне ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями» як сукупність світоглядних установок дитини, що базуються на визнанні людини та її життя найвищою цінністю, адекватному уявленні про образ власного «Я» та системі знань про механізми ефективною життєвої самореалізації, що спонукають до життєстверджувальної поведінки на основі сформованих практичних умінь.

2. Досліджуючи проблему організації спеціального виховного середовища в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями та закладах інклюзивного навчання, нами було проаналізовано питання розробленості нормативно-правової бази, психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах діяльності центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, а також освітньої моделі педагогічної реабілітації, що базується на здобутках традиційної реабілітації та є основним інструментом соціальної інтеграції дитини з функціональними обмеженнями.

Це дозволило визначити, що існуючі системи роботи з цією категорією дітей є гарним підґрунтям для наступної інтеграції їх у соціум. Освітня модель педагогічної реабілітації, яка базується на здобутках традиційної реабілітації, є основним інструментом, що веде до соціальної інтеграції дитини з функціональними обмеженнями. Так само, як і при комплексній – традиційній реабілітації, її зміст і форми навчання та виховання, в процесі якого відбувається педагогічна корекція, залежать від нозології та складності дефекту. Для дітей, що страждають тими чи іншими захворюваннями, ці варіанти навчання та виховання регламентуються державним стандартом спеціальної освіти, який розробляється з урахуванням індивідуальних і типологічних особливостей дітей з функціональними обмеженнями, а також комплексної системи форм і методів, необхідних для досягнення оптимальних показників освіченості та вихованості таких дітей, формування в них ціннісного ставлення до життя.

Серед форм організації виховної роботи нами було використано класифікацію за кількістю учасників – індивідуальна (бесіда, гра, творче завдання, консультація в різних спеціалістів (педагогів, психологів, медиків, юристів, тощо), групова (гуртки за інтересами, творчі майстерні тощо), колективна конкурси, екскурсії, інтегрований театр, вечори, зустрічі, свята тощо), масова (фестиваль творчості і талантів дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Повір у себе», спеціалізовані зміни «Повір у себе» у МДЦ Артек, табори-семінари, виїзні «Батьківські школи» та інше); за напрямками виховної діяльності – пізнавально-розвивальні (конкурси, бесіди, тематичні вечори, заочні мандрівки, диспути, вікторини, екскурсії, читацький клуб, виїзна «Батьківська школа», інтелектуальні турніри та інші), художньо-естетичні (вечори, конкурси, свята, концерти, дитячі вистави, інтегрований театр, проведення фестивалю творчості і талантів «Повір у себе», благодійні концерти в місцевих громадах тощо), спортивні (спартакіади, чемпіонат з міні-футболу, табори-семінари тощо) та трудові заходи (трудоий десант, конкурси умільців, дні добрих справ тощо).

3. Здійснений нами аналіз психолого-педагогічних праць дозволив констатувати, що питання використання мистецтва у виховній практиці

завжди знаходилося в полі зору провідних учених і педагогів-практиків минулого та сьогодення. Окремого значення це питання набуло в реабілітаційних процесах фізичного та психологічного характеру.

Наукові дослідження XX – XXI ст. розширили можливості використання арт-терапії в роботі з дітьми з функціональними обмеженнями як засобу виховання, формування та коригування особистості дитини, її ціннісних ставлень та установок щодо сприйняття та взаємодії з оточуючим світом. Саме мистецтво та художньо-творча діяльність через емоції впливає на особистість, її сприйняття світу, що, в свою чергу, впливає на формування світогляду дитини, її духовної культури, творчих, етичних та естетичних якостей, є «безпечною» технологією соціалізації й інтеграції таких дітей у суспільство.

На сьогодні в Україні розроблено низку арт-терапевтичних програм, комплексів і методик для роботи з дітьми з функціональними обмеженнями на основі мультимодального підходу (терапія образотворчим мистецтвом, казкотерапія, музична терапія, інтегрований театр). Проте запропоновані методики спрямовані переважно на використання впливу лише одного виду мистецтва в роботі з окремо визначеною категорією дітей (діти з вадами зору, затримкою психічного розвитку, порушеннями усного мовлення тощо), тому не є універсальними і потребують адаптації для інших категорій дітей з вадами розвитку, особливо в умовах загальноосвітніх шкіл (у контексті реалізації ідей інклюзивної освіти) та ЦСПР.

Крім того, в усіх вищеописаних наукових дослідженнях, не зважаючи на актуальність, оригінальність та ефективність запропонованих методик, досить вузько або й зовсім не розкрито питання застосування арт-терапії як засобу ціннісного виховання дітей з функціональними обмеженнями, що є не менш важливим для соціалізації й інтеграції таких дітей в суспільство. Відсутність достатньої кількості досліджень зумовила наш інтерес до визначення методичних засад виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Положення, викладені в першому розділі, детальніше розкриті в публікаціях автора [186; 187; 188; 189; 190; 191; 192; 193; 194; 195; 196; 197; 198].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Авдеев А. Лекции по теории литературы: Целостный анализ литературного произведения [Электронный ресурс] / А. Авдеев // Режим доступа : <http://knigi-tut.net/lektsii-po-teorii-literaturyi-tselostnyi-analiz-literaturnogo-proizvedeniya>. – Название с экрана.
2. Акімова О. В. Основні напрями експериментального вивчення творчого мислення [Електронний ресурс] / О. В. Акімова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2007 – С. 124-130 – Режим доступа : <https://scholar.google.com.ua>. – Назва з екрану.
3. Акімова О. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія // Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії / О. Акімова, В. Сапогов // Зб. тез. доп. / Редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 32-34.
4. Аненская А. Франсуа Рабле. Его жизнь и литературная деятельность / А. Аненская. – Москва : Издательство «Проспект», 2014. – 93 с.
5. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
6. Безкоровайна О. В. Теоретико-методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ольга Володимирівна Безкоровайна ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ : Видавництво «Науковий світ», 2010. – 40 с.
7. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник / О. В. Безпалько. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
8. Бекон Ф. Сочинения в двух томах / Ф. Бекон / [второе испр. и доп. изд.] – Москва : «Мысль», 1972. – Т.2. – 575 с.

9. Бердяев Н. А. «О назначении человека» Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. – Париж, 1931. – 320 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 книгах : навчально-методичне видання книга перша : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – Біла Церква : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2003. – 278 с.
11. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
12. Белозорова Л. А. Арт-терапия как средство психокоррекции нарушенных эмоциональных состояний детей-дошкольников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психологических наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Людмила Александровна Белозорова ; ГОУ ВПО «Курский государственный университет» ; ГОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет». – Курск: [б. в.], 2011. – 43 с.
13. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Генезис, 2000. – 298 с.
14. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 2 (П-Я) : пер. с англ. – Москва : Вече, АСТ, 1999. – 528 с.
15. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании [Электронный ресурс] / Евгения Васильевна Бондаревская // Режим доступа : <http://www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/problemy-obrazovaniya-formirovanie-dukhovnosti-i-kultury/bondarevskaya-e-v-gumanitarnaya-metodologiya-nauki-o-vozpitanii>. – Название с экрана.
16. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования [Электронный ресурс] / Евгения Васильевна Бондаревская // Режим доступа : <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-orientirovannyj-podhod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovania>. – Название с экрана.

17. Борбич Н.В. Соціалізація особистості – необхідна умова виховання свідомого громадянина держави / Н. В. Борбич // Шкільний світ. – 2004. – Березень (№10). – С. 8-15.
18. Борисов А. Б. Большой экономический словарь / А. Б. Борисов. – Москва : Книжный мир, 2003. – 895 с.
19. Бояджиева Н. «Пальчиковая живопись» как арт-терапевтический метод работы с детьми / Н. Бояджиева // Терапия искусством : учебное пособие по арт-терапии / [под науч. ред. В. Никитина, Н.Бояджиевой, Л. Лебедевой, И. Вачкова]. – София : Университетское издательство «Св. Климент Орхидски», 2012. – С. 378-384.
20. Бояджиева Н. Арт-терапия в соціально-педагогической практике и консультировании / Н. Бояджиева // Терапия искусством : учеб. пособ. по арт-терапии / [под науч. ред. В. Никитина, Н. Бояджиевой, Л. Лебедевой, И. Вачкова]. – София : Университетское издательство «Св. Климент Орхидски», 2012. – С. 156-171.
21. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т. В. Бутківська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської] ; АПН України. – Київ, 1997. – С. 27–31.
22. Васянович Г. П. Духовна творчість і суспільство [Електронний ресурс] / Григорій Петрович Васянович // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка (51). – 2014. – С. 3-7. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/7464>. – Назва з екрану.
23. Вачков И. В. Метафорический тренинг / И. В. Вачков. – 2-е изд. – Москва : «Ось-89», 2006. – 144 с.
24. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : ФТП «Перун», 2005. – 1728 с.
26. Використання методів арт-терапії в реабілітації людей з проблемами психічного здоров'я : Методичні рекомендації / За загальною редакцією

- кандидата медичних наук М. А. Авраменка. – Київ : Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. – 2008. – 55 с.
27. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский / – Изд. третье. – Москва, 1998 – 480 с.
28. Гельвеций К. А. Счастье. Поэма / К. А. Гельвеций ; [пер. сделан с текста парижского пятитомного изд. соч. Гельвеция (Oeuvres d'Helvetius, tome cinquieme. Paris, Briand, l'an deuxieme de la Republique – второй год Республики)]. – Москва : Государственного издательства «Художественная литература», 1936. – 41 с.
29. Генкал С. Е. Педагогічний супровід учнів профільних класів під час виконання індивідуальних освітніх проектів / С. Е. Генкал // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Київ ; Вінниця : Планер, 2009. – Вип. 21. – С. 129-134.
30. Гольбах П. А. Система природы, или О законах мира физического и мира духовного [Электронный ресурс] / Поль Анри Гольбах. – 401 с. / Режим доступа : <http://royallib.ru>. – Название с экрана.
31. Гришина А. В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования: дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Анна Викторовна Гришина ; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет». – Волгоград, 2004. – 186 с.
32. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник / П. С. Гуревич. – Москва : Олимп ; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 528 с.
33. Данієлян А. Я. Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в умовах приватного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» /

- А. Я. Даниелян ; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2012. – 20 с.
34. Деркач О. А. Арт-терапия и арт-педагогика как технологии социально-педагогической поддержки развития личности / О. А. Деркач // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе. – Брест : Альтернатива, 2012. – С. 61-63.
35. Деркач О. Феномен та історичні джерела розвитку арт-терапії / О. Деркач // Майстер клас : Теорія, практика, пошук. – №1. – 2010р. – С. 8-9.
36. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб./ [за ред. В. В. Засенка]. – Вип. 11. - Київ : Наук. світ, 2009. – 308 с.
37. Діти з особливими потребами в школі : Психолого-педагогічний супровід / О. Романова та ін. – Київ : Шк. світ, 2011. — 128 с.
38. Дмитрієва І. В. Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ірина Володимирівна Дмитрієва ; Інститут дефектології АПН України. – Київ : [б. в.], 2002. – 18 с.
39. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : [навч. посіб.] / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. – 124 с.
40. Дьюи Д. Реконструкция в философии Проблемы человека / Д. Дьюи ; [пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой]. – Москва : Республика, 2003. – 494 с.
41. Елишев С.О. Изучение понятий «Ценность», «Ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте / Сергей Олегович Елишев // Ценности и смыслы. – 2011. – №2 (11). – С. 82-96.
42. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
43. Естетика: навч. посіб. / М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін.; [за ред. В. О. Лозового]. – Київ : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.

44. Етика : навчальний посібник / [М. І. Панов, В. О. Лазовой, О. А. Стасевська та ін. ; за ред. проф. В.О.Лозового]. – Київ : Рінком Інтер, 2002. – 224 с.
45. Загальна декларація прав людини. Прийнята та проголошена резолюцією 217 (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_015. – Назва з екрану.
46. Закон України «Про освіту» // *Голос України*. – 1996. – №77.
47. Закон України № 2961-IV від 06.10.2005 р. «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
48. Закон України № 875-XII від 21.03.1991р. «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
49. Закон України № 966-IV від 19.06.2003 р. «Про соціальні послуги» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
50. Зязюн І. А. Філософія виховання особистості / І. А. Зязюн // *Миротворча діяльність школи і вузу : зб. наук. праць* / [ред. кол. Демянчук С.Я, Мітюров Б.Н, Міщук В.В, Петрюк А.П, Глускін В.В.]. – Рівне : Тетіс, 1997. – Ч. 2. – С. 79-83.
51. Игумнов С.А. Клиническая психотерапия детей и подростков: учеб. Пособие / С. А. Игумнов. – Минск : Бел. наука, 2001. – 191 с.
52. Ионов О. А. Арт-терапия в комплексной реабилитации психически больных : дис. на соискание уч. степени кандидата медицинских наук : 14.00.08 «Психиатрия» / Олег Александрович Ионов ; Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии имени В. П. Сербского. – Москва : [б. изд.], 2005. – 171 с.

53. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем / П. Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 105-190.
54. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник / [за заг. редакцією Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс]. – Київ, 2012. – 216 с.
55. Інноваційні моделі соціальних послуг : Проекти Українського фонду соціальних ініціатив / [за ред. Н. В. Кабаченко]. – Київ : ЗАТ «ВІПОЛ», 2006. – 320 с.
56. Кальной И. И. Философия : учебное пособие / И. И. Кальной. – Симферополь : Бизнес-информ, 2002. – 448 с.
57. Канішевська Л. В. Дослідження проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів [Електронний ресурс] / Л. В. Канішевська // Педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 16. – С. 213-220. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2012_16_38. – Назва з екрану.
58. Канішевська Л. Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до самостійної життєдіяльності: зміст та методика опанування соціальної ролі «громадянин» / Л. Канішевська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 42(1). – С. 182-188. – [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_42%281%29__28. – Назва з екрану.
59. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О. В. Киричук // Рад. Школа. – 1991. – № 5. – С.33-40.
60. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 336 с.
61. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми : Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 160 с.
62. Киселёва Т. Ю. Педагогическая арт-терапия как средство обогащения социокультурного опыта младших школьников во временном детском коллективе : дис. на соискание уч. степени кандидата пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Татьяна Юрьевна Киселёва ; Государственное образовательное

учереждение высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет». – Новосибирск : [б. изд.], 2009. – 240 с.

63. Кілімнік Ю. Теоретичні засади гуманістично-ціннісного виховання молодших школярів / Ю. Кілімнік // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв / за ред. Г.С.Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип.2. – С. 288-292.
64. Клеман Ш. Леонардо да Винчи, Рафаель, Микель Анджело. Со сборником искусств в Италии до начала XVI столетия / Ш. Клеман ; [пер. с французского А.Ракович]. – Казань, 1863. – 327 с.
65. Кобзаренко Л. А. Виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Людмила Анатоліївна Кобзаренко ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ : Видавництво «Науковий світ», 2016. – 23 с.
66. Кобильченко В. Супровід як проблема сучасної психологічної науки / В. Кобильченко [Електронний ресурс] / Режим доступу : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, електронне видання : спеціальна педагогіка та психологія // Електронний журнал «Спеціальна педагогіка та психологія» (Вип.1) / [http:// ispukr.org.ua/kobulchenko_v.html](http://ispukr.org.ua/kobulchenko_v.html). – Назва з екрану.
67. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов на Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
68. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. Колупаєва. – Київ : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

69. Конвенції про права дитини. – Київ : Укр. Правнична Фундація. Вид-во Право, 1995. – 32 с.
70. Конвенція ООН про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №61/106, прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН // Асоціація захисту та допомоги інвалідам «Відкриті серця». – Вінниця : ПП «ТД «Едельвейс і К», 2013. – 44 с.
71. Кондратюк С. В. Ценностные ориентации как составляющие профессиональной компетентности воспитателей учреждений дошкольного образования / С. В. Кондратюк // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе. – Брест : Альтернатива, 2012. – С. 114-117.
72. Конституція України № 254к/96-В від 28.06.1996 р. [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
73. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня (№71-72).
74. Копытин А. И. Арт-терапия в общеобразовательной школе : методическое пособие / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Академія пост дипломного педагогического образования, 2005. – 401 с.
75. Копытин А. И. Системная арт-терапия : теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра медицинских наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Александр Иванович Копытин ; Санкт-Петербургский научно-исследовательский психо-неврологический институт им. В. М. Бехтерева. – Санкт-Петербург : [б. изд.], 2010. – 50 с.
76. Король В. М. Формування у вищих навчальних закладах цінностей сучасної людини / В. М. Король // Проблеми освіти [Текст] : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України ; ред. кол. В. О. Зайчук та ін. – Київ : Наук.-метод. центр вищ. освіти, 2001. – Вип. 23. – 127 с.
77. Кравченко Т. В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед.

- наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Тамара Володимирівна Кравченко ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ, 2010. - 33 с.
78. Крамер Э. Арт-терапия в работе с детьми : пер. с англ. / вступ. ст. и послесловие Е. Макаровой / Э. Крамер. – 2-е изд. – Москва : Генезис, 2014. – 320 с.
79. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посібник / В. В. Крижко. – Київ : Освіти України, 2005. – 440 с.
80. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ірина Борисівна Кузава ; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – Київ : [б. в.], 2004. – 18 с.
81. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Людмила Олександрівна Куненко ; Інститут дефектології АПН України. – Київ : [б. в.], 1999. – 21 с.
82. Куракина С. В. Коррекция социальной дезадаптированности младших школьников с помощью средств арт-терапии : дис. на соискание ученой степени канд. психологических наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Светлана Викторовна Куракина ; ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль : [б. изд.], 2007. – 152 с.
83. Ламетри Ж. О. Человек-Машина // Жюльен Офре Ламетри. Сочинения. Философское наследие / зав. ред. Л. В. Литвинова. – Москва : Издательство «Мысль», 1983. – Т. 88. – С. 169-226.
84. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Зоряна Павлівна Ленів ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ : [б. в.], 2010. – 23 с.

85. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации / Д. А. Леонтьев. – Москва, 1992, - 17 с.
86. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО) : 2-е изд. / Д. А. Леонтьев – Москва : Смысл, 2000. — 18 с.
87. Лебедева Л. Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя : дис. на соискание ученой степени д-ра педагогических наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Людмила Дмитриевна Лебедева ; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. – Ульяновск : [б. изд.], 2010. – 383 с.
88. Лисенкова І. П. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ірина Петрівна Лисенкова ; Чорноморський державний університет ім. Петра Могили. – Миколаїв : [б. в.], 2012. – 21 с.
89. Литература Древней Руси: Хрестоматия / [сост. Л. А. Дмитриев ; под ред. Д. С. Лихачева]. – Москва : Высш. шк., 1990. – 544 с.
90. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти / Т. Лорман // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2010. – №3 – С. 3-11.
91. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти: Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?» / Т. Лорман // Міжнародний журнал цілісної освіти - International journal of whole schooling. – 2007. – Т. 3. – №. 2. – 21 с.
92. Лошиц Ю. Сковорода / Ю. Лошиц – Москва : Молодая гвардия, 1972. – 224 с.
93. Любота В. В. Интегрированный театр для молоді з розумовою відсталістю / В. В. Любота., С. В. Солопай, Н. В. Біланик, В. С. Пшенічна [під ред. Стецкова О. В]. – Київ : ІКЦ «Леста», 2002. – 48 с.
94. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко ; [пед. соч. в 8 т.]. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 336 с.

- 95.Максимова Н. Ю. Основи дитячої патопсихології: навч. посібник / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – Київ : Перун, 1996. – 464 с.
- 96.Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях : Ч. 1. Западная Европа / Н. Н. Малофеев – Москва : «Печатный двор», 1996. – 182 с.
- 97.Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; [перев. с англ. А. М. Татлыбаевой ; научн. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной]. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 432 с.
- 98.Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Харків : Веста – Ранок, 2006. – 256 с.
- 99.Матєж С. В. Класифікаціє цінностей та ціннісних орієнтацій особистості / С. В. Матєж // Наукові праці : наук.-метод. журнал. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. – 225 (2013). – С. 27-30.
100. Медведева Е. А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве : дис. на соискание ученой степени д-ра психологических наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Елена Алексеевна Медведева ; Московский городской педагогический университет. – Москва : [б. изд.], 2007. – 536 с.
101. Миропольська Н. Є. Виховний потенціал художньої літератури // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) / Н. Є. Миропольська // Збірник наукових праць. – Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – Кн. 1. – С. 110-115.
102. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 47-51.
103. Наказ Міністерства охорони здоров'я України № 183 від 07.04.2004р. «Про затвердження Інструкції про встановлення груп інвалідності» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна

рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.

104. Наказ Міністерства освіти та науки України № 732 від 20.12.2002 р. «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
105. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р. «Концепція розвитку інклюзивного навчання» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
106. Наказ Міністерства освіти та науки України № 1224 від 09.12.2010 р. «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
107. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту № 1480 від 27.05.2010 р. «Про затвердження Порядку здійснення центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді соціального інспектування сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
108. Наконечна О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Оксана Володимирівна Наконечна ; Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. – Глухів : [б. в.], 2015. – 306 с.
109. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

110. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 126 с.
111. Носенко Э. Л. Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (Психологический аспект) / Э. Л. Носенко, Н. В. Фролова. – Днепропетровск : Изд-во «Навчальна книга» 1999. – 168 с.
112. Олинець Т. В. Формування кроскультурних цінностей студентів у виховній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тетяна Василівна Олинець ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ ; Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 23 с.
113. Олійник І. Ціннісні орієнтації молодших школярів як об'єкт педагогічної корекції / І. Олійник // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського : збірник наукових праць. – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. – Вип. 1.43 (93). – Т. 1. – С. 284-288.
114. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / В. Л. Омеляненко. – Київ : Знання, 2008. – 415 с.
115. Омельченко І. Народна казкотерапія як засіб творчої самореалізації дітей з обмеженими мовленнєвими можливостями / І. Омельченко // Простір арт-терапії.– 2007. – Вип 1 (4). – С. 126-137.
116. Ордине Н. Граница тени. Литература, философия и живопись у Джордано Бруно / Нуччо Ордине ; пер. с итальянского А. А. Россиуса. – Москва ; Санкт-Петербург : Изд-во «Центр гуманитарных инициатив», 2011. – 408 с.
117. Осіпцов А. Виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ Андрій Валерійович Осіпцов ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Київ : [б. в.], 2016. – 447 с.

118. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасової А. А. – Київ : « А. С. К. », 2012. – 308 с.
119. Основы дефектологии : учебное пособие для пед. ин-тов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. - Москва : Просвещение, 1990. – 143 с.
120. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : [монографія] / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
121. Панасюк О. Ф. Технології формування ціннісного ставлення гімназиста до себе (з досвіду роботи педагогів РУГ) / О. Ф. Панасюк. – Рівне : РУГ, 2011. – 115 с.
122. Подольська Є. А., Лихвар В. Д. Культурологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар. – Харків : Вид-во НФаУ : Золоті сторінки, 2003. – 248 с.
123. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії / Н. Полякова // Психолог. – №39. – жовтень, 2005. – С. 27-31.
124. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – Київ : Внутрішній світ, 2012. – 280 с.
125. Постанова Кабінету Міністрів України № 80 від 31.01.2007 р. «Про затвердження порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
126. Постанова Кабінету Міністрів України № 148 від 15.02.2006 р. «Про затвердження Типового положення про центр для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
127. Постанова Кабінету Міністрів України № 433 від 06.05.2001 р. «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про кільний навчальний заклад» [Електронний ресурс] / Режим

доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.

128. Постанова Кабінету Міністрів України № 608 від 12.05.2004 р. «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної допомоги» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
129. Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
130. Постанова Кабінету Міністрів України № 877 від 08.09.2005 р. «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
131. Постанова Кабінету Міністрів України № 878 від 08.09.2005 р. «Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
132. Постанова Кабінету Міністрів України № 879 від 08.09.2005 р. «Про затвердження Типового положення про соціальний центр матері та дитини» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
133. Постанова Кабінету Міністрів України № 979 від 16.09.2009 р. «Про затвердження Типового положення про центр ресоціалізації наркозалежної молоді» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система :

- «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
134. Постанова Кабінету Міністрів України № 1126 від 27.08.2004 р. «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
135. Постанова Кабінету Міністрів України № 1686 від 08.12.2006 р. «Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
136. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина : В 2 т. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
137. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
138. Пташнік Н. М. Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи / Н. М. Пташнік // Наукові записки ВДПУ. Серія : Педагогіка і психологія. / редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – Випуск 34. – С. 405-409.
139. Рашковская В. Духовное развитие в начальном образовании: к постановке вопроса / В. Рашковская // Традиції та інновації в практиці початкової школи: збірник наукових праць – Сімферополь : КІПУ, 2012. – С. 7-10.
140. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р від 03.12.2009 р. «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.

141. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна і мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
142. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – Київ : СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. – 204 с.
143. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями принятая Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа : www.pgrpc.ru/ds/ds_02.shtml. – Название с экрана.
144. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні : попередній аналіз ситуації / М. Сварник // Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту. – Київ : 2013. – 25 с.
145. Сементковский Р. И. Дени Дидро (1713–1784). Его жизнь и литературная деятельность / Ростислав Иванович Сементковский. – Санкт-Петербург : Типография Высочайше утвержд. товарищества «Общественная польза», 1896. – 88 с.
146. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій / [авт. тексту О. І. Василькова, І. В. Родигіна, М. І. Гринчук та ін.] – Донецьк : ДонІППО Витоки, 2006. – 206 с.
147. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода [пер. М. Кашуба; пер. поезії В. Войтович]. – Львів : Світ, 1995. - 528 с.
148. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / [за ред. проф. Леоніда Ушкалова]. – Харків-Едмонтон-Торонто : Майдан ; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
149. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2001. – 967 с.
150. Словник української мови: в 11 томах. – Том четвертий І-М. – Видавництво «Наукова думка», 1973 – 839 с.
151. Соболева Е. В. Психический дизонтогенез. Факторы формирования, структура, симптоматика / Е. В. Соболева [Электронный журнал] / Режим доступа : <http://logoveta.ru/metodwork/articles/57-article2>. – Назва з екрану.
152. Соколов Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Ленинград : Наука. 1972. – 228 с.

153. Соколова Е. В. Отклоняющееся развитие : причины, факторы и условия преодоления : [монография] / Е. В. Соколова. – Новосибирск : Изд. «Наука», 2003. – 284 с.
154. Сорока О. В. Арт-терапія в соціальній сфері : курс лекцій / О. В. Сорока. – Тернопіль : ТДПУ, 2008. – 86 с.
155. Сорокин В. М. Практикум по специальной психологии / В. М.Сорокин, В. Л. Кокоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 120 с.
156. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога : навчальний посібник / В. Є. Сорочинська – Київ : Кондор, 2005. – 198 с.
157. Софій Н., Найда Ю. Діти з особливими освітніми потребами / Н. Софій, Ю. Найда [Електронний журнал] / Режим доступу : Середня освіта. Виховання // osvita.ua/school/upbring/1555. – Назва з екрану.
158. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : навч.-метод. посіб. для соціальних працівників та соціальних педагогів / за ред. проф. А. Й. Капської. – Київ : ДЦССМ, 2003. – 168 с.
159. Специальная педагогика / [под редакцией Н. М. Назаровой]. – Москва : АСАДЕМА, 2000. – 519 с.
160. Стежко Ю. Г. Формування сенсожиттєвих ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Юрій Григорович Стежко ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 220 с.
161. Степура Ю. Г. Критеріальна структура фахової готовності майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії у соціальному вихованні молодших школярів / Ю. Г. Степура // Педагогіка та психологія. – 2016. – Вип. 52. – С. 201-209. – [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_52_24. – Назва з екрану.
162. Столяренко О. В. Гуманістичні цінності та інновації у виховній роботі з учнями / О. В. Столяренко // Наукові записки ВДПУ. Серія: Педагогіка і психологія / редкол. : В.І.Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – Вип. 34. – С. 428-432.

163. Структура інституту: Інститут колекційної педагогіки та психології [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.ikpp.npu.edu.ua/index.php>. – Назва з екрану.
164. Сухомлинська О. В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – №2. – 2004. – С. 2-6.
165. Сухомлинська О. В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. В. Сухомлинська // Педагогічні науки. - 2009. - Вип. 1. - С. 5-15. – [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2009_1_4. – Назва з екрану.
166. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти томах / [редкол.: Дзевєрин А. Г. (пред.) и др.]. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т.4. – С.391-626.
167. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / [редкол.: Дзевєрин А. Г. (пред.) и др.]. – Київ : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
168. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / [редкол.: Дзевєрин А. Г. (пред.) и др.]. – Київ : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
169. Сучили А. А. Арт-терапия как культурный феномен / А. Сучили // Московський психотерапевтический журнал. – №5. – 2005. – С. 16-21.
170. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: [монографія] / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», видавець ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.
171. Тарасенко Г. С. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації аксіологічного підходу у вихованні дошкільників засобами природи / Г. С. Тарасенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 5. – С. 380-389. – [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_5_49. – Назва з екрану.
172. Тарасенко Г. С. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації пріоритетних цінностей у вихованні дошкільників засобами природи / Г. С. Тарасенко // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 12. – С.

- 518-523. – [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_12_100. – Назва з екрану.
173. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць / [ред. колегія: І. Д. Бех, А. Й. Сиротенко, В. М. Оржеховська, В. В. Вербицький, О. Л. Кононко, Н. Є. Миропольська, І. Д. Зверева, Г. П. Пустовіт]. – Кн. 2. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – Вип. 13. – 564 с.
174. Теорія і технологія життєтворчості особистості // Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (кер. авторського колективу) та ін. – Київ, 1997. – Ч. 1. – 392 с.
175. Тихонов А. Джованни Боккаччо. Его жизнь и литературная деятельность / Алексей Тихонов / [под ред. Л.И. Моргуна]. – Ногинс : ООО «Остион-Пресс», 2015. – 87 с.
176. Тихонович Л. А. Опыт исследования практики АРТ-терапии в XX в. Игровой контекст современного искусства : дис. на соискание ученой степени канд. философских : спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, и философия» / Лидия Андреевна Тихонович ; Московский городской университет имени М. В. Ломоносова. – Москва : [б. изд.], 2005. – 199 с.
177. Третяк О. П. Виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Ольга Петрівна Третяк ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ, 2014. - 20 с.
178. Тюрина В. А. Ценностные ориентации: учебное пособие / В. А. Тюрина, Е. Д. Научитель . – Київ : ООО «Международное финансовое агенство», 1998. – 30 с.
179. Указ Президента України №347/2002 від 17.04.2002р. «Про Національну доктрину розвитку освіти в Україні» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.

180. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 томах. / К. Д. Ушинський / [упорядн. Е. Дніпров]. – Київ : Радянська школа, 1983. – Том 1. – 488 с.
181. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний / Д. И. Фельдштейн // Профессиональное образование. Столица. – №5. – 2011. – С. 284-285.
182. Філь О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Вікторівна Філь ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя : [б. в.], 2010. – 368 с.
183. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 196 с.
184. Фромм Э. Гуманистический психоанализ / Э. Фром ; сост. и общая редакция В. М. Лейбина. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 544 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://fil.wikireading.ru/67387>. – Название с экрана.
185. Фурман Анатолій Анатолійович. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів [Текст] : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Фурман ; наук. кер. Н. В. Чепелева ; Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.
186. Хіля А. В. Актуальні проблеми організації навчально-виховного процесу у школі I-III ступенів в контексті реалізації ідей інклюзивної освіти / А. В. Хіля // Традиції та інновації в практиці початкової школи : збірник наукових праць – Сімферополь : КІПУ, 2012. – С. 93-97.
187. Хіля А. В. Актуальные вопросы инклюзивного обучения в Украине / А. В. Хіля // Recenzuojamastestinis mokslo straipsniu rinkinys. Socialinis ugdimas: postmodernios visuomenes issukiai vaiku ir jaunimo socializacijai – VII. – Vilnius, BMK LEIDYKLA, 2014. – 53-57.

188. Хіля А. В. Арт-терапевтичний «бум» - трюхи науково [Блог] / А. В. Хіля. – Режим доступу : <http://aboutlifeukraine.blogspot.com/2016/11/blog-post.html>. – Назва з екрану.
189. Хіля А. В. Арт-терапія – процес становлення та розвитку в незалежній Україні / А. В. Хіля // Перспективи розвитку сучасної науки. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 2-3 грудня 2016 року). – У 2-х частинах. – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – Ч. 1. – С. 166-168.
190. Хіля А. В. Арт-терапія – що, де, коли і як? [Блог] / А. В. Хіля. – Режим доступу : http://aboutlifeukraine.blogspot.com/2016/11/blog-post_23.html. – Назва з екрану.
191. Хіля А. В. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних вчених / А. В. Хіля // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародної наукометричної бази INDEXCOPERNICUS]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 5 (59). – С. 394-405.
192. Хіля А. В. Завдання ціннісного виховання в умовах інформаційного суспільства / А. В. Хіля // Традиції та інновації в практиці початкової школи : збірник наукових праць. – Сімферополь : КІПУ, 2011. – С. 137-139.
193. Хіля А. В. Методи мультимодальної арт-терапії та їх місце у системі засобів виховного впливу в умовах інклюзивної освіти / А. В. Хіля // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 9-11 квітня 2014 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – Вип. 3. – С. 35-39.
194. Хіля А. В. Організація дозвілєвої діяльності дітей з функціональними обмеженнями в умовах центру соціально-психологічної реабілітації / А. В. Хіля // Наукові записки : Збірник матеріалів науково-практичної

- конференції випускників і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв. – Серія «Початкове навчання». – Вип. 9. – Вінниця : ВДПУ, 2011. – С. 134-138.
195. Хіля А. В. Організація навчально-виховного процесу початкової школи в умовах інклюзивної освіти: законодавчий аспект / А. В. Хіля // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук]. – Вип. 1.43 (93). – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – Т. 1. – С. 219-223.
196. Хіля А. В. Перспективи впровадження арт-педагогіки у роботу з дітьми з функціональними обмеженнями / А. В. Хіля // Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного та духовного здоров'я людини: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2010. – С. 13-17.
197. Хіля А. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивного навчання: нормативно-правовий вимір / А. В. Хіля // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – С. 25-29.
198. Хіля А. В. Формування ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського / А. В. Хіля // Реалізація В.О.Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи. Збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. – Вип. 8. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – С. 39-41.
199. Хомяков Д. С. Формирование креативности подростков и старших школьников средствами арт-терапии: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Дмитрий Сергеевич Хомяков ; ГОУ ВПО Московский государственный областной университет. – Москва : [б. изд.], 2006. – 22 с.
200. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко – Ростов-на-дону : Изд-во «Феникс», 1997. – 640 с.

201. Чекотун Л. Проблема соціалізації молодших школярів: ціннісний підхід / Л. Чекотун // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій. – Вінниця : ВДПУ , 2012. – С. 192-195.
202. Чернуха І. О. Психокорекція особистості засобами арт-терапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. Психологічних наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ірина Олександрівна Чернуха; Волинський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк : [б. в.], 2010. – 19 с.
203. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : [монографія] / А. Г. Шевцов. – Київ : ЦНТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.
204. Шевчук К. Д. Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Кристина Дмитрівна Шевчук ; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ ; Чернівці : Видавництво «Рута» Чернівецького національного університету, 2009. – 21 с.
205. Шульга Р. П. Искусство и ценносные ориентации личности / Р. П. Шульга ; АН УССР, Ин-т философии; Отв. ред. В. П. Михайлов – Киев : Наук. думка, 1989. – 120 с.
206. Юркова Т. Ф. Формування у підлітків ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тетяна Федорівна Юркова ; Херсонський державний університет. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – 23 с.
207. Яременко Н. В. Дозвіллезнавство: Навчальний посібник / Н. В. Яременко. – Фастів : Поліфаст, 2007 – 460 с.
208. Gernier, Matthew. Puppetry a san Art Therapy Technique with Emotionally Disturbed Children, Alexandria. Vircinia, 1983
209. Khilya A. V. Current issues of inclusive education in Ukraine / Anna Viktorivna Khilya // The Ninth International Congress on Social Sciences and

- Humanities. Proceedings of the Congress (December 2, 2016). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH [внесений до міжнародних наукометричних баз РИНЦ SCIENCE INDEX, Crossref]. – Vienna. 2016. - P. 40-45.
210. Morrison, Amy. Understanding Children's Preferences in Art Making: Implications for Art Therapy. Lesley University, 2013
211. Ramirez, Kelvin. Art Therapy for Enhancing Academic Experience of Male High School Freshmen. Lesley University, 2013
212. Robin Anthony Tipple. Looking for a Subject – Art Therapy and Assessment in Autism. University of London, 2011
213. Schwartz, S. H. & Bilsky, W. Towards a psychological structure of human values // *Journal of Personality & Social Psychology*, 1987. – P. 550-562.
214. Stefanowicz-Zawiszewska Dr Katarzyna. Развитие художественных способностей у здоровых детей и детей со специальными образовательными потребностями (сравнительный анализ в интеграционных классах) // *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій*. – ВДПУ : Вінниця, 2012. – С. 64-73.
215. Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book by O. Ivar Lovaas. Department of Psychology University of California, Los Angeles, 1981. – 205 p.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ ТА МЕТОДИКА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

2.1. Моделювання процесу виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії

Аналіз наукових джерел, здійснений у першому розділі, засвідчив недостатній рівень розробленості методичних засад виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями. Виявлені тенденції спонукали нас до пошуку ефективних шляхів розв'язання означеної проблеми. Для вирішення цього питання ми скористалися методом моделювання та розробили модель процесу виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії (рис. 2.1.). Пропонована модель включає чотири блоки – **цільовий, методологічний, процесуальний і результативний**. Коротко охарактеризуємо кожен із них.

Цільовий блок визначає мету моделі – підвищення рівня вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії.

Методологічний блок визначає принципи, організаційно-педагогічні умови та методи виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії. Серед основоположних **принципів** нашого педагогічного дослідження, що сприяють ефективній організації та логічно зумовленому вибудовуванню процесу виховної роботи, визначенню її цілей, завдань і змісту, вибору форм і методів виховної взаємодії, подальшого стимулювання, планування й аналізу ефективності здійсненої роботи, ми виокремили такі:

- **принцип гуманізації**, що полягає в створенні необхідних умов для виховання гуманності, щирості, людяності, доброзичливості, милосердя тощо в дітей з функціональними обмеженнями, а також передбачає

функціональними обмеженнями;

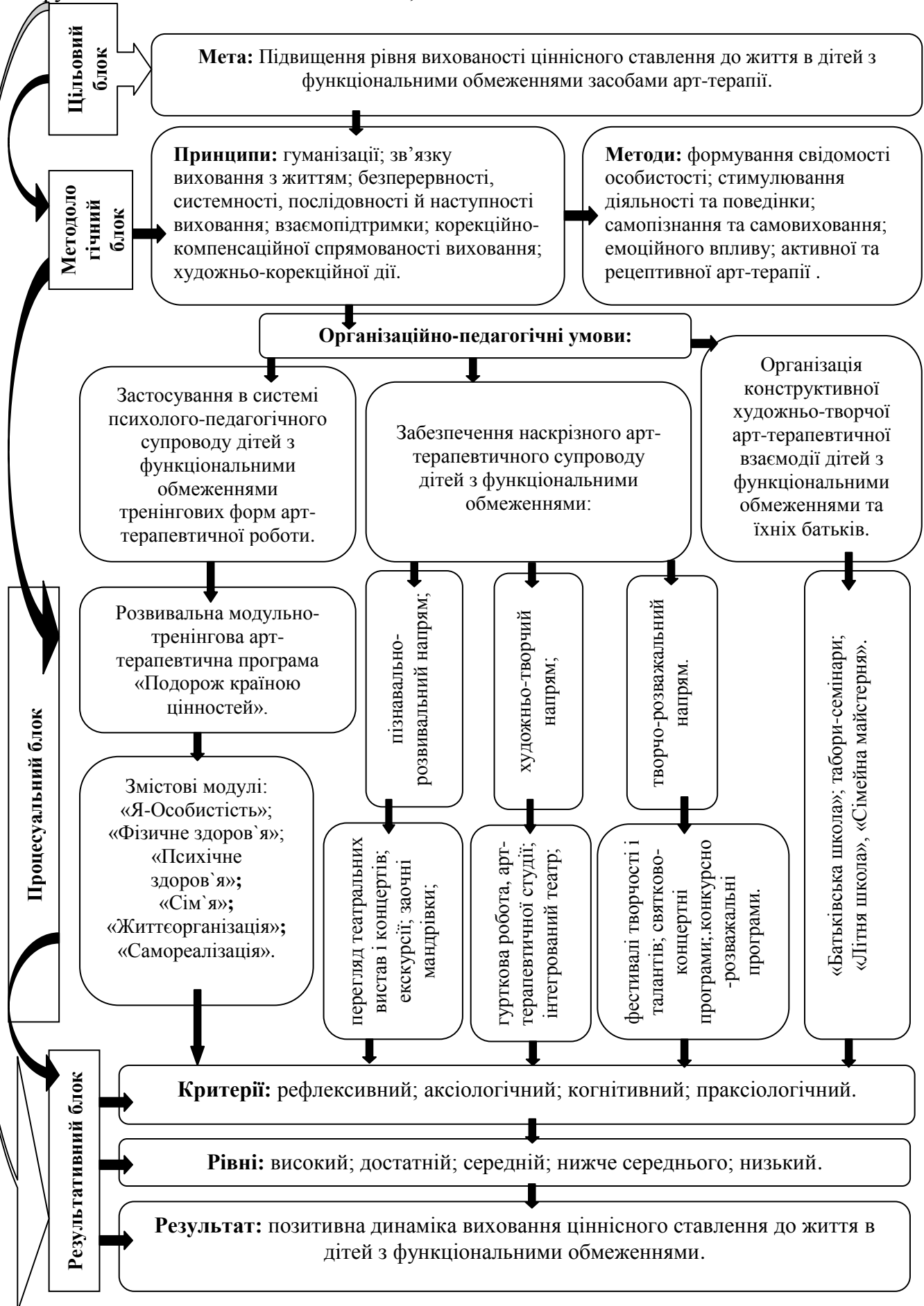


Рис. 2.1. Модель процесу виховання ціннісного ставлення до життя в

дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії.

стимулювання її розвитку та свідомого ставлення до життя через прояви поведінки, діяльності, життєвих виборів тощо; розуміння та врахування вікових та індивідуальних запитів, інтересів, потреб та функціональних обмежень у процесі організації виховної взаємодії;

- **принцип зв'язку виховання з життям**, що має орієнтувати виховну роботу на узгодження життєдіяльності дітей з функціональними обмеженнями з життям суспільства й організацію їх посильної участі в ньому; передбачає формування життєво необхідних компетенцій (духовної, соціальної, психологічної, комунікативної, трудової) та позитивних особистісних якостей, що сприятиме соціальній адаптації та самореалізації дітей з функціональними обмеженнями в наявних життєвих умовах;
- **принцип безперервності, системності, послідовності та наступності виховання**, що забезпечує таку організацію виховної роботи, за якої виховний процес не буде випадковою сукупністю епізодичних впливів;
- **принцип взаємопідтримки** – кожній дитині потрібна людина, якій можна довіряти і розраховувати на її підтримку: це створює відчуття безпеки та захисту, упевненості у власних силах. Особливої значущості цей принцип набуває для дітей з функціональними обмеженнями, яким необхідно мати поруч із собою фахівця, якому дитина довіряє та за керівництва якого зможе максимально якісно й ефективно розвиватися в процесі виховання;
- **принцип корекційно-компенсаційної спрямованості виховання**, що передбачає максимальне залучення та використання у виховному процесі збережених функцій і систем організму дитини з урахуванням специфічної природи наявних обмежень, що проявляється в змісті, методах і формах його організації;
- **принцип художньо-корекційної дії**, що полягає в реалізації терапевтичного потенціалу художньо-творчої діяльності дітей з функціональними обмеженнями для здійснення корекційного та розвивально-виховного впливу на наявні відхилення в розвитку їхньої психо-емоційної, ціннісної та поведінкової сфер [2; 21; 23; 39; 52; 81; 82].

Відповідно до мети та принципів педагогічного дослідження, нами було сформульовано низку **організаційно-педагогічних умов** виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії, як-от:

- зстосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи;
- забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями;
- організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків.

Для забезпечення реалізації визначених нами принципів та організаційно-педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії нами було виокремлено такі **групи методів виховання**:

- **методи формування свідомості особистості** – бесіда, переконання, навіювання, приклад, які використовує педагог для безпосереднього впливу на ціннісні орієнтації дитини з функціональними обмеженнями та виховання системи цінностей, що за основу ставить цінність життя в усіх його проявах [52; 252];
- **методи стимулювання діяльності та поведінки** [2, с. 71-72] – привчання, педагогічна вимога, громадська думка, довіра, тренування, гра, змагання, заохочення, що мають на меті створення ситуації успіху, а також отримання задоволення від арт-терапевтичного процесу творення. Така робота є «безоцінною», оскільки дозволяє дитині отримати позитивні враження від власної художньо-творчої діяльності;
- **методи самопізнання та самовиховання** [52; 252], що включають власне самопізнання, самооцінку, саморегуляцію, а також рефлексивне коло, під час якого відбувається обмін враженнями від арт-терапевтичного процесу творення та його результатів; медитаційні занурення (використовуються на етапах налаштування на арт-терапевтичну діяльність, для зняття емоційної напруги та створення казково-фантастичної безпечної атмосфери в групі)

та арт-терапевтичні техніки, спрямовані на формування навичок емоційно-вольової саморегуляції (з метою усвідомлення власного емоційного стану та подальшого оволодіння навичками його управління, наприклад, арт-терапевтичними прийомами «Намалюй свій страх», «Моя злість», «Мої почуття» тощо), а також рекреаційні хвилинки (обов'язково проводяться після кожної тренінгової вправи та мають на меті переключення дитини з провідної діяльності попереднього етапу, зняття психоемоційної чи психофізичної напруги, у разі проявів таких під час художньо-творчої діяльності, та забезпечують налаштування на подальшу роботу);

- **методи емоційного впливу** [60, с. 104-106] – слухання музики, малювання музики, асоціативне сприйняття мистецьких творів, побудова рядів візуалізації, роздуми про твори мистецтва; казкова подорож; художнє ілюстрування понять, що вивчаються, та словесних пояснень;
- **методи експресивної арт-терапії** [41; 42; 44, с. 319; 51] – візуалізаційне тематичне малювання, спонтанне та медитативне малювання (використовувалися на початку окремих вправ для занурення в образи та тематику заняття для наступного їх відтворення в образах, перенесених на папір, пластику тощо); метод «Мандала»; пальчиковий живопис; арт-терапевтичний колаж; казкотерапія (медитативні, терапевтичні та психокорекційні казки) [2; 7; 8; 28; 29; 60; 64; 73].

Третій блок – **процесуальний** – відображає особливості організації виховної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями, що спрямована на виховання в них ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії. З цією метою у відповідності до першої організаційно-педагогічної умови – «Застосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи» – нами було розроблено **розвивальну модульно-тренінгову арт-терапевтичну програму «Подорож країною цінностей»**, що включала шість змістових модулів у відповідності до основних сфер життєдіяльності дітей з функціональними обмеженнями («Я-Особистість»; «Фізичне здоров'я»; «Психічне здоров'я»; «Сім'я»; «Життеорганізація»; «Самореалізація»). У відповідності до другої організаційно-педагогічної умови – «Забезпечення

наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями» – нами було визначено три основні напрями організації виховної роботи в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР: пізнавально-розвивальний (перегляд театральних вистав і концертів; екскурсії; заочні мандрівки), художньо-творчий (гурткова робота; арт-студії; інтегрований театр) і творчо-розважальний (фестивалі творчості й талантів; святково-концертні програми; конкурсно-розважальні програми). Щодо третьої організаційно-педагогічної умови, то організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків відбувалася у форматі «Батьківської школи», таборів-семінарів, «Літньої школи», «Сімейної майстерні», що дозволило в невимушеній, теплій атмосфері спільної спонтанної творчості проявити власні почуття, пізнати внутрішній світ членів своєї родини, одержати новий досвід ефективної взаємодії, відчутти ту єдність, що є притаманною саме родині.

Останній блок нашої моделі – **результативний** – відображає кінцевий результат виховного процесу, а саме: позитивну динаміку виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя, що проявляється в зростанні показників за всіма критеріями – рефлексивним, аксіологічним, когнітивним і праксіологічним.

На нашу думку, цінність запропонованої моделі полягає в якісному визначенні організаційно-педагогічних умов, принципів, методів і форм організації процесу виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР. Дотримання системності, послідовності та наступності під час організації виховної роботи дозволить ефективніше налагодити взаємодію між суб'єктами цього процесу та забезпечить максимальні можливості розвитку, соціалізації та інтеграції дітей з функціональними обмеженнями в соціум. Окрім того, така побудова виховного процесу дозволить дитині зрозуміти та усвідомити власні мотиви, потреби та можливості успішної самореалізації в цьому житті через самопрезентацію, самоорганізацію та саморозвиток.

Експериментальна апробація розробленої моделі проводилася нами на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь» Міністерства соціальної політики України (довідка № 49 від 25.03.2016 р.); Волинського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів (довідка № 633 від 15.12.2016 р.); Державного комплексу реабілітації дітей-інвалідів, м. Миколаїв (довідка № 617 від 16.11.2016 р.); Роменського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів (довідка № 103 від 28.12.2016 р.); Хустської загальноосвітньої школи-інтернату для дітей із зниженим слухом (довідка № 105 від 13.06.2016 р.), а також впроваджувалася в практику роботи мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і закладів соціального обслуговування Вінницької області (довідка Вінницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді № 02-20/05 від 28.05.2014 р.).

У межах наступних підрозділів нашої роботи розкриємо специфіку реалізації визначених організаційно-педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії.

2.2. Застосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи

Вибір тренінгової форми виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями зумовлений тенденціями до індивідуалізації виховних процесів як в умовах інклюзивної освіти, що передбачає включення дітей з функціональними обмеженнями в загальноосвітній простір, так і в умовах ЦСПР. Особливої доцільності в цьому випадку набуває вибір такої тренінгової форми, як «*виховний тренінг*», що його І. Парфір'єва та П. Решетников розглядають «як форму спеціально організованих дій, у ході яких вирішуються питання формування у вихованців певних знань, умінь і ставлень (до себе, до людей, природи, праці, обов'язків тощо); підвищення їхньої пізнавальної активності; налаштування їх на творчий пошук» [63; 190]. На основі аналізу існуючих арт-терапевтичних тренінгових програм [8; 34; 43] нами було розроблено **розвивальну**

модульно-тренінгову арт-терапевтичну програму «Подорож країною цінностей», метою якої є створення сприятливих умов для формування переконань щодо визнання людини та її життя найвищою цінністю; адекватного уявлення про образ власного «Я»; системи знань про механізми ефективної життєвої самореалізації, що спонукають до життєстверджувальної поведінки на основі сформованих практичних умінь.

У рамках цієї **розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми** нами було виділено шість змістових модулів, кожен з яких дозволив якісно та ґрунтовно пропрацювати з дитиною з функціональними обмеженнями основні компоненти ціннісного ставлення до життя, а саме:

- **змістовий модуль «Я – особистість»** – спрямований на формування в дітей з функціональними обмеженнями власних уявлень про самого себе; а також усвідомлення різниці в сприйнятті себе та в ставленні оточуючих до себе, що відбувається завдяки створенню, сприйняттю й обговоренню власного образу «Я», визначення своїх особливостей, сильних і слабких сторін. До цього змістового модуля входять заняття на тему – «Я це Я! Який є Я?» та «Сильні та слабкі сторони особистості»;
- **змістовий модуль «Фізичне здоров'я»**, в межах якого розглядаються питання здорового способу життя, корисних і шкідливих звичок, значимості здоров'язберігаючої поведінки (дотримання правил здорового харчування, фізичної активності, особистої гігієни тощо). Окрема увага приділяється формуванню навичок самостійного догляду за своїм тілом. Цей змістовий модуль представлено заняттями «Звички», «Розклад дня», «Правила країни Здравоярії»;
- **змістовий модуль «Психічне здоров'я»** покликаний познайомити дітей з функціональними обмеженнями з такими проявами психічного здоров'я людини, як емоції та почуття; забезпечити необхідні умови для розвитку та формування емпатійних навичок і навичок емоційно-вольової саморегуляції (керування такими сильними емоціями, як радість, гнів, сум, страх тощо) для кращого розуміння самого себе й успішної комунікації з навколишнім світом. Цей змістовий модуль представлено заняттями

«Емоційна палітра», «Малюємо страх», «Малюємо злість», «Малюємо радість»;

- **змістовий модуль «Сім'я»** – покликаний допомогти дитині усвідомити цінність власної сім'ї, у якій вона живе і частиною якої вона є. Цей змістовий модуль представлено заняттями на тему «Моя сім'я»;
- **змістовий модуль «Життєорганізація»**, що безпосередньо стосується питань організації дитиною свого побуту, розуміння особливостей організації власного простору та керування часом, навичок планування буденних справ за допомогою написання розкладу дня. У цьому змістовому модулі ми разом із дітьми розглядаємо тему «Дерево цінностей» та «Квітка життя»;
- **змістовий модуль «Самореалізація»** покликаний допомогти дитині з функціональними обмеженнями усвідомити та зрозуміти власні прагнення, бажання та мотиви діяльності в житті, а також сформувані (відкоригувати) механізми досягнення мети («алгоритм дій») на основі вміння керувати власними наявними ресурсами та через прояви ставлення до навколишньої дійсності і людей як додаткового чи основного ресурсу для досягнення та задоволення власних бажань. Цей змістовий модуль представлено заняттями «Карта мрії», «Оберег», «Від А до Я – моя мета».

Для ефективного включення дітей в художньо-творчу діяльність арт-терапевтичного характеру усі модулі було об'єднано *казковою подорожжю країною «Якія»*. Такий підхід дозволив забезпечити поступовий рух від теми до теми із застосуванням казково-фантастичних переходів, що дозволяли утримувати увагу дітей під час занять і збільшити ефективність вже сформованої довірливої атмосфери. Таким чином, одним із засобів впливу на свідомість дітей з функціональними обмеженнями стала метафорична мова психокорекційної казки, що, як зазначає Т. Зінкевич-Євстігнеєва, є «природною формою спілкування і передачі досвіду, органічною системою виховання нових поколінь» [34, с. 5]. Серед основних виховних можливостей казкотерапії як технології впливу на свідомість дитини вченими сьогодні виокремлюються:

- «відкриття» через казку тих знань, які вже «живуть» у душі дитини та виведення їх на рівень усвідомлення;
- формування системи знань про світ та особливості взаємостосунків, які можуть сприяти адаптації дитини з функціональними обмеженнями в соціумі;
- проведення зв'язків між казкою та реальністю, що допомагає формувати нові алгоритми ефективної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями з реальним світом (що досягається завдяки перенесенню нового досвіду на справжню реальність);
- активізація творчих ресурсів дитини та її потенціалу через уособлення себе з головним героєм тощо [34, с. 5].

З метою забезпечення виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями ми звернулися до наявних моделей арт-терапевтичної роботи і взяли за основу модель проведення арт-терапевтичного заняття, запропоновану О. Копитінім [43, с. 67-92]. У відповідності до специфіки роботи з дітьми з функціональними обмеженнями, структура кожного заняття цієї програми містить такі етапи:

- **підготовчий**, що включає створення «безпечного простору», налаштування на заняття, вітання, емоційне та творче налаштування на роботу методами спонтаного арт-терапевтичного малювання (наприклад, «Квітка настрою», «Мій настрій»), а також обмін враженнями від минулої зустрічі (рефлексивний компонент);
- **інформаційний, або когнітивний**, що передбачає формування системи знань стосовно теми заняття завдяки використанню таких традиційних методів формування свідомості, як бесіда, розповідь та приклад з паралельним використанням психокорекційних або терапевтичних казок;
- **художньо-творчий**, що сприяє «розкриттю» особистості в мікрокліматі довірливих стосунків у процесі арт-терапевтичної художньо-творчої взаємодії. Цей етап характеризується процесом первісного відреагування дитиною власних почуттів, конфліктів, потреб і переживань (наприклад, виконання малюнків на тему «Мій страх», «Моя злість», «Моя сім'я», «Мої цінності», тощо); відображає її ставлення до предмету дослідження

та сприяє глибшому засвоєнню й усвідомленню знань у процесі керованої арт-терапевтичної діяльності;

- **творчо-рефлексивний, або презентаційний**, під час якого арт-терапевтичний процес має найбільш продуктивну цінність художньо-творчої діяльності дитини і є логічним продовженням попередніх етапів, оскільки саме під час презентації відбувається обговорення, оцінка й усвідомлення тих почуттів і переживань, суджень і нового досвіду, що виникали в дитини під час виконання роботи;
- **підсумковий етап** є завершальною складовою, етапом підведення підсумків та оцінки результатів арт-терапевтичного тренінгового заняття.

Важливим аспектом тренінгової роботи з дітьми з функціональними обмеженнями є наявність *рекреаційних хвилинок*, що регулярно проводилися під час занять (традиційно – після кожної тренінгової вправи) та мали на меті зняття психоемоційної чи психофізичної напруги (у разі проявів таких під час художньо-творчої діяльності), забезпечували переключення дитини з провідної діяльності попереднього етапу та налаштування на подальшу роботу. Зазвичай, така рекреаційна хвилинка може тривати не більше 2-3 (зрідка – 5-7) хвилин (з урахуванням потреб і функціональних особливостей дітей у групі). Для проведення таких хвилинок необхідно забезпечити наявність вільного простору для рухів (особливо для дітей на візку).

Для ефективності розробленої модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми нами було визначено своєрідні правила поведінки, з якими учасники програми були заздалегідь ознайомлені та дотримувалися під час усіх занять розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми. Серед них:

- **«Тут і Тепер»**, що орієнтує учасників на те, щоб предметом їх аналізу та дослідження були процеси, які проходять у групі в конкретний момент, а також власні почуття, переживання, думки, що виникатимуть під час роботи;
- **щирість і відкритість**, що дозволять ефективно реалізувати поставлені завдання кожного заняття, оскільки це можливо лише за умови повної та повноцінної взаємодії в групі, показниками якої є відкритість і щирість як в міжособистісних, так і в особистісних проявах;

- **принцип «Я»**, що полягає в двох суттєвих моментах: по-перше, основна увага учасників повинна зосереджуватись на процесах пізнання, аналізу та рефлексії власного «Я»; по-друге, за таких умов відбуватиметься становлення особистісної відповідальності та свободи;
- **активність** дітей з функціональними обмеженнями під час роботи, що виключає можливості пасивного «відсиджування», оскільки виховний тренінг відноситься до активних методів навчання, розвитку та пізнання, а тому активність кожного учасника є обов'язковою;
- **конфіденційність**, адже змістовний простір роботи дітей у ході арт-терапевтичних тренінгових занять створює інформація, що стосується конкретних її учасників, а тому з етичних міркувань її поширення за межами групи та її діяльності вважається забороненим. Це створюватиме ефект «анонімності» та сприятиме формуванню атмосфери психологічної безпеки та саморозкриттю учасників групи [8].

Заняття тривалістю 50 хвилин проводилися у форматі групової роботи. Кількість учасників – 5-7 дітей з функціональними обмеженнями (коригується відповідно до складності нозологій учасників кожної окремої групи). Зміст програми представлено в Додатку В.

У межах цього підрозділу пропонуємо конспект заняття, метою якого, у відповідності до рефлексивного компоненту ціннісного ставлення до життя, є сприяння формуванню адекватної самооцінки дітей з функціональними обмеженнями через самопізнання власного образу «Я».

Арт-терапевтичне тренінгове заняття на тему «Я це Я! Який є Я?»

Мета: Допомогти дитині отримати інформацію щодо власних уявлень про самого себе через серію арт-терапевтичних образів та їх характеристики, а також допомогти усвідомити різницю в сприйнятті себе та в ставленні оточуючих до себе, що відбувається завдяки сприйняттю та обговоренню створених дитиною зображень оточуючими, які їх сприймають.

Обладнання: зображення дерева А 1 формату, малярний скоч, шаблони квіток на кожну дитину, клей-олівець, альбомні аркуші формату А4, кольорові олівці.

Хід виконання тренінгової вправи

1. Підготовчий етап

- Доброго дня. Сьогодні, не зважаючи на погоду й пору року, в нас з вами наступить весна. А допоможе нам у цьому це чарівне Дерево, на якому зараз розквітнуть квіти. У кожного з Вас на столі є зовсім білесенька квіточка, яка ще ніби спить. Для того, щоб її розбудити, Вам потрібно її розфарбувати. А розфарбувати я пропоную її вам усім у кольори свого настрою. Хто завершив і розфарбував свою квіточку – підходьте до цього Чарівного Дерева та розміщуйте її на ньому.

Примітка. Зображення дерева А 1 формату має бути розміщене на видному місці в приміщенні, де проходять заняття, прикріплене за допомогою малярного скочу, з урахуванням доступності для усіх учасників. Діти мають прикріпити свою квіточку до шаблону дерева за допомогою клею-олівця. У разі потреби спеціаліст бере створену дитиною квітку і кріпить її, узгоджуючи з дитиною місце розташування. Після того, як вправа завершена, пропонуємо поаплодувати самим собі та один одному і продовжуємо роботу.

2. Інформаційний етап

- Сьогодні ми з вами розпочнемо подорож незвичайним світом, країною «Якія» Як Ви думаєте, чому вона так називається і про що ми будемо спілкуватися з Вами під час подорожі? ...
- Так, дійсно, якщо повторити назву, то перше що ми чуємо – «Я». Тобто, ми будемо подорожувати країною, в якій кожен з нас буде дізнаватися щось нове про себе. Вам цікаво, як це буде відбуватися? Тоді розпочнемо.

3. Художньо-творчий етап (містить п'ять частин, у ході яких діти мають створити серію з чотирьох малюнків).

3.1. – Діти, перед кожним із Вас лежить звичайний аркуш паперу, на якому ми по черзі виконаємо чотири малюнки. Хочу також нагадати Вам, що це не уроки малювання, де Ви навчаєтесь певним образотворчим технікам або

прийомам. Головне сьогодні – це вільне вираження тих образів, що з'являтимуться у вашій уяві під час виконання запропонованих завдань. Рівень художніх здібностей не відіграє ніякої ролі. Головне не те, як зображено, а те, що саме зображено на малюнку. Якщо не вдається відобразити задумане – зобразіть схематично. Сьогодні не буде оцінювання, не буде «правильних і неправильних» робіт. Ви – творці і лише Вам вирішувати, що і як зображати. Домовлись? Тоді починаймо.

Тож, перше Ваше завдання – на одній з частин аркуша намалюйте своє ім'я.

3.2. Закінчили? Чудово! А тепер уявіть: якби з будь-якої причини нас усіх, тобто мешканців Землі, перетворили на рослин, то якою б рослиною Ви стали? Намалюйте будь-ласка її в наступній частині аркуша та підпишіть.

3.3. А тепер, на наступній частині аркуша, намалюйте, якою твариною Ви могли б стати, якби з будь-якої причини нас всіх, тобто мешканців Землі, перетворили б на тварин. Підпишіть її.

3.4. На останній частині Вашого аркуша намалюйте, ким би ви стали, якби з будь-якої причини нас всіх, тобто мешканців Землі, перетворили на казкових персонажів. Підпишіть цього героя.

3.5. На цьому етапі ми пропонуємо дітям з функціональними обмеженнями ще трохи пофантазувати та дати відповідь на декілька запитань:

- подивіться, будь ласка, на ваш другий малюнок і дайте характеристику зображеній рослині за допомогою трьох прикметників: «Яка вона / Який він?»;
- подивіться, будь ласка, на ваш третій малюнок і дайте характеристику зображеній тварині за допомогою трьох прикметників: «Яка вона / Який він?»;
- подивіться, будь ласка, на ваш четвертий малюнок і дайте характеристику зображеному казковому герою за допомогою трьох прикметників: «Яка вона / Який він?».

4. Творчо-рефлексивний етап – презентація робіт та їх наступне обговорення:

- Хто зображений?

- Чому саме ця рослина (тварина, казковий персонаж) були обрані?
- Що є спільним у них та автора?

5. Підсумковий етап

На цьому етапі з дітьми проводиться обговорення за результатами заняття. Приклади запитань попередньо можна записати на блокноті фліпчарту та «запустити» обмін враженнями за технологією «Коло настрою» як підсумок роботи.

- Чи сподобалось Вам наше заняття? Чим або чому?
- Що цікавого Ви змогли сьогодні помітити чи відкрити про себе?
- Що Вам з побаченого сподобалось?... А що ні?...
- Що б Ви хотіли змінити в собі?
- Що цікавого Ви дізналися один про одного? тощо.

Спостереження за дітьми засвідчило, що вони із задоволенням включаються у виконання вправ, іноді навіть не дослуховуючи до кінця завдання, відволікаючись на елементи зображення та включаючись в обговорення із «сусідом» створених образів уже під час першого малюнка. Тому варто (за можливості) розміщувати дітей у колі, що зменшить їх взаємодію в процесі створення малюнків, але не вплине на формування атмосфери довіри та казковості під час проведення заняття.

Під час виконання завдання педагог може спілкуватися з учасниками групи чи з кожним окремо щодо його зображення; робити для себе помітки в блокноті для нотаток щодо елементів зображення, але на усі прохання та запити про допомогу має відповідати, що це уява і важливим є малюнок самої дитини, оскільки це те, що вона уявила і бажає передати.

Що стосується малюнка свого імені, то, як зазначає О. Деркач, це завдання носить не стільки діагностичний характер, скільки виконує функцію психологічного налаштування на роботу, хоча кольорова гама, характер форм і ліній несуть на собі певний емоційний відбиток, що дозволяє продіагностувати тип мислення дитини (образний чи абстрактно-логічний або їх гармонійне поєднання), стан розвитку уяви та фантазії, емоційний стан (кольорова гама роботи) та характер ліній, що свідчать про впевненість (рівна, без наведення та розривів) чи, навпаки, невпевненість і тривожність,

самооцінку (загальний розмір зображення у відповідності до четвертої частини аркушу свідчить про таке: дуже маленький малюнок – занижена самооцінка; середнього розміру – адекватна; дуже великий – тенденція до завищеної самооцінки) тощо [29]. Усі зазначені параметри інтерпретації першого малюнка використовуються і під час аналізу наступних зображень та обговорюють з дітьми під час розбору їхніх робіт.

Малюнки з другого по четвертий етапи запропонованої арт-терапевтичної техніки базуються на методі спрямованої візуалізації, що дозволяє дітям перенестися в казковий світ і уявити себе в ролі об'єктів живої природи, стати омріяним казковим персонажем, що створює фантастичну атмосферу творчості та безпеки. Такий підхід дозволяє дитині під час художньо-творчої діяльності не лише створити образ, а й «розкрити» свої уявлення про себе через характеристику обраних персонажів; почути думку оточуючих (їх враження) від створених образів, що сприяє усвідомленню дитиною різниці між власним ставленням до себе та ставленням оточуючих, у подальшому здійснити позитивний вплив на соціальну самореалізацію дітей з функціональними обмеженнями. Це все стає можливим завдяки таким особливостям арт-терапії, як:

- метафоричність, тобто образне вираження образу «Я» (почуття, стану, ситуації) в переносному значенні, оскільки мистецтво є метафорою, яка виражає внутрішні переживання людини;
- ресурсність, що робить арт-терапію ресурсом для дитини з функціональними обмеженнями, оскільки розширює особистий досвід пізнання самого себе та світу, сприяє оволодінню різними формами художньо-творчої самореалізації [16, с. 12-13; 17, с. 50].

Серію арт-терапевтичних образів, створених дітьми під час цього заняття, представлено в Додатку Д.1. Так, серед презентованих дітьми образів спостерігається відсутність абстракцій, вони зображають предмети, які бачили та які їм подобаються. Наприклад, хлопчик Влад розмістив зображення вертикально, лінії в його малюнках досить чіткі та виразні, гарно промальовані. Під час обговорення діти звернули увагу на те, що промальовано лише контури літер, але не розфарбовані; в зображенні

«ведмедя» – п'ять лап; троянда, на думку дітей, «дуже зла, але гарна та яскрава»; футболіст вирізняється тим, що м'яч і голова однаково поділені на сегменти, а рукав футболки – єдине, що розфарбовано. Відповідно до нозології захворювання дитини, хлопчик має несильно виражені проблеми з руками, що заважає йому займатися улюбленими справами. Та на запитання «Чи хочеш ти щось змінити в малюнку?», дитина відповіла негативно, оскільки цього разу в неї вийшов, на її думку, дуже гарний та якісний малюнок, яким хлопець залишився задоволений. Постає питання про емоційний стан дитини, оскільки відсутність кольору за наявності кольорових олівців традиційно свідчить про заблоковану емоційну сферу автора роботи.

Серед представлених малюнків цікавою, на наш погляд, є робота дівчини, яка зобразила не своє власне ім'я, а те, яке хотіла б мати – «Ангеліна». Також на малюнку відсутній казковий герой, а, замість нього, написано «немає», що викликало подив дітей у групі; зображення «квітки» та «ведмедя Тедді» усім дуже сподобалося. Після обговорення серії малюнків дівчина домалювала «хвилі» біля «імені» та дві квітки біля «ведмедя», що більше сподобалося як самій дитині, так і учасникам заняття. Неприйняття власного імені та відсутність героя пов'язані з відсутністю задоволення собою, що, в свою чергу, пов'язано з наявною затримкою психічного розвитку. Дитина асоціює себе з «успішною подругою Ангеліною», а себе сприймає як «ведмедя» – незграбну, але люблячу інших істоту.

Створені дітьми цикли малюнків допомогли їм краще зрозуміти власні уявлення про себе, оскільки під час обговорення та порівняння власної розповіді про малюнок і характеристики з боку оточуючих, які сприймають створені та запропоновані дитиною зображення, ставлення до себе змінювалося. У частини дітей з функціональними обмеженнями з'явилося бажання домалювати малюнок, щоб доповнити новими складовими створений власний образ «Я».

Такий формат роботи з особистісними переживаннями щодо власного образу «Я» та його сприйняття іншими людьми, взаємодія з ними дозволяє в «безпечній формі» повністю проявити себе через творче бачення цього світу та самої себе в ньому, «звільнити» найсильніші почуття, що негативно

впливають на дитину з функціональними обмеженнями, її інтереси та навіть можливості самореалізуватися в житті, вміння шукати та реалізувати шляхи виходу з різноманітних життєвих ситуацій.

Впровадження в заклади освіти та ЦСПР тренінгових форм арт-терапевтичної роботи потребує забезпечення відповідного арт-терапевтичного простору, що, як зазначає О. Вознесенська, складається з атмосфери взаємодії арт-терапевта й учасників художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності, а також від місця, тобто фізичного символічного простору арт-терапевтичного кабінету. Для цього наявний простір класної кімнати в умовах інклюзивної школи необхідно поділити на такі умовні зони:

- «робоча зона» для індивідуальної творчості й колективної роботи (столи, стільці, дошка, шафи або полички з матеріалами);
- «чиста зона» для спілкування, групової комунікації й обговорення образотворчої продукції (коло стільців);
- вільний простір для гри, рухів, танцю та театралізації;
- місце для збереження та виставок художніх робіт;
- доступ до води та раковини [16, с. 21].

Що стосується використання тренінгових форм арт-терапевтичної роботи в умовах ЦСПР, то тут варто скористатися можливостями *арт-терапевтичного кабінету для групової інтерактивної роботи*, що, на думку М. Авраменко, розрахований як на самостійну художньо-творчу роботу учасників групи, так і на їх вербальну взаємодію на етапі обговорення результатів образотворчої діяльності. Відповідно до цього кабінет повинен або допускати швидку перестановку меблів, наприклад для посадки дітей у коло, або мати дві по-різному обладнані зони – «робочу» для образотворчої роботи і «чисту» для групового обговорення.

Розташування столів у просторі може бути різним, щоб надати можливість вибору учасникам групи, які займають те або інше місце, тим самим позначаючи «персональні території», що є в умовах групової інтерактивної роботи елементом «індивідуального психотерапевтичного простору». У кожної дитини має бути індивідуальний набір матеріалів для

творчості. Крім того, на загальному столі можуть знаходитися інші, додаткові матеріали.

Приміщення також повинне бути розраховане на можливість спільної образотворчої роботи учасників групи. Наприклад, для створення загальної великої роботи іноді можна звільнити простір на підлозі в «робочій зоні» або зсунути усі столи в центр кімнати. Одна або дві стіни повинні бути призначені для розвішування робіт перед початком обговорення. Їх можна використовувати і при створенні «групової фрески» або «настінної газети».

Деякі сучасні кабінети для групової інтерактивної арт-терапевтичної роботи нерідко обладнані мікрофонами або відеокамерами для аудіо- і відеозаписів різних етапів сесії. При обладнанні таких кабінетів необхідно враховувати високий ступінь сприйнятливості дітей з функціональними обмеженнями до найдрібніших особливостей інтер'єру (колір стін, якість меблів, гардин тощо). Художнє оздоблення кабінету, наприклад репродукціями, повинне бути мінімальним і поміркованим, щоб не здійснювати сугестивний вплив на дитину та не відволікати від занурення у власний світ почуттів та думок, зазначає М. Авраменко.

У межах цього підрозділу хочемо представити фрагмент ще одного заняття, розробленого у відповідності до аксіологічного компоненту ціннісного ставлення до життя, що увійшло до розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми і спрямоване на усвідомлення основних цінностей життя, що складають систему цінностей особистості.

Арт-терапевтичне тренінгове заняття на тему «Дерево Цінностей»

Мета: Допомогти дитині сформувати власну систему ціннісних установок і цінностей, що впливатимуть на формування її ставлення до життя.

Обладнання: шаблони дерева або альбомні аркуші формату А4, конверти з пелюсточками, кольорові олівці, фарби гуашеві й акварельні, пензлики, скляночки для води, вологі та сухі серветки, фліпчарт, блокнот для фліпчарту, маркери кількох кольорів, малярний скоч.

Хід виконання тренінгової вправи

1. Підготовчий етап

- Діти, сьогодні ми з вами будемо наповнювати життям це Дерево Цінностей. А як ви думаєте, що таке Дерево Цінностей і що на ньому може рости?..
- Так, дійсно це Дерево, на якому в кожного з нас виростає щось своє. Дуже важливе саме для нас і неповторне. Бо і ми з вами неповторні, і це необхідно розуміти, а іноді звертати увагу на неповторність того, що є навкруги. А що саме росте на вашому Дереві, вам допоможе зрозуміти наступна історія.

2. Інформаційний етап

2.1. Розповідь медитативної казки

Весна – це така пора року, коли трапляються безліч казкових історій. Ось іде якимось Сашко з Мамою вулицею. А на вулиці – краса: весна, у небі Сонечко сміється, на деревах листочки малесенькі пробуджуються, по гілочках синички стрибають і дзвінкими голосами озиваються, а горобчики – ті взагалі так голосно цвірінчать, ніби на базарі щось продають.

Бачить усе це Сашко – радіє, посміхається весело та щиро. А мама йде, очі додола опустила, засмучена якась.

- Мамо! – каже Сашко. – Ти тільки подивися!...

- А? Що? – відгукнулася Мама і одразу почала одяг на Сашкові поправляти. – Що сталося?

- Мамо! Весна прийшла! Невже ти не бачиш?

- Бачу, – відповіла Мама. – Он скільки сміття з-під снігу вилізло. Треба знову прибирати.

- Ну..., а що ти чуєш, Мамо? – здивовано запитав Сашко.

- Потяг їде, – каже Мама, – дитина в когось плаче. Тітка з кимось он там лається...

Прислухався Сашко, і дійсно – в далечині потяг їде, і дитина вередує, і тітка свариться... І дійсно, Мама права, сміття багато розкидано: пляшки пластикові, папірці, кульки. А Сашко навіть цього й не помічав – у його світі пташки співають, сонячні промінчики, як зайчики, стрибають по склу й граються, перші кульбабки, ніби маленькі курчатка, жовтіють у зеленій траві.

«Що ж це виходить? – подумав Сашко. – Кожен бачить щось своє? О, там бабуся на лавочці сидить, цікаво, а що вона бачить?»

Тут якраз і мама додому пішла, а Сашко до бабусі підсів і питає:

- Бабусю, а що ви зараз бачите?

Бабуся такому питанню навіть не здивувалася, а зраділа:

- Я бачу, як вітер заплітає в небі коси із хмарок, – відповідає вона, – а Сонечко стрибає промінчиками від тюльпанчика до тюльпанчика...

- Ого! – каже Сашко. – Ви справжні дива бачите!...

Бабуся розсміялася:

- Нічого особливого. Це в мене гра така чарівна, тому що я чарівниця.

- Ох, як вам пощастило! – трохи засмучено і з заздрістю промовив Сашко. – А я так не можу...

- А я тобі допоможу, – відповіла Бабуся, посміхоючись. – Зараз я скажу чарівні слова, і ти побачиш те саме, що і я! Тільки будь уважним! Згоден?

- Так, так, звичайно згоден! – зрадів Сашко.

- Раз, два, три, оченята відкривай і уважно спостерігай. Оченята стали гострі, вушка нагострилися! Абра-кадабра! – промовила Бабуся, і враз Сашко почав краще бачити і чути. Розплющив широко оченята і почав дослухатися.

- Ну, і що ти бачиш? – спитала Бабуся-чарівниця. – Що чуєш?

- Ой, - радісно промовив Сашко, – Я бачу, як дерева кличуть до себе пташок гніздечка робити. Вони махають їм своїми гілочками і кажуть: «Тут вам буде затишно, а нам із вами весело!..»

- Добре, – посміхається Бабуся-чарівниця. – А що іще?

- Ще Сонечко бачу, – відповідає Сашко. – Воно перший раз після зими вітається із сонечком. Воно йому каже: «Ти таке велике, а я таке маленьке... А чому люди і тебе, і мене називають однаково Сонечком?». А Сонечко йому відповідає: «А це тому, що ми приносимо людям радість. Я велику, а ти маленьку, але все одно – радість».

- Молодець, - хвалить чарівниця Сашка. – А ще що-небудь бачиш?

- Ще бачу, як два горобці в калюжі купаються. Один із краєчку обережно крильця намочив, а інший посередині так на глибині купається, що аж цілий фонтан з води піднімає. Плескається і над іншим горобцем сміється: що ж ти, каже, води боїшся, весну брудним зустрічатимеш? А ще я бачу...

Але сказати Сашко не встиг, тому що в двір вийшла Мама.

- Куди ти подівався? Біжи сюди!

- Тут я! – підбіг Сашко до Мами.

- Чим займався? – спитала Мама.

- У гру грав, але не дограв, – відповів Сашко.

- А що за гра? – вже не таким сумним голосом спитала Мама.

- Чарівна. Уважна. Якщо в неї грати, багато цікавого можна дізнатися. Мене Бабуся навчила.

Обернувся Сашко, а Бабусі-чарівниці ніби й не було на лавочці в дворі. Посміхнувся Сашко – нічого страшного, адже він тепер грати навчився.

З того часу це була найулюбленіша гра Сашка. Іноді навіть Мама грала із ним.

2.2. Обговорення казки та подача нового матеріалу.

- А тепер давайте подумаємо разом. Що було цінним для Бабусі-чарівниці? А для Сашка?..

- А на що спочатку звернула увагу мама хлопчика? Чому?..

- Чому ми всі так по-різному дивимось на світ?...

- Напевне, тому, що кожна людина звертає спочатку увагу на те, що для неї є найголовнішим, найважливішим, найціннішим. А що є для Вас найціннішим?...

- То що таке цінність?...

- Так, «цінність» це те, що має важливе значення. А як ви думаєте, що це може бути?... Наскільки цінним є здоров'я, гроші, друзі, іграшки, сім'я, солодощі, комп'ютер, життя?... Чому?...

Так, дійсно, для кожного з нас існують власні цінності. Вони бувають різні. Цінності, які існують навколо нас і які можна побачити на власні очі, торкнутися їх, називаються матеріальними. До них ми можемо віднести іграшки, гроші, будинок, комп'ютер, солодощі, все, що можна купити за гроші. Але є ще й інші цінності – здоров'я, сім'я, друзі, життя тощо. Вони називаються духовними. Їх за гроші не купити. Якщо подумати – то одразу

розуміємо, що без сім'ї, без мами й тата не було б нас, не було б кому передавати знання, та й без здоров'я нелегко жити. Здоров'я не купиш.

Дуже важливо розуміти, що дійсно є для нас цінністю, без якої ми не зможемо існувати.

3. Художньо-творчий етап

- Давайте всі разом подумаємо: якби ми зараз створювали світ цінностей, то що б із них з'явилося на Дереві Цінностей першим і чому? ...
- Як багато ви всього назвали, а давайте тепер кожен з вас обере для себе найголовніші цінності та зобразить їх на шаблонах дерева. Згодні, тоді давайте працювати.

4. Творчо-рефлексивний етап

На цьому етапі ми пропонуємо дітям презентувати свої Древа та дати відповідь на декілька запитань:

- Подивіться, будь ласка, на ваші цінності та розкажіть, що ви зобразили.
- Яку цінність ви зобразили першою і чому?...
- Яку цінність ви зобразили останньою і чому?...
- Якби ви могли перемалювати цей малюнок, що ви б змінили? Які цінності б ще зобразили?

5. Підсумковий етап

На цьому етапі ми разом із дітьми обговорюємо результати роботи. Приклади запитань попередньо можна записати на блокноті фліпчарту та «запустити» обмін враженнями за технологією «Коло настрою» як підсумок цієї роботи.

Під час даного заняття нами було використано медитативну казку, що сприяла зняттю психоемоційної напруги, накопиченню позитивного життєвого досвіду та створенню оптимальних моделей взаємин між людьми та для розвитку особистісного потенціалу дитини. Як наголошує О. Деркач, це дозволило дитині усвідомити себе «тут і тепер» та посилити відчуття «теперішнього» [29, с. 62]. Варто відзначити, що відмінною рисою медитативних і терапевтичних казок є «відсутність конфлікту, боротьби та злих героїв. Відповідно до почуттів, що їх відчують герої казки, ми допомагаємо дитині формувати власні позитивні образи-відчуття,

актуалізуючи її основні сенсорні зони – зорові, слухові, нюхові, смакові та тактильно-кінестичні» [7, с. 63].

Приклади дитячих робіт представлено в Додатку Д.2. Вони характеризують сформованість ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями, оскільки вони усвідомлювали, що саме малюють, під час обговорення змогли пояснити, чому обрали саме такий образ під час створення власної «цінності». Так, серед цінностей, які зобразили діти, були здоров'я, достаток, сім'я, навчання, любов; також були присутні матеріальні блага у форматі грошових знаків і матеріальних предметів; на частині малюнків дітьми було зображено прапор України та символи дружби між народами, що свідчить про патріотичність, а також толерантність. Усі малюнки діти змогли пояснити з власної точки зору. Під час обговорення досить жваво пояснювали, що і чому намалювали і, зазвичай, отримували схвальні відгуки один від одного. Таким чином, під час пропонованого заняття ми допомогли дітям з функціональними обмеженнями «проявити» власні цінності, познайомитися з цінностями інших і зрозуміти, що впливає на ставлення кожного з них до власного життя та життя оточуючих.

Цінність використання казкотерапевтичної роботи в поєднанні з арт-терапією полягає не тільки в накопиченні дитиною досвіду взаємодії з навколишнім світом, а також в отриманні інформації щодо уявлень дитини про цінності як із малюнків, так і з характеристики обраних для них образів. Саме завдяки арт-терапевтичним технологіям під час формувального етапу педагогічного експерименту ми «зняли повчальну манеру» спілкування та використовували цінність занять, орієнтовану на отримання дитиною радості самопізнання (можливість «привідкрити дверцята» у свій внутрішній світ) та задоволення від спільної творчості з друзями без будь-яких шаблонів та обмежень, що стало основою для розробленої модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми. Це, безумовно, вплинуло на те, що заняття проходили в невимушеній, доброзичливій атмосфері та супроводжувалися веселими жартами і посмішками, де для образ не залишалося місця. Інші зразки занять представлено в Додатку Е.

Для роботи за представленою програмою нами було розроблено посібник у форматі зошита з друкованою основою – «Подорож країною «Якія» : Виховання ціннісного ставлення до життя в дітей (дітей з функціональними обмеженнями, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах) через компонент «Я-особистість» засобами арт-терапії» [97], що відповідає індивідуальним особливостям дітей цієї категорії, а тому дозволяє легко та швидко включати дітей в роботу не лише завдяки спеціально розробленим шаблонам для образотворчої діяльності, а й завдяки цікавим інформаційним блокам, казкам, творчим завданням і рефлексивним роздумам, у які постійно включалися діти. Крім того, посібник містить короткі методичні коментарі, що дозволить оптимізувати роботу фахівців та, за бажанням, батьків.

Таким чином, особливості виховної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями створили необхідність звернення нашої уваги на сучасні методи, зокрема тренінгову форму організації роботи. Оскільки тренінг є своєрідною формою «вправління», що дозволяє в межах відведеного часу відпрацювати на практиці засвоєний матеріал за допомогою вправ і арт-терапевтичних технологій, цей формат роботи дозволяє ефективно будувати виховну взаємодію дорослого та дитини з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР. Крім того, ігрові моменти, використання арт-терапевтичних і казкотерапевтичних вправ, можливість варіювання структури тренінгової роботи дозволяють забезпечити атмосферу довіри та взаємопідтримки, що сприяє зняттю емоційно-фізичної, емоційно-психологічної напруги та бар'єрів спілкування. Для самої дитини такий творчий процес дозволить відволіктися від «буденних справ», сприятиме активному включенню в казково-фантастичну арт-терапевтичну роботу, спрямовану на виховання ціннісного ставлення до життя.

2.3. Забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями

Основним важелем державної підтримки дітей з функціональними обмеженнями є організація їх медико-психологічного та соціального-педагогічного супроводу спеціально підготовленими фахівцями у відповідно створених закладах. У межах дослідження нами було проаналізовано сутність і зміст поняття «супровід» що в тлумачному словнику С. Ожегова визначається як «іти разом з ким-небудь, перебуваючи поруч; ведучи куди-небудь або йдучи за ким-небудь» [56]. Проте, не зважаючи на те, що термін «супровід» у соціальній сфері почав використовуватись майже із самого початку її функціонування, вживається як концептуально, так і відносно практичної діяльності щодо вирішення конкретних проблем, сьогодні усе ще немає єдності думок фахівців у визначенні цього поняття. Так, на думку О. Казакової, «супровід» – це складний процес взаємодії супроводжувача і супроводжуваного, результатом якого є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку останнього [36, с. 17].

Оскільки носієм розвитку дитини з функціональними обмеженнями є не тільки вона сама, але й її батьки та педагоги, супровід необхідно розглядати як цілісний процес допомоги дитині та її родині, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми. Що стосується дітей з функціональними обмеженнями, то нині, як зазначає О. Казакова, цей процес необхідно розглядати в мультидисциплінарному контексті забезпечення єдності зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників; органічної єдності діагностики проблеми й суб'єктного потенціалу її розв'язання; інформаційного пошуку можливих шляхів вирішення, конструювання плану дій і первинної допомоги в його здійсненні; допомоги у формуванні орієнтаційного поля, де відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку [36, с. 17].

Таким чином, організація роботи з дітьми з функціональними обмеженнями передбачає здійснення *супроводу психолого-педагогічної реабілітації*, що у вітчизняному законодавстві визначається як «система психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями і навичками, надання психологічної

допомоги, зокрема щодо формування самоутвердження і належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи» [33]. Важливою та невід'ємною складовою цієї роботи є *психолого-педагогічний супровід* – системна діяльність практичного психолога, корекційного педагога та вихователя, спрямована на «створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум» [54]. Завданням такого психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями є питання реабілітації, наступної адаптації та, як наслідок, інтеграції в суспільство через організацію ефективної взаємодії власного життєвого простору дитини й соціального простору, що її оточує. Саме в такій послідовності мають здійснюватися заходи, що допоможуть дитині стати частиною суспільства та ефективно взаємодіяти в соціумі.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що трактування поняття «супровід» сьогодні коливається від розгляду його як процесу (О. Казакова), форми його організації (О. Козирєва, Ю. Слюсарєв, Т. Яничева), технології (Е. Александровська, Н. Курєнкова, М. Бітянова) і навіть методу (О. Василькова, М. Гринчук, І. Родригіна). Так, на думку Ю. Слюсарєва, поняття «супровід» варто уживати для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, спрямованої на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості, тобто допомоги, яка запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси людини [74]. Таким чином, сьогодні вчені виокремлюють різні види супроводу. Зокрема, «психологічний супровід» можна розглядати як комплексний психологічний вплив на особистість, надзавданням якого є активізація саморозвитку людини. Сутнісною характеристикою такого супроводу є створення умов для переходу особистості й (або) родини до самопомоги. Умовно можна сказати, що фахівець створює умови та здійснює необхідну й достатню (але в жодному разі не надлишкову) підтримку для переходу від позиції «я не можу» до

позиції «я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами» [36]. Такої ж думки дотримуються О. Козирева та Т. Яничева, які під поняттям «психологічний супровід» розуміють систему професійної діяльності (організаційні, діагностичні, навчальні та розвиваючі заходи для педагогів, учнів, адміністрації й батьків), спрямованої на створення оптимальних умов для позитивного розвитку стосунків дітей і дорослих в освітній ситуації, психологічного і психічного розвитку дитини з орієнтацією на її життєдіяльність та зону найближчого розвитку [24, с. 206-207; 39, с. 292].

Психологічний супровід виступає як фактор, що сприяє розвитку особистості як суб'єкта діяльності (індивідуального й колективного) [40], а також визначає нову позицію фахівця через профільність, дієвість, активність, наступність, завдяки чому відбувається рух разом з особистістю дитини з функціональними обмеженнями, яка постійно змінюється, своєчасне визначення можливих шляхів, за необхідності – допомога і підтримка [70], що допомагає повною мірою реалізуватися здібностям й устремлінням дитини, сформуванню успішності, адекватну самооцінку й прагнення до досягнень [104].

Крім того, психологічний супровід припускає своєчасне виявлення труднощів у розвитку дитини й визначення умов для корекції та профілактики. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості або родини, яким надається психологічна допомога, і тієї ситуації, у якій здійснюється супровід.

Органічне вплетіння психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в тканину навчально-виховної педагогічної системи закладу освіти чи ЦСПР дозволяє зробити його самостійною, але не чужорідною частиною педагогічної системи, при цьому стає можливим поєднання цілей психологічної й педагогічної практики та їх фокусування на особистості дитини (С. Духновський, О. Кобильченко) [37]. Таким чином, організація психолого-педагогічного супроводу дитини з функціональними обмеженнями передбачає не «виправлення недоліків і переробку», а пошук схованих ресурсів розвитку дитини, опору на її власні можливості та створення на цій основі необхідних умов для відновлення зв'язків зі світом людей [57]. Лише за цих умов такий вид супроводу здатен забезпечити

підтримку природних реакцій, процесів і станів особистості дитини з функціональними обмеженнями. Більше того, успішно організований супровід відкриває перспективи особистісного росту, допомагає дитині з функціональними обмеженнями ввійти в ту «зону розвитку», яка поки ще їй недоступна через свої внутрішні цілі.

Особливої цінності, на нашу думку, нині набуває залучення арт-терапевтичних технологій до психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, що дозволить забезпечити їхній цілісний, системний та наскрізний арт-терапевтичний супровід в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР. Важливими завданнями наскрізного арт-терапевтичного супроводу є:

- розширення світогляду дітей функціональними обмеженнями через сприйняття вже існуючих творів мистецтва;
- створення ситуації успіху шляхом забезпечення умов для їхньої ефективної самореалізації засобами власної художньо-творчої діяльності;
- створення умов виховання розуміння власної соціальної значущості в процесі формування й усвідомлення системи знань, цінностей і життєзберезувальних умінь і навичок.

Реалізація означених завдань потребує використання відповідних **організаційних форм арт-терапевтичного супроводу** дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР. Ми виокремили три основних напрями – пізнавально-розвивальний, художньо-естетичний і творчо-розважальний (табл. 2.1.).

Так, до **пізнавально-розвивальних** форм арт-терапевтичного супроводу нами було віднесено такі форми роботи, як перегляд театральних вистав і концертів, екскурсії та заочні мандрівки. Наш інтерес до означених форм був зумовлений потужним терапевтичним, корекційним, виховним і розвивальним потенціалом рецептивної арт-терапії, що передбачає умовно «пасивне» сприйняття творів мистецтва, зокрема музичного, образотворчого та театрального. Так, відповідно до форм, які виділяють при рецептивній арт-терапії, ми використовували:

- комунікативні можливості сприйняття мистецтва, що передбачало спільний перегляд або прослуховування твору мистецтва з метою налагодження подальшої комунікативної взаємодії для наступного обговорення й обміну враженнями;
- реактивні, тобто сприймання творів мистецтва з метою «виявлення потрясіння» через прояв і переживання різноманітної гами почуттів: насолоди, задоволення, страх, огида, відраза тощо;
- регулятивні можливості мистецтва, з метою подальшого розвитку емоційної сфери дитини, що проявлялися через «уважне» та свідоме спостереження за композицією твору, усвідомлення відчуттів, що супроводжували перегляд і прослуховування твору, аналіз власних мисленнєвих реакцій, що уможлиблюють здійснення того потужного світоглядного та виховного впливу на свідомість дитини, що ним володіє мистецтво.

Таблиця 2.1.

Форми організації арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в ЦСПР та інклюзивних класах

Напрями	Форми
Пізнавально-розвивальний	перегляд театральних вистав і концертів; екскурсії; заочні мандрівки.
Художньо-творчий	гурткова робота; арт-студії; інтегрований театр.
Творчо-розважальний	фестивалі творчості і талантів; святково-концертні програми; конкурсно-розважальні програми.

Однією з основних форм серед цієї категорії заходів був *перегляд театральних вистав і концертів*, що були спрямовані на виховання інтересу дітей з функціональними обмеженнями до аудіовізуального мистецтва, розширення світогляду та використання творів мистецтва як засобу виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя. Серед заходів, що були організовані нами в межах експериментального дослідження, можна назвати:

- перегляд театральних вистав «Потрібен брехун», «Білосніжка і сім гномів», «Лісова пісня», «Тарасові весни», «Катерина» тощо у виконанні колективів Вінницького музично-драматичного театру ім. М. Садовського, Волинського академічного театру імені Т. Г. Шевченка, Миколаївського академічного українського театру драми та музичної комедії, Сумського академічного театру драми та музичної комедії ім. М. С. Щепкіна, Закарпатського обласного театру драми та комедії;
- перегляд лялькових вистав «Троє поросят», «Іванко-дивосил», «Кам'яна квітка», «Іванкова сопілка», «Котигорошко» та інших під час відвідування Вінницького обласного театру ляльок «Золотий ключик»; Волинського обласного театру ляльок та Миколаївського обласного театру ляльок;
- відвідування концертів народної, класичної та джазової музики у виконанні народних колективів, симфонічних оркестрів, джазбендів, видатних вітчизняних і зарубіжних виконавців (Вінницька обласна філармонія, Волинська обласна філармонія).

Відвідування концертів і перегляд театральних вистав обов'язково супроводжувалися вступними бесідами та мали логічне продовження в обговоренні й обміні враженнями, отриманими під час перегляду, на вербальному та невербальному рівні під час художньо-творчої діяльності. Варто зазначити, що кожен вид мистецтва (театрального чи музичного) був по-своєму цікавим дітям з функціональними обмеженнями, що спостерігалось під час обговорення й аналізу продуктів спонтанної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності. Світлини, що ілюструють організацію цієї форми наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, представлено в Додатку Ж.1.

Ще одна форма організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями – *екскурсії*. Це цілеспрямований наочний процес пізнання людиною довкілля, що побудований на сприйнятті заздалегідь підібраних об'єктів. З метою розширення світогляду дітей з функціональними обмеженнями та виховання в них ціннісного ставлення до життя, нами було організовано екскурсії до:

- музеїв («Під відкритим небом», м. Київ; Вінницький обласний краєзнавчий

музей; Луцьке підземелля; Миколаївський обласний краєзнавчий музей; Музей суднобудування і флоту; Хустський краєзнавчий музей);

- картинних галерей (Вінницький художній музей; Національний художній музей України в м. Київ; Музей Волинської ікони; Миколаївський обласний художній музей ім. В. В. Верещагіна; Сумський обласний художній музей ім. Н. Онацького; Хустська міська картинна галерея);
- майстерень народних умільців (Національний центр народної культури імені Івана Гончара, м. Київ; Музей декоративно-прикладного мистецтва, м. Суми);
- історико-культурних комплексів («Запорізька Січ», Шевченківський національний заповідник у Каневі; Луцький історико-культурний заповідник «Старий Луцьк»).

Під час екскурсій діти з функціональними обмеженнями могли ознайомитися з історичною спадщиною й обговорити «особливі» враження від перегляду та сприйняття образів минулого, зображених на полотнах художників або представлених окремими речами. Крім того, у майстернях народних умільців діти зробили собі обереги в національних традиціях, а за результатами відвідування таких заходів створювали ескізи, «обереги» та малювали мандали, що дозволило під час обговорення доповнити розповіді дітей та «побачити» їхній психо-емоційний стан після відвідування згаданих закладів і знайомства з культурно-історичною спадщиною. Світлини, що ілюструють організацію цієї форми наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, представлено в Додатку Ж.1.

Екскурсії та відвідування закладів культури були спрямовані не лише на розширення кругозору дітей, а й на виховання навичок швидкого налагодження контактів з незнайомими людьми (тобто адаптації до нових комунікативних умов) та поступової інтеграції в суспільство. Наприклад, під час екскурсій працівникам центрів допомагають волонтери, які супроводжують дітей з функціональними обмеженнями, що потребує від дітей елементарних навичок спілкування тощо.

Розвиток інтернет-технологій, як зазначають Р. Гуревич, М. Кадемія та М. Ковтонюк, зумовили появу смарт-освіти, що веде до інформатизації

навчального-виховного процесу, значною мірою сприяючи розв'язанню проблем його гуманізації. Це об'єднує навчальні заклади та їх викладацький склад для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет, розширює можливості для інтенсифікації спілкування, врахування індивідуальних нахилів і здібностей дитини, розкриття її творчого потенціалу, а також створення широких можливостей для розв'язання пізнавальних, творчих проблем [26, с. 148; 38, с. 309].

Стан розробки новітніх освітніх інформаційно-комп'ютерних технологій дозволив використати таку форму, як *заочні мандрівки*. Завдяки використанню вільного доступу до мережі Internet нами пропонувалися на вибір заочні «подорожі» відомими містами Європи (Париж, Брест, Берлін, Рим, Венеція тощо) та Азії (Пекін, Гон-Конг, Токіо та ін.), он-лайн екскурсії до основних музеїв і пам'яток культури цих міст (за наступними посиланнями: <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/>; <http://lib.if.ua/publish2009/1249300238.html>), де представлено перелік інших доступних до on-line перегляду музеїв світу. Крім того, завдяки відеозаписам концертів, вистав і культурно-спортивних шоу країн світу, що є у вільному доступі на каналі YouTube, ми маємо можливість запропонувати дітям з функціональними обмеженнями переглянути концерти у Віденській опері, вистави цирку DoSoley (США), мюзикл «Notre Dame de Paris» (Франція, Іспанія) тощо [47; 59; 105; 106; 107; 108]. Світлини, що ілюструють організацію цієї форми наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, представлено в Додатках Ж.2. та Ж.3.

Серед **форм художньо-творчого напрямку організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу** нами було виокремлено *гурткову роботу*, що включала не тільки власне гуртки, а й мистецькі студії, майстерні творчості тощо, під час роботи в яких діти з функціональними обмеженнями отримували завдання в рамках образотворчої діяльності, що дозволяли їм не лише знайомитися з поняттями потворного та прекрасного, але й вчитися відтворювати, перетворювати та переосмислювати речі за законами краси, розкривати власні творчі здібності, а це сприяло наступному формуванню в їхній свідомості естетичних почуттів, смаків та ідеалів.

Гурток – це об'єднання вихованців, учнів і слухачів відповідно до їхніх нахилів, здібностей, інтересів до конкретного виду діяльності з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я [65]. Більш ґрунтовне визначення дає А. Кузнєцова, яка розглядає гурток як «добровільне самодіяльне об'єднання, яке реалізує перший ступінь потреб дітей і молоді, інших інтересів до якогось конкретного виду творчої діяльності» [46, с. 1]. Таким чином, гурткові заняття для дітей є не тільки можливістю задоволення власних потреб, а й працею, спрямованою на оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, що дозволяє певною мірою працювати над досягненням результату [46, с. 3]. Гурткова робота виконує низку важливих завдань сьогодення для дітей з функціональними обмеженнями, зокрема дозволяє здійснити самостійний вибір, що може вплинути на все життя, а також виховувати ціннісне ставлення до життя через власний вибір. Крім того, організація роботи в пропонуваному форматі є однією з базових для виховання цінностей і ціннісного ставлення до життя в дітей, а також для їх подальшої інтеграції в соціум, оскільки дозволяє дітям, зокрема і з функціональними обмеженнями, «слідувати» за власними інтересами та бажанням до самореалізації, самовдосконалення й самоствердження в художньо-творчій діяльності. Найпоширенішими серед гуртків є «Гурток м'якої іграшки», «Веселі ручки», «Чарівні пальчики», «Майстерня творчості», «Книголюб», «Я і комп'ютей» тощо.

Окрему увагу в межах нашого дослідження було приділено організації *арт-терапевтичних студій* в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР. Метою їх роботи, на відміну від гурткової (в якій метою є навчання певним навичкам), є створення умов для вільної, спонтанної невимушеної творчості арт-терапевтичного характеру в індивідуальному, парному, груповому чи колективному форматі. Проілюструємо приклади організації такої арт-терапевтичної взаємодії в контексті виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя.

Організація арт-терапевтичної студії, як зазначає М. Авраменко, передусім потребує відповідного місця, перебування в якому вже здійснюватиме на дитину з функціональними обмеженнями терапевтичний

вплив. Зазвичай, це спеціально обладнаний кабінет, у якому може працювати як одна дитина, так і група. Кабінети студії повинні мати місця для самостійної роботи дітей (як правило, столи зі стільцями).

Обов'язковим для студії, як і для інших типів приміщень для арт-терапевтичної роботи, є наявність раковини, що забезпечує вільний доступ дітей до води. Крім того, бажано, щоб кабінет студії мав зону відпочинку з кріслами і столом з чаєм, де відвідувачі студії можуть спілкуватися один з одним і керівником студії, не заважаючи іншим. Також кабінет студії обов'язково повинен мати спеціально відведене місце для зберігання робіт дітей (при тому, що їм дозволено забирати деякі роботи з собою). Як правило, роботи повинні зберігатися в індивідуальних теках на стелажах або демонструватися на спеціально для цього відведеному місці [1, с. 13]. Важливо пам'ятати, що арт-терапевтичний простір близький до ігрового простору, тому необхідні музичний центр і добірка музичних записів, кататимні предмети (що викликають яскраві емоції та мають символічне наповнення), іграшки, пісочниця [16, с. 22]. Особливістю в облаштуванні кабінету для арт-терапевтичної студії є наявність «лялькового будинку» і комплекту спеціально підібраних іграшок, а також великого вільного простору для гри з предметами або імпровізованого виконання ролей. У кабінеті разом з «робочою зоною» є «чиста зона» для спілкування арт-терапевта і дитини, адже робота в такому кабінеті припускає тісну особистісну взаємодію між дорослим і дитиною впродовж усього процесу образотворчої роботи. Так, після її завершення у фахівця завжди є спеціально організований простір для обговорення відчуттів і почуттів дитини від процесу роботи та під час окремо взятих етапів спонтанної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності [1, с. 1].

Осібну увагу приділяємо належному забезпеченню дітей образотворчими матеріалами на кожному робочому місці: папір білий і кольоровий різних форматів, фарби, воскова крейда або пастель, олівці тощо). На окремому столі можуть знаходитися заготовки для колажу, глина, інші матеріали на випадок, якщо хтось надасть перевагу оригінальній образотворчій техніці. Оскільки арт-терапія є творчим самовираженням і

припускає широкий вибір різних образотворчих матеріалів (фарби, олівці, воскова крейда або пастель; вирізки із журналів, кольоровий папір, фольга, текстиль; глина, пластилін, дерево, солоне тісто; пісок з мініатюрними фігурками тощо), то важливим моментом під час організації арт-терапевтичного простору є вибір матеріалів, з якими працює дитина. Так, папір для малювання повинен бути різних форматів (від А5 до А1) і відтінків; пензлики різних розмірів, губки для замальовки великих просторів, ножиці, нитки, різні типи клеїв, скоч тощо. Як зазначає М.Авраменко, якість матеріалів має бути достатньо високою, оскільки це впливатиме на цінність самої роботи та її результати [1, с. 11].

На відміну від організації дитячої художньо-творчої діяльності в умовах гурткової роботи, де вибір матеріалу традиційно регламентує педагог (що зумовлено темою заняття), в роботі арт-терапевтичної студії дитина сама обирає, чим (яким матеріалом) буде сьогодні працювати. Зазвичай вибір матеріалу пов'язаний з особливостями стану навних функціональних обмежень дитини та динамікою арт-терапевтичного процесу. На початковому етапі ми традиційно пропонували дитині матеріали для малювання [16, с. 22]. Уже в подальшій роботі, коли дитина була менш скута у своєму художньо-творчому самопрояві, їй пропонувалися на вибір більш складні матеріали для роботи, що дозволяли експериментувати як зі своїми почуттями, так і з об'єктами та предметами реальності (як зовнішньої, так і внутрішньої, наприклад – при дослідженні власних страхів, цілей, цінностей, звичок тощо). Світлини, що ілюструють організацію цієї форми наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями та окремі результати дитячої художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності, представлено в Додатку 3.

У межах цього підрозділу хочемо навести приклад організації групової арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями в контексті роботи арт-терапевтичної студії з метою налагодження творчої міжособистісної взаємодії, спрямованої на виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя через ставлення до внутрішнього світу інших людей, досвіду ефективної соціальної

взаємодії та згуртування дитячого колективу на прикладі арт-терапевтичної техніки «Малюємо кола» (за Л. Лебедевою).

Ця робота здійснюється в малих групах до 6 осіб (розподіл на групи може проводитися за власним вибором, вказівкою або шляхом жеребкування). Бажано поставити поряд по дві партії і розмістити дітей з функціональними обмеженнями навколо них так, щоб утворилися кола. Для роботи необхідні листи ватману А1 формату (за кількістю груп), кольорові олівці або крейда, фломастери, фарби. Робота відбувається в п'ять етапів.

1 етап. Інструкція: «Діти, на ватманах, які лежать на ваших столах, кожен намалюйте довільне коло бажаного розміру та кольору».

Спостереження за початковим, індивідуальним, етапом роботи дасть педагогу / вихователю змогу скласти певні уявлення про внутрішній стан дітей, адже розташування кола, його розміри, характер ліній і вибір кольору можуть бути досить інформативними. Як зазначає О.Деркач, маленькі розміри кіл та розташування їх ближче до краю полотна, похмурі кольори та наявність штрихування свідчать про несприятливий фізичний або психічний стан дитини, високий рівень напруження і тривожності, тоді як яскраві кольори й експериментування з розташуванням у просторі може бути індикатором доброго самопочуття, впевненості й відчуття безпеки. Розташування кола в центральній частині ватмана свідчить про претензію на лідерство, а малювання кола поверх чужих зображень – про небажання або відсутність уміння співвідносити свої потреби з потребами та бажаннями оточення [29, с. 22].

2 етап. Інструкція: «А тепер намалюйте ще одне або два кола будь-якого розміру та кольору й оцініть їх: Чи задоволені ви отриманим результатом? Хто бажає, може навіть відійти від столу, аби краще оцінити свою роботу... Якщо є бажання, можна підкоригувати свої малюнки: навести контур чи, наприклад, домалювати ще одне коло».

3 етап. Інструкція: «Роздивіться намальовані кола. Чи не нагадують вони вам планети, що, як наша Земля, самотньо розкидані в безмежному Всесвіті?... Давайте прокладемо шляхи та з'єднаємо свої кола-планети з тими колами-планетами, які вам сподобалися найбільше. Тільки є одна умова: прокладаючи

свої дороги, будьте бережні в ставленні до простору тих, хто поруч. Подумайте: чи згодні творці «сусідніх» планет прийняти вас у свій простір?».

Спостереження за процесом творчої взаємодії дітей на цьому етапі допоможе педагогу/вихователю отримати уявлення про характер міжособистісної взаємодії: чи домовляються діти про можливість «прокладання шляхів» та їх характер; чи враховують побажання та прохання інших членів групи; чи вдається хтось з учнів до прокладання дороги через планети учасників групи, і як вони на це реагують; чи не псують діти чужих малюнків задля досягнення бажаної мети. Окрему увагу слід звернути на особливості з'єднувальних ліній (вони відображають характер дитини в стосунках: різкі й зигзагоподібні лінії з гострими кутами чи плавні; прямі чи плутані; суцільні чи пунктирні; прості чи прикрашені тощо) та вибір учнів під час проведення з'єднувальних ліній. Зазвичай, учасники орієнтуються не на зовнішню привабливість малюнків, а на значущість автора кола, тож ця техніка є своєрідною моделлю соціометричного вибору. Також варто звернути увагу на те, як реагують діти на той чи інший вибір. Чи є зображення, до яких не проведено жодної лінії? Виявивши, що якесь коло (кола) випало з групової взаємодії, педагог/вихователь може також долучитися до роботи – попросити дозволу намалювати власне коло і провести від нього доріжку до того, яке залишилося осторонь. Тим самим педагог продемонструє учням своє позитивне ставлення до їхнього однокласника і залучить його до спільного колективно-творчого простору, створивши зону психологічного комфорту [29, с. 22].

4 етап. Інструкція: «Ви проклали чудові дороги, і по них уже можна завітати в гості до мешканців планет. Тільки пригадайте давню народну приказку про небажаного гостя, що «гірший від татарина». Поміркуйте: з якими думками, емоціями та почуттями ви маєте намір завітати в гості; чи раді будуть вам господарі?... Поміркуйте, з ви чим завітаєте в гості... Що б ви хотіли принести в подарунок господарям? Намалуйте їм свої щирі побажання. І пам'ятайте про бережне ставлення до простору та почуттів людей, які вас оточують».

Спостереження за дітьми на цьому етапі дасть змогу отримати додаткові уявлення не лише про характер міжособистісної взаємодії, а й про ставлення учнів один до одного: що вони дарують; чиї інтереси та потреби враховуються – того, хто дарує, чи того, кому дарують; як реагують учні на отримані подарунки; чи не псують чужі кола [29, с. 22].

5 етап. Інструкція: «Якщо маєте бажання, заповніть вільний простір навколо ваших планет. Проте пам'ятайте, що цей простір є спільним для всіх вас, тож будьте обережними у своїх рішеннях і діях щодо тих, хто поруч».

По завершенні роботи обов'язково необхідно провести етап вербалізації та рефлексивного аналізу, який допоможе учасникам усвідомити й озвучити всі ті почуття, переживання та думки, які виникали в них під час малювання. Необхідно організувати загальний огляд створених «шедеврів» і надати слово кожній групі, щоб поділитися враженнями від спільної творчості. Серед орієнтовних запитань для обговорення можуть бути такі:

- Чи сподобалося вам працювати разом?
- Що і чому сподобалося? Що і чому не сподобалось?
- Про що можуть розповісти наші кола? А дороги до них?
- Що про своїх творців можуть розповісти ці маленькі «галактики»?

Завершуючи роботу, обов'язково необхідно відзначити успіх усіх та кожного в проведений роботі, адже всім колам на цих полотнах (чи принаймні більшості) зручно, затишно і комфортно, що є результатом дбайливого і шанобливого ставлення дітей одне до одного. Дякуючи всім учасникам заняття, варто озвучити сподівання, що їм вдасться і надалі зберігати таке ставлення, адже життя людини — то найвища цінність, дорогоцінний дар, який варто цінувати й оберігати [29, с. 23].

Окремої уваги заслуговує менш поширений варіант роботи – *інтегрований театр*. Як зазначає керівник і режисер першого на теренах України інтегрованого театру В.Любота, «театр – це завжди перевтілення; театральна гра дозволяє учасникам примірювати на себе будь-який образ, що є надзвичайно важливим в їхній реабілітації. Таким чином, постійна гра дозволяє їм з часом ставати більш упевненими у власних силах, – спочатку в

межах театральної студії, а потім перенести цю впевненість у повсякденне життя» [50, с. 25].

Інтегрований театр, на думку В.Люботи, поєднує в собі елементи арт-терапії, психодрами, танцювально-рухової терапії та, власне, театального мистецтва, що якнайкраще спонукає дітей-акторів розвивати свої рухові можливості, долати наявні проблеми з дикцією тощо, що супроводжує підготовку спектаклю станом емоційного піднесення. Участь у театральній студії збагачує словниковий запас дітей, і він переростає конкретно-ужиткову обмеженість, притаманну особам з інтелектуальною недостатністю; сприяє налагодженню позитивних стосунків між учасниками та розвитку їх соціальної компетенції; сприяє вдосконаленню адекватних форм вираження емоцій і почуттів поза театальною грою тощо [50, с. 10-11].

У межах формувального експерименту нами було запропоновано кожній дитині створити власний неповторний образ на основі улюбленої пісні чи казки. Для реалізації цього образу необхідно було виготовити маску, за допомогою якої діти мали виступити перед іншими та передати власні почуття. Заняття із створення маски дали можливість налаштуватися на роботу та створити атмосферу творчості, що дозволило дітям розслабитися та створити власний образ, який вони спробували передати під час виступу (Додаток К). У процесі обговорення створених образів діти ділилися враженнями від власного виступу й обговорювали виступи інших, що дозволило кожній особистості розкритися та «заявити» про себе, тобто кожна дитина з функціональними обмеженнями відчула власну ситуацію успіху, що сприяло подальшій ефективній художньо-творчій активності дітей.

Варта уваги і така **форма творчо-розважального напрямку** організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу, як *фестиваль творчості і талантів дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Повір у себе»*. На сьогодні це надзвичайно потужно поставлена частина діяльності ЦСПР у форматі масових заходів впродовж останніх 20 років. Статистика свідчить, що якщо на початку проведення фестивалю в ньому брали участь близько 50 осіб, то на сьогодні – вже близько 150. Від кожного районного центру залучається від 3 до 6 учасників, а від закладів реабілітації до 10 осіб [77, с. 119]. Дещо

схожими за змістом *конкурси*, що здійснювалися на основі художньо-творчого доробку дітей з функціональними обмеженнями без «професійного» оцінювання. Роботи, представлені дітьми з функціональними обмеженнями під час проведення таких конкурсів, створені в результаті участі в роботі гуртків і власної індивідуальної діяльності за використання технологій образотворчого мистецтва, мистецтва витинанки, колажування та фототерапії тощо.

Основним завданням фахівців, які працюють з дітьми з функціональними обмеженнями під час фестивалів і конкурсів, є забезпечення ситуації успіху, а також створення умов для виховання розуміння власної соціальної значущості, що досягається в процесі участі дітей у фестивалі, під час якого вони можуть продемонструвати власні вироби та презентувати себе соціуму через творчість.

Популярністю користуються також *святково-концертні програми*, що дозволяють дітям з функціональними обмеженнями брати участь у святкових заходах громади з нагоди національних, державних і міжнародних свят (Новий рік, Стрітєння, День родини, День осіб з інвалідністю тощо). Під час організації такої форми виховної роботи ми намагалися створити святкову, радісну атмосферу, що могла забезпечити позитивні емоції як у дітей з функціональними обмеженнями, так і в членів їх сімей, надавали дітям можливість проявити себе в художньо-творчій діяльності, показати свої таланти та напрацювання в словесній та акторській творчості. Окремо реалізовувалися і такі завдання, як виховання глядацької культури як елементу ціннісного ставлення до інших людей, їх праці. Світлини, що ілюструють організацію цієї форми наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, представлено в Додатку 3.

Вибір і використання зазначених форм організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями зумовлений практичною необхідністю й особливостями дітей цієї категорії. Саме завдяки такій практичній діяльності діти з функціональними обмеженнями отримують можливість сприймати твори мистецтва; вчитися усвідомлювати власні емоційні прояви, виражати свої почуття та думки, що сприяє формуванню

ефективного та позитивного досвіду взаємодії з іншими людьми завдяки формуванню в дітей з функціональними обмеженнями навичок активної саморегуляції власного психо-емоційного та психо-фізичного станів, а також здатності до прийняття самостійних рішень. Світлини, що ілюструють створені в процесі роботи інформаційні on-line ресурси для забезпечення організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями, представлено в Додатку Л.

Висвітлені на сторінках інформаційно-аналітичного веб-сайту (розміщений за адресою <https://artex.in.ua>) та блогу (розміщений за адресою aboutlifeukraine.blogspot.com) матеріали можуть бути використані фахівцями освітньої та соціальної сфери, а також батьками дітей з функціональними обмеженнями для виховання ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії. Так, на веб-сайті наявні такі рубрики, як бібліотека, галерея, новини тощо, що висвітлюють основні теоретико-методологічні та практичні здобутки нашого дослідження, особливості використання арт-терапевтичних технологій, а також статті публіцистичного характеру, що можна переглянути у блогові. Для зручності та роз'яснення окремих понять, що використовуються у роботі з дітьми з функціональними обмеженнями нами було розроблено глосарій термінів, що також розміщено на сторінці Довідкова інформація та представлено у Додатку М.

Таким чином, залучення арт-терапевтичних технологій дозволить забезпечити наскрізний арт-терапевтичний супровід дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР, а також сприятиме вихованню в них широкого кругозору, потреби до ефективної самореалізації, забезпечить створення ситуації успіху та необхідних умов для розуміння власної соціальної значущості через виховання ціннісного ставлення до себе та результатів власної творчості, усвідомлення цінності культурного надбання різних країн світу та власної держави, формування системи цінностей на базі знань про історичне минуле України та бережливого ставлення до історичних і культурних цінностей України та світу.

2.4. Організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків

Особливого значення в організації роботи з дітьми з функціональними обмеженнями набуває співпраця із сім'єю. Для підтримки здорової сімейної атмосфери, формування довірливих стосунків та подальшої успішної життєдіяльності, життєорганізації та самореалізації дитини з функціональними обмеженнями важливою є організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей та їхніх батьків. Адже так само, як для здорових дітей, так і для дітей цієї категорії сімейна структура є першоосновою формування особистості дитини, що визначає успішність її майбутньої життєвої самореалізації.

Сім'я є, як зазначає В. Штифурак, або могутнім чинником розвитку й емоційно-психологічної підтримки особистості, або джерелом психічної травми та різного роду розладів. До сімейної атмосфери людина чутлива все життя, але найбільшого впливу зазнає дитина в пору фізичного та духовного становлення, адже саме в сім'ї формується ставлення дитини до самої себе, відбувається первинна соціалізація, засвоюються перші соціальні ролі, закладаються основні цінності життя [102, с. 63].

Спільна художня творчість дітей та їхніх батьків є потужним чинником гармонізації сімейних стосунків, що дозволяє в невимушеній, теплій атмосфері спільної спонтанної творчості проявити свої почуття, пізнати внутрішній світ членів родини, отримати новий досвід ефективної взаємодії, відчути ту єдність, що є притаманною саме родині. Тож третю організаційно-педагогічну умову нами було реалізовано через такі соціально-педагогічні інтегративні форми, як «Батьківська школа», табори-семінари, «Літня школа» та «Сімейна майстерня», в рамках яких відбувалася організація спільної художньо-творчої діяльності дітей і батьків засобами арт-терапії.

Розглянемо методичні засади проведення *«Батьківської школи»*, що передбачає організацію групової взаємодії, яка проводиться один раз на місяць (за потреби два рази) із тривалістю занять 1,5 – 2 години. Під час цієї форми роботи нами розглядалися теоретичні та практичні питання психолого-педагогічного супроводу навчання, виховання та розвитку дітей з функціональними обмеженнями й організації їх життєдіяльності в умовах задоволення щоденних буденних потреб (правильного вибору візка, етики

спілкування в родині, харчування, гігієни тощо). Цей інформативний захід надає можливість батькам не лише отримати інформацію, але й «вийти у світ», розширити власне коло спілкування та коло спілкування дитини [3, с.11-12]. Консультування в рамках зазначеного інформаційного заходу має на меті надання допомоги в поліпшенні психологічного здоров'я дітей з функціональними обмеженнями, сприяння їхній соціальній інтеграції, вихованню та розвитку, формування сприятливого психологічного клімату сім'ї, звільнення від стану самотності й ізоляції тощо [4, с. 121], що безпосередньо спрямовані на розв'язання питань самоствердження дитини та її родини.

У досвід роботи ЦСПР також впроваджено 3-денні *табори-семінари*, що проводяться на природі за межами міста в спеціально облаштованих наметових містечках (наприклад, «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство молоді з функціональними обмеженнями», «Школа самостійного життя» для сімей і членів родин, які виховують дітей на інвалідних візках і з проблемами опорно-рухового апарату тощо). До програми таборів-семінарів входили психокорекційні й арт-терапевтичні заняття з психологами, лікарями, педагогами та волонтерами. Саме під час таких таборів-семінарів діти з функціональними обмеженнями та члени їх сімей змогли отримати допомогу та вирішити життєво важливі проблеми, усвідомити себе повноправною особистістю, самоактуалізуватися через спілкування та взаємодопомогу, відчути цінність свого життя у форматі уваги від влади та громадськості [76, с. 120].

Ще однією формою роботи були організовані в ЦСПР тижневі виїзні *«Літні школи»* (у закладах оздоровлення і відпочинку), під час яких батьки і діти проходили спеціальні навчально-виховні заняття щодо налагодження міжособистісної та групової взаємодії, зокрема і засобами арт-терапії, що дозволяли зняти психо-емоційну напругу батьків і налагодити ефективну спонтанну взаємодію з власними дітьми.

Серед арт-терапевтичних технік, що є доцільними під час організації спільної художньо-творчої взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків можна назвати такі: методика «Сімейна шафа» (за

А. Олейник); методика «Річка мого життя» (за О. Молчановою); методика «Три кола: майбутнє, минуле, теперішнє»; метод казкотерапії «Спільне рішення» (за І. Вачковим); створення сімейного портрету «Автопортрет родини»; малюнок сімейних цінностей; колаж сім'ї; методика «Поховання багажу» (за Ю. Чаплинською); створення «Казки взаємовідносин» (за О. Бреусенко-Кузнецовим); створення сімейної мандали; створення талісманів (за К. Ребровою) для членів сім'ї; методика «Міст» (адаптація за Т. Логвіною-Бик) тощо [9; 10; 48; 53; 67; 68]. Пропоновані методи дозволяють «проявити» основні сімейні тенденції, налагодити взаєморозуміння між членами родини, допомагають віднайти контакт і знайти компроміси в баченні кожного члена сім'ї, як має розвиватися кожен із них і родина разом, а також спрямовані на пошук конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Цінність такої спільної арт-терапевтичної взаємодії членів родини визначається можливістю забезпечити опосередкований вплив на дитину через вплив на її батьків, адже сім'я є цілісним живим «організмом», живою, відкритою системою, що здатна до саморозвитку та знаходиться в постійному процесі росту та змін через безперервний контакт та взаємодію, обмін інформацією з навколишнім світом, що сприяє внутрішнім змінам [16, с. 76].

Іще однією з форм роботи, яку нами було використано під час організації взаємодії батьків і дітей з функціональними обмеженнями, є «Сімейна майстерня». На відміну від попередніх форм організації художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей та їхніх батьків, «сімейна майстерня» є сталою діючою формою спільного сімейного арт-терапевтичного простору, що організовується в умовах інклюзивної освіти та ЦСПР.

Сімейна майстерня, як зазначає М. Сидоркіна, дозволяє зменшити рівень емоційної напруги в сім'ї, зростанню уважності батьків до потреб та невербальних проявів дітей, спільна художньо-творча діяльність покращує здатність членів сім'ї співпрацювати на рівних, дозволяє посилити «позитивну забарвленість» загального фону спілкування в більшості сімей, збільшує активність включення батьків і дітей у висловлюванні та впровадженні власних ідей тощо [72, с. 24].

Робота «Сімейної майстерні» передбачає щотижневі зустрічі або зустрічі, що проходять один раз на місяць дітей з функціональними обмеженнями та членів їх сімей. Такі зустрічі тривають від двох до чотирьох годин. Під час них зустрічей батьки спільно з дітьми працюють відповідно до заданої тематики, реалізуючи та демонструючи власні сімейні цінності через продукти спільної арт-терапевтичної взаємодії, презентуючи й обговорюючи результати, отримані в процесі такої діяльності.

Серед принципів діяльності «Сімейної майстерні» М. Сидоркіна виділяє такі: гуманістичної спрямованості в стосунках між дорослими та дітьми; принцип соціальної зв'язаності; активної учасні батьків у заняттях; принцип індивідуального підходу; принцип позитивного мислення [17, с. 33-35].

Так, на основі дослідження М. Сидоркіної, було виокремлено такі вимоги щодо роботи «Сімейної майстерні»:

- організаційні, що включають повагу до інтересів і потреб родини; повагу до праці сім'ї та результатів її творчості; повагу до думки як батьків, так і дитини; створення атмосфери особистого комфорту;
- налаштованість учасників групи на творчу взаємодію;
- мінімальна здатність до «творчої комунікації»;
- забезпечення ефективності механізмів зміни стану групи та кожної окремої особистості через імітацію (можливість членів арт-терапевтичної групи спостерігати за діями один одного та спробами відтворити їх у власній поведінці та образотворчій діяльності), ідентифікацію (ототожнення членів групи з почуттями й особистісними характеристиками один одного) та інтерналізацію (що забезпечує стійкі зміни в поведінці та станах членів групи і пов'язана зі зміною системи поглядів та засвоєнням більш зрілих способів реагування);
- «запуск» механізмів емпатії, тобто співпереживання учасників «сімейної майстерні»;
- включення механізмів рефлексії, що забезпечує усвідомлення членами сімей як власних уподобань, так і особистісних особливостей, потягів, змісту внутрішнього світу один одного [17, с. 10-12].

Серед важливих умов щодо проведення «Сімейних майстерень» можна виділити такі:

- відсутність протипоказань до такої форми роботи [17, с. 28];
- дотримання «балансу» керівником художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності [17, с. 36];
- дотримання структури занять «Сімейної майстерні» [17, с. 41] тощо.

Організаційна побудова процесу спільної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності, як зазначає М.Сидоркіна, призводить до зростання емоційної близькості членів сім'ї, зростання гнучкості сімейної системи, а також відбувається формування умов для становлення високого рівня довіри в родині [17, с. 14-16].

Розглянемо деякі з арт-терапевтичних технік роботи, що були використані нами в ході організації спільної художньо-творчої діяльності дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків.

«Сніданок. Обід. Вечеря» (за В. Кокоренко)

Попередня підготовка. Учасники (діти з функціональними обмеженнями та члени їх сімей) об'єднуються в малі групи до 6 осіб (розподіл на групи може здійснюватися за власним вибором, вказівкою або шляхом жеребкування).

Обладнання: листи ватману А1 формату (за кількістю команд), фарби (гуаш, акварель), склянки з водою, пензлики.

Етапи арт-терапевтичної роботи

1. Етап підготовки до художньо-творчої роботи (3-5 хв.).

- Завданням для кожної команди зараз є подумати й обрати, який стіл вони зараз будуть «сервірувати»: сніданок, обід або вечерю...

Важливо, щоб учасники під час вибору не почали обговорювати і домовлятися – кому що малювати, тому на вибір багато часу давати не рекомендується.

2. Етап художньо-творчої роботи із заборною будь-якої вербальної комунікації (15-20 хв.).

- Кожен із Вас має у відповідності до обраного столу намалювати себе у вигляді страви на сніданок (обід, вечерю)...

3. Творчо-рефлексивний етап складається з трьох частин (15-20 хв.).

Перша частина включає письмову роботу щодо створення «у формі презентаційного монологу» розповіді дітей про свою страву від першої особи.

Друга частина включає групову презентацію «столу» за наступним алгоритмом:

- Що і чому малювали?... Як малювалося?... Чи задоволені тим, що вийшло?... Чи вдалося «сервірувати» стіл?

Третя частина цього етапу відбувається у форматі індивідуальної презентації «своєї страви» кожним учасником. Для конкретизації процесу дітям з функціональними обмеженнями та членам їх сімей пропонуються запитання типу:

- Чи сподобалось тобі малювати?... Чи вийшов задуманий образ страви, які почуття і думки виникають зараз, коли образ вже готовий?... тощо.

Відповідно до критеріїв інтерпретації образу «Я-страва», запропонованих В. Кокоренко, цінність такої роботи полягає в діагностиці і подальшій корекції соціо-комунікативної ефективності дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків, оскільки запропонований спосіб їжі відповідає характеру і специфіці саме цього аспекту життєвої самореалізації людини. Як малюк «їсть» маму під час перебування в її лоні і під час грудного вигодовування, так і ми в дорослому віці «живимо» тих, хто поруч з нами. «Живимося», користуючись знаннями, вміннями, можливостями, діями і результатами дій як близьких, так і, іноді, зовсім незнайомих нам людей. І, в свою чергу, дозволяємо «поласувати» собою [41, с. 39-55]. Крім того, зазначає В. Кокоренко, техніка «Сніданок. Обід. Вечера» показує наскільки комфортно ми відчуваємося в такому взаємообміні.

Цікавою арт-терапевтичною технікою для роботи з родиною є також створення родинного герба, що до певної міри характеризує сім'ю як носія соціокультурних цінностей, розкриває характер внутрішньосімейних стосунків.

«Герб сім'ї» (за Т. Омельчук)

Обладнання: фарби, пензлики, вода, папір різного формату.

Етапи арт-терапевтичної роботи

1. Етап створення індивідуального герба кожним членом родини на аркуші А4 формату (5-7 хв.)

- Зробіть глибокий вдих та пригадайте образ матері: її риси, її образ життя, її цінності, її кредо. Знайдіть символ, який відобразив би все це. Розмістіть образ матері в першій частині малюнка.

Знову просимо розслабитися (глибокі вдихи-видихи) і уявити:

- образ батька, який просимо розмістити біля образу матері;
- образ усіх жінок по роду матері зображуємо під образом матері;
- образ усіх чоловіків по роду батька зображуємо під образом батька.

Мінімальне розслаблення, просимо подивитись на герб уважно і, заплющивши очі, уявити, що б ви хотіли розмістити в середині нього.

2. Етап представлення індивідуального герба (15-20 хв.)

3. Етап створення спільного герба кожної родини на аркуші А3 формату (15-20 хв.).

На цьому етапі відбувається створення спільного герба сім'ї (спільна робота за попередньою домовленістю про те, що, де і як має бути зображено).

- Покладіть перед собою герби ваших сімей, і домовтеся, що б ви хотіли перенести зі своїх гербів на ваш спільний герб і чому.

4. Етап обміну враженнями щодо зображення створеного членами сім'ї (5-7 хв.), що включає проведення кола обговорення за такими запитаннями:

- Чи було вам комфортно працювати над створенням герба?.. Що допомагало в роботі?... Які почуття у вас викликала ця робота?... Що давалося важко?.. Що було для вас легким?... тощо.

Така робота сприяє формуванню усвідомленого ставлення до себе, свого роду та особливостей кожного з поколінь, їхніх рис, цінностей і способу життя.

Наступною вправою, що ми пропонуємо для організації спільної діяльності дітей з функціональними обмеженнями та членів їх сімей, є арт-терапевтична техніка «**Діалог кольором**» (за М. Сидоркіною).

Обладнання: фарби, пензлики, вода, папір А3 формату.

Етапи арт-терапевтичної роботи

1. Підготовчий етап - інструктивний

- Зазвичай, ми спілкуємося за допомогою слів. Але зараз ви будете вести діалог не традиційним способом (тобто - не словами), а ... фарбами. Тому з цього моменту діє заборона на вербальне спілкування.. Подивіться один на одного й оберіть колір, яким ви будете вести діалог. Оберіть пензлик, яким ви будете вести діалог (за потреби протягом діалогу пензлик можна буде поміняти, оскільки ми не знаємо, як лягатиме фарба в процесі роботи). Подумайте: що б Ви хотіли розповісти один одному в процесі Вашого діалогу... Про що запитати?.. Готові?.. Тоді займіть, будь ласка, місце за столом і розпочинаємо. У Вас – 12 хвилин.

2. Етап парної художньо-творчої роботи №1 на полотні формату А 3 (12 хв., час за потреби може збільшуватися або зменшуватися).

Як зазначає О. Деркач, з моменту оголошення інструкції починається діагностика: вибір кольору; вибір пензлика; хто на себе бере лідерство та першим починає роботу; положення партнерів під час роботи. Особливість виконання цієї справи в тому, що учасникам дається один аркуш паперу на двох і в той момент, коли вони вже не знають, що малювати, починається найцікавіше: чи дозволяє дитина з функціональними обмеженнями/член сім'ї дитини з функціональними обмеженнями не малювати, чи продовжується взаємодія, чи продовжується деструктивна взаємодія, коли починають псувати малюнок тощо [71, с. 54].

3. Етап творчо-ефективної роботи №1 (5-7 хв.) включає проведення кола обговорення за такими запитаннями:

- Чи сподобалось малювати?...
- Що сподобалось? Що не сподобалось? Чому?...
- Як вам здається, що хотів вам розказати ваш партнер?
- Чого не вистачало в роботі? Що хотілося б змінити?..

4. Етап парної художньо-творчої роботи №2 – «Перемальовування» на полотні формату А 3 (12 хв., час за потреби може збільшуватися або зменшуватися), з урахуванням результатів обговорення під час попереднього етапу.

5. Етап творчо-ефективної роботи №2 (5-7 хв.) включає проведення кола обговорення за тими ж запитаннями, що були на етапі 3.

6. Етап сімейної художньо-творчої роботи №3 (12 хв., час за потреби може збільшуватися або зменшуватися). На цьому етапі члени однієї родини об'єднуються для створення «Діалогу кольорів» на полотні формату А 1.

7. Етап творчо-ефективної роботи №3 (5-7 хв.) проводиться за аналогією до попередніх.

Таким чином, реалізація третьої організаційно-педагогічної умови – *організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків* – передбачала проведення ряду соціально-педагогічних інтегративних заходів, зокрема «Батьківська школа», табори-семінари, «Літня школа», «Сімейна майстерня», в рамках яких відбувалася організація спільної художньо-творчої діяльності дітей, що дозволяло в невимушеній, теплій атмосфері спільної спонтанної творчості проявити власні почуття, пізнати внутрішній світ членів своєї родини, отримати новий досвід ефективної взаємодії, відчувати ту єдність, що є притаманною саме сім'ї. Світлини, що ілюструють організацію конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків, представлено в Додатку Н.

Кінцевим результатом реалізації цієї організаційно-педагогічної умови є не лише організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків. Результатом є отримання нових ресурсів сімейної структури для формування гармонійно розвиненої особистості дитини, зокрема такої, що цінує власне життя та життя оточуючих; успішної й ефективної в соціальній та індивідуальній комунікації, оскільки в будь-якій взаємодії зі світом така дитина використовує досвід, сформований на основі ціннісного ставлення до життя.

Висновки до другого розділу

1. Запропонована нами модель процесу виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії дозволила розкрити принципи (гуманізації; зв'язку виховання з життям; безперервності, системності, послідовності та наступності виховання; взаємопідтримки; корекційно-компенсаційної спрямованості виховання;

художньо-корекційної дії), організаційно-педагогічні умови (застосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи; забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями; організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків), методи виховання (формування свідомості особистості; стимулювання діяльності та поведінки; самопізнання та самовиховання; емоційного впливу; активної та рецептивної арт-терапії) та форми організації цього процесу, що є важливою ланкою підвищення рівня вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями та базисом для їхнього розвитку, соціалізації та інтеграції в соціумі.

2. Особливості виховної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями створили необхідність звернення нашої уваги на сучасні методи виховання, зокрема тренінгову форму організації виховної роботи. «Виховний тренінг» є своєрідною формою «вправляння», що дозволяє в межах відведеного часу відпрацювати на практиці матеріал, що вивчається. Використання арт-терапевтичних технологій дозволяє ефективно будувати виховну взаємодію в межах тренінгової групи.

Реалізація першої організаційно-педагогічної умови відбулася у форматі розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми «Подорож країною цінностей», у відповідності до 6 змістових модулів («Я-особистість», «Фізичне здоров'я», «Психічне здоров'я», «Сім'я», «Життєорганізація» та «Самореалізація»), що були об'єднані в казкову подорож Країною «Якія». Заняття відбувались у тренінговій формі тривалістю 50 хвилин. Крім того, в межах підрозділу 2.2. нами було розкрито етапи (підготовчий, налаштування, інформаційний, або когнітивний, художньо-творчий, творчо-рефлексивний, або презентаційний, підсумковий) та особливості проведення означених занять.

На основі запропонованих матеріалів нами було розроблено методичні рекомендації до розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми «Подорож країною цінностей» і посібник у форматі зошита з

друкованою основою «Подорож Країною «Якія» для практичного використання спеціалістами та батьками дітей з функціональними обмеженнями щодо формування ціннісного ставлення до життя. Використання арт-терапевтичних і казкотерапевтичних технік, можливість варіювання структури тренінгової роботи дозволяють забезпечити атмосферу довіри та взаємопідтримки, сприяють зняттю емоційно-фізичної, емоційно-психологічної напруги та бар'єрів спілкування. Для самої дитини такий творчий процес дозволяв відволіктися від «буденних справ», а також сприяв активному включенню в казково-фантастичну арт-терапевтичну роботу, спрямовану на формування ціннісного ставлення до життя.

3. Реалізація другої організаційно-педагогічної умови – забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями – реалізувалися через пізнавально-розвивальні (перегляд театральних вистав і концертів; екскурсії; заочні мандрівки), художньо-творчі (гурткова робота; арт-студії; інтегрований театр) та творчо-розважальні (фестивалі творчості й талантів; святково-концертні програми; конкурсно-розважальні програми) форми організації арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти та Центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

4. Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови – організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків – передбачала проведення низки соціально-педагогічних інтегративних заходів, зокрема «Батьківська школа», табори-семінари, «Літня школа», «Сімейна майстерня», у рамках яких відбувалася організація спільної художньо-творчої діяльності дітей, що дозволяло в невимушеній, теплій атмосфері спільної спонтанної творчості проявити власні почуття, пізнати внутрішній світ членів своєї сім'ї, одержати новий досвід ефективної взаємодії, відчути ту єдність, що є притаманною саме родині.

Таким чином, кожне заняття, що проходило в рамках визначених нами організаційно-педагогічних умов, будувалося з обов'язковим включенням у їх

структуру арт-терапевтичних технік, використання яких дозволяло дитині зрозуміти себе й усвідомити власну цінність, а також цінність оточення та оточуючих її людей для успішної життєдіяльності, життєорганізації та самореалізації.

Положення, викладені в другому розділі, детальніше розкриті в публікаціях автора [85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 97; 98; 99].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Авдеев А. Лекции по теории литературы: Целостный анализ литературного произведения [Электронный ресурс] / Анатолий Авдеев // Режим доступа : <http://knigi-tut.net/lektzii-po-teorii-literaturyi-tselostnyi-analiz-literaturnogo-proizvedeniya>. – Название с экрана
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
3. Безкоровайна О. В. Проблема особистісного самоствердження в педагогічних дослідженнях / Ольга Володимирівна Безкоровайна [Електронний ресурс] // Філософія. Педагогіка. Суспільство : Зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 1. – 2011. – С. 90-102. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/fps/2011_1/. – Назва з екрану.
4. Безкоровайна О. В. Теоретико-методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ольга Володимирівна Безкоровайна ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ : Видавництво «Науковий світ», 2010. – 40 с.
5. Бреусенко-Кузнецов О. А. Майстер-клас : «Світ фентезі та феноменологічні координати» / О. А. Бреусенко-Кузнецов // Простір арт-терапії : можливості та перспективи : Т. 2 : Матеріали III міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м.Київ, ЦППО АПН України, 2-3 березня 2006 року). – Київ, 2006. – С. 18-19.
6. Буцел Н. Майстер-клас : «Психокорекційна програма «Тіло храм духу» / Н. Буцел // Простір арт-терапії : можливості та перспективи : Т. 2 : Матеріали III міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м.Київ, ЦППО АПН України, 2-3 березня 2006 року). – Київ, 2006. – С. 19-21.

7. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И. В. Вачков – Москва : Генезис, 2011. – 288 с.
8. Вачков И. В. Метафорический тренинг / И. В. Вачков. – 2 -е изд. – Москва : «Ось-89», 2006. – 144 с.
9. Вачков И. В. Приключения во внутреннем мире. Психология для старшеклассников / Игорь Викторович Вачков, Марина Ростиславовна Битянова. – Питер ; СПб., 2008. – 128 с.
10. Вачков И. В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников / Игорь Викторович Вачков, Марина Ростиславовна Битянова. – Питер ; Санкт-Петербург, 2009. – 111 с.
11. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку : учеб. пособ. / И. В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. - М. : «Ось-89», 2007. – 144 с.
12. Венская опера [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://youtu.be/00HkN2w3FXU>. – Название с экрана.
13. Венский оркестр Имре Кальмана. Гранд-Гала / Wiener Kalman Orchester. Grand-Gala [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://youtu.be/R0KkR8Hkxb8>. – Название с экрана.
14. Віртуальна екскурсія по музеях світу [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://lib.if.ua/publish2009/1249300238.html>. – Назва з екрану.
15. Вознесенська О. «Килим долі» як психотерапевтичний засіб у роботі з жінками / О. Вознесенська // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. / ЦППО АНП України, ГО «Арт-терапевтична асоціація»; Редкол. : Семиченко В. А., Чуприков А. П. та ін. – Київ. : Міленіум, 2008. – Вип. 1 (3). – С. 67-81.
16. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога : Використ. Арт-технологій в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова. – Київ : Шк. світ, 2007. – 120 с.
17. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям. Практичний посібник / Олена Леонідівна Вознесенська. – Київ : Human Rights Foundation, 2015. – 50 с.

18. Вознесенська О. Л. Арт-терапія у подоланні психічної травми : Практичний посібник / Олена Вознесенська, Марина Сидоркіна. – Київ : Золоті ворота, 2015. – 198 с.
19. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу / О. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 5-8.
20. Вознесенська О. Л. Майстер-клас : «Фея у сучасному житті» / О. Л. Вознесенська // Простір арт-терапії : можливості та перспективи : Т. 2. : Матеріали III міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м.Київ, ЦППО АПН України, 2-3 березня 2006 року). – Київ, 2006. – С. 26-29.
21. Волкова Н. П. Педагогіка : пос. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
22. Галіцина Л. Методика «Витинанка. Дерево роду» як інструмент роботи з образом «Я» // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. / УМО, 2010, ГО «Арт-терапевтична асоціація»; 2010. – Київ : Золоті ворота, 2010. – Вип. 2 (8). – С. 49-57.
23. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
24. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
25. Грабенко Т. Волшебная страна внутри нас : програма емоц.-волевого розвитку для дітей / Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов // Тренинг по сказкотерапии. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – С. 11-34.
26. Гуревич Р. С. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2016. – № 4. – С. 71-78.
27. Деркач О. «Мамо, не йди! Я боюся» або Казкова пігулка від страху / О. Деркач // Дошкілля. – 2013. – № 2 (28). – С. 10-13.

28. Деркач О. О. Музична терапія в освітньому просторі ДНЗ та школи : навчально-методичний посібник / О. О. Деркач. – Вінниця, ВДПУ, 2016. – 44 с.
29. Деркач О. О. Педагогіка творчості : Арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу : Навчально-методичний посібник / О. О. Деркач. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 95 с.
30. Деркач О. Створюємо галактику класу: Арт-педагогічна техніка як засіб налагодження взаємин у колективі / О. Деркач // Учитель початкової школи. – 2017. – №3. – С.20-23.
31. Диагностика емоціонально-нравственного развития школьников / [ред. и сост. Н. Б. Дерманова]. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 52 с.
32. Діти з особливими потребами: поради батькам. / В. І. Бондар, В. І. Берзінь, Л. В. Борщевська та ін. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – Київ : Науковий світ, 2004. – 232 с.
33. Закон України «Про охорону дитинства» // Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. Частина І. – перевидання зі змінами. – Київ: ДЦССМ, 2003. – 520 с.
34. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2002. – 310 с.
35. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 144 с.
36. Казакова Е. И. Толерантность – путь к развитию / Е. И. Казакова – Санкт-Петербург : Изд-во Ютас, 2007. – 264 с.
37. Кобзаренко Л. А. Виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Людмила Анатоліївна Кобзаренко ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ : Видавництво «Науковий світ», 2016. – 23 с.

38. Ковтонюк М. М. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / М. М. Ковтонюк, Л. В. Антонюк // Сучасний навчально-методичний комплекс: можливості, проблеми, перспективи. – № 26, 2010. – С. 308-314.
39. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов на Дону : Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
40. Козырева Е. А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей / Е. А. Козырева // Школьный психолог. – 2001. - №33. – С. 18-22.
41. Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 101 с.
42. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – Київ : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
43. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2003. – 96 с.
44. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 368 с.
45. Копытин А. И. Арт-терапия для детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская – Москва : «Когито-Центр», 2007. – 197 с.
46. Кузнецова А. М. Гурток – основа пізнавально-практичної діяльності дитячого центру / А. М. Кузнецова // Позашкільна освіта, 2011. - №1. – С. 1-5.
47. Летний концерт в Шёнбрунне 2012 - Венский ФО [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://youtu.be/tmSYHnO7nDc>. – Название с экрана.
48. Логвіна-Бик Т. Арт-терапевтична техніка «Міст» у роботі з клієнтами / Т. Логвіна-Бик // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. / УМО, 2010, ГО «Арт-терапевтична асоціація»; 2012. – Київ : Золоті ворота, 2010. – Вип. 1 (7). – с. 78-87.
49. Лоциц Ю. Сковорода / Ю. Лоциц – Москва : Молодая гвардия, 1972. – 224 с.

50. Любота В. В. Інтегрований театр для молоді з розумовою відсталістю / В. В. Любота, С. В. Солопай, Н. В. Біланик, В. С. Пшенічна [під ред. Стецкова О. В]. – Київ : ІКЦ «Леста», 2002. – 48 с.
51. Максимова Н. Ю. Основи дитячої патопсихології: навч. посібник / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – Київ : Перун, 1996. – 464 с.
52. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – вид. 3-є, доп. – Київ : [б. в.], 2001. – 608 с.
53. Молчанова О. Використання арт-терапевтичної методики «Річка мого життя» для розвитку соціальних навичок / О. Молчанова // Простір арт-терапії : можливості інтеграції : матеріали XIV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м.Київ, 23-25 лютого 2017 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприков, Л. А. Найдьоновой. О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. – Київ : Золоті ворота, 2017. – С. 65-68.
54. Наказ Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді № 24 від 24.05.2007 р. «Про затвердження Інструкції з обліку роботи в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://vin-ocsssdm.com.ua>. – Назва з екрану.
55. Обухова О. Е. Психологическое сопровождение профильной смены «Одаренные дети» / О. Е. Обухова // Одаренный ребенок. – 2003. – №6. – С. 34-35.
56. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Около 57 000 слов / С. И. Ожегов / [под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой]. – 20-е изд., стереотип. – Москва : Рус. яз., 1988. – 750 с.
57. Олейник А. Робота з ціннісними орієнтаціями у сімейному консультуванні і терапії. Методика «Сімейна шафа» / А. Олейник // Простір арт-терапії : можливості інтеграції : матеріали XIV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м.Київ, 23-25 лютого 2017 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприков, Л. А. Найдьоновой. О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. – Київ : Золоті ворота, 2017. – С. 74-76.
58. Омельчук Т. Арт-терапевтичний метод «Герб майбутньої сім'ї» / Т. Омельчук // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. / ЦППО АНП України, ГО

- «Арт-терапевтична асоціація»; Редкол. : Семиченко В. А., Чуприков А. П. та ін. – Київ : Міленіум, 2008. – Вип. 1 (3). – С. 97-107.
59. Оперные театры мира. Венская государственная опера [Электронный ресурс] / Режим доступа : https://youtu.be/0glUB_yb_u8. – Название с экрана.
 60. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
 61. Парфирьева И. В. Воспитательный тренинг как нетрадиционная форма воспитания / Инна Владимировна Парфирьева // Издательский дом «Первое сентября» в рамках Всероссийского фестиваля педагогических идей «Открытый урок» [Электронный журнал] / Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/598628/>. – Название с экрана.
 62. Подкоритова Л. Розвиток рефлексії у психологів за допомогою арт-терапевтичного заняття «Пасьянс емоцій» / Л. Подкоритова // Простір арт-терапії : можливості інтеграції : матеріали XIV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м.Київ, 23-25 лютого 2017 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприков, Л. А. Найдьоновой, О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. – Київ : Золоті ворота, 2017. – С. 81-86.
 63. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії / Н.Полякова // Психолог. – №39. – жовтень, 2005. – С. 27-31.
 64. Полякова Н. Метод «Мандала» як індикатор змін в процесі музично-корекційних занять з розумово відсталими дітьми / Н. Полякова // Простір арт-терапії. – 2007. – Вип. 1 (4). – С. 138-147.
 65. Постанова Кабінету Міністрів України № 433 від 06.05.2001 р. «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про кільний навчальний заклад» [Електронний ресурс] / Режим доступу : Пошукова система : «Верховна рада України : Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi. – Назва з екрану.
 66. Приходченко К. І. Діагностика у виховному процесі / К. І. Приходченко, Л. Є. Литвин – Харків : Вид. група «Основа», 2006. – 160 с.

67. Реброва К. Гра в камінчики / К. Реброва // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. / ЦППО АНП України, ГО «Арт-терапевтична асоціація»; Редкол. : Семиченко В. А., Чуприков А. П. та ін. – Київ : Міленіум, 2008. – Вип. 1 (3). – С. 116-123.
68. Реброва К. Створення талісманів у процесі арт-терапії / К. Реброва // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. / УМО, 2012, ГО «Арт-терапевтична асоціація»; 2012 – Київ : Золоті ворота, 2012. – Вип. 12 (12). – с. 107-116.
69. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера : кн. для преподавателей высш. и сред. пед. учеб. заведений / Петр Евдокимович Решетников. – Москва : Владос, 2000. – 301 с.
70. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – Київ : СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. – 204 с.
71. Сидоркіна М. Ю. Творча взаємодія як засіб гармонізації сімейних стосунків : метод. реком. / М. Ю. Сидоркіна; Національна академія педагогічних наук України; Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 86 с.
72. Сидоркіна М. Ю. Можливості та обмеження гармонізувального потенціалу спільної художньої творчості у сімейній арт-терапевтичній студії // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. – Київ : Золоті ворота, 2011. – Вип. 2 (10). – С. 23-32.
73. Сказкотерапия с «особым» ребёнком // Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2002. – С. 231-244.
74. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. на соискание уч. степени кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ю. В. Слюсарев. – Санкт-Петербург, 1992. – 22 с.
75. Стишенко И. В. Тренинг уверенности в себе : развитие и реализация новых возможностей / И. В. Стишенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 240 с.

76. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Изд. третье, перераб. и доп.. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. – 672 с.
77. Стоялова О. В. Інтеграція дітей та молоді з функціональними обмеженнями у суспільство / О. В. Стоялова, І. С. Довгалюк // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. Науково-методичний журнал. – №3 (11). – липень-вересень, 2005. – С. 119-129.
78. Сухомлинська О. В. Концептуалізація ідей про виховання моральності в сучасній Україні / Ольга Василівна Сухомлинська // Шкільний світ. – №4 (708). – 2015. – С. 4-20.
79. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 254 с.
80. Третяк О. П. Методика виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини в навчально-виховному процесі : метод. посіб. / О. П. Третяк. – Київ : вид-во Ін-т проблем виховання НАПН України, 2013. – 136 с.
81. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / Михайло Михайлович Фіцула. – Київ : Академія, 2001. – 527 с.
82. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб.. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.
83. Хархан Г. Підготовка старшокласників до сімейного життя : тренінги / Г. Хархан ; упоряд. В. Снігульська. – Київ : Вид. група «Шкіл. Світ», 2015. – 136 с.
84. Харченко І. Терапевтично-діагностична методика мандала «Король або Королева» / І. Харченко // Простір арт-терапії : [Зб. наук. праць] / УМО. 2016, ВГО «Арт-терапевтична асоціація»; – Київ : Золоті ворота, 2016. – Вип. 2 (20). – С. 87-97.
85. Хиля А. В. Реализация диагностического потенциала арт-педагогике в процессе изучения ценностных ориентаций детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития / А. В. Хиля // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч. практ.

конф. (Брест, 19-20 апр. 2012 г.). – Брест : Альтернатива, 2012. – С. 182-185.

86. Хіля А. В. Арт-терапія як засіб діагностики аномалій розвитку системи цінностей дитини / А. В. Хіля // Простір арт-терапії : Палітра почуттів : Матеріали XI міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 25-27 лютого 2016 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьонові, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. - Київ : Золоті ворота, 2016. – С. 73-77.
87. Хіля А. В. Арт-терапія як засіб підготовки дітей з функціональними обмеженнями до самостійного життя / А. В. Хіля // Збірник наукових праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2017. – С. 142-147.
88. Хіля А. В. Використання арт-терапії у процесі соціалізації як складової особистісної ідентифікації дітей з функціональними обмеженнями / А. В. Хіля // Педагогіка в системі гуманітарного знання. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 18-19 листопада 2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 142-144.
89. Хіля А. В. Використання діагностичного потенціалу арт-терапевтичних технологій в соціальній роботі в Україні / А. В. Хіля // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародної наукометричної бази INDEXCOPERNICUS]. – Кам'янець-Подільський : Вип. 22. – 2017. – С. 221-227.
90. Хіля А. В. Використання методів музичної терапії як складової психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах центрів реабілітації / А. В. Хіля // Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Вип. 701. Педагогіка та психологія [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук]. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. – С. 169-177.

91. Хіля А. В. Місце арт-терапевтичних та арт-педагогічних технологій у системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями у вітчизняній та зарубіжній практиці / А. В. Хіля // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. М. Коцюбинського, 3-5 квітня 2016 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 2. – С. 35-39.
92. Хіля А. В. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей, що опинились у складних життєвих обставинах, засобами арт-педагогіки в умовах роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді / А. В. Хіля // Простір арт-терапії : Досвід становлення: Матеріали X Ювілейної міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 лютого – 2 березня 2013 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприкової, О. М. Скнар]. – Київ : Золоті ворота, 2013. – С. 108-114.
93. Хіля А. В. Особливості використання арт-терапевтичних технологій для формування у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до власного здоров'я / А. В. Хіля // Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Суми, 09-10 грудня 2015 року). – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – С. 187-189.
94. Хіля А. В. Особливості педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями у системі ЦСССДМ / А. В. Хіля // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вип. 34 / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – С.457-462.
95. Хіля А. В. Особливості супроводу дітей з функціональними обмеженнями: освітній та соціальний аспекти / А. В. Хіля // Значимість

психології в сучасному суспільстві. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 9-10 грудня 2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 59-61.

96. Хіля А. В. Підготовка дітей з функціональними обмеженнями до самостійного життя засобами арт-терапії / А. В. Хіля // Простір арт-терапії: ресурси зцілення: Матеріали XI міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 3-4 квітня 2014 р.) / [за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьонової, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. – Київ : Золоті ворота, 2014. – С. 105-108.
97. Хіля А. В. Подорож країною «Якія»: Виховання ціннісного ставлення до життя у дітей (дітей з функціональними обмеженнями, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах) через компонент «Я-особистість» засобами арт-терапії / А.В. Хіля. – Вінниця: Вінницька обласна друкарня, 2015. – 40 с.
98. Хіля А. В. Реалізація діагностичного та корекційно-розвивального потенціалу арт-терапії у соціальній роботі з дітьми із кризових сімей (зокрема дітьми з функціональними обмеженнями) / А. В. Хіля // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education» [внесений до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук та до міжнародних наукометричних баз INDEXCOPERNICUS, РИНЦ SCIENCE INDEX, Crossref та ін.]. – №11(7). – 2016. – С.37-42.
99. Хіля А. В. Таємниця у колі. Кишенькова книжечка анти-стрес виконана в рамках проекту «Сімейний арт-простір: створення позитивного середовища для збереження родинних зв'язків між прийомними дітьми та батьками, батьками-вихователями та біологічними дітьми» за підтримки Вінницької ОДА / А. В. Хіля. – Вінниця : Вінницька обласна друкарня, 2015. – 24 с.
100. Хухлаева О.В. Лабиринт души. Терапевтические сказки / Ольга Владимировна Хухлаева, Олег Евгеньевич Хухлаев. – Москва : Издательство: Академический проект, 2016. – 176 с.

101. Чаплинська Ю. Прощання з минулим. Методика «Поховання багажу» / Ю. Чаплинська // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. / ЦППО АНП України, ГО «Арт-терапевтична асоціація»; 2012. – Київ : Золоті ворота, 2012. – Вип. 1 (11). – С. 115-124.
102. Штифурак В. Є. Соціально-психологічні основи формування здоров'язбережувальних пріоритетів студентської молоді / В. Є. Штифурак // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – №1. – 2017. – С. 14-20.
103. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребёнка: Учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
104. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки / Т. Яничева // Журнал практичного психолога. – 1999. – №3. – С. 101-119.
105. Google Arts & Culture [Electronic resource] / Access mode: <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/>. – Name from the screen.
106. Google Maps [Electronic resource] / Access mode : <https://www.google.com.ua/maps>. – Name from the screen.
107. Notre Dame de Paris (Spain) [Electronic resource] / Access mode: <https://youtu.be/MFCbU3Fwe8g>. – Name from the screen.
108. Notre Dame De Paris DVDRip Musical [Electronic resource] / Access mode: <https://youtu.be/QNsZMJAYc1Q>. - Name from the screen.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

3.1. Критеріально-рівнева характеристика вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями

З метою реалізації завдань даного педагогічного дослідження, нами було визначено такі етапи дослідницької роботи – підготовчий, аналітичний, констатувальний, формувальний і контрольний.

У процесі **підготовчого етапу** нами було визначено об'єкт, предмет, мету і завдання, а також сформульовано гіпотезу дослідження. Під час **аналітичного етапу** дослідження шляхом збору й обробки інформації з нормативних документів, філософської, психологічної, педагогічної літератури і методичних джерел нами було здійснено аналіз досліджуваної проблеми. Результатом виконаної роботи стало окреслення завдань і розробка програми **констатувального етапу**, в ході якого було проведено дослідно-експериментальну роботу з визначення рівнів вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями.

Мета **формувального етапу** дослідження передбачала визначення й обґрунтування педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями та здійснення перевірки методики реалізації розроблених педагогічних умов. Під час **контрольного етапу** педагогічного експерименту нами було реалізовано перевірку дієвості організаційно-педагогічних умов шляхом контрольного зрізу, підсумкової обробки отриманих даних і порівняльного аналізу рівнів вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей контрольної й експериментальної груп із використанням методів статистичної обробки даних (етапи та логіка організації дослідження відображена в табл. 3.1.).

У межах цього підрозділу ми презентуємо основні завдання, перебіг і результати констатувального етапу педагогічного експерименту, метою якого є

Етапи педагогічного експерименту та логіка організації дослідження

Етап	Термін проведення	Зміст роботи	
		Завдання етапу дослідження	Методи дослідження
Підготовчий	2010	визначення мети і завдань дослідження	аналіз, синтез, класифікація й узагальнення
Аналітичний	2010	теоретичний аналіз досліджуваної проблеми; вивчення літературних джерел	аналіз, синтез, порівняння, класифікація й узагальнення
Констатувальний	2012	проведення констатувального етапу педагогічного експерименту з метою вивчення реального стану вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя	анкетування, опитування, спостереження, бесіди, узагальнення, аналіз продуктів художньо-творчої діяльності дітей з функціональними обмеженнями, педагогічний експеримент, методи статистичної обробки даних
Формувальний	2012-2016	проведення формувального етапу педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності визначених організаційно-педагогічних умов	систематизація й узагальнення власного педагогічного досвіду, моделювання, педагогічний експеримент
Контрольний	2016	підсумкова обробка отриманих даних і перевірка ефективності розробленої методики шляхом проведення порівняльного аналізу вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей контрольних та експериментальних групах, формування попередніх висновків і рекомендацій	опитування, анкетування, педагогічне спостереження, експертні оцінки, методи статистичної обробки даних

вивчення рівня вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями.

Етап включає три субетапи науково-дослідної роботи – організаційний, діагностичний і підсумковий, кожен з яких має чітко окреслені завдання. Так, завданнями **організаційного субетапу** є:

- визначити й обґрунтувати критерії, показники та рівні ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями;
- окреслити основні завдання констатувального етапу експериментального дослідження та здійснити комплектацію діагностичного інструментарію з вивчення стану вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями;
- встановити географію проведення експериментального дослідження.

Метою другого, **діагностичного субетапу** констатувального етапу педагогічного дослідження, є безпосереднє здійснення діагностичної роботи з вивчення рівня вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями.

Метою третього, **підсумкового субетапу** констатувального етапу педагогічного дослідження, є обробка й аналіз отриманих у ході дослідження емпіричних даних.

Розглянемо перебіг **першого організаційного субетапу**. У першому розділі нами було визначено поняття «ціннісне ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями» як сукупність світоглядних установок дитини, що базуються на визнанні людини та її життя найвищою цінністю, адекватному уявленні про образ власного «Я» та системі знань про механізми ефективної життєвої самореалізації, що спонукають до життєстверджувальної поведінки на основі сформованих практичних умінь.

Як зазначає М. Каган, ціннісне ставлення є багатогранним явищем, що має багато рівнів і аспектів свого прояву за рахунок соціальної, психологічної, культурологічної, логічної, семіотичної та педагогічної природи цінностей та оцінок, що створюють особливу форму зв'язку суб'єкта та об'єкта. Особистість здійснює оцінку чи осмислення суб'єкта або об'єкта взаємодії відповідно до вже сформованих цінностей – саме в цьому випадку відбувається формування ціннісного ставлення особистості до оточуючого її світу [7, с. 49-52]. Таким чином, засвоєння дитиною цінностей передбачає

набуття нею знань, суспільного досвіду, осягнення розумом суті явищ і фактів об'єктивної дійсності, розуміння свого місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського життя. Але для того, щоб дитина керувалася набутими цінностями в усіх ситуаціях життя, необхідна чітко сформована власна позиція, а також ряд таких рис характеру, як воля, цілеспрямованість, самоповага, прагнення до самовдосконалення та самореалізації, гідність [8, с. 55]. Таким чином, постає питання визначення компонентів ціннісного ставлення до життя, що, на нашу думку, включає наявність:

- адекватного уявлення про образ власного «Я» – рефлексивний компонент;
- світоглядних установок дітей з функціональними обмеженнями, що виражають визнання ними людини та її життя найвищою цінністю, спонукають до відповідних вчинків – аксіологічний компонент;
- наявність системи знань про закони ефективної життєдіяльності та механізми успішної самореалізації дітей з функціональними обмеженнями – когнітивний компонент;
- практичних умінь проявляти ціннісне ставлення до життя через збереження чого життя, розвиток власних сутнісних сил і сприяння в цьому оточуючим – праксіологічний компонент.

Відповідно до означених компонентів нами було визначено й обґрунтовано критерії та показники ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями, а саме:

- **рефлексивний критерій** – відображає ступінь та якість сформованості образу «Я» дитини та її самооцінки, що є запорукою її ефективної подальшої життєвої самореалізації й успішної інтеграції в суспільство. Основними показниками його є:
 - сформованість образу «Я»;
 - адекватність самооцінки дитини з функціональними обмеженнями;
- **аксіологічний критерій** – відображає ціннісні та мотиваційні установки особистості дитини з функціональними обмеженнями, що спрямовані на конкретний вибір і реалізацію ціннісної, життєзберігаючої моделі поведінки, а також стійкого інтересу та бажання слідувати життєствердним

загальнолюдським та особистісно орієнтованим цінностям в усіх проявах життя. Основними показниками його виступають:

- наявність власного ідеалу людини та моделі ефективної життєвої самореалізації;
- сформованість системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій.
- **когнітивний критерій** – характеризується наявністю комплексу знань про загальнолюдську цінність життя й такі його складові компоненти, як здоров'я (фізичне, психічне), сім'я, життєорганізація та самореалізація, знання про механізми ефективної організації власного життєвого простору, часу та побуту тощо. Основними показниками його є:
 - знання сутності ключових понять, що визначають ціннісне ставлення до життя;
 - обізнаність у формах ефективної життєорганізації та самореалізації;
- **праксіологічний критерій** – відображає стан сформованості в дитини з функціональними обмеженнями здатності до забезпечення власних потреб в умовах щоденної життєдіяльності та здійснення оцінювання життєвої ситуації з метою прогнозування власних шляхів успішної життєвої самореалізації. Основними показниками його виступають:
 - сформованість умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації;
 - сформованість умінь здійснення власної ефективної життєдіяльності.

Для реалізації означених завдань нами було визначено п'ять рівнів вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями. **Високий рівень** вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя, що характеризується ґрунтовною обізнаністю щодо сутності понять «життя», «здоров'я», «емоції», «сім'я», «самореалізація», «життєорганізація», високою варіативністю та креативністю асоціацій у поясненні розуміння їхньої сутності, усвідомлення особистісної та соціальної цінності. Такі діти обізнані в способах здоров'язберігаючої поведінки, питаннях самореалізації, планування й організації простору і часу. Слід зазначити, що діти з функціональними обмеженнями цього рівня мають адекватну самооцінку, повною мірою

мотивовані в процесах самопрезентації, самоорганізації, саморозвитку та самореалізації в активній художньо-творчій соціально спрямованій діяльності. Варто наголосити на тому, що на цьому рівні діти демонструють здатність до критичного мислення й аналізу ефективності власної життєдіяльності у відповідності до сформованого ідеального образу людини. Власний образ «Я» характеризується незначною розбіжністю з наявним ідеалом успішної життєвої самореалізації, що є запорукою їхньої ефективної подальшої життєвої самореалізації й успішної інтеграції в суспільство. Ціннісні та мотиваційні установки, на основі яких дитина аналізує та здійснює власну життєдіяльність, відповідають сформованим ціннісним орієнтаціям та ідеалам (людини та життя), що сприяють її готовності до здійснення успішної життєвої самореалізації та забезпечення власних потреб в умовах щоденної життєдіяльності.

Достатній рівень вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя характеризується належним рівнем обізнаності щодо сутності понять «життя», «здоров'я», «емоції», «сім'я», «самореалізація», «життєорганізація», середньою здатністю до креативних асоціацій у поясненні розуміння їхньої сутності – особистісної (з превалюванням духовних цінностей) та, частково, соціальної цінності. Такі діти мають достатню самооцінку; демонструють гарну обізнаність у питаннях здоров'язберігаючої поведінки, а також проявляють готовність до самореалізації, планування й організації власного простору і часу. На цьому рівні діти з функціональними обмеженнями є досить активними, але їхня мотивація спрямована на особистісну цінність будь-якої діяльності, що проявляється в посередніх навичках аналізу власної ефективності.

Середній рівень вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя характеризується частковими знаннями пропонувананих понять і достатнім рівнем розуміння їх сутності в контексті особистісної цінності (з превалюванням духовних). Вони демонструють часткову обізнаність у питаннях здоров'язберігаючої поведінки, планування й організації власного простору і часу. Діти цього рівня нерідко проявляють активність, але за умови її відповідності їхнім бажанням і потребам; часто такі

дії відбуваються за нагадування їх необхідності значимими дорослими та «за зразком».

Рівень нижче середнього вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя характеризується невисоким рівнем знань і розуміння сутності пропонованих понять з позиції особистісної цінності (з превалюванням матеріальних). Такі діти мають занижену самооцінку; характеризуються низьким рівнем потреби в здоров'язберігаючій поведінці, відсутністю прагнення до самореалізації та життєорганізації. Вони проявляють активність «з примусу», оскільки їм притаманний репродуктивний характер і низька зацікавленість у діяльності. Діти не цінують життя і є пасивними його споживачами.

Низький рівень вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя характеризується невиправдано низьким рівнем знань і розуміння сутності понять, що стосуються життя. Вони мають неадекватну самооцінку, а також характеризуються повною відсутністю прагнень самопрезентації, самореалізації та життєорганізації. Дітям цього рівня притаманний пасивно спостерігацький характер взаємодії зі світом, що проявляється в знеціненні власного життя.

У відповідності до перерахованих критеріїв і показників ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями, серед основних **завдань** констатувального етапу експериментального дослідження нами було виокремлено такі:

- вивчити ступінь і якість сформованості в дітей з функціональними обмеженнями уявлень про свій власний образ «Я»;
- дослідити рівень, глибину та ґрунтовність світоглядних установок, що виражають визнання дітьми з функціональними обмеженнями життя (власного та інших) як найвищої цінності та спонукають до відповідних вчинків;
- дослідити ступінь і якість наявної в дітей з функціональними обмеженнями системи знань про закони ефективної життєдіяльності та механізми успішної самореалізації;

- вивчити сформовані в дітей з функціональними обмеженнями практичні вміння цінувати себе як носія фізичних, духовно-душевних і соціальних сил через наявні уміння ефективного цілепокладання, тайм-менеджменту, збереження власного життя, розвитку сутнісних сил і сприяння в цьому оточуючим.

Для реалізації поставлених завдань ми скористалися такими методами:

- опитування (за технологією Методики дослідження незакінчених речень Сакса і Леви);
- анкетування;
- метод знаходження кількісного рівня вираження самооцінки (за С. Будасі);
- проєктивна тестова методика «Дерево цінностей»;
- проєктивна тестова методика «Я-реальне / Я-ідеальне».

Для зручності нами було розроблено *бланк комплексного опитувальника*, що містив питання анкети й опитувальника, фрагменти тестової методики знаходження кількісного рівня вираження самооцінки (за С.Будасі) та спеціально відведені місця для виконання проєктивних тестових методик. Повний текст бланка комплексного опитувальника подано в Додатку П.

Географія педагогічного дослідження охоплює:

- мережу центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Вінницької області (Барський, Вінницький, Жмеринський, Іллінецький, Немирівський, Оратівський, Погребищенський, Хмільницький районні центри). Загальна кількість респондентів – 195 осіб (з них 92 особи чоловічої статі та 103 – жіночої);
- заклади соціального обслуговування Вінницької області: Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Обрій»; Барський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Еверест»; Вінницький міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Гармонія»; Гніванський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Джерело»;

районний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, с.Гнатків. Загальна кількість респондентів – 82 особи (з них 48 осіб чоловічої статі та 34 – жіночої);

- заклади системи соціального захисту населення (загальна кількість респондентів – 52 особи, з них 23 особи чоловічої статі та 29 – жіночої):
 - Вінницький центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь» Міністерства соціальної політики України (м. Вінниця, Вінницька область);
 - Волинський центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Луцьк, Волинська область);
 - Державний комплекс реабілітації дітей-інвалідів (м.Миколаїв, Миколаївська область);
 - Роменський центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Ромни, Сумська область);
- Хустська загальноосвітня школа-інтернат для дітей із зниженим слухом, м. Хуст, Закарпатська область (загальна кількість респондентів – 27 осіб, з них 15 осіб чоловічої статі та 12 – жіночої).

Загалом в опитуванні взяли участь 356 дітей з функціональними обмеженнями (з них 178 осіб жіночої статі та 178 – чоловічої) віком від 7 до 14 років (відсоткове співвідношення віку опитаних представлено в табл. 3.2.) з такими нозологіями захворювань: проблеми опорно-рухової системи, затримка психічного розвитку, інтелектуальна недостатність, проблеми слуху та мовлення, серцево-судинні захворювання.

Розглянемо перебіг і результати **другого, діагностичного субетапу** констатувального етапу педагогічного дослідження.

Таблиця 3.2.

Відсоткове співвідношення віку респондентів, (%)

Кількість повних років		7	8	9	10	11	12	13	14
Розподіл за статтю	жіночої статі	2,53	8,99	9,55	12,08	5,90	4,78	2,25	3,93
	чоловічої статі	1,97	7,30	13,48	9,55	5,90	7,02	3,09	1,69

З метою вивчення **рівня сформованості образу «Я» (рефлексивний критерій)** нами було проаналізовано відповіді дітей на питання біографічного характеру, що їх містила наша комплексна Анкета (Додаток П, п. 1-4), та проєктивну тестову методику «Я-реальне / Я-ідеальне» (Додаток П, п. 5, 6).

Ефективну життєву самореалізацію дитини з функціональними обмеженнями на будь-якому етапі соціальної взаємодії забезпечує знання власних соціальних характеристик, що включають знання про себе як представника соціальної спільноти (прізвище, ім'я по-батькові; вік; місце навчання та проживання). Результати опитування засвідчили, що із загальної кількості респондентів лише 13,20% мають повноцінне уявлення про себе як представника соціальної спільноти (I група), оскільки якісно відповіли на перші запитання. 25,84% (II група) дітей можуть представитися, але не володіють інформацією щодо свого місця проживання та навчання, відповідаючи «десь під Вінницею», «у селі», «у таборі», «у сірому будинку» тощо. Найбільшу кількість дітей – 35,39% від загальної кількості респондентів – нами було віднесено до III групи, оскільки вони дали чіткі відповіді лише на перших два запитання. 21,63% учасників дали неповну відповідь на запитання щодо прізвища, імені та по батькові («В'ячеслав Г.», «Тарас», «Машуня» тощо), тому їх ми віднесли до IV групи. До V групи увійшло 3,93% дітей 7-ми та 8-ми річного віку, які взагалі не змогли дати відповідь на жодне з означених запитань, що дозволило зробити висновок щодо залежності результатів заповнення біографічних даних у відповідності до рівня інтелектуального розвитку дітей і їх віку.

Таким чином, під час аналізу даних опитування нами було виявлено тенденцію щодо зростання прояву соціальної компетенції за віковою ознакою: чим старшими були діти, тим чіткіше вони демонстрували знання своїх біографічних даних. Зокрема, всі діти у віці 13-14 років дають достатньо повну та розгорнуту відповідь на запропоновані запитання та входять до перших трьох груп (9% - I група, 3% - II група та 1,5% - III група від загальної кількості респондентів). 15% від загальної кількості дітей у віці 10-12 років також дають повні відповіді, але більша їх частина (а це 19%) не можуть

відповісти на питання стосовно місця проживання та щодо навчальних закладів.

Зведені результати щодо опитування дітей представлено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Таблиця зведених результатів за пунктами 1-4 анкети, (%)

№ п/п	Група	Кількість дітей з функціональними обмеженнями за кількістю повних років								Загальна кількість дітей
		7	8	9	10	11	12	13	14	
1.	I група	0,28	0,28	0,84	1,40	1,12	2,53	2,53	4,21	13,20
2.	II група	0,28	4,21	7,58	5,06	2,25	3,37	1,97	1,12	25,84
3.	III група	1,12	4,49	9,83	10,39	4,78	3,65	0,84	0,28	35,39
4.	IV група	1,97	4,21	4,78	4,78	3,65	2,25	0,00	0,00	21,63
5.	V група	0,84	3,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,93

Подальше вивчення сформованості образу «Я» здійснювалося завдяки проведенню *проективної тестової методики «Я-реальне / Я-ідеальне»*. Як зазначає Т. Яценко, проективна тестова методика відрізняється від звичайного малюнка тим, що в ній із самого початку задається тема відображення психологічного змісту. Цінність використання цієї методики в нашому дослідженні зумовлена її апеляцією до емоційно-чуттєвої сфери дитини та відсутністю регламентованих дій і майбутньої оцінки якості художнього рівня виконання, що зменшує «тиск» фізичних обмежень у процесі виконання пропонованого завдання. Крім того, наголошує Т. Яценко, «під час аналізу малюнка варто виключати «інтелектуалізацію» зображуваного» [22, с. 145-147] та розглядати його крізь призму «Я-концепції», що відображає інтегрований образ власного «Я» та систему уявлень особистості про себе (Додаток II, п.5-6).

Аналіз результатів художньо-творчої діяльності дітей з функціональними обмеженнями дозволив нам вивчити їхні уявлення про себе та здійснити аналіз позитивного/негативного ставлення дітей до себе, рівень їхніх домагань (аналіз співвідношення між образами «Я-реальний» та «Я-ідеальний»). Зокрема, першим критерієм, що свідчить про наявність сформованого образу «Я» («Я-реальний»), є сам факт наявності образу, що символізуватиме дитину (безпосередньо зображення дитини або її метафоричне зображення в образах тварини, рослини чи інших предметів і

об'єктів реальності). Серед цих образів найбільш конструктивними є антропоморфні образи, найменш конструктивними – образи неживих предметів.

Серед додаткових критеріїв, що засвідчують якість сформованого образу «Я» дитини, є цілісність, гармонійність і функціональність образу у відповідності до наявних порушень (засвідчують її спроможність діяти та задовольняти свої потреби), відповідність віковим і статевим характеристикам, позитивний емоційний стан образу (свідчить про певне задоволення власним життям і, відповідно, собою), його розмір (як свідчення ступеню прояву довіри до світу та готовності до самопрояву в ньому) та розміщення (що свідчить про характер самооцінки та здатність жити в стані «тут і тепер»), яскрава кольорова гама та характер штрихів (спокійна лінія без розривів та натисків), якість виконання роботи й естетична виразність [6]. Крім того, у відповідності до особливостей інтерперетації результатів проєктивних графічних тестів трактування метафоричного зображення образу «Я» (через образи тварин, рослин і предметів) здійснюється через аналіз основних рис, притаманних зображеному образу, що дозволяє розкрити приховане розуміння дитиною власного образу «Я» (зразки дитячих робіт представлено в Додатку Р).

Що стосується роботи з малюнком «Я – ідеальний», то тут визначальними є два моменти: наявність образу, до якого вона прагне, в уяві дитини та ступінь відповідності між обома образами (чим більша подібність – тим більше задоволена дитина собою та якістю свого життя).

Отримані результати за обома малюнками дозволили розподілити учасників на п'ять груп. Зокрема, 19,3% респондентів, які не змогли виконати завдання, висловили небажання його виконувати, «для галочки» написали на кого або на що схожі («собака», «кіт», «веселка» тощо) чи описали власні якості («красива», «розумна, добра», «здорова» тощо), були віднесені нами до V групи. До IV групи ми віднесли 11,53% дітей, які зобразили предмети неживої природи (м'яч, сонце, коло тощо).

Досить високий відсоток – 23,46% від загальної кількості учасників становлять діти, які малювали представників живої природи (киця, кролик,

вовк, ведмідь, квітка тощо). Ці респонденти нами були віднесені до III групи, на відміну від тих, хто зобразив частковий образ людини, яких ми віднесли до II групи (41,75%). Так, до II групи ми віднесли учасників, які показали образ людини через обличчя – у «Я-реальне» простий «сірий смайл» (намальований простим олівцем), а у «Я-ідеальному» обличчя людини з волоссям та усміхненої, виконане кольоровими олівцями. Остання група (I група) – це діти, які представили себе в образі людини в повний зріст, відповідно до власної статі, а також зобразили атрибути, притаманні власним вподобанням та інтересам. Ця група становить 4,52% від загальної кількості учасників, що представлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

Таблиця зведених результатів за пунктами 5, 6 анкети, (%)

№ п/п	Група	Зведені результати пункту 5 анкети	Зведені результати пункту 6 анкети	Середньостатистичний показник по групах
1.	I група	4,49	3,93	4,52
2.	II група	41,57	31,46	41,75
3.	III група	23,31	25,56	23,46
4.	IV група	11,52	3,09	11,53
5.	V група	19,10	35,96	19,30

З метою вивчення адекватності самооцінки в дітей з функціональними обмеженнями (рефлексивний критерій) нами було використано фрагмент тестової методики знаходження кількісного рівня вираження самооцінки (С. Будасі) (додаток П, п. 7; повна методика представлена в Додатку С) [3, с. 464-466]. Метою проведення цієї методики є визначення рівня самооцінки шляхом вивчення уявлень дитини про ідеал (найбільш цінні властивості особистості) й оцінку власної відповідності їм. Вибір цієї діагностичної методики зумовлений значенням, що його відіграє адекватна самооцінка дитиною самої себе у формуванні ціннісного ставлення до життя.

За результатами дослідження ми виокремили п'ять груп респондентів. До I (21,91%) ми віднесли дітей з оптимальною або адекватною самооцінкою, оскільки вони «правильно співвідносять свої можливості та здібності, досить критично ставляться до себе, прагнуть реально дивитися на свої невдачі і

успіхи, намагаються ставити перед собою досяжні цілі, які можна досягти». II група, відповідно до «вище середнього рівня» вираження самооцінки за С. Будасі, об'єднала 26,12% учасників констатувального експерименту, які заслужено цінують і поважають себе, задоволені собою, але в ставленні до себе мають елементи, що частково наближають їхню самооцінку до завищеної або заниженої.

Таблиця 3.5.

Таблиця зведених результатів за пунктом 7 анкети, (%)

№ п/п	Група	Кількість дітей з функціональними обмеженнями за кількістю повних років								Всього
		7	8	9	10	11	12	13	14	
1.	I група	0,84	4,21	5,62	4,78	2,53	2,25	0,56	1,12	21,91
2.	II група	1,40	3,93	5,06	7,87	3,09	3,37	0,56	0,84	26,12
3.	III група	0,56	4,78	6,46	5,06	2,81	2,53	1,12	0,56	23,88
4.	IV група	1,40	2,53	3,65	1,69	2,25	1,97	0,56	0,84	14,89
5.	V група	0,28	0,84	2,25	2,25	1,12	1,69	2,53	2,25	13,20

Діти, які поважають себе, але, знаючи свої слабкі сторони, не прагнуть, а уникають самовдосконалення та саморозвитку, становлять 23,28% респондентів (III група). До IV групи ми віднесли 14,89% тих, хто має «низьку» самооцінку. До V групи ми зарахували 13,2% учасників тестування, які невпевнені в собі, боязкі, а також не мають амбіцій, що унеможлиблює їхню реалізацію власних здібностей. Нерідко такі діти ставлять перед собою важкодосяжні цілі та характеризуються високою критичністю до себе, що відповідає «неадекватно низькому» рівню самооцінки. До цієї ж групи були віднесені і діти, які мають «неадекватно високий» рівень самооцінки, оскільки в них сформоване «неправильне» уявлення про себе й ідеалізований образ своєї особистості, власних можливостей, своєї цінності для оточуючих і загальної справи, що призводить до відмови визнавати власні помилки, ліні, браку знань, здібностей або неправильної поведінки. Результати тестування представлено в табл. 3.5.

Зведені результати вивчення показників рефлексивного критерію засвідчують таке: 13,21% респондентів за цим критерієм мають якісно сформований власний образ «Я», відрізняються адекватною самооцінкою та соціальною адаптацією; 31,24% – достатньо обізнані в питаннях власного

образу «Я», зокрема соціального, мають самооцінку, що відповідає визначеному рівню за шкалою самооцінки С.Будасі; 27,58% учасників тестування виявили сформованість знань про себе та себе в соціумі, адекватність власної самооцінки на середньому рівні; 16,02% – презентували власну самооцінку на рівні нижче середнього і 12,15% показали низьку сформованість власного «Я-образу», соціальної компетенції та самооцінки (табл. 3.6.).

Таблиця 3.6.

Таблиця зведених результатів аналізу за рефлексивним критерієм, (%)

№ п/п	Рівні	Зведені результати пунктів 1-4 анкети	Зведені результати пунктів 5, 6 анкети	Зведені результати пункту 7 анкети	Середньостатистичний показник щодо результатів аналізу за показниками рефлексивного критерію
1.	Високий	13,20	4,52	21,91	13,21
2.	Достатній	25,84	41,75	26,12	31,24
3.	Середній	35,39	23,46	23,88	27,58
4.	Нижче середнього	21,63	11,53	14,89	16,02
5.	Низький	3,93	19,30	13,20	12,15

З метою вивчення **рівня усвідомлення дітьми наявного власного ідеалу людини та моделі ефективної життєвої самореалізації (аксіологічний критерій)** ми скористалися II частиною *тестової методики знаходження кількісного рівня вираження самооцінки С. Будасі* (Додаток П, п.8; Додаток С), у ході використання якої було вивчено уявлення дітей про ідеал і найбільш цінні характеристики (властивості) особистості, на які вона орієнтуються в процесі самовиховання та саморозвитку [15].

Відповідно до методики здійснення цього дослідження, до I групи дітей нами було віднесено 8,43% від загальної кількості респондентів. Серед них ті, хто самостійно здійснив вибір характеристик і під час опитування зміг пояснити значення кожної з них, наприклад, «*доброта – це коли ти завжди щось робиш корисне, допомагаєш комусь*», «*жадібність – нічого нікому не давати і все берегти для себе*», «*розум – це знання та вміння їх*

застосовувати», «самостійність – вміти все робити самому і не просити допомоги», «скромність – не випрошувати нічого, навіть гарну оцінку, а чекати, що помітять, як ти все добре зробив», «боягузтво – всього і всіх боятися», «лінь – це коли хтось завжди відпочиває і ніколи нікому не допомагає і нічого не робить», «егоїзм це те саме, що жадібність, але гірше», «сумлінність – це коли все робиш не поспішаючи, так, щоб не переробляти і було гарно», «акуратність – коли ти обережно ставишся до своїх речей і не псуєш чужі» тощо. До II групи зарахували 14,04% дітей, які, здійснивши вибір, змогли пояснити лише близько 50% обраних характеристик, тоді як інша частина була обрана без усвідомлення їх значення. 22,19% респондентів (III група) спромоглися здійснити вибір, але пояснили тільки незначну частину обраних характеристик та їх значення особисто для себе. Переважна більшість респондентів увійшла до IV та V груп. Так, діти IV групи (18,82%,) у виборі орієнтувалися на «приклад» чи «пораду», не усвідомлюючи сутність обраної характеристики та її особистісну значущість. Серед найбільш використовуваних пояснень, чому були обрані ті чи інші характеристики, такі: «бо мамі сподобається», «гарно звучить», «мій друг це вибрав», «це ви показали» та інше. 36,52% респондентів увійшли до V групи, оскільки не виконали запропоноване завдання (результати представлено в табл. 3.7).

Таблиця 3.7.

Таблиця зведених результатів за пунктом 8 анкети, (%)

№ п/п	Група	Кількість дітей з функціональними обмеженнями за кількістю повних років								Загальна кількість дітей
		7	8	9	10	11	12	13	14	
1.	I група	0,00	0,56	0,84	1,12	1,12	1,12	1,69	1,97	8,43
2.	II група	0,28	1,97	1,12	3,93	1,12	1,97	1,69	1,97	14,04
3.	III група	0,84	3,93	5,06	5,06	1,97	3,09	1,12	1,12	22,19
4.	IV група	1,12	4,49	5,90	1,97	1,97	1,97	0,84	0,56	18,82
5.	V група	2,25	5,34	10,11	9,55	5,62	3,65	0,00	0,00	36,52

Вивчення сформованості системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій здійснювалося шляхом опитування та мало таке формулювання – «Якби Ти міг перетворитися на відомого Героя, то на кого з персонажів книжок чи фільмів Ти був би схожим? Чому? Які риси характеру перейняв би в нього? Навіщо?» (Додаток II, п. 9).

Підсумовуючи результати, ми виявили тенденцію до особистісно-орієнтованих відповідей. Так, до I групи респондентів нами було включено 1,4% дітей, які називали персонажів та їхні якості, що є соціально значущими та відповідають загальнолюдським цінностям, наприклад: *«Чарлі і шоколадна фабрика. Бо він добрий, чутливий, сором'язливий, спокійний»*; *«Людина-навук – допомагав людям»*; *«Звірополіс – на поліцейського. Тому що вона справедлива»* тощо. До групи II увійшли 6,18% респондентів, які описали героїв, якості яких є цінними для особистісного розвитку та становлення, але в деяких випадках носили елементи чарівності та казкового характеру, зокрема: *«на Всезнайка, бо це знання»*, *«Гаррі Поттер – розум і магія»*, *«Сенося, бо вона навчає»*.

До III групи було віднесено 31,46% учасників, які описали героїв, якості яких є цінними для особистості, але мають лише зовнішній характер прояву без ціннісного стрижня (*«Термінатор, бо сильний»*, *«Ральф – сильний; хочу дредди, такі, як у нього»* тощо). До IV групи увійшли респонденти (23,03%), які зазначили героїв і їхні негативні характеристики, як наприклад, *«на Капітошку. Тому що я такою ж хочу бути хитрою»*, *«Червоний Халк, бо він скажений»*. V групу – найчисельнішу, склали 37,92% учасників, які не виконали запропоноване завдання. Зведені результати та приклади відповідей дітей представлено в Додатку Т, табл. Т.1.

Для подальшого вивчення **рівня сформованості системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій (аксіологічний критерій)** нами було використано *проективну тестову методу «Дерево цінностей»*, у ході якої дітям пропонувалося на заданих шаблонах «Дерева Цінностей» зобразити свої цінності. Основними критеріями інтерпретації є як самі зображені цінності, так і порядок їх розміщення (найбільш значимі розташовуються вище; менш значимі – нижче). Бланк «Дерева цінностей» представлено в Додатку П, п. 10.

Отримані результати дозволили розподілити учасників тестування на п'ять груп (див. Додаток Т, табл. Т.2). Так, до I групи увійшли 5,06% від загальної кількості дітей, які деталізовано, максимально якісно, зрозуміло й естетично зобразили цінності (зокрема такі, що відповідають духовним і

загальнолюдським ціннісним системам) і змогли пояснити свій вибір. Наприклад, серед малюнків респондентів цієї групи на перших трьох позиціях були присутні таці цінності, як «сім'я» (малюнок кількох людей або будинку), «віра» (зображення ангелів, Біблії); «здоров'я» (зображення яблука чи спортивного інвентаря), а на четвертій-сьомій позиції – предмети навчання (книжки, зошити), рідше – матеріальні блага (комп'ютер, розваги тощо). Зразки дитячих робіт представлено в Додатку У.1.

II група, що склала 17,98% – це діти, які зобразили цінності, що мали більше особистісне значення (термінальні, матеріальні). Наприклад, у малюнках цієї групи респондентів у першій трійці були присутні навчання та прагнення до досягнень як самоцінний сенс життя і як можливість успішної самореалізації («кішка в короні», «зірки», «щоденник з оцінками»), а також прагнення до спілкування з друзями («веселка», «компанія дітей, що грають / гуляють»). На нижчих щаблях (4-7) з'являються матеріальні цінності (телефон, планшет чи комп'ютер, ролики, одяг тощо), рідше – сім'я, здоров'я тощо.

У порівнянні з попередніми, III група дітей (21,91%) зображувала цінності особистісного значення. Так, наприклад, у цій групі були наявні зображення «годинника» та «ручки із написом не гризти», що свідчать про високу потребу в підтримці порядку та слухняності, а також зображення матеріальних цінностей (ролики, машина, гроші тощо), які в різних варіаціях повторювалися на усіх 7 позиціях. В досить незначній частині випадків респондентів зображали предмети, пов'язані з сім'єю, спілкуванням, здоровим способом життя тощо.

Найбільша група дітей (44,1% від загальної кількості) зобразила просто малюнки того, про що вони на цей момент думають. Тому в IV групі респондентів основне місце займали зображення їжі (цукерка, банан), матеріальних цінностей і розваг (м'яч, телефон) або предметів живої чи неживої природи (квіточки, вікно) і зовсім були відсутні зображення, пов'язані з цінностями, як такими. I остання, V група – 10,96% дітей, які не працювали над виконанням завдання.

Зведені результати вивчення показників аксіологічного критерію показали такі результати (табл. 3.8): 4,96% респондентів виявили високі показники сформованості, мають власний ідеал успішної, соціально значущої життєвої самореалізації; а їхні ціннісні та мотиваційні установки, на основі яких дитина аналізує та здійснює власну життєдіяльність, відповідають загальнолюдським цінностям та ідеалам. 12,73% дітей – на достатньому рівні усвідомлюють основні цінності життя; 25,19% учасників анкетування показали середній рівень за аксіологічним критерієм; 28,65% – презентували себе на рівні нижче середнього за цим же критерієм, оскільки в них відсутнє прагнення до життєвої самореалізації; 28,47% – мають низький рівень, що характеризується пасивним спостерігацьким характером взаємодії зі світом, що проявляється в знеціненні власного життя.

Таблиця 3.8.

Таблиця зведених результатів аналізу за аксіологічним критерієм, (%)

№ п/п	Рівні	Зведені результати пункту 8 анкети	Зведені результати пунктів 9 анкети	Зведені результат и пункту 10 анкети	Середньостатистичний показник
1.	Високий	1,40	8,43	5,06	4,96
2.	Достатній	6,18	14,04	17,98	12,73
3.	Середній	31,46	22,19	21,91	25,19
4	Нижче середнього	23,03	18,82	44,10	28,65
5.	Низький	37,92	36,52	10,96	28,47

З метою вивчення **рівня знань дитини щодо сутності природи понять «життя», «здоров'я», «емоції», «сім'я», їх особистісної та соціальної цінності (когнітивний критерій)**, нами було використано *опитувальник*, побудований за технологією *Методики дослідження незакінчених речень Сакса і Леви* (Додаток П, п. 11-14). Відповідно до методики [9, с. 134], дітям з функціональними обмеженнями було запропоновано продовжити речення: «Життя – це...», «Здоров'я – це...», «Емоції – це ...», «Сім'я – це...». У процесі виконання запропонованого завдання учасники мали змогу проявити своє розуміння сутності означених понять.

Для опрацювання результатів опитування ми скористалися вимірювальною шкалою порядку [4, с. 206-207], відповідно до якої

розподілили респондентів за групами, що відображають різні ступені прояву глибини їхнього усвідомлення суті та природи досліджуваних понять:

- I група – діти з функціональними обмеженнями, які максимально розкрили та показали глибоке розуміння сутності пропонованих понять, наводили приклади, що ілюстрували та розкривали їхню особистісну чи соціальну цінність;
- II група – респонденти, які змогли розкрити сутність пропонованих понять, але не навели прикладів;
- III група – діти, які частково розкрили сутність пропонованих понять;
- IV група – учасники, які не розкрили сутність даних понять;
- V група – респонденти, які дали означення пропонованим поняттям.

Так, для визначення рівня обізнаності дітей з функціональними обмеженнями з поняттям «життя» ми скористалися трактуванням цього терміна як «процесу існування всього живого, що є протилежним смерті, або як форми існування матерії, найхарактернішими рисами якої є обмін речовин, самооновлення та самовідтворення» [2, с. 369; 11, с. 535].

Аналіз результатів словотворчої роботи дітей дозволив констатувати, що більшість респондентів має поверхове уявлення щодо поняття «життя». Так, основна частина (47,47%) нами віднесена до V групи, оскільки вони не виконали завдання взагалі. До IV групи (7,58%) нами було зараховано респондентів, які навмання написали «синоніми» або найбільш підходящі (на їхню думку) означення до поняття «життя», наприклад, «трудитися», «гарне», «життя», «буття» тощо.

III групу склали 24,44% дітей з функціональними обмеженнями, які досить розгорнуто пояснили значення поняття «життя», але через таку його складову, як особистісно орієнтована діяльність, як форма існування, наприклад, «іти до мети»; «добиватися свого»; «треба добитися того, що ти хочеш» тощо. До II групи ми віднесли учасників, які частково розкрили суть поняття через його соціально-орієнтовану діяльність: «допомагати людям, бути добрим»; «брати приклад з інших»; «бути щедрим, добрим»; «ні з ким не сваритися» (20,51% дітей від загальної кількості респондентів). Повної, розгорнутої відповіді з роз'ясненням, що таке життя, не дав жоден

учасник, тому І група не представлена в цьому опитуванні, що видно з представлених зведених результатів (Додаток Т, табл. Т.3.).

Друге запитання *«Здоров'я – це...»* не менш важливе для нашого дослідження, оскільки діти цієї категорії мають досить «складну» ситуацію із фізичними проявами особливостей власного розвитку, зокрема усвідомленням цінності власного здоров'я, що здійснює відповідний вплив на формування адекватної самооцінки та ціннісного ставлення до власного життя. Крім того, як зазначає В. Штифурак, цілісний розвиток усіх складових здоров'я є оптимальною передумовою досягнення дитиною намічених життєвих перспектив і завдань [21, с. 20], що є основою для наступної життєвої самореалізації.

Для розподілу відповідей ми відштовхувалися від визначення здоров'я як «стану організму, за якого нормально функціонують всі його органи» [2, с. 455; 14, с. 544]. Зведені результати та приклади відповідей стосовно визначення дітьми з функціональними обмеження сутності поняття «здоров'я» представлено в Додатку Т, табл. Т.4. Лише 3,93% респондентів нами було віднесено до І групи, оскільки вони чітко позиціонують здоров'я як стан організму та найвищу цінність у контексті загальнолюдських цінностей: *«це коли дитина здорова в душі і ззовні»* тощо. До ІІ групи увійшли учасники опитування, які дали особистісно-орієнтовану розгорнуту відповідь, їх кількість склала – 21,07%. Прикладом відповіді учасників цієї групи є: *«це для мене найцінніший скарб»* тощо.

ІІІ групу чклали діти з функціональними обмеженнями, які розкрили сутність поняття «здоров'я» через дії, спрямовані на його збереження. Таких дітей виявилось 28,93%. Серед складових, через які діти розкривали значення поняття «здоров'я», були:

- здоровий спосіб життя – *«це сон, їжа, сонце»*; *«вести здоровий спосіб життя та займатись спортом»*; *«їсти фрукти, овочі, займатись спортом»*; *«режим дня»*;
- здорове харчування – *«їсти багато фруктів»*; *«харчуватися нормальною їжею»*;

- дотримання правил гігієни – «мити руки», а також інші відповіді, що стосувалися додаткового догляду за організмом, наприклад: «пити таблетки», «міряти температуру», «ходити до лікаря» тощо.

До IV групи ми віднесли 46,07% учасників опитування, які підібрали «синонім/антонім» (так, серед відповідей є загально орієнтовані – «не хворіти»; «не боліти», особистісно орієнтовані – «це ніжки») або «прикметник» (по типу – «ідеальне»; «добре»; «старатися»), але зовсім не розкрили сутність пропонованого поняття та не зазначили практичні дії щодо збереження здоров'я. Ця група є найчисельнішою і складає 45% від загальної кількості учасників опитування.

До останньої, V групи, мали увійти діти, які не змогли дати відповідь на запитання, але оскільки таких респондентів не було, то ця група в нас відсутня (0%). Таким чином, отримані дані свідчать про достатній рівень усвідомлення учасниками опитування цінності здоров'я та здоров'язберігаючої поведінки, що не потребуватиме посиленої уваги під час наступного етапу нашого дослідження.

Наступне питання стосується психічного здоров'я, зокрема емоцій. Якщо розглядати суть поняття «емоція», то, відповідно до довідникової літератури, це переживання людиною свого ставлення до дійсності, до особистого та навколишнього життя [12, с. 477]; реакція людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості і переживань [5, с. 116]. Зведені результати, що представлені в Додатку Т (табл. Т.5.), засвідчили, що учасники анкетування не обізнані з сутністю поняття «емоції», не можуть навести приклади для його пояснення як в плані загальнолюдської, так і в плані особистісно-індивідуальної цінності, тому показник I та II групи становлять 0%. Зразки дитячих робіт представлено в Додатку У.2.

До III групи увійшли 25% респондентів, які відповіли на це запитання вказівкою на один з емоційних станів, наприклад, «радію», «веселюся», «сумно», «хочу додому» тощо. До IV групи дітей увійшли лише 3,09% респондентів, які намалювали зображення «сонечко», «квітка», «собака» тощо, але не надали письмового роз'яснення, яке б розкрило їхнє розуміння

поняття «емоція». Найчисельнішою виявилася V група дітей, які взагалі не надали відповіді на це запитання – 71,91% респондентів. Таким чином, отримані дані свідчать про досить низьку емоційну культуру учасників опитування й необхідність її подальшого формування.

Запитання «Сім'я – це...» також є важливою ланкою для виявлення рівня знань щодо розуміння й усвідомлення основних цінностей у житті дитини з функціональними обмеженнями, оскільки сприяють формуванню зрілої, самостійної особистості, що є компетентною в соціальних питаннях. У своїй роботі ми відштовхувалися від трактування «сім'ї» як «групи людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом» [14, с. 224]. За результатами опитування, до I групи нами було віднесено 1,97% респондентів, які змогли достатньо повно розкрити сутність поняття через загальнолюдське ставлення до цього виду соціальної взаємодії. Так, на це запитання діти відповідали наступним чином: *«це коли люди живуть разом, допомагають один одному»*, *«це коли люди люблять, піклуються і живуть разом у будинку»* тощо. Відповіді типу *«це коли мої батьки живуть разом і в них є діти і я»*, *«це коли одружуєшся, заводиш дітей та граєшся із ними»* тощо, що мають особистісно-орієнтований характер, але достатньо повно розкривають це поняття, ми віднесли до II групи (7,02%).

III групу об'єднано за особистісно-орієтованим характером відповідей, що перераховували членів сім'ї респондента, наприклад: *«тато, мама, я і сестричка»*, *«мама і брат»*, *«бабуся, мама, тато і Саша»*, *«Вова (папа). Катя (мама), Андрійко, Софія і Я»* тощо. Ця група становить 62,92% опитаних. 25,00% учасників зараховано до IV групи, оскільки вони відповідали загальними фразами або називали когось із родини чи тварин, які живуть у них (*«це вся моя сім'я»*, *«моя дівчина»*, *«мій собака. Він великий»*, *«мама»* тощо). До V групи увійшли діти, які не виконали завдання – їх 3,09% від загальної кількості учасників опитування (Додаток Т, табл. Т.6.).

З метою вивчення **рівня обізнаності дітей із формами ефективної життєорганізації та самореалізації (когнітивний критерій)** нами було використано опитування та розподіл на групи за аналогією з попереднім

блоком. Серед пропонованих запитань були: *«Життєорганізація – це ...»* та *«Самореалізація – це ...»* (Додаток П, п. 15, 16).

Для аналізу відповідей дітей ми звернулися знову до довідникової літератури. Так, поняття «життєорганізація» розкладається на дві складові: «життєвий» – повсякденний, або такий що характерний для щоденного, буденного життя; «організований» – чітка, злагоджена та дисциплінована дія, що належно впорядкована та планомірно спрямована на що-небудь [2, с. 369, 853]. Таким чином «життєорганізація», на нашу думку, може бути представлена як чітко спланована, злагоджена діяльність щоденного характеру, яка впливає на життя особистості.

Можемо констатувати (Додаток Т, табл. Т.7.), що більша частина опитаних дітей не розуміє значення слова «життєорганізація», не може підібрати до нього синонім (на зразок «організація побуту») та схарактеризувати через основні складові організації власного побуту. Цю частину дітей ми віднесли до V групи, вона складає 44,1% респондентів. До IV групи увійшли 8,9% учасників анкетування, оскільки ці діти з функціональними обмеженнями зовсім не розкрили сутність пропонуваного поняття і зазначили актуальну для них на цей момент практичну діяльність. Наприклад, *«гуляти»*, *«грати»*, *«бігати»*, *«відпочивати»*, *«мити посуд»*, *«вдягатись»* тощо. Варто також відзначити, що діти цієї групи подавали відповіді, що мали особистісно-індивідуальну цінність.

III група респондентів (30,9%) також показала часткові знання сутності поняття «життєорганізація», але не змогла навести приклади та пояснити його (*«корисні справи»*, *«додатково займатися»*, *«допомагати»*, *«робити зарядку»* тощо). II група дітей з функціональними обмеженнями також представлена достатньою кількістю дітей (16,01%), які частково розкрили власне розуміння поняття «життєорганізація» через задоволення особистісних потреб (*«істи, займатися спортом, добре спати»*, *«треба мати розпорядок дня»* тощо). На жаль, до I групи не увійшло жодного респондента, оскільки діти не змогли глибоко розкрити сутність поняття.

Наступне запитання стосувалося визначення сутності поняття «самореалізація». Для якісної оцінки та наступного розподілу результатів

анкетування на групи нами було визначено, що цей термін трактується як «реалізація свого творчого, людського потенціалу» [2, с. 369, 1291]. У результаті аналізу відповідей учасників анкетування, що представлено в Додатоку Т (табл. Т.8), нами було виявлено, що значна частина дітей (68,82%) за результатами анкетування не змогли відповісти на запитання щодо сутності поняття «самореалізації», тому були включені до V групи. До IV групи увійшло 3,09% респондентів, які спробували підібрати синонім чи переписати «саморозвиток». Серед їх відповідей були, наприклад, «розвиток»; «Сам розвиваюся», «реалізуюся» тощо. До III групи (14,04% респондентів від загальної кількості) увійшли діти, які пояснили значення цього поняття через особистісні прагнення та інтереси, наприклад, «це знання і заняття», «розвиватися самостійно» тощо. До II групи увійшла також незначна кількість респондентів – 8,99% («це гуртки», «читаю книжки, граю музику», «займатися спортом» тощо). Діти, які не лише пояснили суть поняття «саморозвиток», а також змогли орієнтуватися на його загальнолюдську значущість, були віднесені до I групи та склали 5,06% від загальної кількості учасників анкетування, наприклад: «це коли ти сам цікавишся чимось, розвиваєш себе для того, щоб допомагати іншим дітям».

Зведені результати вивчення показників когнітивного критерію показали такі результати (табл. 3.9): 1,83% респондентів мають високі показники сформованості та характеризуються ґрунтовною обізнаністю щодо сутності понять «життя», «здоров'я», «емоції», «сім'я», «самореалізація», «життєорганізація», високою варіативністю та креативністю асоціацій у поясненні розуміння їхньої сутності, особистісної та соціальної цінності; 12,27% – на достатньому рівні усвідомлюють основні поняття й обізнані щодо них, демонструють достатній рівень здатності до креативних асоціацій в поясненні розуміння їх сутності з превалюванням особистісної та, частково, соціальної цінності; 31,04% учасників анкетування показали середній рівень усвідомлення сутності пропонованих понять лише в контексті особистісної цінності (з превалюванням духовної складової); 15,64% – характеризуються нижче середнього рівнем розуміння сутності пропонованих понять у контексті

їх особистісної цінності з превалюванням матеріальних цінностей та 39,23% – мають низький рівень.

Таблиця 3.9.

Таблиця зведених результатів опитування за когнітивним критерієм, (%)

№ п/п	Група	Зведені результати пункту 11 анкети	Зведені результати пункту 12 анкети	Зведені результати пункту 13 анкети	Зведені результати пункту 14 анкети	Зведені результати п.15 анкети	Зведені результати пункту 16 анкети	Середньостатистичний показник
1.	Високий	0,00	3,93	0,00	1,97	0,00	5,06	1,83
2.	Достатній	20,51	21,07	0,00	7,02	16,01	8,99	12,27
3.	Середній	24,44	28,93	25,00	62,92	30,90	14,04	31,04
4.	Нижче середнього	7,58	46,07	3,09	25,00	8,99	3,09	15,64
5.	Низький	47,47	0,00	71,91	3,09	44,10	68,82	39,23

З метою вивчення **рівня сформованість умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації (праксіологічний критерій)** нами було проаналізовано відповіді респондентів на запитання «*Ким ти хочеш стати? Чому? І що для цього треба зробити? (напиши і поясни)*» (Додаток П, п.17). Зразки дитячих робіт представлено в Додатку У.3.

Зведені результати опитування учасників представлено в Додатку Т (табл. Т.9). Відповідно до отриманих даних, до I групи увійшли респонденти, які у відповідях показали свідоме ставлення до вибору свого майбутнього, а також здатні пояснити свій вибір і знають, як досягти своєї мети. Їх загальна кількість склала 1,97% опитаних. Так, ці діти обирали такі соціально значущі професії, як: «*Лікар, бо він добрий і розумний, лікує тварин. Вчитися, читати енциклопедію*», «*Вчителькою. Розумна, красива. Треба багато знати і вчитися*» тощо.

До II групи нами було віднесено відповіді дітей, що презентували особистісно значущі професії і здатні пояснити свій вибір, однак не мають чіткого уявлення, як досягти мети. Серед відповідей можна спостерігати такі

прикладі: *«футболіст, бо він здоровий та багатий», «модель, бо хочу бути красивою»* тощо (17,13% від загальної кількості опитаних).

ІІІ група учасників опитування змогла назвати професію, яку б хотіли мати в майбутньому, але не пояснили, чому. Цих респондентів 26,12%. Серед професій, які обирали діти цієї групи, *учитель, лікар, модель, футболіст, тракторист, електрик* тощо.

До ІV групи увійшли респонденти (12,92%), які відповідь пов'язали з якістю життя, наприклад *«знаменитим», «успішним», «багатим»,* або ідеалізованим фантастичним образом на зразок *«героєм», «чарівником»* тощо. Діти, які взагалі не відповіли на дане запитання, склали V групу їх (41,85%).

З метою вивчення **рівня сформованості умінь здійснення власної ефективної життєдіяльності** нами було проаналізовано відповіді респондентів на запитання *«Чи дбаєш ти про своє здоров'я та як саме?»*, *«Що ти робиш, щоб бути успішним?»* (Додаток П, п. 18, 19). Зведені результати щодо відповідей на перше запитання представлено в Додатку Т (табл. Т.10). Відповідно до отриманих даних, до I групи увійшли респонденти, які показали свідоме ставлення до власного здоров'я та надали роз'яснення до наведених приладів – це 1,12% опитаних (наприклад: *«я слідкую за своїм здоров'ям, одягаюся, дотримуюсь розкладу, слідкую за зубами та не їм нездорової їжі, роблю зарядку, гуляю, провітрюю кімнату»* тощо). До II групи нами було віднесено дітей, які не надавали роз'яснення, для чого і як саме вони доглядають за здоров'ям – це 21,91% респондентів (наприклад: *«веду здоровий спосіб життя, люблю займатися спортом», «їм здорову їжу та займаюся спортом», «чищу зуби, вмиваюся, не їм поганого для здоров'я, роблю зарядку»* тощо).

57,02% опитаних від загальної кількості нами було об'єднано в III групу, оскільки вони описували ситуативні актуальні дії по догляду за власним здоров'ям (*«я не п'ю холодну воду», «п'ю таблетки, коли хворію», «одягаю шапку»* тощо). Серед представників IV групи (17,98%) найчастіше зустрічалися відповіді типу *«все, що треба»* та *«як лікар сказав»*, тобто жодної конкретної дії чи роз'яснення щодо того, навіщо і як ці дії

здійснювати. Діти, які взагалі не відповіли на дане запитання, – це V група (1,97%).

Зведені результати щодо відповідей на друге запитання – «*Що ти робиш, щоб бути успішним?*», представлено в Додатку Т (табл. Т.11.). До I групи не увійшло жодного респондента (0%), оскільки відповіді, які надавалися, не відповідали суті запитання. II група склала 7,02% респондентів, які дали відповідь, що була орієнтована на інших людей: «*робити корисні справи для людей*», «*допомагати людям, бути добрим*» тощо.

III група учасників опитування дали особистісно орієнтовані розгорнуті відповіді на зразок: «*головне бути в собі впевненим*», «*гарно вчитися, читати багато книжок*» тощо. Цих респондентів 33,15%. Серед відповідей інших 12,92% дітей (IV група) пропонувалися такі варіанти: «*допомагати*», «*вчитися*», «*трудитись*» тощо. На прохання пояснити та написати пояснення, учасники опитування відповідали «*так треба*» чи «*я так собі знаю*» та ін. 46,91% дітей не дали відповіді на запропоноване запитання, тому ми їх об'єднали в V групу.

Таблиця 3.10.

Таблиця зведених результатів опитування за практиологічним критерієм, (%)

№ п/п	Група	Зведені результати пункту 17 анкети	Зведені результати пункту 18 анкети	Зведені результати пункту 19 анкети	Середньостатистичний показник
1.	Високий	1,97	1,12	0,00	1,03
2.	Достатній	17,13	21,91	7,02	15,36
3.	Середній	26,12	57,02	33,15	38,76
4.	Нижче середнього	12,92	17,98	12,92	14,61
5.	Низький	41,85	1,97	46,91	30,24

Таким чином, на основі отриманих даних (табл. 3.10) можемо зазначити таке: 1,03% респондентів за практиологічним критерієм володіють високим рівнем сформованості умінь і навичок цілепокладання, планування власного майбутнього та бережливого ставлення до здоров'я тощо, а також повною мірою мотивовані в саморозвитку та самореалізації, що має соціально спрямований характер; 15,36% – виявили достатній рівень і проявляють

часткову готовність до самореалізації, планування й організації власного простору і часу; 38,76% учасників опитування показали середній рівень готовності до самореалізації, планування й організації власного простору і часу, 14,61% – презентували себе на рівні нижче середнього, а 30,24% мають низький рівень, що характеризується повною відсутністю прагнень до власної самореалізації та життєорганізації.

Відповідно до мети **третього підсумкового субетапу** констатувального етапу педагогічного дослідження та для характеристики отриманої сукупності значень і визначення числових показників рівнів вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями, ми обрахували *середню арифметичну величину* [4, с. 219], яка дозволила узагальнити кількісні ознаки низки однорідних показників кожного учасника дослідження у відповідності до формули:

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$$

У відповідності до розподілу на групи, дітям присвоювалися бали за «х»-показниками, зокрема: I група – «5» балів, II група – «4» бали, III група – «3» бали, IV група – «2» бали і V група – «1» бал. За цими балами обраховувалася середньо арифметична величина у відповідності до зазначеної вище формули (зразок обрахунку середньої величини подано в Додатку Ф табл. Ф.1., де в рамках виконання Закону України «Про персональні дані», у відповідності до норм ведення діловодства та для дотримання конфіденційності даних нами було використано таку форму шифрування даних:

B03.2.7.

– де «B» – це перша літера прізвища дитини; «03» – це порядковий номер першої літери імені дитини за абеткою; «2» – відмітка про стать дитини (1 – жіноча стать, 2 – чоловіча); «7» – вік дитини).

Отримані в результаті статистичної обробки емпіричних даних показники надають усі підстави для визначення таких рівнів ціннісного ставлення до життя (табл. 3.11).

Таблиця зведених результатів констатувального експерименту, (%)

№ п/п	Рівень	Рефлексивний критерій	Аксіологічний критерій	Когнітивний критерій	Праксіологічний критерій	Середньостатистичний показник
1.	Високий	13,21	4,96	1,83	1,03	5,26
2.	Достатній	31,24	12,73	12,27	15,36	17,90
3.	Середній	27,58	25,19	31,04	38,76	30,64
4.	Нище середнього	16,02	28,65	15,64	14,61	18,73
5.	Низький	12,15	28,47	39,23	30,24	27,52

Таким чином, за результатами дослідження **високий рівень** показали 5,26% опитаних, середньоарифметичний діапазон балів яких становив від 0,85 до 1,00; **достатній рівень** виявили 17,9% респондентів, середньоарифметичний діапазон балів яких становив від 0,65 до 0,84; **середній рівень** – 30,64% опитаних, середньоарифметичний діапазон балів яких становив від 0,45 до 0,64; **рівень нижче середнього** – 18,73% учасників дослідження, середньоарифметичний діапазон балів яких становив від 0,25 до 0,44; **низький рівень** показали 27,52% опитаних, середньоарифметичний діапазон балів яких становив від 0,00 до 0,24. Загальні результати представлені в рис. 3.1.

З метою перевірки ефективності розробленої моделі та методики виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії, представленої в другому розділі нашого дослідження, для проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами було обрано 58 осіб жіночої статі та 62 – чоловічої із загальної вибірки. Таким чином, експериментальну групу (далі по тексту ЕГ) склали 120 осіб, 0,83% з яких мають високий рівень вихованості ціннісного ставлення до життя, 5,83% – достатній, 15,83% – середній, 46,67% – нижче середнього та 30,83% – низький. До складу контрольної групи (далі по тексту КГ) увійшли інші 236 осіб, які брали участь у констатувальному етапі дослідження та показали такий рівень вихованості ціннісного ставлення до

життя: високий – 3,39%, достатній – 18,64%, середній – 30,51%, нижче середнього – 31,78% та низький – 15,68%.

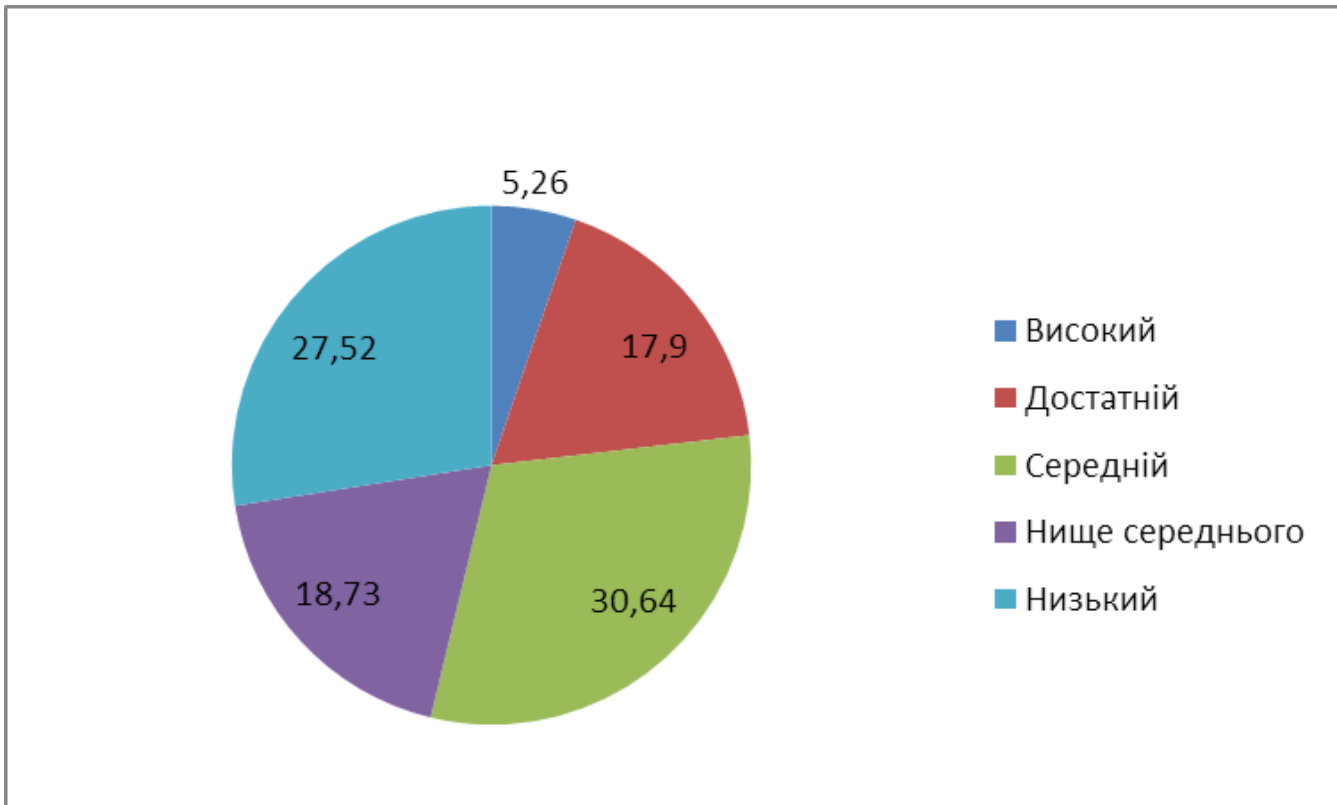


Рис. 3.1. Рівні вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями за результатами констатувального етапу експериментального дослідження, (%)

У межах другого підрозділу третього розділу нашого дисертаційного дослідження розкриємо динаміку ефективності виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії за результатами контрольного зрізу формувального етапу експериментального дослідження.

3.2. Динаміка ефективності виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії

З метою аналізу динаміки рівня вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя за результатами формувального етапу педагогічного експерименту нами було проведено контрольний етап дослідження, у ході якого ми повторно скористалися діагностичними методиками, що були використані під час констатувального етапу експериментального дослідження.

Так, для з'ясування рівня сформованості в дітей з функціональними обмеженнями образу «Я» та вивчення адекватності самооцінки дитини з функціональними обмеженнями (*рефлексивний критерій*) ми знову застосували опитування щодо соціальної компетентності дітей (біографічний блок), проєктивну тестову методику «Я-реальне / Я-ідеальне» та тестову методику знаходження кількісного рівня вираження самооцінки (С. Будасі).

Порівняльний аналіз зрізів констатувального та контрольного етапів нашого дослідження виявляє помітну динаміку в ЕГ щодо сформованості образу «Я» й адекватності самооцінки дитини з функціональними обмеженнями, зокрема щодо їхньої обізнаності в питаннях соціальної компетенції та власної самооцінки, що мав якісні зміни в порівнянні з констатувальним етапом педагогічного дослідження.

Так, якщо розглядати в порівнянні респондентів ЕГ та КГ, то останні майже не показали змін. Діти, які мають *низький рівень і нижче середнього*, під час опитування щодо їхньої соціальної компетентності виявили незначний прогрес, оскільки все ще залишалися ті, які не виконали або частково виконали завдання опитування, зазначивши лише ім'я та ініціали, проігнорували інші пункти опитування. Щодо виконання завдання проєктивної тестової методики «Я-реальне / Я-ідеальне», то суттєвих змін у малюнках не спостерігалося. Під час визначення кількісного рівня вираження самооцінки ми виявили, що учасники КГ також не показали суттєвих змін. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів педагогічного дослідження засвідчило пропорційне зменшення кількості респондентів КГ із низьким рівнем (–3,81%) та відповідне збільшення кількості респондентів, рівень яких нижче середнього (+1,69%). Що стосується респондентів ЕГ, то дітей, які б виконали завдання на низькому рівні та рівні нижче середнього не було взагалі, отже, їх динаміка становить –3,81% за низьким критерієм та –16,67% за рівнем нижче середнього.

Серед респондентів ЕГ із *середнім рівнем* динаміка показників склала –0,83%, тоді як у респондентів КГ – +1,69%.

Щодо *достатнього рівня* прояву показників рефлексивного критерію, то у ЕГ динаміка становить +15% у порівнянні з результатами констатувального

етапу педагогічного дослідження, тоді як у респондентів КГ динаміка відсутня.

Суттєве зростання за показниками *високого рівня* продемонстрували респонденти ЕГ. Так, суттєво збільшилася кількість дітей, які дали повну відповідь на всі запитання біографічного блоку та під час виконання проєктивних методик надавали перевагу антропоморфним образам, що відповідали їхнім віковим і статевим характеристикам. Їхні малюнки (розмір, розміщення, яскрава кольорова гама, характер штрихів, якість та естетична виразність зображення) свідчили про «адекватну самооцінку» та «довіру до світу». Серед представників цього рівня динаміка в ЕГ склала +20%, що свідчить про якісні зміни у формуванні образу «Я» кожної дитини, її соціальної компетентності та відповідної ціннісної системи, тоді як у КГ динаміка становить лише +0,42%.

Узагальнені результати порівняльного дослідження рівня сформованості показників рефлексивного критерію ЕГ і КГ представлено в табл. 3.12. та на рис. 3.2.

Таблиця 3.12.

Порівняльна таблиця результатів дослідження щодо показників рефлексивного критерію ЕГ та КГ, (%)

№ п/п	Рівні вихованості	Показники рефлексивного критерію				Динаміка	
		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ
		Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап		
1.	Високий рівень	10,83	30,83	11,44	11,86	20,00	0,42
2.	Достатній рівень	27,50	42,50	29,24	29,24	15,00	0,00
3.	Середній рівень	27,50	26,67	28,39	30,08	-0,83	1,69
4.	Нижче середнього рівень	17,50	0,00	21,19	22,88	-17,50	1,69
5.	Низький рівень	16,67	0,00	9,75	5,93	-16,67	-3,81

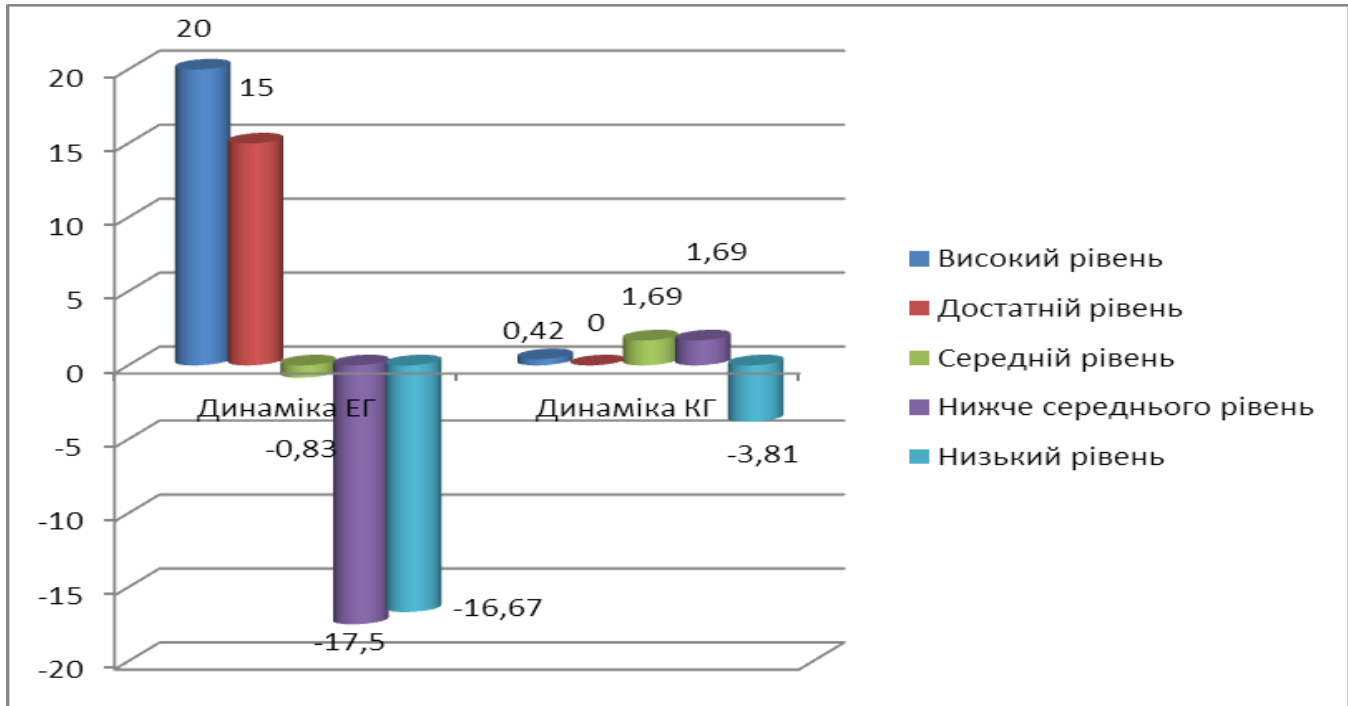


Рис. 3.2. Порівняльна діаграма результатів дослідження щодо показників рефлексивного критерію EG та KG, (%)

Аналіз змін у рівні усвідомлення дітьми власного ідеального образу «Я», а також ціннісних і мотиваційних установок, на основі яких дитина аналізує та здійснює власну життєдіяльність (*аксіологічний критерій*), засвідчив зростання *високого рівня* в респондентів EG (динаміка +12,5%), оскільки збільшилася кількість дітей, які самостійно здійснили вибір характеристик і змогли пояснити значення кожної з них, тоді як в учасників KG цей показник не змінився. Серед учасників із *достатнім рівнем* (часткове знання обраних характеристик, кількість яких становила більше $\frac{1}{2}$ від загальної обраної), у KG динаміка становила +3,39%, тоді як серед респондентів EG – +14,17%. Аналогічні зміни відбулися і серед респондентів, які мають *середній рівень*. Так, серед дітей KG, які спромоглися здійснити вибір, але пояснили лише невелику частину обраних характеристик та їх значення особисто для себе (менше 10 властивостей особистості з обраних 20), динаміка склала +2,97%, тоді як в EG – +15,83%. Серед характеристик, що були представлені у цих трьох групах, найуживанішими можемо назвати такі: *ввічливість, відповідальність, дбайливість, доброзичливість, акуратність, зібраність, майстерність, активність, упевненість, рішучість, самостійність,*

сміливість, сумлінність, бадьорість, безстрашність, задоволеність, ніжність, оптимістичність тощо.

Кількість респондентів, що представляють *рівні нижче середнього та низький*, в обох групах мала тенденцію до зменшення. Проте якщо в КГ на *рівні нижче середнього* динаміка склала $-2,97\%$, а на *низькому* $-4,24\%$, то в ЕГ цей показник склав $-15,83\%$ та $-26,67\%$ відповідно.

Підсумовуючи результати опитування дітей щодо відомого героя, на якого б вони хотіли бути схожими, нами було виявлено такі тенденції. У респондентів із *високим рівнем* за даним показником у КГ не відбулося жодних змін, оскільки діти, відповідаючи на запитання, не розкрили якості персонажів, які б були соціально значущими та відповідали загальнолюдським цінностям. На відміну від них, респонденти ЕГ показали достатньо високий відсоток зростання (+4) за даним показником. Так, серед відповідей можна зустріти такі: «*на дівчинку Софію з адвентуре тайм, тому що вона розумна, цікава, допомагає іншим*»; «*на Електроніка. Бо він сильний, сміливий, добрий та чесний, і завжди допомагає друзям*»; «*Аватар Найтірі, бо це загадкова істота, яка складається з ДНК людей та кандоріс, вона зробила правильний вибір у житті і допомогла чесним і гарним людям*» тощо.

У КГ дітей, що знаходяться на *достатньому та середньому рівнях* за даним показником аксіологічного критерію, під час виконання даного завдання значних змін також не відбулося (у відсотковому співвідношенні порівняння результатів опитування показало позитивну динаміку приріст по +2%). Щодо *рівнів нижче середнього та низького*, то тут динаміка склала -1% та -2% відповідно.

На відміну від учасників КГ, динаміка серед респондентів ЕГ *достатнього та середнього рівнів* становила по +5%, тоді як серед дітей *рівнів нижче середнього та низького* – по -7% .

Результати, отримані під час обробки й аналізу проєктивної тестової методики «Дерево цінностей», у КГ дітей із *високим рівнем* вихованості означеного показника аксіологічного критерію показали, що якісних і кількісних змін не відбулося; на *достатньому рівні* динаміка склала +2%, *середньому* +1%, *нижче середнього* $-1,5\%$ та *низькому* +2%. У той же час

учасники ЕГ виявили таку динаміку: +4% за високим рівнем; +5% за достатнім; +4% за середнім; –6% нижче середнього та –7% низьким. Серед малюнків респондентів ЕГ переважно були присутні зображення таких цінностей, як «сім'я» (малюнки людей, що трималися за руки біля будинку), «життя» (зображення серця, що посміхається); «здоров'я» (зображення скакалки та фруктів; футболіста з атрибутами догляду за собою (мило та зубна щітка) та здорового харчування (молоко) тощо), «природа» (зображення метелика), «рідний край» (зображення прапору України) тощо.

Порівняльні результати представлено в табл. 3.13. та на рис. 3.3.

Таблиця 3.13.

Порівняльна таблиця результатів дослідження щодо показників аксіологічного критерію ЕГ та КГ, (%)

№ п/п	Рівні					Динаміка	
		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ
		Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап		
1.	Високий рівень	5,83	18,33	3,81	4,66	12,50	0,85
2.	Достатній рівень	13,33	27,50	11,44	14,83	14,17	3,39
3.	Середній рівень	21,67	37,50	27,54	30,51	15,83	2,97
4.	Нижче середнього рівень	25,83	10,00	30,08	27,12	– 15,83	–2,97
5.	Низький рівень	33,33	6,67	27,12	22,88	–26,67	–4,24

Аналіз результатів вивчення рівня знань учасників експерименту щодо сутності понять «життя», «здоров'я», «емоції», «сім'я», їх особистісної та соціальної цінності (*когнітивний критерій*) дозволив констатувати, що в ЕГ кількість респондентів з *високим рівнем* вихованості показників цього критерію, тобто дітей, які обізнані, усвідомлюють та розуміють сутність пропонованих понять, збільшилася на 15,83%, розподілившись практично пропорційно між поняттями, зокрема «життя» – +1,95%, «здоров'я» – +3,05%, «емоції» – +1,98%, «сім'я» – +2,95%, «життєорганізація» – +2,95% та «самореалізація» – +2,95%. Наприклад, серед відповідей дітей цього рівня можна визначити такі: «Життя – це кожна мить, коли ми дихаємо, рухаємося, щось робимо, допомагаємо іншим», «Здоров'я – це догляд за здоров'ям людини, її тілом, заняттям спортом та вправами, а ще вживання нормальної їжі та миття рук», «Емоції – це ті почуття, які проявляються,

коли людина спілкується чи дивиться телевізор». У КГ змін у розподілі респондентів за результатами опитування не відбулося.

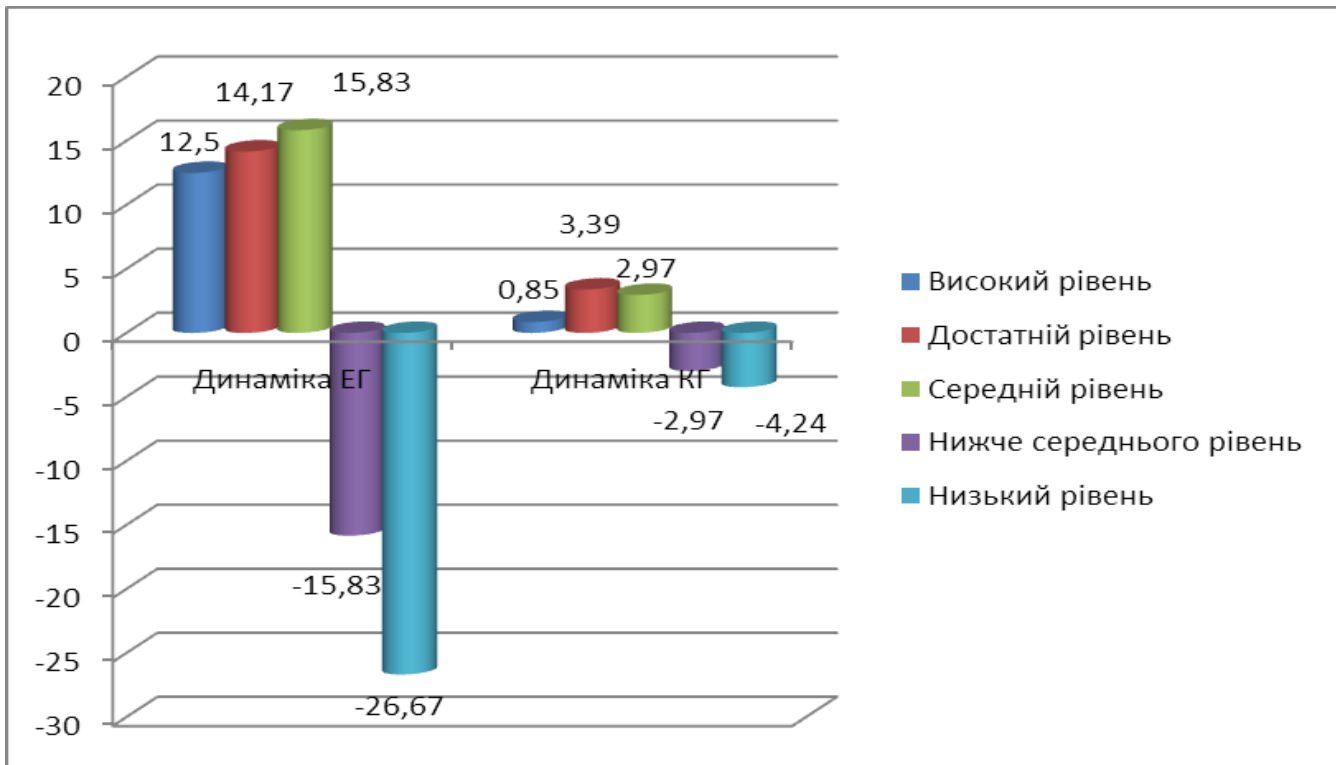


Рис. 3.3. Порівняльна діаграма результатів дослідження щодо показників аксіологічного критерію ЕГ та КГ, (%)

Також варто відзначити, що серед респондентів ЕГ, які мають *достатній рівень*, відбулося збільшення кількості за такою схемою: «життя» – +1,5%, «здоров'я» – +2,5%, «емоції» – +1,5%, «сім'я» – +1,5%, «життєорганізація» – +1,5% та «самореалізація» – +1,5% (загальна динаміка становить +10,00%), тоді як у КГ загальна динаміка склала +5,08. Щодо *середнього рівня*, то зміни в ЕГ показали динаміку – 3,33%, тоді як у КГ – 4,24%. Більш суттєві зміни відбулися серед респондентів інших рівнів. Зокрема, на *рівні нижче середнього* в ЕГ динаміка склала +5%, тоді як у КГ – +0,42%. Щодо респондентів з *низьким рівнем* вихованості показників когнітивного критерію, то динаміка розкриття сутності пропонованих понять у КГ показала –1,27%, тоді як ЕГ –27,50%. Узагальнені порівняльні результати дослідження показників когнітивного критерію представлено в табл. 3.14. та на рис. 3.4.

**Порівняльна таблиця результатів дослідження щодо показників
когнітивного критерію ЕГ та КГ, (%)**

№ п/ п	Рівні усвідомлення сутності термінів					Динаміка	
		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ
		Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап		
1.	Високий рівень	1,67	17,50	2,54	2,54	15,83	0,00
2.	Достатній рівень	12,50	22,50	11,86	16,95	10,00	5,08
3.	Середній рівень	27,50	24,17	32,20	27,97	-3,33	-4,24
4.	Нижче середнього рівень	15,83	20,83	19,49	19,92	5,00	0,42
5.	Низький рівень	42,50	15,00	33,90	32,63	-27,50	-1,27

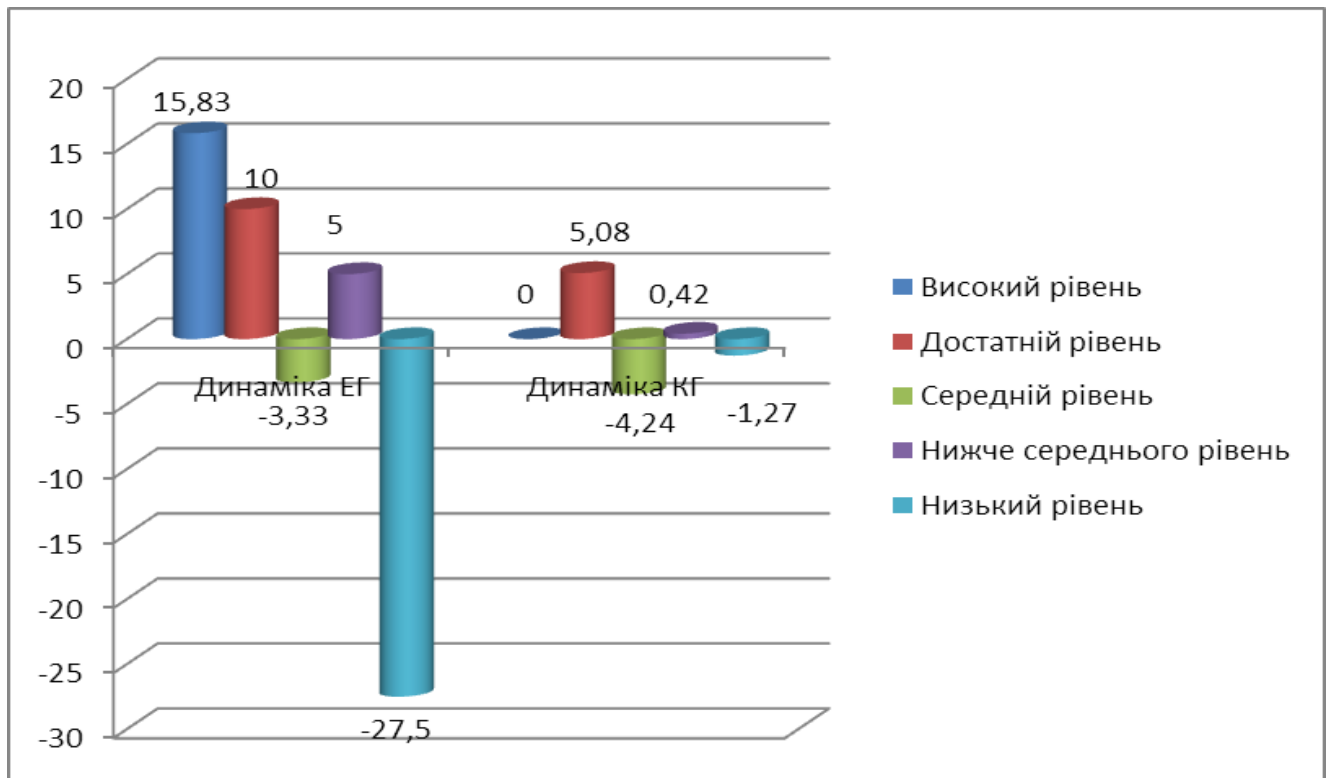


Рис. 3.4. Порівняльна діаграма результатів дослідження щодо показників
когнітивного критерію ЕГ та КГ, (%)

Вивчення рівня вихованості умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації, а також умінь здійснення власної ефективної життєдіяльності (*практиологічний критерій*), також підтвердило ефективність розробленої моделі виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії, оскільки діти ЕГ показали покращення умінь і навичок, що характеризують ці показники та представлені трьома запитаннями в опитувальнику. Так, за зведеними результатами показників динаміка склала: високий рівень у ЕГ +14,17%, а в респондентів

КГ лише +0,85%; достатній рівень ЕГ – +10%, а в КГ – +5,93%; середній рівень у ЕГ +4,17%, а в КГ –5,93%; нижче середнього в ЕГ –8,33%, а в КГ – +3,39%; низький рівень у ЕГ –20%, тоді як у КГ –4,24%.

Наприклад, ті самі діти ЕГ, які поверхово описали під час виконання завдань на констатувальному етапі педагогічного експерименту такі професії, як «футболіст» та «модель», на контрольному етапі пояснили свій вибір таким чином: *«Футболістом, бо він веде здоровий спосіб життя, демонструє його іншим як приклад здорового та багатого життя. Щоб стати відомим футболістом, треба не лінуватися, дотримуватися розпорядку дня, займатися спортом і мати гарні звички для здоров'я. Тоді все буде добре»; «Моделлю, бо вони багато працюють, щоб бути красивими та приносити радість людям. Треба доглядати за своєю шкірою, вести активне життя та слідкувати за манерами»* тощо.

Зведені результати дослідження показників за праксіологічним критерієм представлені в табл. 3.15. та на рис. 3.5.

Загалом, якщо за результатами констатувального зрізу високий рівень вихованості ціннісного ставлення до життя в ЕГ продемонструвати 6,67% дітей з функціональними обмеженнями, то за результатами контрольного – 9,17% (динаміка становить +2,5%). Якщо за результатами констатувального зрізу в ЕГ достатній рівень показали 15,83%, а середній 30% дітей з функціональними обмеженнями, то за результатами контрольного – 35,83% (динаміка становить +20%) та 40% (динаміка становить +10%) відповідно. Якщо за результатами констатувального зрізу рівень нижче середнього представляли 16,67%, а низький 30,83%, то за результатами контрольного – 15% (динаміка становить –1,67%) та 0% (динаміка становить –30,83%).

Таблиця 3.15.

**Порівняльна таблиця результатів дослідження щодо показників
праксіологічного критерію ЕГ та КГ, (%)**

№ п/ п	Рівні усвідомлення сутності термінів					Динаміка	
		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ
		Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап		
1.	Високий рівень	0,83	15,00	0,85	1,69	14,17	0,85
2.	Достатній рівень	16,67	26,67	12,29	18,22	10,00	5,93
3.	Середній рівень	38,33	42,50	40,25	34,32	4,17	-5,93
4.	Нижче середнього рівень	15,00	6,67	16,53	19,92	-8,33	3,39
5.	Низький рівень	29,17	9,17	30,08	25,85	-20,00	-4,24

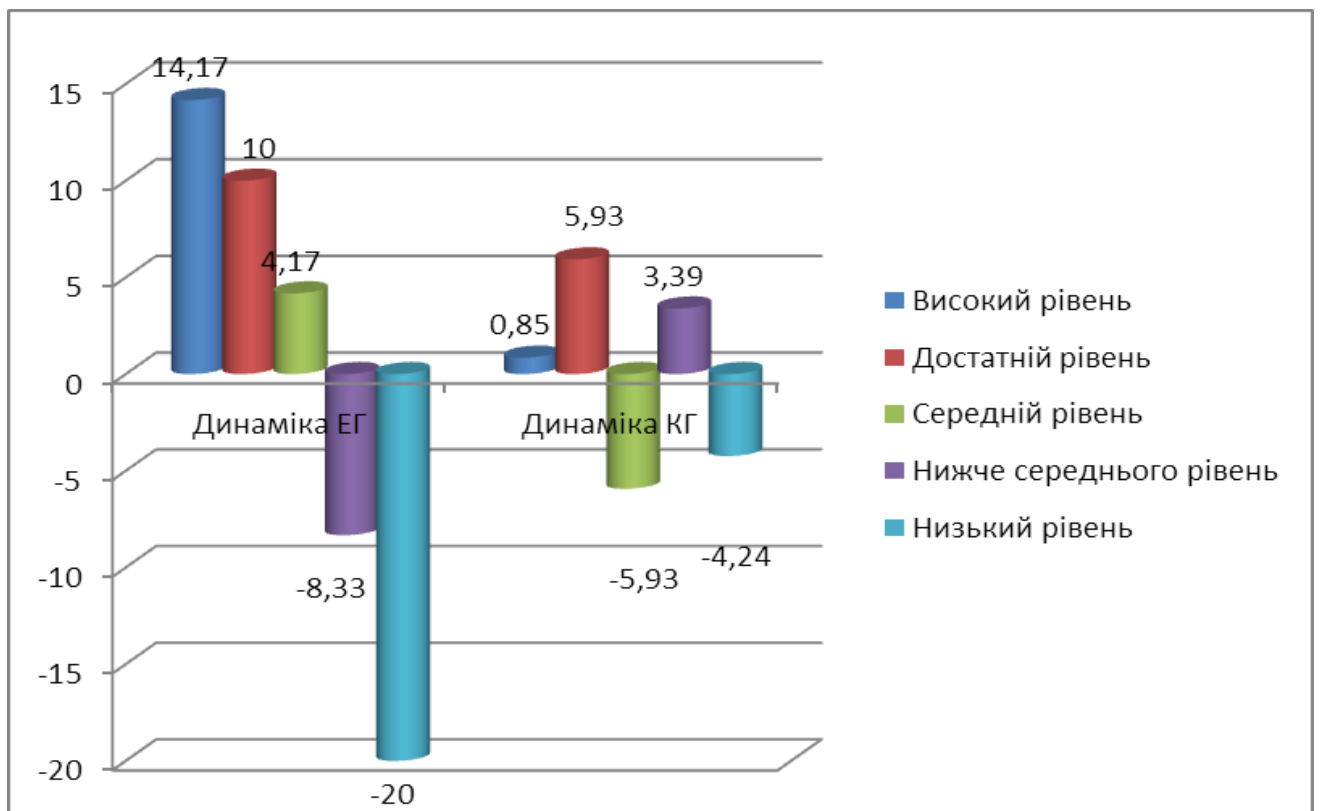


Рис. 3.5. Порівняльна діаграма результатів дослідження щодо показників
праксіологічного критерію ЕГ та КГ, (%)

Поряд з цим, у КГ не відбулося значних змін, хоча і прослідковується невелика динаміка зміни ціннісних суджень і ставлень дітей з функціональними обмеженнями. Так за результатами як констатувального, та і контрольного зрізів високий рівень продемонстрували 3,39% дітей з функціональними обмеженнями (динаміка становить 0%). Якщо за результатами констатувального зрізу достатній і середній рівень показали

18,64% та 30,51% відповідно, то за результатами контрольного достатній рівень виявили 19,07% дітей (динаміка становить +0,42%) і середній 33,05% відповідно (динаміка становить +2,54%). За результатами обох зрізів рівень нижче середнього показали 31,78% дітей з функціональними обмеженнями (динаміка становить 0%). За результатами констатувального зрізу низький рівень виявили 15,68% дітей, тоді як за результатами контрольного – 12,73% (динаміка становить –2,97%).

Така позитивна динаміка зумовлюється, на нашу думку, участю дітей з функціональними обмеженнями ЕГ в арт-терапевтичних тренінгових заняттях розвивальної модульно-тренінгової програми, залученням їх до програми наскрізного арт-терапевтичного супроводу та художньо-творчої взаємодії з батьками та членами родини, що сприяє поступовому, системному підвищенню рівня обізнаності та розуміння особливостей ціннісного ставлення до життя через його складові за допомогою засобів арт-терапії, які ми використовували під час формувального експерименту.

Зведені результати контрольного та констатувального етапів педагогічного дослідження в розрізі КГ та ЕГ представлено в табл. 3.16. та на рис. 3.6.

Таблиця 3.16.

Порівняльна таблиця узагальнених результатів дослідження констатувального та контрольного етапів педагогічного дослідження в розрізі ЕГ та КГ, (%)

№ п/п	Рівні усвідомлення сутності термінів	ЕГ		КГ		Динаміка	
		Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	ЕГ	КГ
1.	Високий рівень	6,67	9,17	3,39	3,39	2,50	0,00
2.	Достатній рівень	15,83	35,83	18,64	19,07	20,00	0,42
3.	Середній рівень	30,00	40,00	30,51	33,05	10,00	2,54
4.	Нижче середнього рівень	16,67	15,00	31,78	31,78	-1,67	0,00
5.	Низький рівень	30,83	0,00	15,68	12,71	-30,83	-2,97

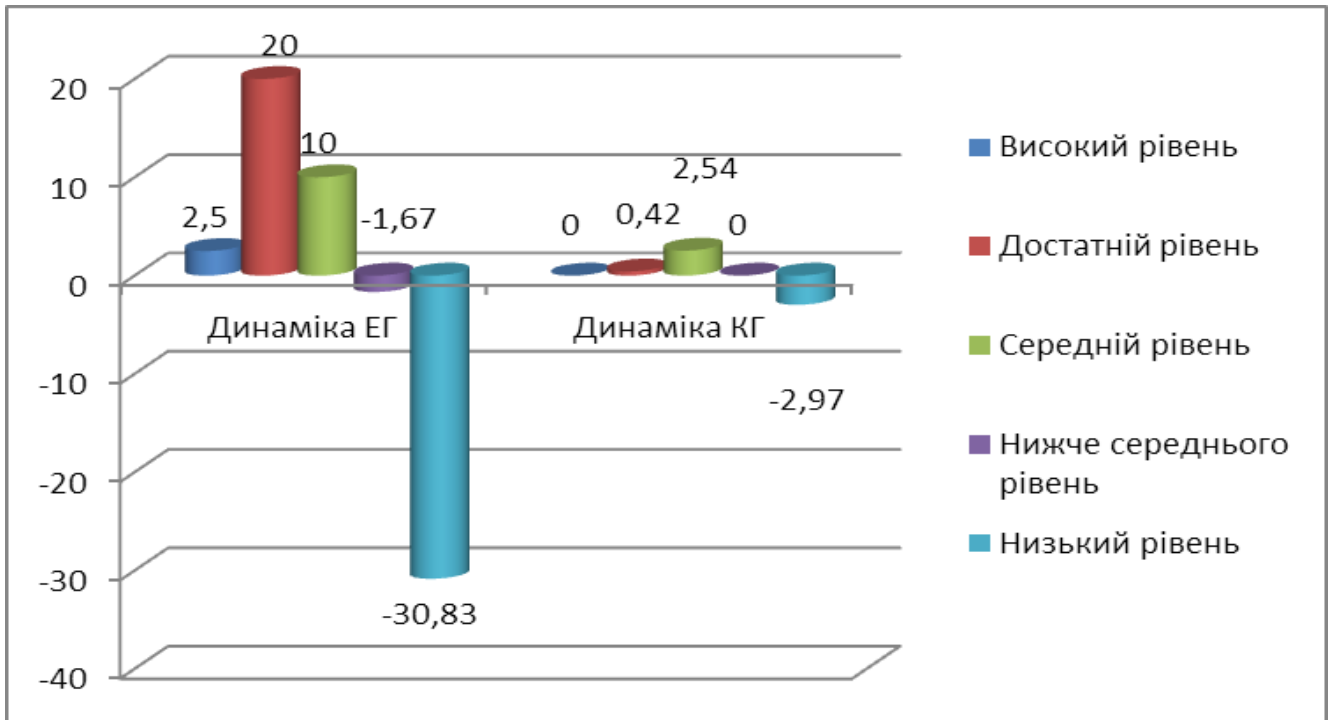


Рис. 3.6. Порівняльна діаграма узагальнених результатів дослідження констатувального та контрольного етапів педагогічного дослідження в розрізі ЕГ та КГ, (%)

Для перевірки результативності експериментальної методики ми скористалися критерієм Стьюдента [1, с. 41-45]:

Відповідно до формули нами було розраховано такі значення:

\bar{x}_1 – вибірка ЕГ до проведення формувального експерименту;

\bar{x}_2 – вибірка ЕГ після проведення формувального експерименту;

\bar{y}_1 – вибірка КГ до проведення формувального експерименту;

\bar{y}_2 – вибірка КГ після проведення формувального експерименту.

Під час розрахунків ми також визначили n_x – об'єм вибірки ЕГ та n_y як об'єм вибірки КГ.

Спостережуване значення для ЕГ знаходимо за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{n_x \cdot D_{x_1} + n_x \cdot D_{x_2}}} \cdot \sqrt{\frac{n_x \cdot n_x}{n_x + n_x} \cdot (n_x + n_x - 2)}$$

Згідно з Додатком X, табл. X.1. нами було одержано такі дані:

$$\bar{x}_1 = \frac{1}{120} \cdot (4 + 1 + 5 + 3 + \dots + 1 + 3 + 2 + 1) \approx 2,51;$$

$$\bar{x}_2 = \frac{1}{120} \cdot (4 + 2 + 5 + 4 + \dots + 3 + 3 + 3 + 3) \approx 3,39.$$

Спостережуване значення для КГ знаходимо за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{y}_1 - \bar{y}_2|}{\sqrt{n_y \cdot D_{y_1} + n_y \cdot D_{y_2}}} \cdot \sqrt{\frac{n_y \cdot n_y}{n_y + n_y} \cdot (n_y + n_y - 2)}$$

Згідно з Додатком Ц, табл. Ц.1. нами було отримано такі дані:

$$\bar{y}_1 = \frac{1}{236} \cdot (4 + 3 + 4 + 4 + \dots + 1 + 4 + 3 + 3) \approx 2,62;$$

$$\bar{y}_2 = \frac{1}{236} \cdot (4 + 3 + 4 + 4 + \dots + 3 + 2 + 3 + 3) \approx 2,69.$$

Таким чином, ми бачимо, що в ЕГ, на відміну від КГ, відбулися значні зміни в показниках рівня вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями.

Для перевірки різниці результатів КГ та ЕГ нами було визначено $t_{\text{екс}}$ та $t_{\text{кр}}$ у порівнянні результатів обох груп:

- до формувального експерименту:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|2,51 - 2,62|}{\sqrt{120 \cdot 1,58 + 236 \cdot 1,12}} \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 236}{120 + 236} \cdot (120 + 236 - 2)} \approx 0,9;$$

- після формувального експерименту:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|3,3951 - 2,69|}{\sqrt{120 \cdot 1,5 + 236 \cdot 1,05}} \cdot \sqrt{\frac{120 \cdot 236}{120 + 236} \cdot (120 + 236 - 2)} \approx 5,72.$$

Де $D_{x_1} = 1,58$; $D_{x_2} = 1,50$ $D_{y_1} = 1,12$; $D_{y_2} = 1,05$ (розраховано згідно з формулою [1, с. 43]).

Порівнюючи результати до та після формувального експерименту, бачимо, що в дітей з функціональними обмеженнями ЕГ суттєво збільшився показник вихованості ціннісного ставлення до життя.

$t_{\text{кр}}$ нами визначено згідно з таблицею [16, с. 13] та становить $T_{\text{кр}}(0,05) = t_{\text{кр}}(0,05; \infty) = 1,96$ та $T_{\text{кр}}(0,01) = t_{\text{кр}}(0,01; \infty) = 2,58$. Таким чином, ми отримали такі порівнювані середні вибірки:

- до формувального експерименту (рис. 3.7., графічне представлення згідно з [10, с. 138]):

$$T_{кр}(0,05) = 1,96 > 0,9 > T_{кр}(0,01) = 2,58;$$

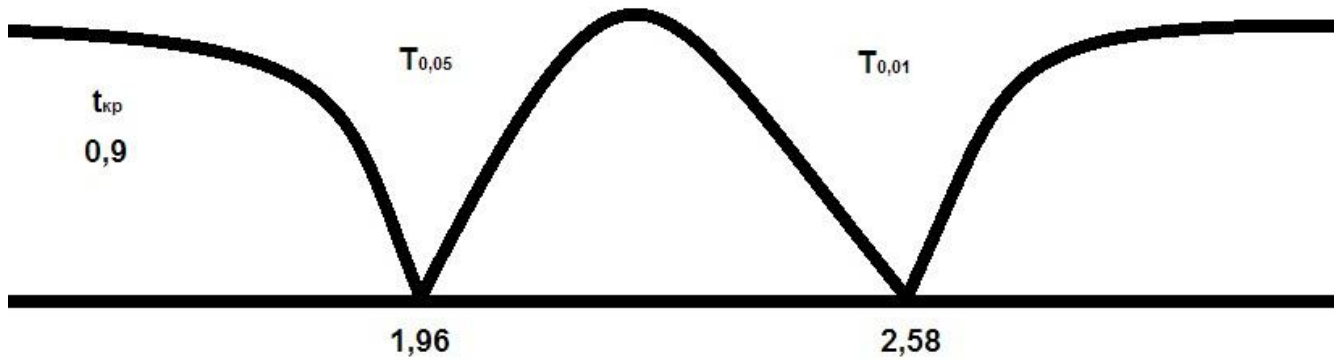


Рис. 3. 7. Графічне представлення різниці результатів КГ та ЕГ до формувального експерименту

- після формувального експерименту (рис. 3.8., графічне представлення згідно з [10, с. 138]):

$$T_{кр}(0,05) = 1,96 < 5,72 > T_{кр}(0,01) = 2,58;$$

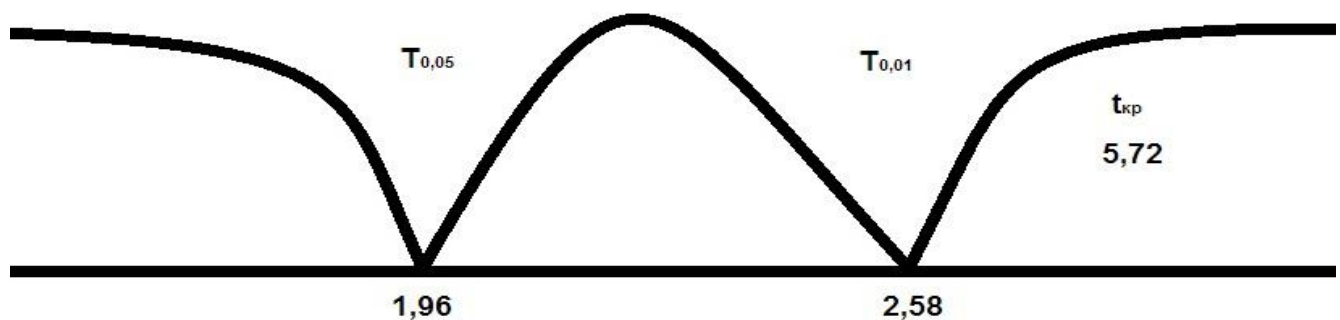
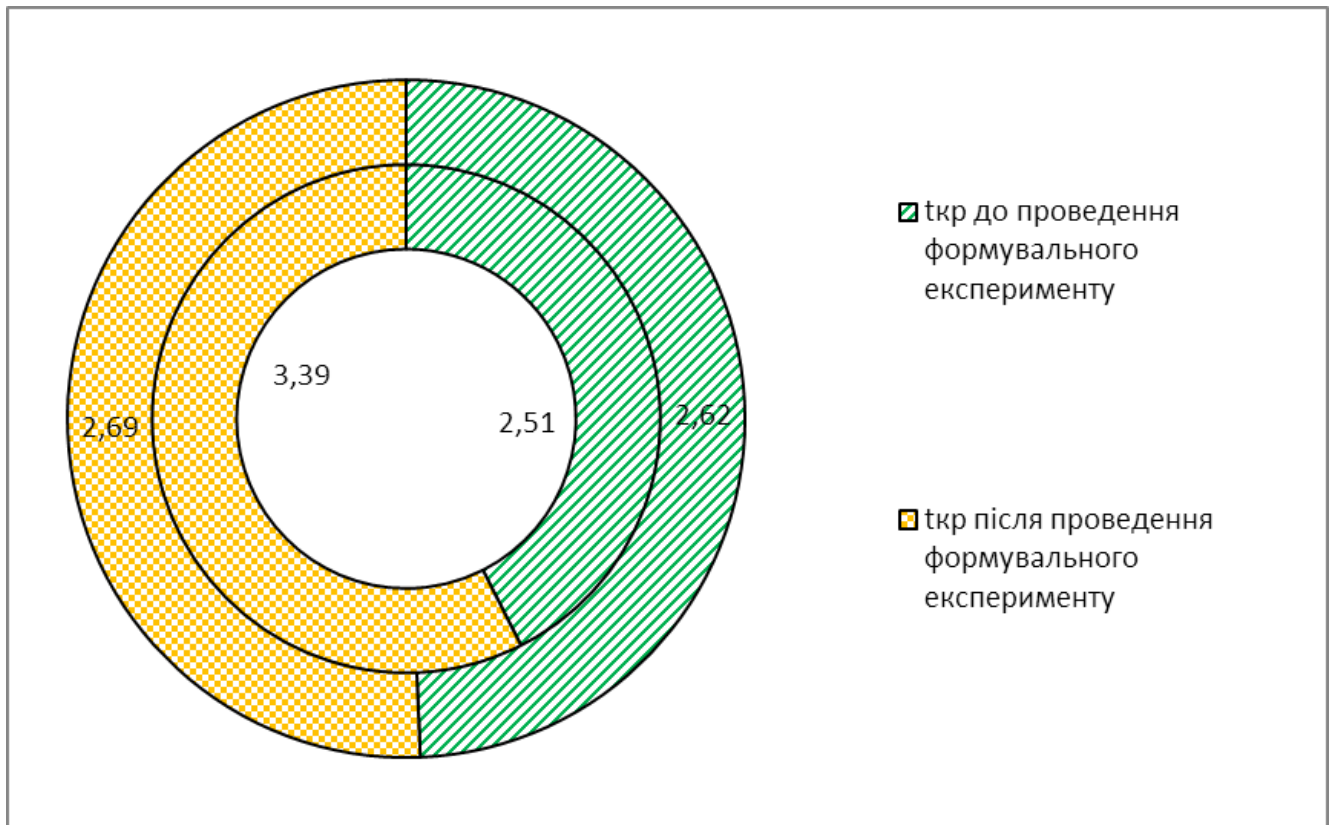


Рис. 3.8. Графічне представлення різниці результатів КГ та ЕГ після формувального експерименту

Таким чином, із графічного представлення отриманих результатів можемо констатувати, що різниця між ЕГ та КГ до експерименту знаходилася у «зоні незначущості», тобто обидві вибірки практично ідентичні, що дозволяє

зробити висновок про однорідність обсягу вибірки ЕГ та КГ. Спостереження за динамікою дітей з функціональними обмеженнями КГ та ЕГ показали, що під час формувального експерименту в останніх значно підвищився рівень вихованості ціннісного ставлення до життя, що можна побачити з діаграми на рис. 3.9.

Рис. 3.9. Динаміка рівня вихованості ціннісного ставлення до життя у дітей з



функціональними обмеженнями засобами арт-терапії відповідно до вибірки КГ та ЕГ

Оскільки $t_{кр}$ ЕГ збільшилося в порівнянні результатів до та після формувального експерименту, можемо говорити про позитивну динаміку рівня вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями. До такої ж думку ми дійшли за результатами визначення $t_{кр}$ ЕГ та КГ після експерименту, що знаходиться у «зоні значущості», тобто обидві вибірки мають суттєві відмінності, що дозволяє зробити висновок про неоднорідність обсягу вибірки ЕГ та КГ та значну позитивну динаміку ЕГ.

Порівняльні результати зведених, сукупних показників ЕГ щодо рівнів вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя представлено на діаграмі рис. 3.10.

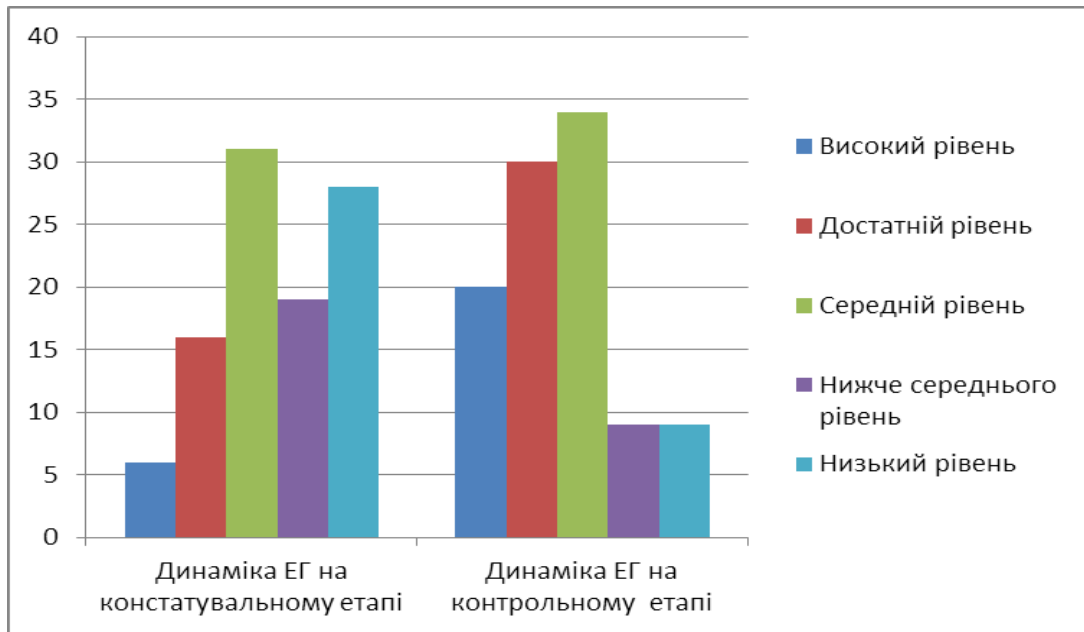


Рис. 3.10. Порівняльні результати ЕГ щодо рівнів вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя

Порівняльні результати зведених, сукупних показників по КГ щодо рівнів вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей представлено на діаграмі рис. 3.11.

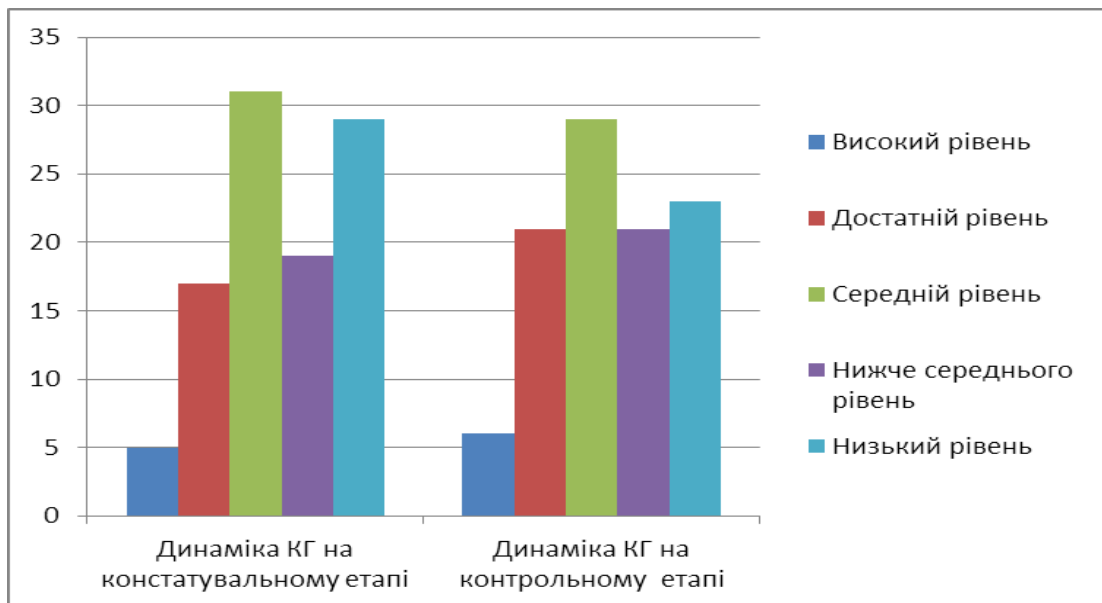


Рис. 3.11. Порівняльні результати КГ щодо рівнів вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя

Підбиваючи підсумки результатів контрольного етапу експериментального дослідження, варто відзначити позитивні зміни в ЕГ, серед яких:

- сформованість сталого власного образу «Я» у дітей з функціональними обмеженнями;
- зростання рівня самооцінки дітей з функціональними обмеженнями в напрямку «адекватної» самооцінки;
- сформованість власного ідеалу людини та моделі ефективної життєвої самореалізації;
- упорядкованість системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій;
- підвищення рівня знань щодо сутності ключових понять, що визначають ціннісне ставлення до життя;
- зростання рівня обізнаності у формах ефективної життєорганізації та самореалізації;
- сформованість умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації;
- сформованість умінь ефективної власної життєдіяльності.

Використання в дослідно-експериментальній роботі арт-терапевтичних технологій дозволило значно змінити на краще рівень ціннісного ставлення дітей з функціональними обмеженнями до життя. Результати розподілу дітей з функціональними обмеженнями за рівнями вихованості ціннісного ставлення до життя до та після формувального етапу в ЕГ та КГ представлено в Додатку Х, табл. Х.1. та Додатку Ц, табл. Ц.1.

Порівняльний аналіз цих рівнів чітко довів, що розроблена модель виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії сприяє як кількісним, так і якісним змінам. Такі зміни демонструють позитивну динаміку сформованості образу «Я»: підвищення рівня знань дітей щодо цінності життя та його складових, таких як «здоров'я», «емоції», «сім'я», «життєорганізація» та «самореалізація», в т.ч. їх особистісної та соціальної цінності; обізнаність у механізмах життєорганізації та самореалізації; посилення ціннісних установок і сформованої ціннісної

системи, зокрема через якісно нове – позитивне ставлення до власного життя, життя інших людей, здоров'я, а також до навколишнього світу.

Таким чином, реалізація визначених нами організаційно-педагогічних умов – застосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи; забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями; організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків – є основою виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями.

Аналіз отриманих результатів, порівняння даних діагностичних процедур засвідчили суттєве зростання рівня вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя в експериментальній групі внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу, що свідчить про ефективність розробленої методики реалізації організаційно-педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії.

Висновки до третього розділу

1. Констатувальний етап нашого педагогічного експерименту мав на меті з'ясувати рівень вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями. Для реалізації означеної мети нами було визначено критерії, показники (рефлексивний: сформованість образу «Я», адекватність самооцінки дитини з функціональними обмеженнями; аксіологічний: наявність власного ідеалу людини та моделі ефективної життєвої самореалізації, сформованість системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій; когнітивний: знання сутності ключових понять, що визначають ціннісне ставлення до життя, обізнаність у формах ефективної життєорганізації та самореалізації; праксіологічний: сформованість умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації, сформованість умінь здійснення власної ефективної життєдіяльності) та рівні вихованості

ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями (високий, достатній, середній, нижче середнього, низький).

Для вивчення рівня вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями нами було використано такі методи: анкетування, опитування (побудованем за технологією «Методики дослідження незакінчених речень» Сакса й Леві), проєктивну тестову методику «Я-реальне / Я-ідеальне», тестову методику знаходження кількісного рівня вираження самооцінки (С. Будасі), проєктивну тестову методику «Дерево цінностей», що дозволили виявити рівень сформованості власного «Я-образу» учасників експериментального дослідження; дослідити рівень усвідомлення дітьми свого ідеалу, моделі життєорганізації та системи цінностей; виявити здатність забезпечення власних потреб в умовах щоденної життєдіяльності, а також стан готовності до здійснення оцінювання життєвої ситуації та прогнозування своїх шляхів успішної життєвої самореалізації.

Так, за результатами проведених діагностичних зрізів нами було виявлено таке: 27,52% дітей мають низький рівнів вихованості ціннісного ставлення до життя; 18,73% – нижче середнього; 30,64% учасників констатувального етапу педагогічного дослідження показали середній рівень; у 17,9% респондентів виявлено достатній рівень; 5,26% дітей з функціональними обмеженнями мають високий рівень вихованості ціннісного ставлення до життя. На основі одержаних результатів для проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами було обрано 58 осіб жіночої статі та 62 – чоловічої із загальної вибірки. Таким чином, експериментальну групу склали 120 осіб, 6,67% з яких мають високий рівень вихованості ціннісного ставлення до життя, 15,83% – достатній, 30,00% – середній, 16,67% – нижче середнього та 30,83% – низький. До складу контрольної групи увійшли інші 236 осіб, які брали участь у констатувальному етапі дослідження та показали такі рівні вихованості ціннісного ставлення до життя: високий – 3,39%, достатній – 18,64%, середній – 30,51%, нижче середнього – 31,78% та низький – 15,68% низький.

2. Результати контрольного етапу експериментального дослідження, метою якого було виявлення динаміки ефективності виховання в дітей з

функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії, дали змогли констатувати позитивну динаміку змін, про що свідчать високі показники експериментальної групи щодо вихованості ціннісного ставлення до життя. Так, на високому рівні позитивна динаміка склала – в ЕГ + 2,5%, у КГ 0%; достатньому – ЕГ +20%, КГ+0, 42%; середньому – ЕГ +10%, у той час, як в учасників КГ лише +2,54%; нижче середнього рівні – в ЕГ – 1,67%, КГ 0%; низькому рівні – ЕГ –30,83% та в КГ – усього –2,97%.

Таким чином, опрацювавши підсумкові дані, ми отримали суттєві статистичні вірогідні відмінності між результатами другого зрізу ЕГ та КГ. Аналіз одержаних результатів, порівняння якості виконання діагностичних процедур дітей з функціональними обмеженнями ЕГ і КГ після формувального етапу експериментального дослідження показали прогнозовані результати рівня ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями в ЕГ та засвідчили ефективність визначених педагогічних умов.

Положення, викладені в третьому розділі, детальніше розкриті в публікаціях автора [17; 18; 19; 20].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Афанасьев В. В. Математическая статистика в педагогике [Текст] Учебное пособие / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов / под науч. ред. д-ра инст. наук, проф. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : ФТП «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гонина О. О. Практикум по общей и экспериментальной психологии / О. О. Гонина. – Київ : ФЛИНТА, 2014. – 542 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
6. Деркач О. О. Педагогіка творчості : Арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу : Навчально-методичний посібник / О. О. Деркач. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 95 с.
7. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
8. Король В. М. Формування у вищих навчальних закладах цінностей сучасної людини / В. М. Король // Проблеми освіти [Текст] : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України ; ред. кол. В. О. Зайчук та ін. – Київ : Наук.-метод. центр вищ. освіти, 2001. – Вип. 23. – 127 с.
9. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина: В 2 т. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т.1. – 312 с.
10. Середенко П. В. Психолого-педагогическое исследование: методология и методы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / П. В. Середенко. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010. – 188 с
11. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2001. – 967 с.

12. Словник української мови: в 11 томах. – Т. 2. : Г-Ж. – Київ : Вид-во «Наукова думка», 1971. – 547 с.
13. Словник української мови: в 11 томах. – Т. 3. : З. – Київ : Вид-во «Наукова думка», 1972. – 741 с.
14. Словник української мови: в 11 томах. – Т. 9. : С. – Київ : Вид-во «Наукова думка», 1978 – 917 с.
15. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Изд. третье, перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. – 672 с
16. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи : Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / укладач : М. М. Горонескуль. – Харків : УЦЗУ, 2009. – 90 с.
17. Хіля А. В. Арт-терапія як засіб підготовки дітей з функціональними обмеженнями до самостійного життя / А. В. Хіля // Інклюзивна освіта : досвід і перспективи. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 1-2 грудня 2016 р. / за заг. ред. Г. В. Давиденко). – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – С. 193-195.
18. Хіля А. В. Специфіка формування соціальної компетенції у дітей з функціональними обмеженнями (у розрізі Вінницької області) / А. В. Хіля // Становлення і розвиток педагогіки. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 23-24 грудня 2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 150-152.
19. Хіля А. В. Сприяння особистісній ідентифікації дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації / А. В. Хіля // Простір арт-терапії: Мистецтво життя: Матеріали XII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 27-28 лютого 2015 року) / [за наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьонові, О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар]. – Київ : Золоті ворота. 2015. – С. 84-87.
20. Хіля А. В. Терапія – ресурс чи клітка? [Блог] / А. В. Хіля. – Режим доступу : http://aboutlifeukraine.blogspot.com/2015/07/blog-post_27.html. – Назва з екрану.

21. Штифурак В. Є. Соціально-психологічні основи формування здоров'язберезувальних пріоритетів студентської молоді / В. Є. Штифурак // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – №1. – 2017. – С. 14-20.
22. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. / Т. С. Яценко— Київ : Вища шк., 2004. – 679 с.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив вивчити основні етапи становлення та розвитку ціннісно-орієнтаційного підходу у вітчизняній і зарубіжній освітній практиці та надав можливість здійснити дефінітивний аналіз ключових понять дослідження. Розгляд проблеми виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя в контексті наукової рефлексії в педагогічній спадщині минулого та сучасності засвідчив неабияку увагу до цього питання з боку громадських діячів і педагогів ХХ ст., коли увага освітян зосередилася на питаннях створення відповідних умов для саморозвитку, самоствердження та самореалізації таких дітей через упровадження новітніх технологій інклюзивної освіти та вдосконалення виховних процесів, що діють в соціальній сфері в рамках організації психолого-педагогічного супроводу.

Здійснений ретроспективний огляд наукових праць з питань ціннісного виховання дітей засвідчив, що такий інтерес науковців зумовлений усвідомленням, що саме цінності є тією інтегративною ланкою, яка поєднує особистісний життєвий вибір особистості та суспільно схвалений ідеал життя, поєднання яких визначає вектор виховних зусиль суспільства. На основі проведеного дослідження нами визначено поняття «ціннісне ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями» як сукупність світоглядних установок дитини, що базується на визнанні людини та її життя найвищою цінністю, адекватному уявленні про образ власного «Я» та системі знань про механізми ефективної життєвої самореалізації, що спонукають до життєстверджувальної поведінки на основі сформованих практичних умінь.

Пороведений аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями підтвердив значну ефективність використання арт-терапії як засобу ціннісного виховання. Творчий акт, що збагачує внутрішній світ дитини-митця, дозволяє мобілізувати та розвинути її внутрішні ресурси, допомагає відкрити шлях до себе та пізнати духовні квінтесенції людства чуттєвою мовою серця, а не лише раціональним розумом.

2. З метою вивчення реального стану вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя нами було визначено низку критеріїв, показників (рефлексивний: сформованість образу «Я» й адекватність самооцінки дитини з функціональними обмеженнями; аксіологічний: наявність власного ідеалу людини та моделі ефективної життєвої самореалізації і сформованість системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій; когнітивний: знання сутності ключових понять, що визначають ціннісне ставлення до життя та обізнаність у формах ефективної життєорганізації та самореалізації; праксіологічний: сформованість умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації, сформованість умінь здійснення власної ефективної життєдіяльності) та рівнів (високий, достатній, середній, нижче середнього, низький) вихованості ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили превалювання середнього (30,64%), нижче середнього (18,73%) та низького рівнів (27,52%) вихованості в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя.

3. На основі результатів емпіричних досліджень та у відповідності до поставлених завдань нами було розроблено модель виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії, в основу якої лягли визначені й обґрунтовані організаційно-педагогічні умови (застосування в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями тренінгових форм арт-терапевтичної роботи; забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями; організація конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніх батьків). Реалізація визначених умов здійснювалася у відповідності до обґрунтованих у методологічному та процесуальному блоках моделі принципів, методів і організаційних форм виховання ціннісного ставлення до життя через впровадження розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми «Подорож країною цінностей»; пізнавально-розвивальних (перегляд театральних вистав і концертів; екскурсії; заочні

мандрівки), художньо-творчих (гурткова робота; арт-студії; інтегрований театр) та творчо-розважальних (фестивалі творчості й талантів; святково-концертні програми; конкурсно-розважальні програми) форм організації арт-терапевтичного супроводу й організацію конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їхніми батьків під час проведення соціально-педагогічних інтегративних заходів (табори-семінари, «Батьківська школа», «Літня школа», «Сімейна майстерня»).

4. Експериментальна перевірка ефективності розробленої моделі та методики реалізації організаційно-педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії на контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчила наявність позитивної динаміки респондентів експериментальної групи в порівнянні з констатувальним етапом. Так, на високому рівні позитивна динаміка склала – в ЕГ + 2,5%, у КГ 0%; достатньому – ЕГ +20%, КГ+0, 42%; середньому – ЕГ +10%, у той час, як в учасників КГ лише +2,54%; нижче середнього рівні – в ЕГ –1,67%, КГ 0%; низькому рівні в ЕГ –30,83% та в КГ – усього –2,97%.

Аналіз результатів дослідницько-експериментальної перевірки ефективності розроблених організаційно-педагогічних умов виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії підтвердив їх педагогічну доцільність, про що засвідчили дані щодо динаміки зростання за усіма критеріями та показниками: сформованості образу «Я» та самооцінки в дітей з функціональними обмеженнями; характеру їхнього ідеалу й образу майбутньої ефективної життєвої самореалізації; системи життєстверджувальних ціннісних орієнтацій та обізнаності щодо сутності ключових понять, що визначають ціннісне ставлення до життя, а також способів і механізмів ефективної життєвої самореалізації; наявності умінь цілепокладання та планування власної життєвої самореалізації, а також ефективної власної щоденної життєдіяльності.

Отже, мети дослідження досягнуто, гіпотезу підтверджено, завдання виконано. Методичні матеріали, що були розроблені й апробовані в процесі дослідження, можуть використовуватися під час організації виховної роботи в

умовах інклюзивної освіти та Центрах соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями. Однак проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання проблеми виховання в дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя. Подальшого вирішення потребують як питання употужнення методичної бази виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії, так і підготовки фахівців до реалізації означених завдань, особливо в умовах інклюзивної освіти.

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, вважаємо за доцільне впровадити у виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, що працюють у контексті реалізації ідей інклюзивної освіти, та Центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями авторську модель виховання ціннісного ставлення до життя в дітей з функціональними обмеженнями засобами арт-терапії.

ДОДАТКИ

Перелік нормативно–правових актів, що регулюють політику держави та діяльність виконавчих органів влади щодо забезпечення життєдіяльності дітей та молоді з функціональними обмеженнями:

1. Конвенція ООН про права дитини

2. Конституція України

3. Закони України:

- Закон України № 2961 від 06.10.2005 р. «Про реабілітацію інвалідів в Україні»;
- Закон України від 26 квітня 2001 р. №2402–III «Про охорону дитинства» (статті 21, 26, 27);
- Закон України від 23 травня 1991 р. №1060–XII «Про освіту» (стаття 37);
- Закон України від 13 травня 1999 р. №651–XIV «Про загальну середню освіту» (статті 9, 21);
- Закон України від 21 червня 2001 р. №2558–III «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»;
- Закон України від 16 листопада 2000 р. №2109–III «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям–інвалідам»;
- Закон України від 19 червня 2003 р. №966–IV «Про соціальні послуги»;
- Закон України від 21 березня 1991 р. №875–XII «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні».

4. Нормативно–правові акти видання Кабінету Міністрів України:

- Постанова Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 р. №1545 «Про схвалення концепції ранньої соціальної реабілітації дітей–інвалідів»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. №585 «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 12 травня 2004 р. №608 «Про затвердження типового положення про центр соціально–психологічної допомоги»;

- Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2004 р. №1126 «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2005 р. №877 «Про затвердження типового положення про центр соціально–психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.2006 р. №1686 «Про затвердження державної типової програми реабілітації інвалідів»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 31.01.2007 р. №80 «Про затвердження порядку надання інвалідам та дітям–інвалідам реабілітаційних послуг»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 23.05.2007 р. № 757 «Про затвердження положення про індивідуальну програму реабілітації інвалідів»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 12.05.2007 р. №716 «Про затвердження державної програми розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями , психічними захворюваннями та розумовою відсталістю на період до 2011 року»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. №1301 «Про затвердження порядку забезпечення інвалідів і дітей–інвалідів технічними та іншими засобами»;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. №1312 «Про заснування академічної стипендії кабінету міністрів України обдарованим студентам з числа інвалідів»;
- Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. №1482–р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року».

5. Укази Президента України:

- від 03.12.2015 р. №678/2015 «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю».

6. Накази Міністерства соціальної політики України:

- від 09.10.2006 р. №372 «Про затвердження типового положення про центр професійної реабілітації інвалідів»;
- від 19.10.2006 р. №387 «Про затвердження типових штатів працівників центру соціальної реабілітації дітей–інвалідів та центру професійної реабілітації інвалідів системи органів праці та соціального захисту населення»;
- від 12.02.2007 р. №44 «Про встановлення тривалості роботи та педагогічного навантаження для окремих категорій працівників закладів та установ соціального захисту населення»;
- від 13.02.2007 р. №48 «Про затвердження типового положення про центр соціальної реабілітації дітей–інвалідів»;
- від 15.03.2007 р. №104 «Щодо організації, обліку та звітності з надання інвалідам та дітям–інвалідам реабілітаційних послуг»;
- від 12.04.2007 р. №155 «Про затвердження соціальних нормативів у сфері професійної реабілітації інвалідів для центрів професійної реабілітації інвалідів системи міністерства праці та соціальної політики України»;
- від 03.05.2007 р. №201 «Про затвердження порядку взаємодії органів праці та соціального захисту населення, центрів зайнятості, відділень фонду соціального захисту інвалідів, центрів професійної реабілітації інвалідів і навчальних закладів системи Мінпраці щодо працевлаштування інвалідів»;
- від 04.05.2007 р. №206 «Про затвердження соціальних нормативів у сфері соціальної реабілітації дітей–інвалідів для центрів соціальної реабілітації дітей–інвалідів міністерства праці та соціальної політики України»;
- від 14.05.2007 р. №219 «Про затвердження типових переліків приміщень та обладнання кабінетів центру соціальної реабілітації

дітей–інвалідів системи міністерства праці та соціальної політики України»;

- від 14.05.2007 р. № 220 «Про затвердження типових переліків приміщень та обладнання кабінетів центру професійної реабілітації інвалідів системи міністерства праці та соціальної політики України»;
- від 18.05.2015 р. №514 «Про затвердження Державного стандарту соціальної адаптації»;
- від 10.09.2015 р. №912 «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги профілактики»;
- від 30.12.2015 р. №1261 «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги представництва інтересів»;
- від 01.07.2016 р. №716 «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги кризового та екстреного втручання»;
- від 17.08.2016 р. №892 «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)»;
- від 26.09.2016 р. №1067 «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги соціальної інтеграції випускників інтернатних закладів (установ)».

7. Накази Міністерства освіти і науки України:

- від 13.05.1993 р. №135 «Про затвердження положення про логопедичні пункти системи освіти»;
- від 20.12.2002 р. №732 «Про затвердження положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»;
- від 19.05.2008 р. №432 «Про внесення змін до положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»;
- від 09.12.2010 р. №1224 «Про затвердження положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах»;
- від 28.01.2014 р. №80 «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які

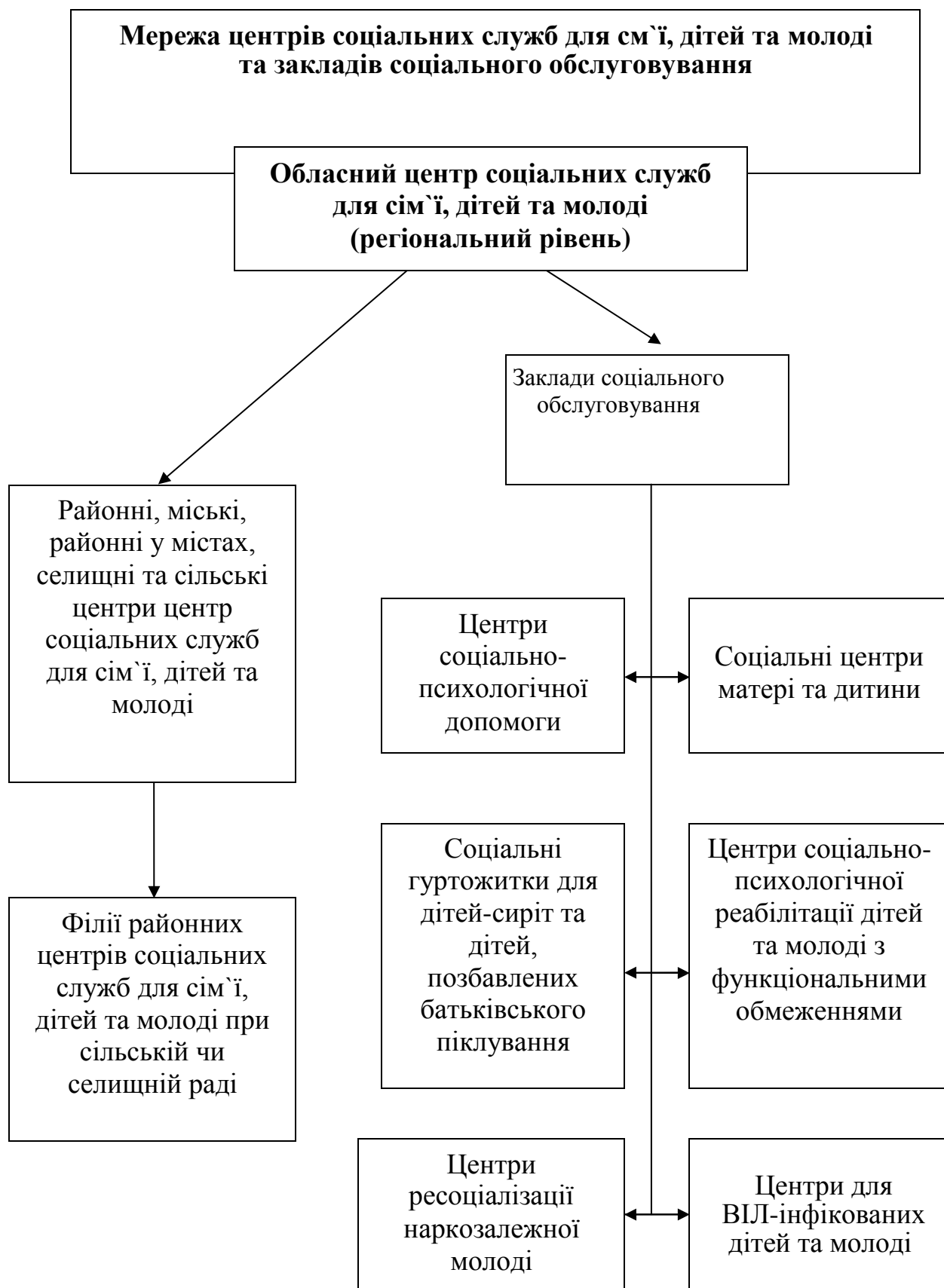
потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)»;

- від 31.12.2015 р. №1436 «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі».

8. Накази Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту України:

- від 06.10.2005 р. №2280 «Про затвердження типових штатних нормативів працівників центру соціально–психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, соціального гуртожитку, соціального центру матері та дитини».

Спеціалізовані заклади Міністерства соціальної політики України

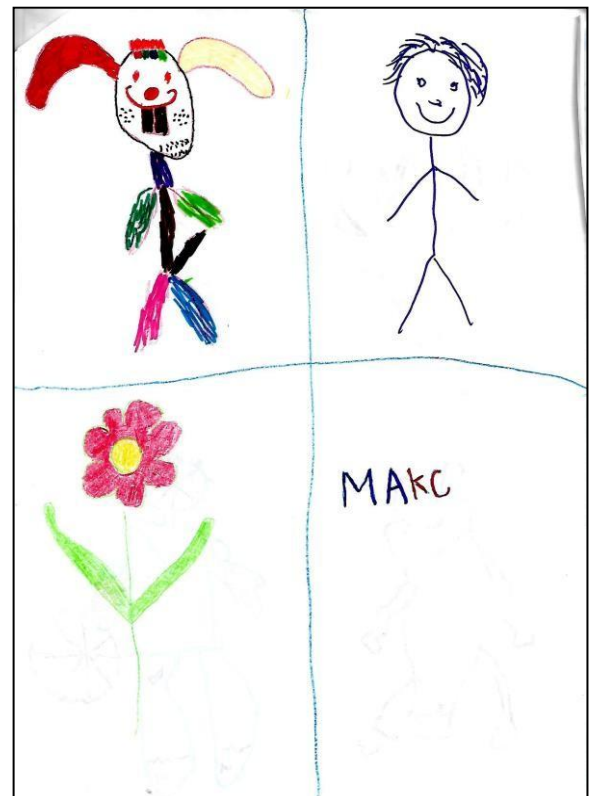
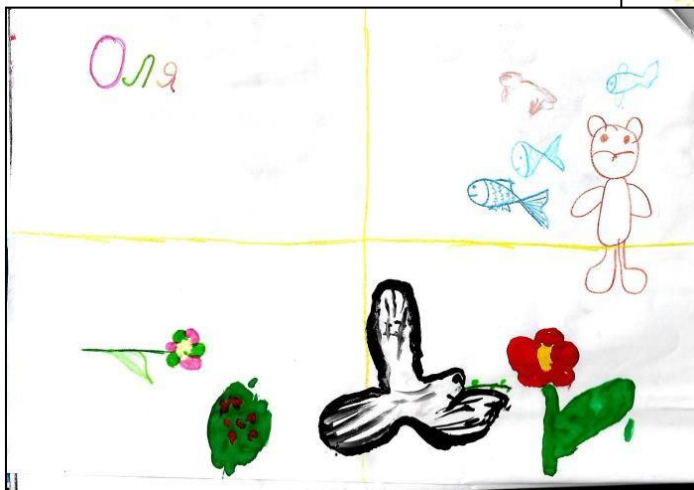
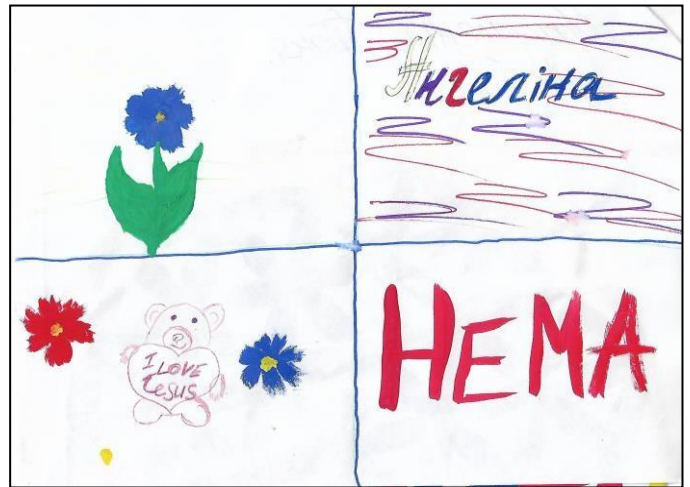


Зміст розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми

«Подорож країною цінностей»

№	Змістовий модуль	Короткий зміст
1.	«Я–особистість»	стосується питань формування у дітей з функціональними обмеженнями знань щодо основних понять ціннісного ставлення до життя, зокрема його складових: ставлення до себе через «Я-компонент», а також формування (коригування) наявних у дитини механізмів щодо успішної життєорганізації, самопрезентації та самореалізації.
2.	«Фізичне здоров`я»	стосується питань здорового способу життя, сформованості та розуміння значимості здоров`язберігаючої поведінки (дотримання правил здорового харчування, фізичної активності, особистої гігієни тощо), відмінностей між корисними та шкідливими звичками, а також що стосуються навичок самостійного догляду за своїм фізичним станом.
3.	«Психічне здоров`я»	дозволяє виявити рівень розуміння даного поняття та його складових, зокрема емоцій та їх проявів; усвідомлення важливості розуміння позитивних та негативних рис поведінки, емоцій, а також власних – особистісних позитивних та негативних рис, емоційних проявів поведінки; механізмів емоційно–вольової саморегуляції (керування сильними емоціями, такими як радість, гнів, сум тощо) із застосуванням казкової метафори для кращого розуміння самого себе та успішної комунікації з оточуючим світом.
4.	«Сім`я»	дозволяє виявити допомогти дитині усвідомити цінність власної сім`ї та ідеального образу світу, у якому живе ідеальна людина, що є частиною цієї сім`ї
5.	«Життє–організація»	стосується питань організації дитиною власного побуту, розуміння особливостей організації власного простору та керування часом, навичок планування буденних справ за допомогою написання розкладу дня.
6.	«Самореалізація»	дозволяє дитині з функціональними обмеженнями усвідомити та зрозуміти власні прагнення, бажання та мотиви діяльності у житті, а також сформувані (відкоригувати) механізми досягнення мети або запропонувати новий алгоритм дій на основі вміння керувати власними наявними ресурсами та через прояви ставлення до оточуючої дійсності та людей, як додаткового чи основного ресурсу для досягнення та задоволення власних бажань.

Зразки дитячих робіт за результатами арт-терапевтичного тренінгового
заняття «Я є Я. Який Я є?»



Зразки дитячих робіт за результатами арт-терапевтичного тренінгового заняття «Дерево цінностей»



Мир



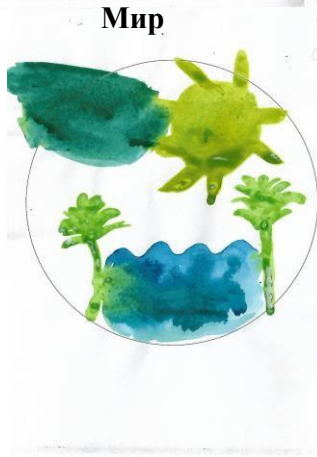
Природа



Взаєморозуміння



Сім'я



Природа



Мама



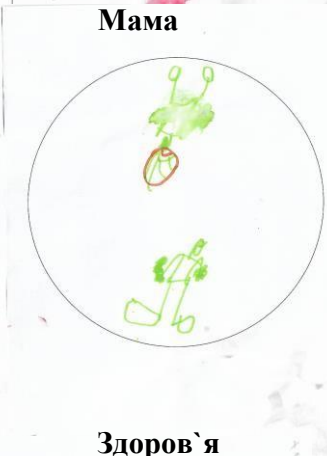
Природа



Транспорт



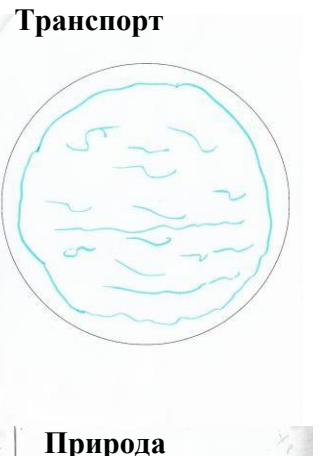
«Я»



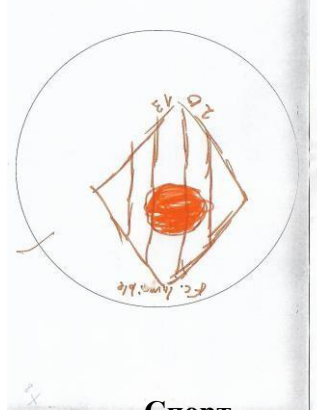
Здоров'я



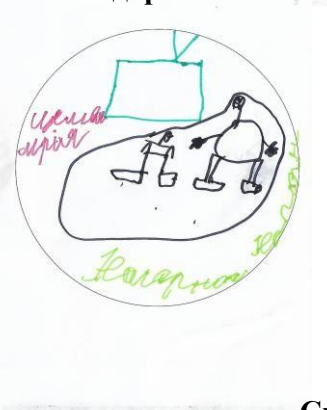
Мир



Природа



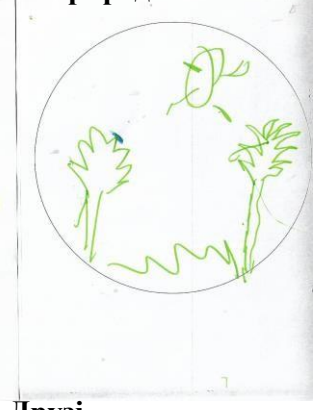
Спорт



Спорт
Природа



Друзі



Зразки занять розвивальної модульно-тренінгової арт-терапевтичної програми «Подорож країною цінностей» з формування ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії

**Арт-терапевтичне тренінгове заняття
«Сильні та слабкі сторони особистості»**

Мета проведення. Забезпечити дружню позитивну та «чарівну» атмосферу, що сприятиме дослідженню дитиною власного сформованого образу «Я» й уявлень про себе.

Обладнання: фліпчарт, блокнот для фліпчарту, маркери кількох кольорів, малярний скоч; альбомні аркуші формату А4, кольорові олівці, фломастери, ручки, фарби гуашеві й акварельні, пензлики, скляночки для води, вологі та сухі серветки.

Хід виконання тренінгової вправи

1. Підготовчий етап

- Вітаю Вас. Наша чарівна подорож продовжується. Подивіться, будь ласка, наліво. Подивіться, будь ласка, направо. А тепер подивіться на мене. Що або кого ви побачили навколо?

- Так, ми дійсно змогли побачити багато речей і один одного. А чи могли б ми побачити себе, просто озируючись по боках? Ні. А за допомогою чого ми можемо побачити себе? (Дзеркала).

- Скажіть, будь ласка, чи був хтось, кого Ви побачили, схожим, як дві краплі води, на Вас? ... Ні.

Тому що ми всі різні, і всі ми важливі у цьому житті.

2.1. Інформаційний етап

Сьогодні ми з Вами поговоримо про сильні та слабкі сторони особистості. Можливо, хтось з Вас знає, що це, і зможе нам пояснити. Як Ви думаєте, що таке сильні сторони особистості?

Тоді що таке слабкі сторони особистості?

Отже, хочете знати, що ж собою являють сильні та слабкі сторони

особистості? Тоді послухайте.

Сильні сторони особистості – це позитивні риси в характері людини, її достоїнства, ті якості, проявляючи які, вона впевнена у своїх діях і компетентна.

Слабкі сторони особистості – це те, що люди називають недоліками, якості, проявляючи які, людина відчуває тривогу і невпевненість, внутрішній дискомфорт і напруження, що призводить до негативності, адже людина нервується та дратується, розгублюється, бо їй важко діяти.

А для того, щоб зрозуміти, що собою являють сильні та слабкі сторони особистості, давайте послухаємо історію, яку запропонували нам жителі чарівної країни. *(З ними ми зустрінемося пізніше. А коли? Це секрет).*

Історія буде про Скрипочку. Всі знають, що таке скрипочка? Це музичний інструмент, у якого є струни, і він дуже гарно звучить. Та ще у нього є не лише струни, в нього є кілки, гриф, поріжки. (усі ці деталі демонструємо на шаблончику А4 формату).

Ну що, готові послухати історію?

Примітка. Після обговорення визначення роздруковані на великих аркушах паперу формату А3, можна розмістити на фліпчарті для використання у подальшій роботі, нагадування та підказки дітям.

2.2. Інформаційний етап

«Завдяки Вам ми змогли знайти під Деревом Цінностей рукопис. Цікаво, що там у ньому?»

Давайте прочитаємо!

«В одному містечку був собі невеличкий музичний магазин. У ньому продавалися різні музичні інструменти: кларнети, труби, гітари, барабани тощо. Одного разу з мастерні привезли різноманітні скрипки. Серед них була і наша героїня – маленька Скрипочка.*

Минали тижні, інструменти вже звикли до магазину. Деякі вже були куплені. Коли приходив якийсь музикант, що хотів купити скрипку, вони починали тихесенько дзвеніти і розхвалювати свої переваги, навіть маленький Альт кричав: «Подивіться, який я великий. Візьміть, візьміть мене!»

Одна Скрипка говорила: «Подивіться, який у мене гриф. Він з червоного дерева». Інша скрипіла: «Це все не важливо, у мене кілки з слонів кiстки».

Третя наспівувала: «А в мене поріжки позолочені».

Четверта хвалилась: «У мене лади і струни з чистого срібла».

І лише наша маленька Скрипочка тихесенько сказала: «А Я добре граю», – але відразу почервоніла і відвернулася. Її ніхто і не помітив. Але коли музикант пішов, всі інші інструменти на неї накинулися: «Кому потрібно, щоб ти добре грала, якщо у тебе нічого красивого немає – звичайні кілки, струни, лади, нічого в тебе немає примітного».

Так ішов місяць за місяцем, ніхто не звертав уваги на нашу Скрипочку і не купував її. Їй було дуже прикро, і навіть коли йшов дощ, по струнах, щоб ніхто не бачив, текли її маленькі срібні сльози. А коли світило сонце, сонячні зайчики обходили її стороною, тому що Скрипочка була дуже сумна.

Був у Скрипочки єдиний друг – Мишеня, котре ховався іноді у неї від великого рудого Кота з зеленими очима.

І ось одного теплого вечора прийшов в магазин відомий музикант. У нього трапилося нещастя – вкрали його скрипку, а через дві години йому потрібно було грати на дуже важливому концерті. Це був такий відомий музикант, що навіть Мишеня виглянуло на нього подивитися. Всі скрипки почали себе розхвалювати.

Одна закричала: «Подивіться, який у мене гриф – він із червоного дерева». «Червоного дерева? – запитав музикант. – Це добре, але мені потрібно подивитися, як ти граєш». Взяв музикант в руки цю Скрипку, провів смичком, а звуку немає. «Що ж ти не граєш?» – запитав музикант. Скрипка почервоніла і нічого не відповіла. Став музикант дивитися інші скрипки. Та, яка була з хорошими колками, фальшиво грала, скрипка із срібними струнами погано налаштувалася.

А в цей час до Мишеняти став підбиратися рудий Кіт. Мишеня дивилося на музиканта, тому його не бачило, а наша Скрипочка бачила небезпеку для Мишеняти. Коту залишалося зовсім небагато – стрибнути і зловити Мишеня.

Скрипочка занепокоїлася, як попередити його, застогнала тихенько однією струною. Мишеня не почуло. А Кім все ближче підкрадався, трохи голосніше застогнала Скрипочка. Кім розбігся, стрибнув і ... І тут Скрипочка набралася сміливості і дзвінко заспівала усіма своїми прекрасними струнами, попередивши Мишенятко про небезпеку. Мишеня прошмигнуло у щілину, а Кім гепнувся на підлогу, проїхався по ній і врізався в ноги музикантові. Але музикант цього навіть не відчув. Він бачив і чув тільки Скрипочку, її чудову мелодійність «Дуже цікаво, – сказав він, відкинувши Кота ногою. – Саме тебе, Скрипочко, я й не помітив, навіть хотів уже йти. Такого чистого звуку я ще ніколи не чув. Хто тебе зробив?»

Музикант купив Скрипочку і пішов з нею на концерт, де вона виконувала соло. Чудовий звук її розносився над залом і проникав у серця слухачів, вселяючи в них надію, приносячи радість. Це і була найголовніша цінність Скрипочки».

3. Художньо-творчий етап

А давайте відтворимо цей чудовий магазин із героями. Спеціально для Вас в нас є кола, в яких Ви можете зобразити героїв, які Вам сподобалися. Намалюйте їх у колах та виріжте ці кола. Перегорніть сторінку та відтворіть розміщення меблів у магазині. І лише потім наклейте кола з героями на ті місця, де, як ви думаєте, вони знаходилися.

4. Творчо-рефлексивний етап

Презентація роботи.

5. Підсумковий етап

На цьому етапі проводиться обговорення за результатами роботи. Ми пропонуємо дітям подумати і відповісти на такі запитання:

- Вам сподобалась ця історія?
- Як Ви гадаєте, як Скрипочка себе почувала і що при цьому відчувала?
- А як ви думаєте, які слабкі сторони цієї Скрипочки заважали їй у цій історії?
- А у тебе є слабкі сторони? Подумай і напиши їх
- А які сильні сторони у Скрипочки, які допомогли їй стати потрібною?
- А тепер подумай та напиши свої сильні сторони.
- Подумай і напиши, як свої слабкі сторони зробити сильними? і т.д.

На цьому етапі ми пропонуємо дітям з функціональними обмеженнями трохи продовжити свою фантазію та дати відповідь на декілька запитань, але тільки за бажанням.

Отже, чого нас навчила ця історія? У кожного з нас є слабкі та сильні сторони, які нам допомагають чи заважають у житті. Чи була цінною скрипочка? Так, безумовно, адже вона чудово звучала, врятувала концерт і була прекрасним музичним інструментом. Чи є цінним Мишеня, з яким товаришувала Скрипочка? Звичайно. Адже саме воно підготувало головну героїню та завдяки йому Скрипочку почув музикант. А Кіт, музикант, інші музичні інструменти і продавець мають цінність? Як Ви думаєте? Кожен з них відіграв свою роль у тріумфі героїні. Адже злий кіт став причиною того, що скрипочка розкрила свій таланти і її почули. Інші музичні інструменти так засоромили Скрипочку, що вона дочекалася «свого» музиканта. Музикант все ж таки знайшов Скрипочку. А без продавця наша героїня взагалі могла і не потрапити до магазину, і тоді б не відбулася ця історія.

Тобто, кожен герой цієї історії, так само як і у житті кожна людина, є цінними. Без них не було б історії, не було б життя.

Арт–терапевтичне тренінгове заняття «Звички»

Мета проведення. Сформувати у дітей уявлення щодо гарних і поганих звичок, а також особливостей характеру, що діти вважають «гарними» чи «поганими».

Обладнання: фліпчарт, блокнот для фліпчарту, маркери кількох кольорів, малярний скоч; альбомні аркуші формату А4, кольорові олівці, фломастери, ручки, фарби гуашеві й акварельні, пензлики, скляночки для води, вологі та сухі серветки.

Хід виконання тренінгової вправи:

1. Підготовчий етап

Вітаю Вас, сьогодні ми разом зі смайликами потрапимо до сусідньої країни з «Якією». Це «Здравоярія». Нас попросили смайлики допомогти їхнім друзям. Це також смайлики, всі вони були дуже охайні, здорові, займалися спортом, правильно харчувалися і тому ніколи не хворіли, нічого не забували і їх ніхто не міг здолати.

Але одного разу, вже після того, як ми допомогли жителям «Якії», чарівний вітер розгулявся у «Здравоярії» і все перегорнув, порозкидав, з ніг на голову поставив. Зовсім все погано стало у «Здравоярії». Смайлики почали забувати все, губилися і хворіли. Адже все те, що робило їх такими сильними та охайними, вони забули. Давайте допоможемо їм відновити їхню країну «Здравоярію».

2. Інформаційний етап

А для цього нам необхідно згадати таке. Що таке звички? Які бувають гарні звички, а які – погані? Подумати, що таке вдача та які риси характеру та звички притаманні тим, хто має добру вдачу та гарні звички. І навпаки.

Обговорення проходить у форматі вправи «Мозковий штурм», під час роботи все, що діти проговорюють, стараємося підсумовувати та записувати маркером на фліпчарті.

Отже, давайте підсумуємо: хороші звички це – здоровий спосіб життя, вміння цінувати себе та інших людей, навколишній світ. І, що ще дуже важливо, на думку смайликів, навчитися цінувати свій час і планувати його.

Адже якщо весь час приділяти відпочинку, мріям та іграм, то що ж відбуватиметься у житті? Люди стануть лінивими. Ніхто не розвиватиметься, нічого не знатиме, нічого не створюватиме.

Якщо ж поглянути на ті звички – гарні та погані, які ми з вами записали та про які говорили, то варто ще згадати про вдачу людини, адже гарні звички притаманні юдям з доброю вдачею, а погані – з поганою вдачею.

Вдача – це риси характеру, які притаманні людині, а у казковому світі і тваринам, і природі, за допомогою яких ми можемо зрозуміти – сумний чи веселий, злий чи добрий цей герой.

Погана вдача проявляється у таких рисах характеру людей, як злість, прагнення робити щось погане, засмучувати оточуючих.

Добра вдача притаманна добрим, радісним, милосердним та щирим людям, які мають бажання допомагати іншим».

3. Художньо-творчий етап

Цей етап міститиме дві частини, оскільки діти у процесі роботи мають попрацювати з трьома шаблонами. Використовуємо техніку керованої візуалізації за прикладом роботи І.Вачкова з теми «Пошук героїв та антигероїв» [8, с. 88], а також метод створення ескізів як елемент спонтанної художньо-творчої діяльності.

3.1.

Інструкція до виконання дітьми. *Сядьте зручніше. Займіть таку позу, в якій вам буде комфортно, і не потрібно її міняти протягом декількох хвилин. Очі бажано заплющити, але це не обов'язково. Образи, які будуть з'являтися перед вами, можна побачити і з розплющеними очима. Отже, приготувалися ... Зараз ви опинитеся в чарівній казковій країні. Ця країна населена різними жителями. Герої всіх казок, які тільки є на світі, живуть в ній. Тут ви можете зустрітися з будь-яким з казкових персонажів ... Зараз перед вашим внутрішнім зором з'явиться якийсь казковий герой ...*

Не намагайтеся викликати його свідомо ... Нехай прийде той, хто потрібен саме в цей момент ... Може бути, перед вами промайне низка казкових героїв. Але той, хто буде потрібен, напевно, виявиться найнастирнішим і залишиться з вами навіть тоді, коли всі інші персонажі зникнуть ... (пауза). Тепер уважніше розгляньте того героя, який з'явився перед вами. Зверніть увагу на його зовнішній вигляд. Він рухається або нерухомий? Що він робить? Які почуття відображені в його зовнішності? На якому тлі ви його бачите? в якій обстановці? Чи є хтось ще поруч з ним? Наскільки яскрава і виразна виникла картинка? А тепер подумки попрощайтеся з вашим героєм. Давайте повернемося сюди, в нашу кімнату. Той, хто заплющував очі, розплюште. Не поспішайте, не робіть різких рухів. Можна потягнутися, розправити плечі, порухати руками і ногами ...

Пропонуємо дітям зробити на одній частині їхнього аркушу ескіз героя, якого вони уявили, та записати його основні риси, а потім продовжити нашу уявну подорож.

Інструкція до виконання дітьми (за І.Вачковим). Візьміть, будь ласка, порожній листок і покладіть перед собою. Розділіть поверхню листа на дві частини вертикальною лінією. У верхній частині лівої колонки напишіть ім'я обраного вами на першому етапі гри казкового персонажа. А тепер запишіть у цій колонці п'ять – сім якостей характеру, якими володіє цей герой. Саме ваш герой, а не класичний персонаж відомої казки.

Примітка. Необхідно дати учасникам достатній час для цієї роботи. Можна звернути увагу групи, що чим більше якостей зафіксовано, тим краще.

3.2.

На цьому етапі ми пропонуємо дітям продовжити художньо–творчу діяльність по створенню антигероя за прикладом роботи І.Вачкова з теми «Пошук героїв та антигероїв».

Інструкція до виконання дітьми. На вашому аркуші залишилася порожньою права колонка. У ній я прошу записати такі якості, які, на вашу думку, є у чомусь протилежними до зображеного. Підкреслюю: це не обов'язково повинні бути явні антоніми. Вони повинні бути саме протилежними на рівні ваших відчуттів та відповідно до Вашого розуміння зазначених якостей ... А тепер, коли ці якості записані, подумайте: чи є такі казкові герої, які мають саме такі якості – ті, що записані в правій колонці?

Інструкція до виконання дітьми (техніка керованої візуалізації за І.Вачковим). Ми з вами дуже багато часу приділили опрацювання образу вашого казкового героя, який першим з'явився у вашій казковій країні. Але ж і цей антигерой виник щойно, тому його персонаж також потребує вашої уваги. Я пропоную трохи попрацювати і з ним.

Для цього я прошу вас сісти зручніше, розслабитися і якомога яскравіше уявити собі цього персонажа. Зверніть увагу на вигляд вашого героя. Він рухається або нерухомий? Що він робить? Які почуття відображені в його зовнішності? На якому тлі ви його бачите? в якій обстановці? Чи є хтось ще

поруч з ним? Наскільки яскрава і виразна виникла картинка? А тепер розплющте очі – ті, у кого вони були заплющені. Повернемося сюди, в нашу кімнату. Можна потягнутися ... Ви тільки що бачили свого нового персонажа. Давайте спробуємо вжитися в цей образ. Сядьте на стільці так, як міг би сидіти цей герой ... Займіть позу, найбільш характерну для нього ... Зробіть будь-який жест, який міг би зробити він ...

4. Творчо-рефлексивний етап

Пропонуємо дітям доопрацювати зроблені ескізи позитивного та негативного героїв. І біля кожного з них у додаткових колах намалювати найбільш характерні за їхньою вдачею звички, що є ніби «символами» гарних чи поганих звичок героїв із «доброю» та «поганою» вдачею відповідно. За потреби можна дати дітям додатковий аркуш паперу.

Цей етап можна продовжити таким обговоренням.

Інструкція до виконання дітьми (за І.Вачковим). *Прошу Вас поділитися тим, що ви створили під час цієї вправи. А також, відокремити від себе обраного персонажа та уявити, що він стоїть зараз перед Вами. Він Вас бачить і чує. Ви можете сказати йому все, що вважаєте за потрібне. Якщо не захочете говорити – не треба. Отже, хто готовий сказати що-небудь своєму персонажу?*

Примітка. *Не слід по черзі передавати слово по колу. Нехай почнуть говорити ті, хто виявиться готовим до цього непростого монологу (може бути, діалогу). Важливо, щоб слова звучали вголос. І не має особливого значення, що не всі учасники пам'ятають, до якого саме персонажа звертається людина. Головне – зміст сказаного. Цікавим, на думку автора цієї технології, є те, що найчастіше звучать прямі поради та рекомендації.*

Учасники групи розповідають про те, які казкові герої з'явилися перед ними в процесі вільного фантазування. Тренеру слід утриматися від коментарів і лише уважно вислухати кожного, за потреби уточнювати, які почуття викликав у учасника його казковий герой.

Зазвичай, як відзначає І.вачков, це або приємні почуття, або здивування, хоча часом фіксуються тривога, хвилювання або байдужість.

Цей етап може затягнутися та поступово перейти у підсумковий, оскільки під час проговорення власних ставлень до зображених героїв діти можуть захопитися розповіддю й описом, тому для тренера важливо простежувати часові рамки «виступу».

5. Підсумковий етап

Після того, як висловляться всі бажаючі, тренер пропонує обговорити заняття за такими запитаннями на вибір із списку нижче, що можуть бути попередньо записані на аркуші блокноту фліпчарту:

- Хто вам більше подобається з цих казкових героїв – добрий чи поганий? Чому?
- Якби ви могли подружитися з одним із них, то до кого б ви звернулися?
- Що вам особливо важко було виконувати сьогодні?
- Що далось легко?
- Які почуття ви відчували по відношенню до героя, що з'явився спочатку?
- Що означає для вас цей герой?
- Як протікав цей творчий процес?
- Які почуття викликав у вас персонаж, що з'явився на останньому етапі?
- Наскільки складно було вжитися в образ цього персонажа?
- Що ви при цьому відчували?
- Що означає для вас цей персонаж?
- Чи змінилося ваше ставлення до цього героя?
- Подивіться, будь ласка, на них, ви б хотіли щось у них змінити? Що саме?
- Що вам дала проведена робота?

Арт–терапевтичне тренінгове заняття «Малюємо страх»

Мета проведення. Сформувати в дітей механізми емоційно–вольової саморегуляції, зокрема вміння керувати емоцією страху.

Обладнання: фліпчарт, блокнот для фліпчарту, маркери кількох кольорів, малярний скоч; альбомні аркуші формату А4, кольорові олівці, фломастери, ручки, фарби гуашеві та акварельні, пензлики, стаканчики для води, вологі та сухі серветки.

Хід виконання тренінгової вправи

1. Підготовчий етап

Вітаю. Сьогодні ми з Вами зустрілися у незвичайний день. А знаєте чому? Тому що кожен ранок настає новий день, з'являються нові можливості, бажання та інтереси, які допомагають нам рухатися вперед. Так і сьогодні в кожного з нас вже є план, як цей день провести з користю та приємно.

Але іноді нам щось заважає це робити. Як ви думаєте, що це? Це страх.

2.1. Інформаційний етап

Ми з вами уже одного разу зустрічалися зі страхом. В образі смайлика «Лякайчика». Хто пам'ятає, що таке страх?

Страх – це емоція. Це переживання, викликане отриманою прямою або непрямою інформацією про реальну чи уявну небезпеку, очікування невдачі. Страх є найсильнішою негативною емоцією.

Синонімом страху є боязкий, похлибий, зляканий, соромливий, непевний, слабкий, невгамовний, метушливий, що панікує, істеричний, шокований, невпевнений, знервований, стривожений, стурбований, кволий, хворобливий, невразний, сповнений передчуття тривоги/страху, нажаханий, заляканий до смерті, трагічний, сповнений жаху, залежний, змушений під тиском, нерішучий/який вагається, боязкий, приголомшений, спустошений.

Ми тільки згадали Лякайчика, а він нам казочку приніс. Давайте послухаємо її.

На цьому етапі ми використовуємо казку О.Хухлаєвої в адаптації О.Деркач «Казка про маленьке зернятко» [29; 100], а також метод створення ескізів як елемент спонтанної художньо– творчої діяльності.

«В одному городі, на високому соняшнику жила велика родина насіння. Вони жили дружно та весело.

Одного разу, а справа була в кінці літа, їх розбудили дивні звуки. Це був голос Вітру. Він шелестів все голосніше і голосніше. «Пора! Пора !! Пора !!!»– кликав Вітер. Насінини раптом зрозуміли, що їм, дійсно, пора покинути кошик рідного соняшника. Вони поспішили і стали прощатися один з одним. Одних забирали птахи, інші відлітали разом з вітром, а найбільш нетерплячі просто вистрибували з кошика. Ті, хто залишався, із захопленням обговорювали майбутню подорож і щось невідоме, що чекало їх за межами кошика.

Тільки одне зернятко сумувало. Йому не хотілося покидати рідний кошик, який все літо грів сонечко і в якому було так затишно: «Куди ви поспішаєте? Насіння ніколи раніше не покидало своїх будиночків і не знає, що там, назовні! Я нікуди не збираюся йти! Я залишуся тут!»– говорило воно, а у відповідь брати і сестри лише сміялися над маленьким насіннячком, говорили: «Ти боягуз! Як можна відмовитися від такої подорожі?». І з кожним днем їх у кошику залишалося все менше і менше.

І ось, нарешті, прийшов день, коли зернятко залишилося в корзині саме-самісіньке.. Ніхто над ним більше не сміявся, ніхто не називав його боягузом, але і ніхто не кликав його більше з собою. Насінню раптом стало так самотньо! «Ах! Ну, чому я не покинув кошик зі своїми братами і сестрами? Може, я і справді боягуз?» – Думало воно....

Пішов дощ, похолодало, вітер став злим і вже не шепотів, а свистів: «Швиди-е-е-е!». Соняшник гнувся до землі від поривів вітру. Насінню стало страшно залишатися в кошику, який, здавалося, ось–ось відірветься від стебла і покотиться невідомо куди. «Що буде зі мною? Куди віднесе мене Вітер? Невже я більше ніколи не побачу своїх братів і сестер? – питало воно себе. – Я хочу бути разом з ними. Я не хочу залишатися тут наодинці з собою. Невже я не зможу подолати свій страх?»

3.1. Художньо–творчий етап

Ну, як вам історія? Думаю, у кожного з вас є свій страх, з яким ви не знаєте, як боротися. Тому давайте спробуйте намалювати його.

Примітка. Головне завдання, як зазначає О.Хухлаєва, яке переслідується під час малювання казки, через художньо–творчу діяльність збільшити час

перебування дитини в казково-фантастичному світі (стані), що створює затишну та комфортну атмосферу перебування в «сім'ї», потім – через нагнітання тривожності під час протиборства страху перед новим, незвіданим і страху залишитися наодинці з самим собою; страх самотності і, у той же час, страх рішучого першого кроку і, нарешті, радість перемоги – «Я це зміг!».

4. Творчо-рефлексивний етап

Інструкція (за О.Деркач). По закінченні роботи запропонуйте дітям розглянути отримані зображення з усіх можливих сторін, догори ногами та його дзеркальне відображення, супроводжуючи демонстративними рухами кожен.

Погляньмо кожен на свою роботу – Ваш страх тепер у Вас в руках. Його можна потримати, а можна відкласти на деякий час... і знову взяти в руки. Його можна розглядати з різних боків, можна перевернути догори ногами або ж поглянути на дзеркальне відображення... Можливо тепер, з іншого боку, він вже й не такий страшний?

А хочете дізнатися, що стало із насінням? Тоді слухайте.

І тут насіннячко зібралось із силами, стрибнуло вниз. Вітер підхопив його, щоб воно не забилося, і дбайливо опустив на м'яку землю. Земля була теплою, тут було безпечно і так само затишно, як колись в кошику соняха. Стомлене і змучене, насіннячко не помітило, як заснуло.

Прокинулося воно ранньою весною. Прокинулося, потягнулося і не впізнало себе! Тепер це було вже не насіннячко, а ніжний зелений паросток, який тягнувся до ласкавого сонечка. А навколо нього було безліч таких же паростків, на які преворилися його брати і сестри–насіння.

Вони всі були раді ще одній зустрічі, а особливо вони раділи нашому насіннячку. І тепер уже ніхто не називав його боягузом. Всі говорили йому: «Ти молодець! Ти виявився таким сміливим! Адже ти залишився один, і не було кому тебе підтримувати». Всі пишалися ним.

І насіннячко було дуже щасливим.

5. Підсумковий етап

На цьому етапі ми разом з дітьми обговорили результати роботи. Приклади

запитань попередньо можна записати на блокноті фліпчарту та «запустити» обмін враженнями за технологією «Коло настрою» як підсумок цієї роботи.

- Чого боялося насіннячко?
- Що вирішило зробити насіннячко? Чи правильно вибір воно здійснило?
- Що б сталося, якби насіннячко продовжувало боятися?
- Якби ви могли подружитися з ним, то що б ви йому порадили?
- Що вам особливо важко було виконувати сьогодні?
- Що далось легко?
- Як протікав цей творчий процес?
- Що вам дала проведена робота?

Арт-терапевтичне тренінгове заняття «Моя сім`я»

Мета проведення. Допомогти дитині усвідомити цінність власної сім`ї в ідеальному образі світу, в якому живе ідеальна людина;

Обладнання: фліпчарт, блокнот для фліпчарту, маркери кількох кольорів, малярний скоч; альбомні аркуші формату А4, кольорові олівці, фломастери, ручки, фарби гуашеві й акварельні, пензлики, склянки для води, вологі та сухі серветки.

Хід виконання тренінгової вправи

1. Підготовчий етап

На цьому етапі пропонуємо дітям створити спільний спонтанний малюнок на тему «Колір у подарунок».

Іструкція:

«Доброго дня! Сьогодні ми з Вами продовжуємо подорожувати, але для того, щоб наша подорож і сьогодні була казковою, давайте створимо спільний малюнок. Я пройду з листком паперу, а кожен із вас будь-чим, чи то олівець, чи ручка, чи фломастер, чи фарба, може намалювати на ньому те, що хоче, але

небагато. Домовилися? Тоді подумайте, чим і що ви б хотіли зобразити. Готові? Тоді почнемо».

Після того, як вправа завершена, прикріплюємо творчу роботу групи на фліпчарт та пропонуємо поаплодувати самим собі та один одному.

2. Інформаційний етап

Під час наступного етапу ми використовуємо казку О.Хухлаєвої «Гномік» [100, с. 150], а також метод створення ескізів як елемент спонтанної художньо–творчої діяльності.

Хочу вам зачитати маленьку казку. Послухайте уважно.

«Одного разу в одному місті сталася цікава історія. Кожен із вас знає багато історій, але ця історія – незвичайна. Вона трапилася в одній сім'ї казкових чоловічків–гномиків. Вони дуже схожі на нас з вами, майже такі ж, тільки дуже маленького зросту, із-за чого, втім, вони зовсім переживають.

Місто, в якому жила ця родина, було дуже великим. По його вулицях їздили різні машини, там були гарні магазини, в яких продавалися різні корисні речі. На одній з цих вулиць в невеликому будинку жила сім'я гномиків.

Вони жили дружно і добре, але іноді старші лаяли і карали Маленького гномика ... А кожен із вас знає, що можна відчувати, коли це трапляється ...

Одного разу мама йшла з дому у своїх справах і сказала гномику: «Поводься добре. Я скоро повернусь». Гномик залишився у будинку один і, награвшись в улюблені ігри, знічев'я став ходити по квартирі. В одній з кімнат Гномик побачив мамину улюблену вазу. «Яка красива ваза», – подумав Гномик і тут же зауважив, що вона не блищить на сонці, тому що на ній був пил.

«Треба помити вазу. А коли мама повернеться, вона побачить, яка чиста і красива тепер її ваза», – так вирішив Гномик, Він узяв стільчик, став на нього, потягнувся до вази ... І раптом стільчик захитався, ваза випала з його рук і ... розбилася.

«Я так хотів порадувати свою маму», – прошепотів Гномик, який був дуже засмучений, і в ту ж хвилину мама вернулася додому. Вона не знала, що

це сталося ненавмисно і що Гномик хотів її порадувати. На Гномика закричали, наляскали, він був покараний.

Гномик відчув образу і злість на маму. Йому не хотілось більше ніколи її бачити. «Ваза розбилася випадково, а мама цього не знає. Я хотів зробити приємне мамі, а вона ... Нехай її не буде. Я хочу залишитися один на всьому білому світі», – так думав Гномик, і сльози котилися по його щоках.

Кілька сльозин впали на книгу з картинкою чарівника. І раптом з книжки пролунав голос.

«Я все знаю, – сказав оживлий чарівник, – ти відчуваєш велику образу на маму і хочеш, щоб її не було на світі, тому що вона несправедливо покарала тебе. Зараз я махну паличкою – і ти залишишся сам, а мамі не буде ... ».

Так і сталося. Мама зникла. Гномик ходив по дому один і незабаром відчув, що йому зовсім самотньо від того, що мамі немає поруч. «Вона теж там одна. Їй погано, вона шукає мене. Може бути, мамі зараз гірше, ніж мені», – подумав Гномик і йому захотілося повернути маму. Але як же зробити це без чарівника?

І Гномик здогадався, що треба пробачити маму. І як тільки з серця Гномика зникла злість і образа на маму, вона знову опинилася вдома. Мама шукала і кликала його. Гномик і мама обійнялися. Вони знайшли один одного. У будинку заграла музика, і вони стали танцювати. Потім вони пішли гуляти і в парку їли багато різної смакоти, каталися на каруселі.

А Гномик подумав: «Як добре, що я пробачив маму! Адже вона любить мене, і я буду завжди знаходити в собі сили, щоб прощати її, тому що вона – моя улюблена мама».

Ну, як вам казочка? А тепер, подумай про своїх близьких і намалюй, будь ласка, свою сім'ю.

Примітка. Не слід давати будь-які вказівки чи уточнення. На запитання, які може поставити дитина, на зразок «Кого треба малювати, а кого не треба?», «Треба намалювати всіх?», «А дідуся малювати треба?» тощо, відповідати слід м'яко, спрямовуючи дитину на самостійну роботу, наприклад «Малюй так, як тобі хочеться».

3. Художньо-творчий етап

На цьому етапі діти створюють малюнок сім'ї, відповідно до інструкції.

4. Творчо-рефлексивний етап

Після створення малюнка проводимо обговорення. Серед запитань для обговорення можуть бути такі:

- Скажи, хто тут намальований?
- Де вони знаходяться?
- Що вони роблять?
- Хто в сім'ї найбільш гарний і чому?
- Їм весело чи нудно? Чому?
- Хто з намальованих людей найщасливіший? Чому?
- Хто з них найбільш нещасний? Чому?
- Як у цій сім'ї карають дітей за погану поведінку?
- Кого одного залишать вдома, коли поїдуть на прогулянку?
- Чому дитина не намалювала кого-небудь з членів сім'ї (якщо так сталося)?

Примітка. При опитуванні психолог повинен з'ясувати сенс намальованого дитиною почуття – почуття до окремих членів родини. За потреби інтерпретація малюнка проводиться за методикою проведення проективного графічного тесту «Моя сім'я».

5. Підсумковий етап

На цьому етапі ми разом із дітьми обговорили результати роботи. Приклади запитань попередньо можна записати на блокноті фліпчарту та «запустити» обмін враженнями за технологією «Коло настрою» як підсумок цієї роботи.

- Чи сподобалось Вам наше заняття?...
- Чим або чому?
- Що цікавого Ви змогли сьогодні помітити чи відкрити про себе?
- Що Вам з побаченого сподобалось?.. А що ні?...
- Що б Ви хотіли змінити в собі?
- Що далось легко?

- Як протікав цей творчий процес?
- Що вам дала проведена робота?

Арт–терапевтичне тренінгове заняття на тему: «Емоційна палітра»

Мета проведення. Навчити дітей розпізнавати емоції, розуміти, як їх переживають різні люди, їх причини та прояви у поведінці.

Обладнання: маркери кількох кольорів, шаблон із зображенням смайликів; альбомні аркуші формату А4, шаблони квітки, кольорові олівці, фломастери, ручки, фарби гуашеві й акварельні, пензлики, склянки для води, вологі та сухі серветки.

Хід виконання тренінгової вправи

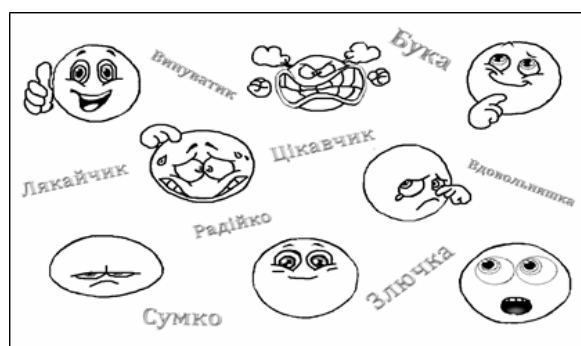
1. Підготовчий етап

- У кожного із Вас на столі є зовсім білесенька квіточка, вона ще ніби спить. Тому, для того щоб її розбудити, Вам потрібно її розфарбувати. Тільки налаштуйтеся на щось добре й гарне. Щоб наша наступна подорож була такою ж гарною, цікавою та веселою. А хто завершив і розфарбував свою квіточку, підходьте до цього чарівного дерева та розміщуйте її на ньому

Примітка. Діти мають прикріпити свою квіточку до шаблону дерева, у разі потреби спеціаліст бере створену дитиною квітку і кріпить її, узгоджуючи з дитиною розташування. Після того, як вправа завершена, пропонуємо поаплодувати самим собі та один одному і продовжуємо роботу.

2. Інформаційний етап

- А поки ви малювали, смайлики ось що мені розказали. У кожного з них є ім'я. Давайте кожен із вас прочитає ці імена, після чого їх потрібно з'єднати з



відповідним Смайликом. Отже, їхні імена: Цікавчик, Сумко, Вдовольняшка, Злючка, Радійко, Лякайчик, Бука, Винуватик.

А як Ви думаєте, яку емоцію демонструє **Цікавчик**? Він показує нам таку емоцію, як інтерес. А як ще можна сказати про людину, яка проявляє інтерес – зацікавлений, стурбований, зайнятий чимось, заглиблений у щось, захоплений, цікавий, допитливий, жадібний до знань, запитливий, щирий, прямий, чесний, зачарований, заінтригований, збуджений, схвильований, надто цікавий, творчий, винахідливий.

Сумко демонструє таку емоцію, як сум – це невеселий, важкий настрій, спричинений горем, невдачею і т. ін.; смуток, журба; горе – страждання – емоція, внаслідок якої людина падає духом, відчуває самотність відсутність контактів з людьми, жалість до себе.

Винуватик – той смайлик, що провинився. А провина – емоція, схожа на сором, оскільки також виникає в результаті неузгодженості між очікуваною та реальною поведінкою. Вина виникає при порушеннях морального або етичного характеру, причому в ситуаціях, коли людина відчуває особисту відповідальність.

Вдовольняшка – це смайлик задоволення. Емоція, що має позитивне забарвлення, що супроводжує вдоволення однієї або кількох потреб.

Радійко – це смайлик радості, максимально бажаної емоції. Позитивне емоційне збудження, яке виникає при появі можливості повного задоволення потреби.

Злючка. Притаманна йому емоція – Злість або Гнів. Вони виникають при явному розходженні поведінки іншої людини з нормами етики та моралі.

Лякайчик. Мабуть, усі знають, що таке страх. Це переживання, що викликане отриманою прямою або непрямою інформацією про реальну або уявну небезпеку, очікування невдачі. Страх є найсильнішою негативною емоцією.

Бука – наш ображений смайлик. Образа — людська емоція, яка виникає, коли зачіпають почуття її власної гідності, коли людина усвідомлює, що її принижують у її особистій думці або в думці суспільства.

- Ну, що? У Вас вийшло з'єднати імена і смайликів? «...»
- А давайте подивимось всі разом, як кого із смайликів звать. Я буду вказувати на смайлика, а ви будете казати, з яким ім'ям його з'єднати. *(Для роботи використовуємо маркер)*. «...»
- А як ви дізналися, кого як звать? У них нібі все «на обличчі написано», правда ж? «...»

3. Художньо-творчий етап. Цей етап міститиме три частини, оскільки діти у процесі роботи мають попрацювати з трьома шаблонами.

3.1. «Ну що ж, тепер ми знаємо, що в «Якії» живуть такі цікаві істоти, як смайлики, і ми знаємо, як їх звать. Але їх так мало до нас прийшло. Ви не знаєте, що сталося? І я не знаю. І вони усі якісь чорно– білі. Мабуть, тому й сумні. Давайте побудемо чарівниками і подаруємо їм кольори. Може, тоді щось дізнаємося?»

Але пам'ятайте, кожен із них має мати лише один колір, щоб відрізнитися від інших та показати свою індивідуальність.

Діти розмалюють своїх смайликів.

3.2. Зачитуємо розповідь смайлика Вдовольняшки.

«Ви знаєте, ми у своїй країні завжди жили мирно. Наша країна була квітуча. Та у цьому році все пішло не так. Спочатку не зацвіло Дерево Цінностей і майже зникла Квітка Життя. А зовсім недавно ми все позабували, тому не підтримували порядок у «Якії»: не фарбували свої будиночки, сварилися, хто і що має робити, і ось... ми навіть забули, хто де живе. Наші будиночки стали такі ж сумні та чорно-білі, як були ми до Вашої допомоги. Може, Ви підкажете нам, хто де живе та допоможете пофарбувати наші домівки? Але тільки одним кольором. Не забудьте, будь ласка.

А щоб ми знали, де чий будиночок, – намалюйте, будь ласка, відповідного жителя у колі біля будиночка. Заздалегідь Вам вдячний. Я тим часом спробую іще якісь відомості про нашу країну відшукати».

Діти розмалюють будиночки смайликів.

3.3. «Ви знаєте, Вдовольняшка знайшов карту країни «Якія». Для Вас це може не дуже важливо, але для смайликів вкрай необхідно її розфарбувати! Адже

тоді ми знатимемо все про нашу країну і її межі, хто де живе та чи є у нас сусіди. Спробуйте її розфарбувати? Тоді вперед – усі до роботи! І пам'ятайте, використовувати можна лише ті кольори, які вже були у смайликів, щоб вони не загубилися».

Діти розмалюють карту країни «Якія».

4. Творчо-рефлексивний етап

На цьому етапі ми пропонуємо дітям з функціональними обмеженнями порівняти кольори смайликів, їхніх будиночків і карти країни «Якія».

- Подивіться, будь ласка, на своїх Смайликів та будиночки. Давайте порівняємо, у кого в яких будиночках проживають Смайлики і якими емоціями наповнені ці будиночки? «...».
- А якими емоціями наповнена Ваша карта? «...».
- Тобто, в кожного з вас емоції Смайлики живуть у різних будиночках. Так і люди, і ми з вами маємо безліч емоцій щодо тих чи інших речей, подій та, навіть, оточуючих нас людей. І так само як нам буває десь комфортно чи не комфортно знаходитись, ми маємо власні відчуття та почування до тих емоцій, які нас переповнюють. Скажіть, будь ласка, з якими з цих емоцій Вам комфортно?
«...».
- З якими некомфортно? «...».
- Правда ж нам більше подобаються гарні, приємні емоції? І ми прагнемо відчувати саме такі емоції, як радість, інтерес тощо. І намагаємося уникати поганих, таких, як сум, злість, образа тощо.

5. Підсумковий етап

На цьому етапі ми разом із дітьми обговорили результати роботи. Приклади запитань попередньо можна записати на блокноті фліпчарта та «запустити» обмін враженнями за технологією «Коло настрою» як підсумок цієї роботи.

Примітка. При обробці результатів та проговорюванні з дітьми асоціацій щодо розподілу кольорів, що позначають почуття всередині силуету людини та їх співвіднесення із будиночками, пропонуємо звертатися до

«Практикума з казкотерапії» Т. Зінкевич-Євстигнеєвої. Важливо звертати увагу на таке:

- Чи всі кольори були задіяні при розфарбовуванні будиночків.
- На адекватність підбору кольору при «заселенні» почуттів в будиночки. Наприклад, неадекватним може вважатися відповідність «радості» і «задоволення» чорному, коричневому або сірому кольорам, що свідчить про наявність внутрішньої заборони на отримання задоволення та відчуття радості.
- Досліджуючи «карту», як зазначає Т.Зінкевич-Євстигнеєва, ми дізнаємося, які почуття «живуть» у різних частинах тіла. Наприклад, почуття, що «живуть в голові», фарбують думки дитини. Якщо в голові «живе» страх, напевно, здійснювати розумову діяльність буде непросто. У руках «живуть» почуття. Випробовування у контактах з оточуючими. У ногах знаходяться почуття, які дають людині психологічну впевненість або ж (якщо в ногах оселилися «негативні» почуття) людина має прагнення «заземлити», позбутися їх).

Це арт-терапевтичне тренінгове заняття допомагає дітям зрозуміти власні емоції й емоції оточуючих людей, а також у казковій атмосфері здійснити аналіз власних емоційних проявів, обговорити те, що цікавить, та поділитися власними думками та враженнями щодо важливості розуміння та знання емоційного світу свого й оточуючих, а також його впливу на поведінку та взаємодію з оточуючими.

Оскільки художньо–творча діяльність проходить в атмосфері довіри, теоретичний матеріал подається в ігровій формі, це дозволяє дітям краще засвоювати інформацію, але при цьому не переживати за «неправильні» відповіді. Так, якщо хтось неправильно з'єднав смайликів з іменами, то діти пояснювали, чому вирішили саме так з'єднати, і після обговорення змінювали лінії. Дітям також було цікаво працювати з будиночками та картою, оскільки це не зобов'язувало їх до аналізу чи розуміння змісту, який вкладається у карту, але це не заважало їм на творчо-рефлексивному етапі повноцінно включатися в аналіз власних малюнків та їх обговорення.

Так, у результаті реалізації цього критерію – когнітивного, педагогічної умови в ряді арт-терапевтичних тренінгових занять, що є елементами розвивальної модульно–тренінгової програми виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя, ми змогли отримати в кінцевому результаті високий рівень знань щодо сутності ключових понять, що визначають ціннісне ставлення до життя, зокрема «життя», «емоції», «здоров`я» тощо, а також обізнаності дітей щодо форм ефективної життєорганізації та самореалізації.

Окремо у даному підрозділі ми розкрили формування готовності дітей зреалізовувати власну поведінку, опираючись на механізми ефективної життєорганізації та ціннісно орієнтовані установки. Так, відповідно до визначеної (першої) педагогічної умови, що забезпечує реалізацію практиологічного компоненту, нами було розроблено наступні заняття – «Дерево життя», «Карта мрії», що мають на меті:

- формування уміння здійснювати ціннісноорієнтовані дії в умовах щоденної життєдіяльності;
- формування механізмів саморегуляції, що свідчать про ціннісне ставлення до життя;
- формування механізмів соціальної адаптації відповідно до сформованих ціннісних установок;
- формування механізмів успішної самореалізації дитини з функціональними обмеженнями як складової цінніснозберігаючої життєвої позиції та поведінки.

Арт–терапевтичне тренінгове заняття на тему «Карта мрії»

Мета проведення. Сформувати у дітей механізми досягнення мети й ефективного алгоритму дій для успішної самореалізації та ефективної життєорганізації.

Обладнання: фліпчарт, блокнот для фліпчарту, маркери кількох кольорів,

малярний скоч; заготовки анкети-алгоритму «Намалюй свою мрію» та «Карті бажань» (що представлено у посібнику «Подорож країною «Якія»») на альбомних аркушах формату А4, конверти формату В5, кольорові олівці, фломастери, ручки, фарби гуашеві й акварельні, пензлики, склянки для води, вологі та сухі серветки.

Хід виконання тренінгової вправи

1. Підготовчий етап

- Скажіть, будь ласка, чи мрієте ви про щось? А ви знаєте, як здійснити свою мрію? Хочете сьогодні спробувати дізнатися, як її – вашу мрію, здійснити? «...».
- Тоді, всі тихенько. Ми приступаємо до роботи над власною «Картою бажань». І у цій частинці нам допоможе анкета «Магічний ключ», що лежить у вас на столах, яку ми будемо поступово заповнювати разом із вами. Ну що, готові працювати? Тоді розпочнемо.

2. Інформаційний етап

«Подумайте про свою мрію – чого б ви хотіли досягти в майбутньому. Запишіть її на листочку там, де написано «Напиши свою мрію...». А далі, все, як в анкеті: читаймо разом і виконуймо.

Напишіть мету, для чого вам здійснення цієї мрії. Постарайтеся визначити її точніше. Пам'ятайте, що вона має бути позитивною, мати гарні наміри. У вашій меті ви маєте чітко уявляти кінцевий результат, до чого ви прагнете. Вона має бути конкретною та досяжною самостійно.

Уявіть, коли ви хочете, щоб це бажання здійснилося, і напишіть дату у відповідній графі анкети.

А тепер подивіться на те, що ви написали. Ви можете самостійно досягти реалізації цього бажання?

У будь якому разі, чи самі, чи з допомогою важливих для вас людей спробуйте написати, що б ви зробили, щоб ваше бажання здійснилося, і що для цього потрібно?

Правда ж, важко так одразу написати цілий план дій для здійснення бажання. Тоді в нас є підказка в анкеті, що потрібно враховувати для здійснення

бажань.

По-перше, це **знання**. Що вам потрібно знати, щоб досягти поставленої мети? Яким способом ви можете здійснити бажання?

По-друге, якими **навичками** володіти. Тобто, поставте собі запитання «Якими спеціальними навичками Я повинен володіти, щоб досягти поставленої мети?» та «Яким способом я можу їх отримати?».

По-третє, які **ресурси** для цього необхідні. Знаєте, що таке ресурси?

Це **речі**, які можуть допомогти в реалізації вашого бажання. Наприклад, щоб дізнатися щось нове, ми можемо прочитати книгу, переглянути телепередачу чи скористатися інтернетом. У цьому випадку ресурсом будуть книжки, телевізор або комп'ютер. Або хто із ваших знайомих чи друзів може вам допомогти досягти поставленої мети? А якщо ви знаєте, хто вам може допомогти, але особисто ви з цією людиною не знайомі, то як ви можете з ним познайомитися?

Капітал. Який фінансовий капітал необхідний для досягнення поставленої мети? Яким чином я можу отримати достатній фінансовий капітал (своїми особистими зусиллями або за допомогою інших людей).

Записали?

Примітка. *Якщо за часом діти зроблять цю частину вправи швидко, ми можемо запропонувати їм на зворотній стороні проставити час, коли і в якій послідовності потрібно виконати записані дії, щоб здійснити свою мрію. Розглядати можна на прикладі одного з учасників або придумати щось типу тези – «Хочу відпочити влітку на морі», «Хочу поступити у ВНЗ у майбутньому». Приклад для розгляду тренер може обрати на підставі прописаних дітьми під час цього етапу бажань і мрій та розглянути за алгоритмом, але зображуючи досягнення мети як відрізок часу. Зокрема, відзначивши точки, де «Я» зараз і «Мрія», поступово додати відмітки ресурсів, що необхідні дитині для досягнення мрії та їх віддаленість у часі відповідно до можливості використати «тут і зараз».*

3. Художньо-творчий етап

Інструкція до виконання дітьми. Але не всі знають, що для того, щоб це спрацювало, необхідно обов'язково своє бажання намалювати чи створити власну карту бажань.

Для цього в кожного з вас є цілий листочок, розділений рисочками на частинки. Уважно прочитайте, адже кожен квадрат відповідає за певну сферу життя і заповнити необхідно лише ті квадрати, які стосуються реалізації вашої мрії.

4. Творчо-рефлексивний етап

- Хто завершив? Подивіться уважно на вашу карту. Вона відповідає тому, що ви написали? Щось хочеться ще сюди додати? Подумайте чому? «...».
- Хто захоче, зможе продовжити роботу уже самостійно вдома або під час відпочинку. А тепер візьміть листочки, які ви писали на самому початку, і складіть їх у конверт. Закрийте його та приклейте до вашої карти на зворотньому боці. Можливо, через кілька років ви знайдете вашу «Карту бажань», відкриєте конверт і згадаєте та порадієте, що ваше бажання здійснилося. Тоді давайте напишемо на цьому конверті сьогоднішнє число і місяць, а рік – додамо до цього року ще 5 і запишемо

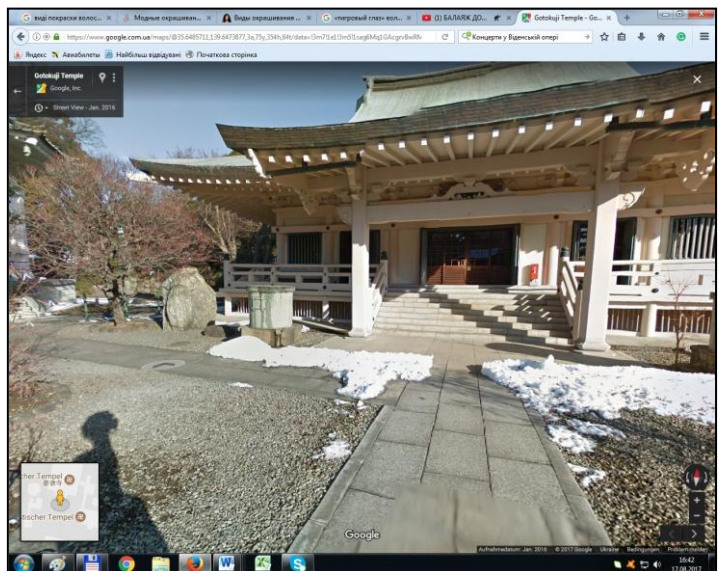
5. Завершальний етап

Ви вже поклали карту у конверт? Тоді, щоб вона почала діяти, давайте їй та собі поаплодуємо.

Світлини з перегляду театральних вистав, відвідування концертів та екскурсій в рамках наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями

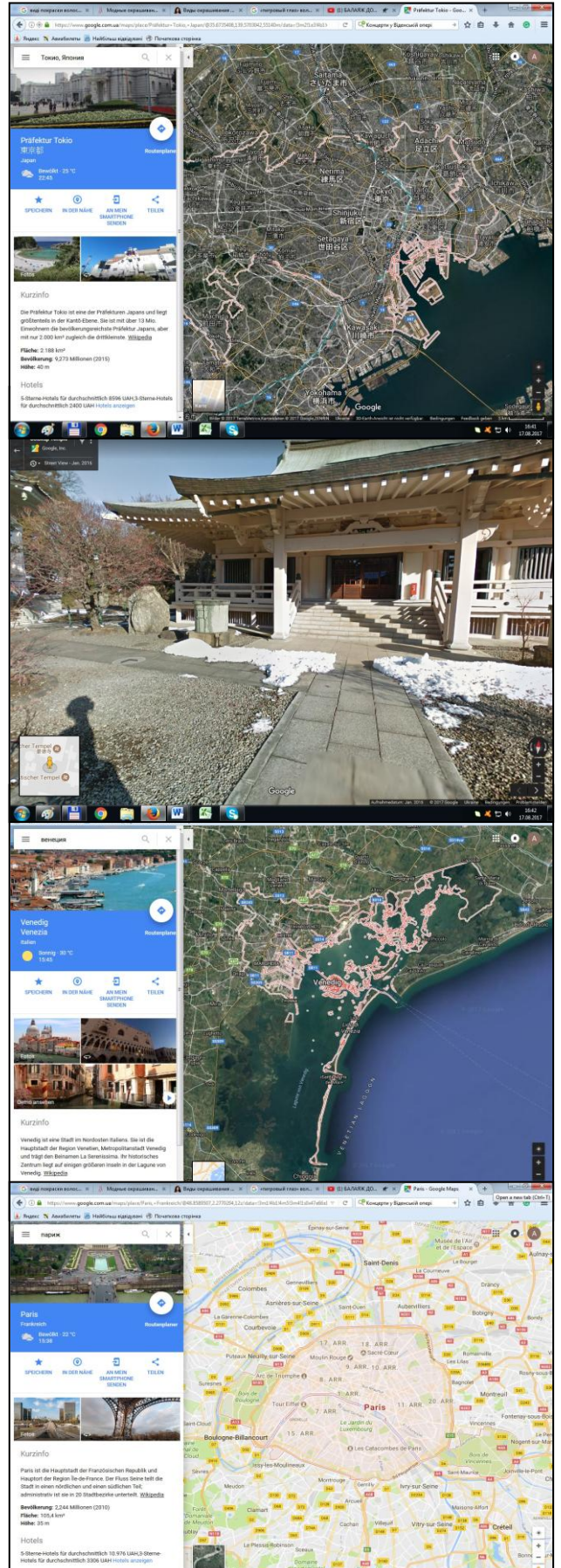
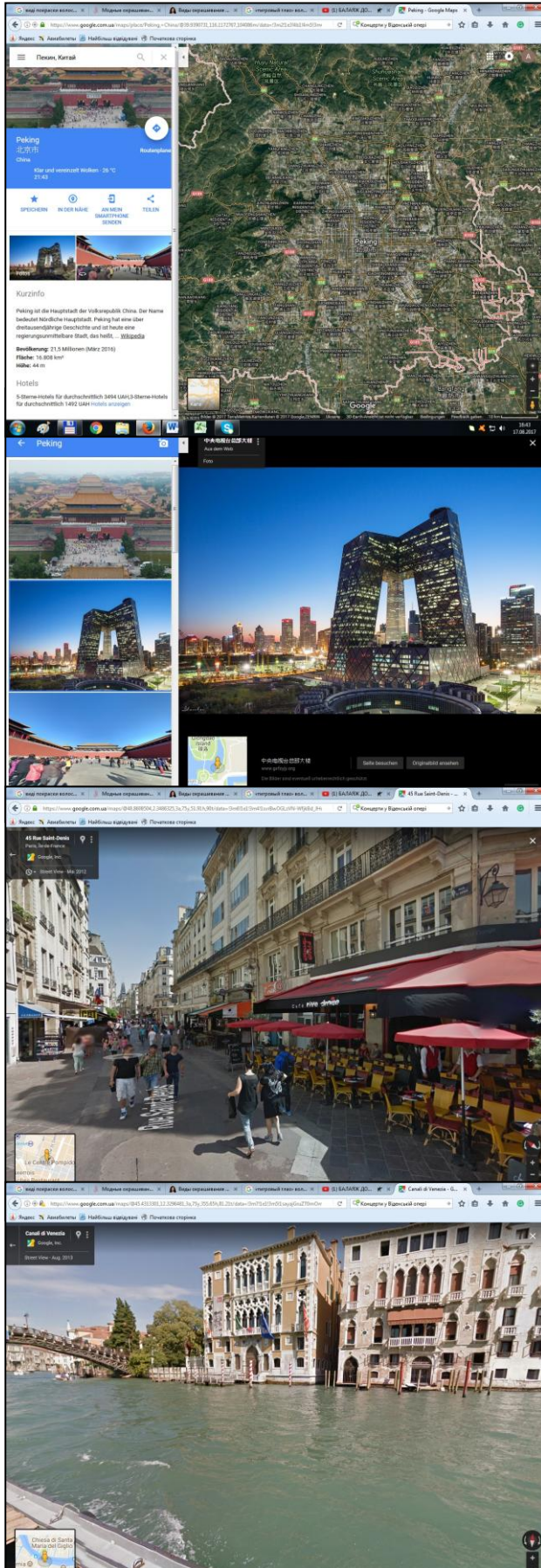


Світлини проведення заочних мандрівок (відвідування театральних вистав, концертів та музеїв) в рамках наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями



Додаток Ж.3.

Світлина проведення заочних мандрівок (екскурсії країнами світу) в рамках наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями



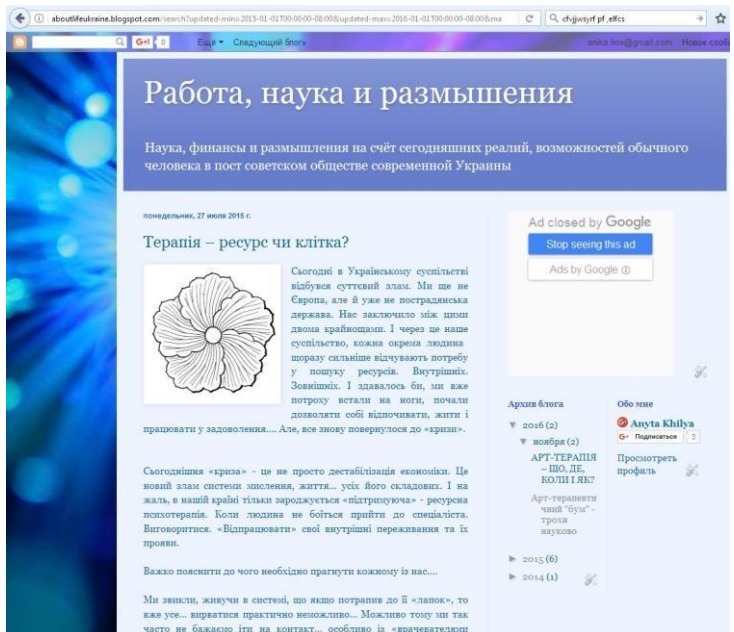
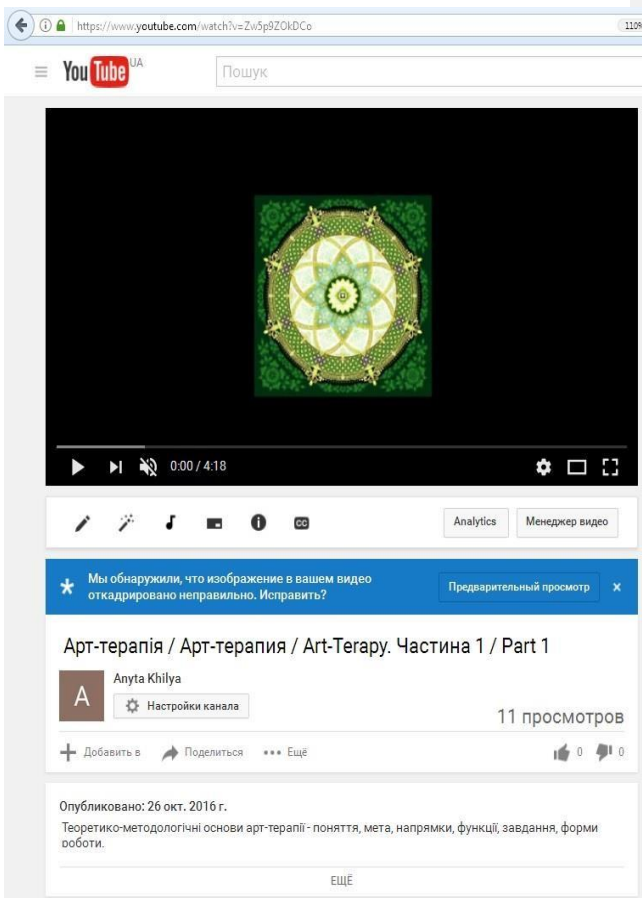
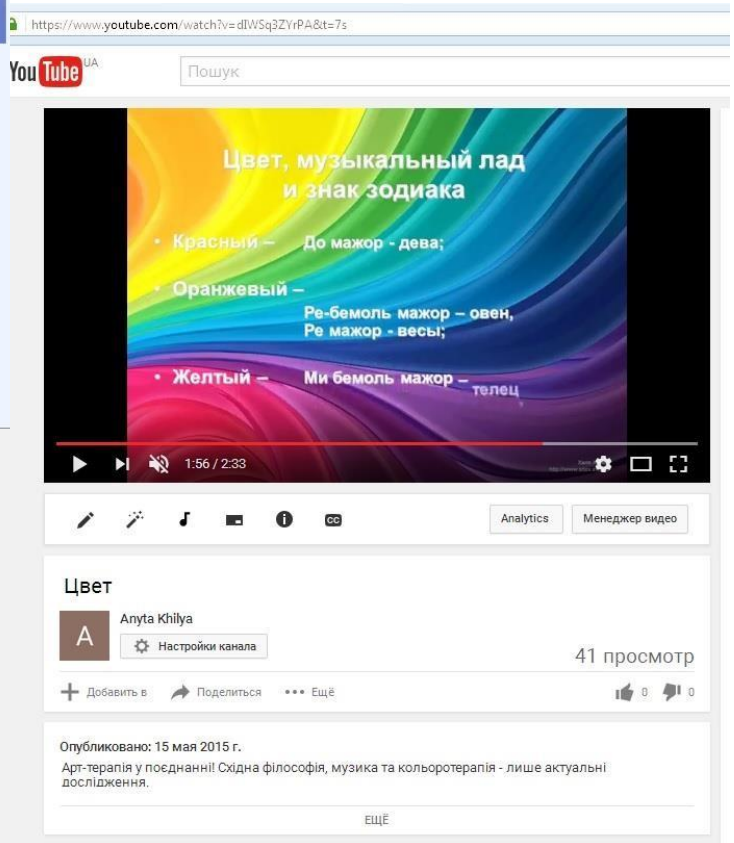
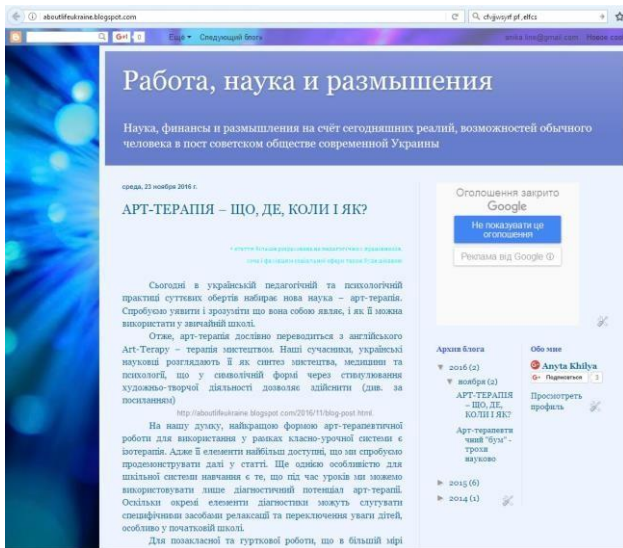
Світлина організації гурткової роботи, фестивалів творчості і талантів, святково–концертних програм в рамках наскрізного арт–терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями



Світлини організації роботи інтегрованого театру в рамках наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями



Світлини роботи інформаційних on-line ресурсів для забезпечення організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями



Глосарій термінів

Абілітація – система заходів та соціальних послуг, спрямованих на опанування особою знань та навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування.

Адаптація – пристосування людини до умов життя, що змінилися, у результаті чого можливе набуття нових для неї властивостей.

Арт–терапія – технологія впливу на психічні та фізичні стан особистості засобами мистецтва у процесі сприйняття вже існуючих творів мистецтва та власної художньо-творчої діяльності спонтанного характеру.

Деградація – поступове погіршення, втрата певних якостей, властивостей, а також занепад, виродження.

Дезадаптація – стан індивіда, за якого він виявляється неспроможним задовольнити власні потреби, самоствердитись і самореалізуватись прийнятним для даного середовища засобом і тому або зазнає страждань, або порушує встановлені норми та правила поведінки та задовольняє свої потреби таким способом, що завдає шкоди йому, природному середовищу або суспільству.

Депривація – психічний стан, виникнення якого обумовлено життєдіяльністю особистості в умовах тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей задоволення життєво важливих потреб.

Дизонтогенез – відхилення від нормального індивідуального розвитку на будь–якому етапі життя, починаючи від моменту запліднення і заканчивання смертю. Зазвичай під **дизонтогенез** увазі порушення, що виникли в період внутрішньоутробного розвитку або протягом ранньої постнатальної життя.

Дитина з функціональними обмеженнями [див. Дитина–інвалід].

Дитина–інвалід – це дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту.

Життєва історія – це інформація про дитину з функціональними обмеженнями, що включає опис особливостей перебігу захворювання (чергування кризових та нормальних етапів розвитку) та функціонування психічно–пізнавальних процесів, емоційно–вольової сфери, а також характер первинної соціалізації, тобто соціальну ситуацію розвитку, стосунки дитини з оточуючими її людьми.

Життєдіяльність – повсякденна діяльність, що здатна забезпечити людині своє існування, існування інших членів суспільства та всього суспільства у цілому шляхом навчання, спілкування, орієнтації, пересування, самообслуговування, контролю за своєю поведінкою, участі у трудовій діяльності; являє собою інтеграцію фізичних, психологічних та соціальних функцій людини.

Інвалідність – це обмеження життєдіяльності, тобто неможливість виконувати повсякденну діяльність, що створює перешкоди у соціальному середовищі, створює дискомфорт для дитини порівняно зі здоровими однолітками і проявляється як часткова або повна втрата здатності до самообслуговування, пересування, навчання та призводить до соціальної дезадаптації.

Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно

до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання.

Інклюзія (від англ. inclusion – залучення) – це процес збільшення ступеня рівноправної участі всіх громадян в активному громадському, академічному і суспільному житті, насамперед тих, що мають труднощі у фізичному розвитку.

Інтеграція – зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір.

Компенсація – вирівнювання порушених функцій в організмі, заміна пошкоджених або загиблих клітин організму.

Контент – зміст, інформаційне наповнення сайту.

Корекція – виправлення чого–небудь, зокрема доцільно організована система реабілітаційних, психолого–педагогічних та соціальних впливів, спрямованих на зміну визначених особливостей (властивостей процесів, станів, ознак) організму, які грають важливу роль у прояві хвороб та їх патогенезі, що також можуть підвищувати імовірність рецидивів і загострень хвороби й впливати на інвалідізацію і соціально– трудову адаптацію людей з інвалідністю.

Мистецтво – творче відображення дійсності в художніх образах літератури, архітектури, скульптури, живопису, графіки, декоративно–прикладного мистецтва, музики, танцю, театру, кіно та інших різновидів людської діяльності.

Модель інклюзивної освіти – це соціальна модель спрямована на зміни в суспільстві таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надавало їм таку можливість, зокрема у освіті.

Модель сегрегованої освіти – ця модель припускає, що людина з проблемами розвитку – хвора людина, яка потребує довготривалого догляду і лікування, що найкращим чином може здійснюватись у спеціальних закладах.

Оцінка потреб – процес збору, узагальнення та аналізу соціальними працівниками інформації щодо стану та життєвих обставин об'єкта соціальних послуг з метою визначення видів та обсягів послуг, їх впливу на процес подолання складних життєвих обставин.

Послуга (соціальна) – комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем.

Послуга інформаційна – надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги).

Послуга психологічна – надання консультацій з питань психічного здоров'я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем, застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально–психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад.

Послуга соціально–економічна – задоволення матеріальних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізуються у формі надання натуральної чи грошової допомоги, а також допомоги у вигляді одноразових компенсацій.

Послуга соціально–медична – консультації щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та

охорона її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально–оздоровчих заходів, працетерапія.

Послуга соціально–педагогічна – виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно–оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, заінтересованих осіб.

Послуга соціально–побутова – забезпечення продуктами харчування, м'яким та твердим інвентарем, гарячим харчуванням, транспортними послугами, засобами малої механізації, здійснення соціально–побутового патронажу, соціально–побутової адаптації, виклик лікаря, придбання та доставка медикаментів тощо.

Послуга юридична – надання консультацій з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо цієї особи (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав та інтересів особи тощо).

Поширення об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем (рекламно–пропагандистські послуги).

Реабілітація – комплекс медичних, педагогічних, професійних і юридичних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я та працездатності осіб з обмеженими фізичними й психічними можливостями внаслідок перенесених травм та захворювань.

Реабілітація медична – галузь медичної науки, яка вивчає механізм дії фізичних лікувальних чинників, обґрунтовує та створює технології відновлювального лікування, оцінює ефективність медичної реабілітації дорослих та дітей з різноманітною патологією.

Реабілітація педагогічна – система педагогічних заходів, спрямованих на відновлення частково втрачених або ослаблених властивостей і функцій організму дитини (людини), щодо оволодіння знаннями, уміннями і навичками з метою максимально повного розвитку її індивідуальних можливостей і адаптації до навколишнього світу.

Реабілітація психологічна – комплекс заходів реабілітаційної (відновлювальної) медицини спрямованих на відновлення психічних та фізичних сил в людини, яка перенесла психічне захворювання до контрольного рівня, тобто здатності працювати.

Реабілітація психолого–педагогічна – включає консультування, психолого–педагогічну діагностику, психолого–педагогічний патронаж, психологічну та педагогічну корекція.

Реабілітація соціальна – вид соціальної роботи, спрямованої на відновлення основних соціальних функцій, психологічного, фізичного, морального здоров'я, соціального статусу сімей, дітей та молоді.

Реабілітація соціально–побутова – навчання основних соціальних навичок, соціально– побутовий патронаж, працетерапія а також пристосування меблів, встановлення обладнання для адаптації житлових приміщень тощо.

Реабілітація фізична – консультування, ерготерапія, кінетотерапія, лікувальний масаж та лікувальна фізкультура.

Самообслуговування – обслуговування самого себе, задоволення своїх побутових потреб власними силами.

Самооцінка – оцінка самого себе, своїх достоїнств і недоліків.

Самореалізація – реалізація існуючого потенціалу, здійснення своїх наявних бажань, своїх знань, умінь і здібностей.

Складні життєві обставини це обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті.

Соціалізація – комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним членом суспільності.

Соціальна профілактика – вид соціальної роботи, спрямованої на запобігання складним життєвим обставинам сімей, дітей та молоді, аморальній, протиправній поведінці в сім'ях, серед дітей та молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та молоді і запобігання такому впливу та поширенню соціально небезпечних хвороб серед дітей та молоді.

Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю – діяльність уповноважених органів, підприємств, організацій та установ, що здійснюють соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, а також фахівців з соціальної роботи та волонтерів, яка спрямована на соціальну підтримку сімей, дітей та молоді, забезпечення їхніх прав і свобод, поліпшення якості життєдіяльності, задоволення інтересів та потреб.

Соціальна сфера — сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на її свідомість та поведінку.

Соціальне інспектування – система заходів, спрямованих на виявлення, здійснення аналізу, нагляду за умовами життєдіяльності сімей, дітей та молоді, які

перебувають у складних життєвих обставинах, моральним, фізичним і психічним станом дітей та молоді, оцінку їх потреб, контроль за дотриманням державних стандартів і нормативів у сфері соціальної роботи.

Соціальне обслуговування сімей, дітей та молоді – система соціальних заходів, спрямованих на сприяння, підтримку і надання послуг сім'ям, дітям та молоді з метою подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримку соціального статусу та повноцінної життєдіяльності.

Соціальне середовище – сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на її свідомість та поведінку.

Соціальний працівник – професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги.

Соціальний супровід – вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу.

Супервізія – вид діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спрямований на забезпечення належної якості соціальної роботи, запобігання професійним ризикам шляхом навчання соціальних працівників, наставництва та професійної підтримки на робочому місці.

Супровід психолого–педагогічний – це системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко– психологічних, психолого–педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум.

Фахівець із соціальної роботи – особа, яка має вищу освіту за спеціальністю: соціальна робота, соціальна педагогіка, психологія, соціологія, чи іншими напрямками гуманітарної підготовки, яка пройшла підготовку за програмою, затвердженою Міністерством соціальної політики, та здійснює практичну соціальну роботу з сім'ями з дітьми у громаді.

Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді визначається як спеціальний заклад, що забезпечує організацію та проведення у відповідній територіальній громаді соціальної роботи із соціально незахищеними категоріями сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги.

Центр соціально–психологічної допомоги є закладом, що утворюється місцевим органом виконавчої влади та органом місцевого самоврядування і надає соціальні послуги особам, які внаслідок стихійного лиха, учинення стосовно них злочину, насильства (у тому числі в сім'ї) або реальної загрози його вчинення та за інших обставин (далі – особи, які опинилися у складних життєвих обставинах), наслідки яких вони не можуть подолати самотійно.

Центри для ВІЛ–інфікованих дітей та молоді, які є спеціалізованими закладами, що проводить роботу із соціальної адаптації ВІЛ–інфікованих дітей та молоді.

Центри соціально–психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями – це заклади денного перебування дітей та молоді з функціональними обмеженнями віком від 7 до 35 років, метою діяльності яких є відновлення та підтримка фізичного та психічного стану дітей–інвалідів, їх адаптація та інтеграція у суспільство.

Ціннісне ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями – сукупність світоглядних установок дитини, що базуються на визнанні людини та її життя найвищою цінністю, адекватному уявленні про образ власного «Я» та системі знань про механізми ефективної життєвої самореалізації, що

спонукають до життєстверджувальної поведінки на основі сформованих практичних умінь.

Цивілізація – це розвиток людей (через освіту, здоров'я, харчування, соціальний побут) людьми (через особисту ініціативу та участь у вирішенні питань, що стосуються їх життя) за для людей (через надання всіх можливостей для розвитку).

Цінність – це «поняття, що використовується у філософії та соціології для визначення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і завдяки цьому виступають як еталон.

Світлина організації конструктивної художньо–творчої арт–терапевтичної взаємодії дітей з функціональними обмеженнями та їх батьків



Анкета

Друзе!

Прочитай наступні запитання анкети та напиши відповіді на бланку нижче.

1. Прізвище, ім`я та по батькові

2. Скільки тобі років

3. Місце проживання (область, район, населений пункт)

4. В яких закладах Ти навчаєшся

5. Подумайте про себе, на скільки добре Ти себе знаєш і розумієш. А потім намалюй себе у будь-якому образі, що відповідав би тому, яким Ти є сьогодні.

Я-реальний

6. Подумайте про себе та намалюйте ідеальний образ себе нижче.

Я–ідеальний

7. Уважно прочитай набір з 20 якостей особистості на наступній сторінці. У стовпчик «Ідеал» під номером 1 запиши ту якість з вищевказаних, яку ти найбільше цінуєш в людях, під номером 2 – ту якість, яку цінуєш трохи менше і так далі.

Повтори весь алгоритм дій у стовпчику «Я».

акуратність, байдужість, боягузтво, гордість, доброта, егоїзм, жадібність, життєрадісність, зазнайство, лінь, наполегливість, нахабство, підозрілість, принциповість, розум, правдивість, самостійність, скромність, сумлінність, товариськість.

«Ідеал»

«Я»

1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	7. _____
8. _____	8. _____
9. _____	9. _____
10. _____	10. _____
11. _____	11. _____
12. _____	12. _____
13. _____	13. _____
14. _____	14. _____
15. _____	15. _____
16. _____	16. _____
17. _____	17. _____
18. _____	18. _____
19. _____	19. _____
20. _____	20. _____

8. Пропоную тобі список із 48 властивостей особистості. Підкресли будь ласка 20 із них, що, на твою думку, мають бути у ідеальної особистості.

акуратність	заздрісність	ніжність	розсудливість
безпечність	запальність	обережність	самокритичність
боязливість	захопленість	педантичність	сором'язливість
вдумливість	злопам'ятність	переконаність	сором'язливість
вразливість	легковір'я	підозрілість	співчуття
гордість	мрійливість	повільність	справедливість
грубість	мстивість	практичність	сприйнятливість
гуманність	надійність	працьовитість	стриманість
дбайливість	наполегливість	привітність	чарівність
доброта	недовірливість	примхливість	черствість
егоїзм	нерішучість	принциповість	чуйність
життєрадісність	нестриманість	розбещеність	щирість

9. Прочитай наступні запитання анкети та напиши відповіді на бланку нижче.

Якби Ти міг перетворитися на героя, то на кого з персонажів книжок чи фільмів Ти був би схожим? Чому? Які риси характеру перейняв би у нього? Навіщо?

10. Подумай про те, що для тебе є цінним у житті. Намалюй ці цінності на квіточках Дерева Цінностей. За бажанням, можеш розфарбувати все Дерево.



Прочитай наступні запитання анкети та напиши відповіді на бланку нижче.

11. Життя – це _____

12. Здоров'я – це _____

13. Емоції – це _____

14. Сім'я – це _____

15. Життєорганізація – це _____

16. Самореалізація – це _____

17. Ким ти хочеш стати? Чому? І що для цього треба зробити? (напиши і поясни)

18. Чи дбаєш ти про своє здоров'я та як саме?

19. Що ти робиш щоб бути успішним?

Дякую!

Бажаю тобі успіхів!

Зразки дитячих робіт за результатами виконання проєктивної тестової методики «Я-реальний / Я-ідеальний»



Тестова методика знаходження кількісного рівня вираження самооцінки (С. Будасі)

Метою проведення даного тестування є діагностика самооцінки, що спрямована на вивчення і оцінку уявлення про себе.

Так, на основі «Я–концепції», що є сумою «Я–реального» і «Я–ідеального», самооцінка грає важливу роль у формуванні та виборі того чи іншого типу поведінки людини. Яке багато в чому визначає напрямок діяльності особистості, її вчинки та дії в усіх аспектах життя та під час взаємодії з оточуючими.

Аналіз «Я–образу» дозволяє виділити в ньому два аспекти: знання про себе і самоставлення. В ході життя людина пізнає себе і накопичує про себе знання, ці знання становлять значну частину його уявлень про себе – власну «Я–концепцію». Однак знання про себе самого, природно є важливими для особистості, оскільки в них розкривається та виявляється його емоціне ставлення та оцінки, що в свою чергу може стає причиною неадекватної оцінки себе, своїх можливостей, а також життєвої ситуації.

Дана методика дозволяє виявити неусвідомлювані, підсвідомі аспекти «Я–образу»

Частина I

I етап – виконавський, під час якого діти виконують завдання відповідно до інструкції (Додаток Ж, п. 7).

II етап – визначення рівня самооцінки (робота фахівця), під час якого заповнюється бланк тесту кожної дитини за пропонованим алгоритмом

III етап – обробка і інтерпретація результатів тесту, що підраховується через коефіцієнт рангової кореляції по Спирмену: $R = 1 - 6\sum d^2 / (N^3 - n)$, де n – це кількість порівнюваних пар. У разі, якщо $n = 20$ формула набуває такого вигляду: $R = 1 - 0,00075\sum d^2$, де значення R будуть знаходитися в межах $[-1; +1]$ та свідчить про адекватну, занижену чи завищену самооцінку, а також неприйняття себе або завищену самооцінку за невротичним типом.

Частина II

I етап – діти відповідно до інструкції заповнюють запропоновану до виконання анкету (Додаток , п. 8).

II етап – обробка та інтерпретація результатів шляхом обрахунку кількості виборів дітей, розуміння та усвідомлення значення обраних характеристик ідеальної людини, що дозволяє нам дослідити ціннісні орієнтації через форми активності, які вони представляють. Згідно тесту дослідження самооцінки особистості, запропоновані 48 визначень, що діляться на чотири групи:

- *міжособистісні стосунки, спілкування* (ввічливість, вимогливість, відвертість, відповідальність, дбайливість, доброзичливість, колективізм, обов'язковість, привабливість, привітність, співчуття, справедливість, сумісність, тактовність, терпимість, товарицькість, чуйність, щирість);
- *діяльність* (акуратність, вдумливість, винахідливість, далекоглядність, дисциплінованість, діловитість, допитливість, захопленість, зібраність, майстерність, посидючість, послідовність, працездатність, працьовитість, скрупульозність, старанність, точність, тямущість, уважність, швидкість);
- *поведінка* (активність, впевненість, врівноваженість, гордість, добродушність, енергійність, ентузіазм, ініціативність, інтелігентність, наполегливість, порядність, принциповість, рішучість, самокритичність, самостійність, сміливість, сумлінність, твердість, цілеспрямованість, чесність);
- *переживання, почуття* (бадьорість, безстрашність, велелюбність, веселість, волелюбність, душевність, жалісливість, життєрадісність, задоволеність, захопленість, милосердя, ніжність, оптимістичність, пристрасність, сердечність, сором'язливість, стриманість, схвильованість, холоднокрівність).

За даною методикою обробка результатів тесту відбувається за формулою:

$$C = (P / I) * 100\%$$

Де P – це підкреслені респондентом «реальні» якості, а I – кількість ідеальних якостей; C – це їх процентне відношення.

Так ми отримуємо градацію відповідно до таблиці:

Рівні самооцінки						
<i>Неадекватно– низький</i>	<i>Низький</i>	<i>Нижче середнього</i>	<i>Середній</i>	<i>Вище середнього</i>	<i>Високий</i>	<i>Неадекватно– високий</i>
Респонденти чоловічої статі						
0–10	11–34	35–45	46–54	55–63	64–66	67
Респонденти жіночої статі						
0–15	16–37	38–46	47–56	57–65	66–68	69

Результати опитування за аксіологічним критерієм

Таблиця Т.1.

Таблиця зведених результатів щодо усвідомлення дитиною власного ідеалу життєорганізації, як стилю життя (Додаток П, п.9), (%)

№ п/п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	1,40	«Чарлі і шоколадна фабрика. Бо він добрий, чутливий, сором`язливий, спокійний»; «Людина павук – допомагав людям»; «Зверополіс – на поліцейського. Тому що вона справедлива»
2.	II група	6,18	«на Всезнайка бо знання»; «Гаррі Поттер, розум і магія»; «Сенося, бо вона навчає»
3.	III група	31,46	«Термінатора, бо сильний»; «Ральф – сильний; хочу дреди, такі як в нього»
4.	IV група	23,03	«на Капітошку. Тому що я такою жхочу бути хитрою»;
5.	V група	37,92	–

Таблиця Т.2.

Зведені результати відповідей за проективною тестовою методикою «Дерево цінностей» (Додаток П, п.10), (%)

№ п/п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	5,06	сім`я (малюнок трьох чоловічків); ангели (віра, надія, любов); будинок (символ сім`ї); зображення яблука (здоров`я) тощо
2.	II група	17,98	кішка у короні (слава); зірка (визнання досягнень); щоденник з оцінками (визнання досягнень, навчання); веселка (дружба) тощо
3.	III	21,91	ролики; машина; книжка; гроші тощо
4.	IV група	44,10	серденька; м`яч; квіточки; цукерка; банан; вікно тощо
5.	V група	10,96	–

Результати опитування за когнітивним критерієм

Таблиця Т.3

**Зведені результати та приклади відповідей дітей з функціональними обмеження щодо визначення поняття «життя»
(Додаток П, п.11), (%)**

№п/ п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	0,00	—
2.	II група	20,51	«допомагати людям, бути добрим»; «бути щедрим, добрим» тощо
3.	III група	24,44	«іти до мети»; «добиватися свого»; «треба добитися того що ти хочеш»; «не бути задиракою і дуже самовпевненим але робити все самому»; «брати приклад з інших»; «ні з ким не сваритися» тощо
4.	IV група	7,58	«трудитися»; «гарне»; «життя»; «буття» тощо
5.	V група	47,47	—

Таблиця Т.4

Зведені результати та приклади відповідей дітей з функціональними обмеження щодо визначення поняття «здоров`я» (Додаток П, п.12), (%)

№п/ п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	3,93	«коли людина фізично здорова»; «це коли дитина здорова в душі і ззовні» тощо
2.	II група	21,07	«це для мене найцінніший скарб»; «вести здоровий спосіб життя та займатись спортом»; «їсти фрукти, овочі, займатись спортом»; тощо
3.	III група	28,93	«режим дня»; «пити таблетки»; «мити руки»; «їсти багато фруктів»; «займатись спортом»; «харчуватися нормальною їжею»; «це сон, їжа, сонце»; «це коли дитина здорова»; «здоров`я»; «дихати, бути здоровим» тощо
4.	IV група	46,0	«не хворіти»; «не боліти»; «це коли ти не хворієш»; «ідеальне»; «добре»; «старатися»; «це ніжки» тощо
5.	V група	0,00	—

Таблиця Т.5

Зведені результати та приклади відповідей дітей з функціональними обмеження щодо визначення поняття «емоції» (Додаток П, п.13), (%)

№п/ п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	0,00	—
2.	II група	0,00	—
3.	III група	25,00	радію; веселюся; сумно; хочу до дому тощо
4.	IV група	3,09	—
5.	V група	71,91	—

Таблиця Т.6

Зведені результати та приклади відповідей дітей з функціональними обмеження щодо визначення поняття «сім`я» (Додаток П, п.14), (%)

№п/ п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	1,97	«це коли люди живуть разом, допомагають один одному»; «це коли люди люблять і піклуються і живуть разом у будинку» тощо
2.	II група	7,02	«це коли мої батьки живуть разом і у них є діти і я»; «це коли одружуєшся, заводиш дітей та граєшся із ними» тощо
3.	III група	62,92	«тато, мама, я і сестричка»; «мама і брат»; «бабуся, мама, тато і Саша»; «Вова (папа). Катя (мама), Андрійко, Софія і Я» тощо
4.	IV група	25,00	«це вся моя сім`я»; «моя дівчина»; «мій собака. Він великий»; «мама» тощо
5.	V група	3,09	–

Таблиця Т.7

Зведені результати та приклади відповідей дітей з функціональними обмеження щодо визначення поняття «життєорганізація» (Додаток П, п.15), (%)

№п/п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	0,00	–
2.	II група	16,01	«їсти, займатися спортом, добре спати»; «треба мати розпорядок дня» тощо
3.	III група	30,90	«корисних справ»; «додатково займатися»; «допомагати»; «робити зарядку» тощо
4.	IV група	8,99	«гуляти»; «грати»; «вдягатись» тощо
5.	V група	44,10	–

Таблиця Т.8

Зведені результати та приклади відповідей дітей з функціональними обмеження щодо визначення поняття «самореалізація» (Додаток П, п.16), (%)

№п/п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	5,06	«це коли людина вдосконалює себе у якійсь справі»; «це коли дитина прагне зрозуміти сама» тощо
2.	II група	8,99	«читаю книжки, граю музику»; «займатися спортом»; «розвиватися, бути активним»; «це гуртки» тощо
3.	III група	14,04	«це заняття і знання» тощо
4.	IV група	3,09	«розвиток»; «Сам розвиваюся» тощо
5.	V група	68,82	–

Результати опитування за праксіологічним критерієм

Таблиця Т.9

Зведені результати та приклади відповідей дітей з функціональними обмеженнями щодо рівня сформованості у дітей умінь цілепокладання (Додаток П, п17), (%)

№п/ п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	1,97	Лікар, бо він добрий і розумний, лікую тварин. Вчитися, читати енциклопедію»; Вчителькою. Розумна, красива. Треба багато знати і вчитися тощо
2.	II група	17,13	футболіст, бо він здоровий та багатий; модель, бо хочу бути красивою тощо
3.	III група	26,12	вчитель; лікар; модель; футболіст; тракторист; електрик тощо
4.	IV група	12,92	знаменитим; успішним; багатим; героєм; чарівником тощо
5.	V група	41,85	–

Таблиця Т.10

Зведені результати рівня сформованості у дітей умінь здійснювати самооцінку ефективності власної життєдіяльності (Частина I, Додаток П, п.18), (%)

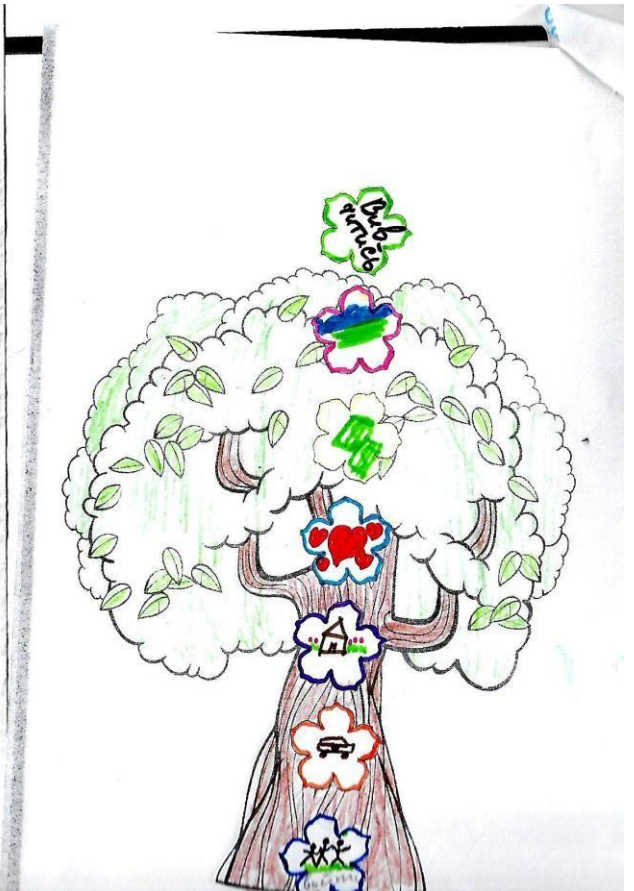
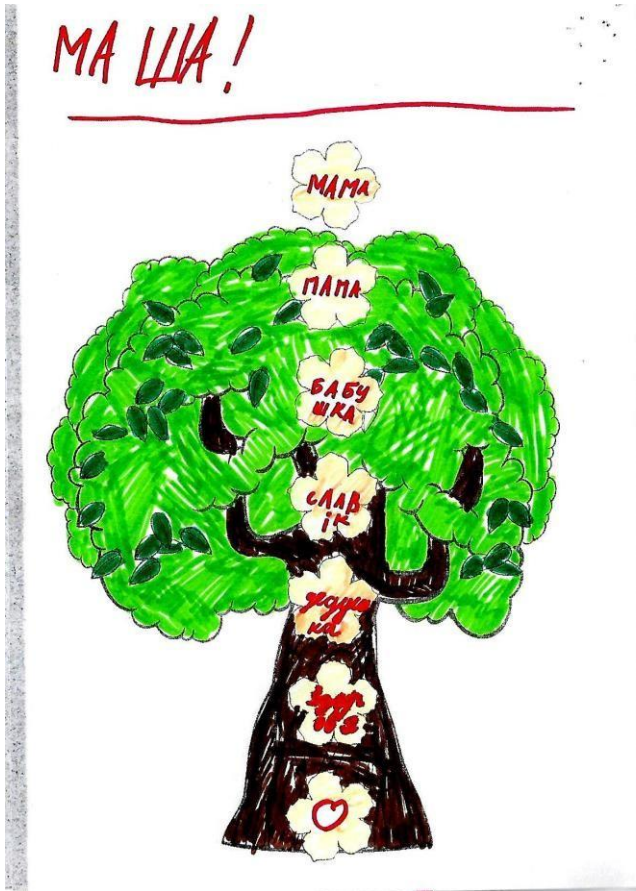
№п/ п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	1,12	«я слідкую за своїм здоров`ям, одягаюся, дотримуюсь розкладу, слідкую за зубами та не їм нездорової їжі, роблю зарядку, гуляю, провітрюю кімнату» тощо
2.	II група	21,91	«веду здоровий спосіб життя, люблю спортом»; «їм здорову їжу та займаюся спортом»; «чищу зуби, вмиваюся, не їм поганого для здоров`я, роблю зарядку» тощо
3.	III група	57,02	«я не п`ю холодну воду»; «п`ю таблетки, коли хворію»; «одягаю шапку» тощо
4.	IV група	17,98	«все що треба»; «як лікар сказав» тощо
5.	V група	1,97	–

Таблиця Т.11.

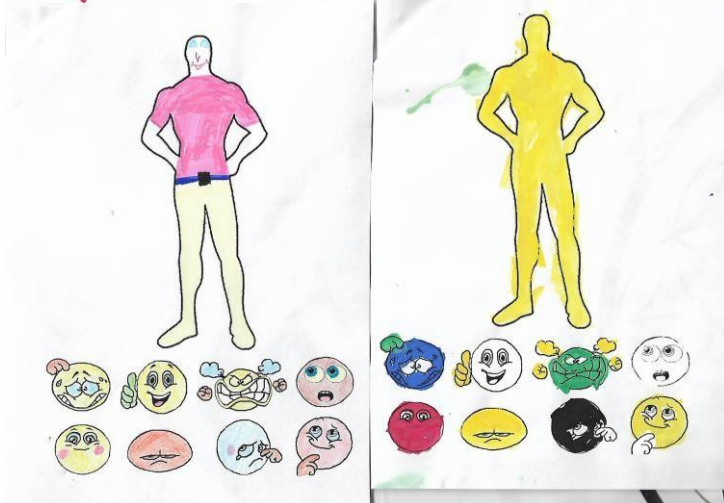
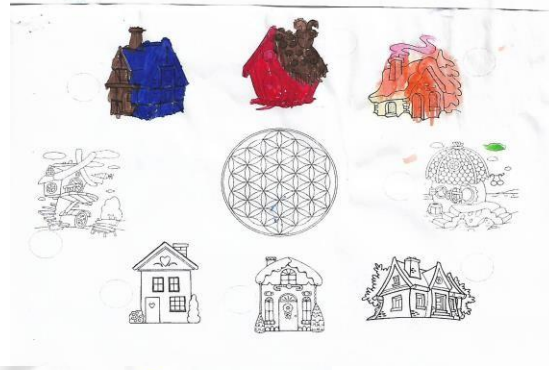
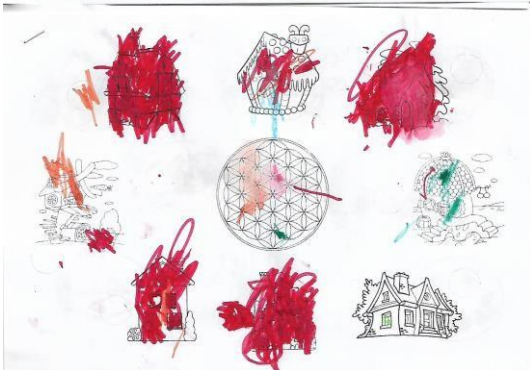
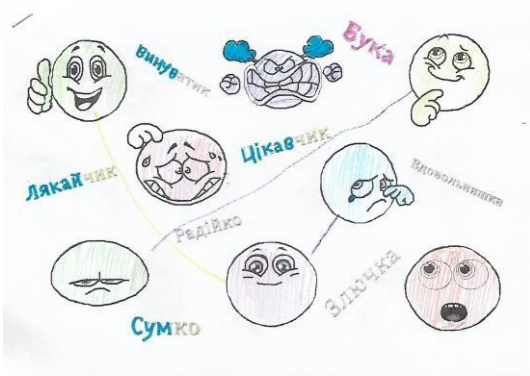
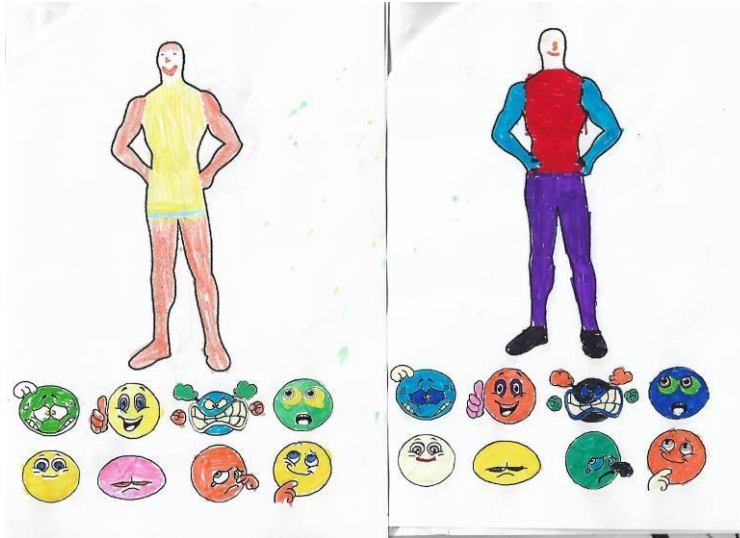
Зведені результати рівня сформованості у дітей умінь здійснювати самооцінку ефективності власної життєдіяльності (Частина II, Додаток П, п.19), (%)

№п/п	Група	Кількість	Відповіді дітей з функціональними обмеженнями
1.	I група	0,00	–
2.	II група	7,02	«робити корисні справи для людей»; «допомагати людям, бути добрим» тощо
3.	III група	33,15	«головне бути в собі впевненим»; «гарно вчитися, читати багато книжок» тощо
4.	IV група	12,92	«допомагати»; «вчитися»; «трудитись» тощо
5.	V група	46,91	–

Зразки дитячих робіт за результатами виконання проєктивної тестової методики «Дерево цінностей»



Зразки дитячих робіт за результатами арт-терапевтичного тренінгово заняття «Емоційна палітра»



Зразки дитячих робіт за результатами арт-терапевтичного тренінгово-заняття «Карта мрії»

Із своїх мрій Ти можеш на цьому аркуші створити свою Карту Скарбів Майбутнього. Скарби на ній – це твої мрії, прагнення й бажання, які Тобі просто необхідно намалювати або написати у відповідних квадратах, які підходять та підкреслюють їх. Але не забудь! Тільки те, що найбільше підходить до назви квадрату та дійсно важливе для тебе.

Подорожі НЬОЙОРК,	Робота / Навчання МУЗИЧНЕ НАВЧАННЯ	Знання УСЕ ЗАПО МИЧАЮ УСЕ ЗНАЮ.
Творчість МАЛУВАТИ, ТАНЦЮВАТИ, СПІВАТИ.	Здоров'я НЕ ДУЖЕ.	Сім'я 
Спілкування 	Визнання СЕРЕДНЯ СЛАВА.	Достаток ДОСТАТОК ІГРАШОК, КНИЖОК.

КХОЧУ ВИЗРОКОВИТИ І
ШЕ ОДНУ МОРСЬКВИН
КІ ШВІЦУКІ.











Назви СВОЮ мрію

А для чого Тобі про це мріяти? Навіщо Тобі потрібна ця мрія? Напиши про це

Уяви, якщо Ти хочеш щоб це бажання здійснилося і напиши дату

Спробуй написати, що із наступних ресурсів та як саме Тобі необхідно задіяти, щоб Твоя мрія здійснилася:

1. Знання     
2. Навички  КВІ-КВІ-КВІ КУСАТИСЯ
3. Матеріальні ресурси
 - Додаток ресурси
 - Речі 
 - Капітал ІГРАТИСЯ.




Назви СВОЮ мрію ЛІТАТИ НА СІМ'ЯХ










А для чого Тобі про це мріяти? Навіщо Тобі потрібна ця мрія? Напиши про це

Уяви, якщо Ти хочеш щоб це бажання здійснилося і напиши дату

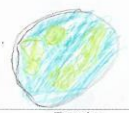



Спробуй написати, що із наступних ресурсів та як саме Тобі необхідно задіяти, щоб Твоя мрія здійснилася:

1. Знання  ОБЖ
2. Навички
3. Матеріальні ресурси
 - Додаток ресурси
 - Речі
 - Капітал РІЗНИТИ

Із своїх мрій Ти можеш на цьому аркуші створити свою Карту Скарбів Майбутнього. Скарби на ній – це твої мрії, прагнення й бажання, які Тобі просто необхідно намалювати або написати у відповідних квадратах, які підходять та підкреслюють їх. Але не забудь! Тільки те, що найбільше підходить до назви квадрату та дійсно важливе для тебе.

Подорожі 	Робота / Навчання ВРОЗІ 	Знання 
Творчість 	Здоров'я 	Сім'я 
Спілкування 	Визнання 	Достаток 

Із своїх мрій Ти можеш на цьому аркуші створити свою Карту Скарбів Майбутнього. Скарби на ній – це твої мрії, прагнення й бажання, які Тобі просто необхідно намалювати або написати у відповідних квадратах, які підходять та підкреслюють їх. Але не забудь! Тільки те, що найбільше підходить до назви квадрату та дійсно важливе для тебе.

Подорожі 	Робота / Навчання 	Знання
Творчість 	Здоров'я 	Сім'я
Спілкування	Визнання	Достаток



Назви СВОЮ мрію

А для чого Тобі про це мріяти? Навіщо Тобі потрібна ця мрія? Напиши про це

Уяви, якщо Ти хочеш щоб це бажання здійснилося і напиши дату

Спробуй написати, що із наступних ресурсів та як саме Тобі необхідно задіяти, щоб Твоя мрія здійснилася:

1. Знання
2. Навички
3. Матеріальні ресурси
 - Додаток ресурси
 - Речі
 - Капітал

Зразок зведеної таблиці результатів констатувального експерименту з розрахунком середнього арифметичного																					
Код респондента	Група	Рефлексивний критерій							Аксіологічний критерій			Когнітивний критерій						Праксіологічний критерій			Σ
		x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13	x14	x15	x16	x17	x18	x19	
Б.01.1.09	КГ	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5	5	4	5	5	4	4	1	0	0	0,76
Б.01.2.07	ЕГ	4	2	2	3	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	2	3	5	3	4	0,65
Б.03.2.09	КГ	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	1	0	0	3	3	3	0,45
Б.03.2.10	КГ	5	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	0,72
Б.03.2.10	ЕГ	1	2	1	1	2	2	0	0	0	2	0	2	0	2	2	1	1	1	0	0,21
Б.03.2.12	КГ	4	5	4	4	5	5	5	0	1	1	3	5	1	5	5	5	2	1	1	0,65
Б.03.2.14	КГ	4	2	3	2	3	4	3	0	3	3	2	2	4	4	2	3	3	3	2	0,55
Б.12.1.07	КГ	4	4	4	4	4	0	4	4	5	5	2	4	1	3	0	0	3	1	1	0,56
Б.12.1.10	ЕГ	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	0,93
Б.12.2.12	КГ	5	5	2	4	5	2	3	4	2	2	2	3	3	3	2	0	1	1	1	0,53
Б.12.2.14	КГ	4	4	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	0,37
Б.19.1.12	КГ	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	0	0	4	4	4	0,59
Б.19.2.12	КГ	5	5	3	0	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	1	1	1	0	0	0,55
Б.20.1.09	КГ	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2	0,40
Б.21.2.11	КГ	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	3	3	3	0,63
Б.21.2.12	ЕГ	4	0	0	0	4	4	0	4	4	4	3	5	3	5	0	0	4	4	4	0,55
Б.22.1.08	КГ	5	1	1	1	3	2	1	1	2	2	2	2	2	2	0	0	2	0	0	0,31
Б.22.2.09	КГ	5	5	0	0	4	4	0	0	2	5	2	4	0	0	0	0	4	4	4	0,45
Б.22.2.12	КГ	3	0	0	0	1	0	0	2	3	3	2	4	3	3	0	0	3	3	2	0,34
Б.33.1.10	ЕГ	4	3	3	3	3	3	3	0	5	4	4	3	4	4	0	2	2	3	3	0,59
В.01.1.11	КГ	3	1	0	0	1	2	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0,45
В.01.1.11	ЕГ	4	4	3	0	4	4	4	2	4	4	2	4	2	4	1	1	2	0	0	0,52

B.03.1.07	ЕГ	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,86	
B.03.1.10	КГ	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	0,62	
B.03.1.11	КГ	5	5	4	4	4	4	4	1	0	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,72	
B.03.2.08	КГ	3	3	1	0	0	4	0	0	1	3	0	1	1	1	0	0	2	1	1	0,23	
B.03.2.10	КГ	5	5	4	4	5	3	5	1	1	1	4	3	5	5	0	0	5	0	0	0,59	
B.03.2.12	КГ	5	5	2	0	5	2	0	0	1	1	1	2	1	1	0	0	4	0	1	0,33	
B.03.2.14	ЕГ	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,35	
B.06.1.09	ЕГ	5	5	2	0	5	2	0	0	1	1	1	2	1	1	0	0	4	4	4	0,40	
B.06.2.12	ЕГ	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	3	1	1	3	3	3	0,51	
B.12.1.09	КГ	3	3	0	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,40	
B.12.1.10	ЕГ	4	4	3	2	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	3	3	2	0	0	0,68	
B.12.2.10	ЕГ	5	5	2	2	4	4	4	4	4	4	2	4	2	3	2	2	4	4	4	0,68	
B.16.1.08	ЕГ	3	3	1	1	4	4	1	4	4	4	3	4	2	4	1	1	3	3	3	0,56	
B.17.1.11	ЕГ	5	5	0	0	3	5	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0,23	
B.17.1.12	КГ	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	0	0	4	3	3	0,80
...	
Ч.01.1.09	КГ	5	5	0	0	3	5	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0,23	
Ч.01.1.13	КГ	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	1	2	1	2	0	0	1	0	0	0,25	
Ч.01.1.14	ЕГ	4	4	3	3	3	3	3	0	1	3	1	3	0	1	0	0	3	0	0	0,37	
Ч.03.1.10	КГ	4	3	3	3	5	5	3	1	4	4	4	4	3	4	3	3	4	2	1	0,66	
Ч.03.1.14	КГ	5	5	2	1	2	2	1	1	2	3	1	4	0	3	0	0	3	3	3	0,43	
Ч.03.2.07	ЕГ	2	2	1	1	2	2	1	0	0	0	0	2	1	1	0	0	3	3	2	0,24	
Ч.03.2.09	КГ	4	4	0	0	5	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	4	2	2	0,35	
Ч.06.1.10	КГ	4	4	2	2	4	4	2	2	2	3	1	2	0	1	0	0	0	0	2	0,37	
Ч.10.2.09	КГ	4	3	3	3	5	5	3	1	4	4	4	4	3	4	3	3	4	2	1	0,66	
Ч.16.1.12	КГ	4	4	3	3	3	3	1	0	0	1	3	3	3	3	1	1	3	0	0	0,41	
Ч.16.2.09	КГ	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	0	4	0	0	0	0	5	4	3	0,65	
Ч.23.1.09	КГ	3	3	3	3	3	3	1	1	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	0,54	
Ч.32.1.09	ЕГ	2	0	0	0	2	2	0	2	3	1	0	1	0	1	0	0	3	2	2	0,22	
Ч.32.2.13	КГ	5	5	4	3	5	5	3	4	4	4	1	5	1	5	1	2	4	4	4	0,73	
Ш.12.2.09	ЕГ	3	3	3	3	3	3	3	0	0	1	4	3	4	4	0	2	2	3	3	0,49	

Ш.12.2.10	ЕГ	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	0,55
Ш.17.1.09	КГ	5	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	0,72
Ш.17.1.10	КГ	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	5	4	4	4	3	3	0,71
Ш.17.2.08	КГ	2	2	0	0	2	2	0	2	3	1	2	4	3	4	2	2	4	3	3	0,43
Ш.17.2.17	КГ	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	0	0	3	3	3	0,51
Ш.32.1.10	КГ	5	5	2	1	2	2	1	1	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	0,49
Ш.32.2.10	КГ	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	2	1	1	1	1	0,37
Ю.03.2.09	КГ	1	2	1	1	2	2	0	0	2	2	0	2	0	2	2	1	0	0	0	0,21
Ю.03.2.09	ЕГ	4	0	0	0	2	0	0	1	2	3	0	1	0	0	0	0	3	2	2	0,21
Я.01.1.09	КГ	5	4	5	4	5	4	5	0	1	0	4	5	0	5	5	5	3	2	2	0,67
Я.01.2.09	КГ	2	2	0	0	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	0	0	3	2	2	0,33
Я.02.1.10	КГ	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	5	0,28
Я.02.2.09	ЕГ	5	5	2	2	5	0	1	4	5	3	1	3	0	1	0	0	4	4	4	0,52
Я.03.1.12	ЕГ	2	2	0	0	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	0	0	3	2	2	0,33
Я.03.1.13	КГ	5	5	1	1	5	5	1	1	5	5	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0,41
Я.04.1.10	КГ	5	4	3	3	5	5	2	2	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,47
Я.04.1.14	ЕГ	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	3	2	2	0,19
Я.07.2.09	КГ	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	0,62
Я.12.2.09	КГ	4	4	3	3	3	3	1	0	0	1	3	3	3	3	1	1	3	0	0	0,41
Я.18.1.08	КГ	5	4	1	1	4	4	1	1	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	0,65
Я.18.2.13	КГ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,20
Я.21.1.10	КГ	5	5	4	4	5	5	3	1	2	1	1	2	1	2	0	0	1	1	1	0,46
Я.21.2.10	КГ	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	4	3	4	2	2	4	3	2	0,48

де:

X_1 – результат за пунктом 1 анкети;

X_2 – результат за пунктом 2 анкети;

X_3 – результат за пунктом 3 анкети;

X_4 – результат за пунктом 4 анкети;

X_5 – результат за пунктом 5 анкети;

X_6 – результат за пунктом 6 анкети;

X_7 – результат за пунктом 7 анкети;

X_8 – результат за пунктом 8 анкети;

X_9 – результат за пунктом 9 анкети;

X_{10} – результат за пунктом 10 анкети;

X_{11} – результат за пунктом 11 анкети;

X_{12} – результат за пунктом 12 анкети;

X_{13} – результат за пунктом 13 анкети;

X_{14} – результат за пунктом 14 анкети;

X_{15} – результат за пунктом 15 анкети;

X_{16} – результат за пунктом 16 анкети;

X_{17} – результат за пунктом 17 анкети;

X_{18} – результат за пунктом 18 анкети;

X_{19} – результат за пунктом 19 анкети;

Σ – сума балів (максимально можлива – 95 балів);

«n» = 95;

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\Sigma x_i}{n}$$

Порівняльна відомість з оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями ЕГ до та після формувального етапу (ФЕ)

Код респондента	До ФЕ			Після ФЕ		
	Σ (бали)	рівень	\bar{X}_1	Σ (бали)	рівень	\bar{X}_2
Б.01.2.07	0,65	4	2,22	0,80	4	2,22
Б.03.2.10	0,21	1	2,28	0,42	2	0,26
Б.12.1.10	0,93	5	6,20	0,96	5	6,20
Б.21.2.12	0,55	3	0,24	0,72	4	2,22
Б.33.1.10	0,59	3	0,24	0,82	4	2,22
В.01.1.11	0,52	3	0,24	0,63	3	0,24
В.03.1.07	0,86	5	6,20	0,96	5	6,20
В.03.2.14	0,35	2	0,26	0,52	3	0,24
В.06.1.09	0,40	2	0,26	0,51	3	0,24
В.06.2.12	0,51	3	0,24	0,74	4	2,22
В.12.1.10	0,68	4	2,22	0,83	4	2,22
В.12.2.10	0,68	4	2,22	0,82	4	2,22
В.16.1.08	0,56	3	0,24	0,72	4	2,22
В.17.1.11	0,23	1	2,28	0,39	2	0,26
В.17.2.08	0,25	2	0,26	0,41	2	0,26
В.19.2.14	0,53	3	0,24	0,74	4	2,22
Г.03.2.09	0,52	3	0,24	0,71	4	2,22
Г.03.2.11	0,46	3	0,24	0,63	3	0,24
Г.06.1.14	0,65	4	2,22	0,75	4	2,22
Г.12.1.09	0,19	1	2,28	0,44	2	0,26
Г.15.1.11	0,85	5	6,20	0,92	5	6,20
Г.16.1.07	0,49	3	0,24	0,67	4	2,22
Г.17.1.10	0,27	2	0,26	0,57	3	0,24
Г.22.1.07	0,19	1	2,28	0,43	2	0,26
Г.22.1.09	0,24	1	2,28	0,48	3	0,24
Г.22.1.09	0,55	3	0,24	0,71	4	2,22
Д.12.1.09	0,37	2	0,26	0,64	3	0,24
Д.17.1.08	0,69	4	2,22	0,82	4	2,22
Д.19.1.09	0,48	3	0,24	0,67	4	2,22
Д.21.1.07	0,71	4	2,22	0,88	5	6,20
Є.01.1.11	0,19	1	2,28	0,45	3	0,24
Є.19.2.09	0,24	1	2,28	0,38	2	0,26
Ж.03.1.12	0,46	3	0,24	0,63	3	0,24
Ж.03.2.11	0,39	2	0,26	0,49	3	0,24
З.17.1.13	0,48	3	0,24	0,71	4	2,22

3.22.2.07	0,55	3	0,24	0,73	4	2,22
Л.18.1.09	0,65	4	2,22	0,81	4	2,22
Л.19.1.08	0,24	1	2,28	0,49	3	0,24
К.01.1.13	0,46	3	0,24	0,55	3	0,24
К.03.1.11	0,54	3	0,24	0,78	4	2,22
К.03.2.08	0,23	1	2,28	0,40	2	0,26
К.04.2.12	0,24	1	2,28	0,48	3	0,24
К.06.2.08	0,86	5	6,20	0,94	5	6,20
К.06.2.12	0,41	2	0,26	0,62	3	0,24
К.12.1.13	0,16	1	2,28	0,44	2	0,26
К.12.2.13	0,67	4	2,22	0,76	4	2,22
К.15.1.09	0,49	3	0,24	0,59	3	0,24
К.16.2.09	0,86	5	6,20	0,95	5	6,20
К.17.1.07	0,41	2	0,26	0,61	3	0,24
К.17.2.11	0,22	1	2,28	0,46	3	0,24
К.19.2.10	0,49	3	0,24	0,62	3	0,24
К.22.1.07	0,46	3	0,24	0,63	3	0,24
К.33.1.12	0,18	1	2,28	0,40	2	0,26
К.33.2.08	0,66	4	2,22	0,82	4	2,22
Л.06.1.11	0,23	1	2,28	0,37	2	0,26
Л.12.2.12	0,24	1	2,28	0,46	3	0,24
Л.22.2.10	0,15	1	2,28	0,37	2	0,26
Л.32.1.10	0,44	2	0,26	0,68	4	2,22
М.02.2.11	0,49	3	0,24	0,62	3	0,24
М.06.1.09	0,65	4	2,22	0,76	4	2,22
М.16.1.10	0,21	1	2,28	0,49	3	0,24
М.18.1.09	0,16	1	2,28	0,45	3	0,24
Н.03.1.09	0,85	5	6,20	0,94	5	6,20
Н.04.2.08	0,67	4	2,22	0,83	4	2,22
Н.10.2.08	0,56	3	0,24	0,73	4	2,22
Н.18.1.11	0,66	4	2,22	0,82	4	2,22
Н.19.1.08	0,07	1	2,28	0,34	2	0,26
Н.19.1.10	0,55	3	0,24	0,74	4	2,22
О.01.2.08	0,20	1	2,28	0,44	2	0,26
О.06.1.10	0,29	2	0,26	0,52	3	0,24
П.03.2.07	0,47	3	0,24	0,67	4	2,22
П.03.2.08	0,59	3	0,24	0,79	4	2,22
П.03.2.09	0,68	4	2,22	0,86	5	6,20
П.08.2.13	0,42	2	0,26	0,56	3	0,24
П.12.2.09	0,40	2	0,26	0,53	3	0,24
П.12.2.12	0,86	5	6,20	0,92	5	6,20
П.18.2.09	0,20	1	2,28	0,53	3	0,24
П.21.2.08	0,20	1	2,28	0,52	3	0,24
Р.01.1.11	0,45	3	0,24	0,57	3	0,24
Р.02.2.10	0,31	2	0,26	0,56	3	0,24

P.32.2.11	0,68	4	2,22	0,82	4	2,22
C.01.1.12	0,16	1	2,28	0,47	3	0,24
C.02.2.11	0,24	1	2,28	0,53	3	0,24
C.03.1.14	0,52	3	0,24	0,67	4	2,22
C.06.1.12	0,45	3	0,24	0,69	4	2,22
C.10.1.12	0,65	4	2,22	0,81	4	2,22
C.12.1.10	0,23	1	2,28	0,47	3	0,24
C.17.1.14	0,43	2	0,26	0,64	3	0,24
C.17.2.13	0,23	1	2,28	0,52	3	0,24
C.18.1.13	0,31	2	0,26	0,54	3	0,24
C.19.2.09	0,65	4	2,22	0,77	4	2,22
C.19.2.10	0,66	4	2,22	0,78	4	2,22
C.19.2.11	0,18	1	2,28	0,60	3	0,24
C.21.2.13	0,63	3	0,24	0,76	4	2,22
C.22.2.12	0,56	3	0,24	0,69	4	2,22
C.23.1.10	0,55	3	0,24	0,75	4	2,22
C.23.2.10	0,24	1	2,28	0,54	3	0,24
T.01.2.12	0,84	4	2,22	0,96	5	6,20
T.16.1.08	0,55	3	0,24	0,69	4	2,22
T.17.2.08	0,35	2	0,26	0,64	3	0,24
T.19.2.09	0,23	1	2,28	0,43	2	0,26
T.22.1.08	0,19	1	2,28	0,47	3	0,24
T.32.2.10	0,86	5	6,20	0,95	5	6,20
Ф.01.2.09	0,24	1	2,28	0,48	3	0,24
X.16.2.09	0,01	1	2,28	0,26	2	0,26
X.18.1.08	0,43	2	0,26	0,65	4	2,22
Ц.17.2.12	0,46	3	0,24	0,60	3	0,24
Ц.17.2.14	0,65	4	2,22	0,80	4	2,22
Ц.19.2.10	0,41	2	0,26	0,58	3	0,24
Ц.33.1.10	0,24	1	2,28	0,43	2	0,26
Ч.01.1.08	0,56	3	0,24	0,73	4	2,22
Ч.01.1.14	0,37	2	0,26	0,62	3	0,24
Ч.03.2.07	0,24	1	2,28	0,44	2	0,26
Ч.32.1.09	0,22	1	2,28	0,39	2	0,26
Ш.12.2.09	0,49	3	0,24	0,75	4	2,22
Ш.12.2.10	0,55	3	0,24	0,71	4	2,22
Ю.03.2.09	0,21	1	2,28	0,51	3	0,24
Я.02.2.09	0,52	3	0,24	0,63	3	0,24
Я.03.1.12	0,33	2	0,26	0,55	3	0,24
Я.04.1.14	0,19	1	2,28	0,49	3	0,24
Всего		301	190		407	180

Порівняльна відомість з оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями КГ до та після формувального етапу (ФЕ)

Код респондента	До ФЕ			Після ФЕ		
	Σ (бали)	рівень	\bar{Y}_1	Σ (бали)	рівень	\bar{Y}_2
Б.01.1.09	0,76	4	1,90	0,76	4	1,72
Б.03.2.09	0,45	3	0,14	0,46	3	0,10
Б.03.2.10	0,72	4	1,90	0,72	4	1,72
Б.03.2.12	0,65	4	1,90	0,65	4	1,72
Б.03.2.14	0,55	3	0,14	0,57	3	0,10
Б.12.1.07	0,56	3	0,14	0,56	3	0,10
Б.12.2.12	0,53	3	0,14	0,55	3	0,10
Б.12.2.14	0,37	2	0,38	0,39	2	0,48
Б.19.1.12	0,59	3	0,14	0,59	3	0,10
Б.19.2.12	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
Б.20.1.09	0,40	2	0,38	0,40	2	0,48
Б.21.2.11	0,63	3	0,14	0,73	4	1,72
Б.22.1.08	0,31	2	0,38	0,33	2	0,48
Б.22.2.09	0,45	3	0,14	0,45	3	0,10
Б.22.2.12	0,34	2	0,38	0,39	2	0,48
В.01.1.11	0,45	3	0,14	0,45	3	0,10
В.03.1.10	0,59	3	0,14	0,62	3	0,10
В.03.1.11	0,72	4	1,90	0,72	4	1,72
В.03.2.08	0,23	1	2,62	0,23	1	2,86
В.03.2.10	0,62	3	0,14	0,61	3	0,10
В.03.2.12	0,33	2	0,38	0,33	2	0,48
В.12.1.09	0,40	2	0,38	0,40	2	0,48
В.17.1.12	0,80	4	1,90	0,83	4	1,72
В.17.2.11	0,44	2	0,38	0,44	2	0,48
В.19.1.08	0,29	2	0,38	0,29	2	0,48
В.19.1.14	0,86	5	5,66	0,86	5	5,34
В.21.1.11	0,89	5	5,66	0,89	5	5,34
В.21.2.09	0,98	5	5,66	0,98	5	5,34
В.33.1.09	0,86	5	5,66	0,88	5	5,34
Г.01.1.08	0,66	4	1,90	0,66	4	1,72
Г.01.1.10	0,71	4	1,90	0,71	4	1,72
Г.01.2.09	0,49	3	0,14	0,49	3	0,10
Г.01.2.12	0,86	5	5,66	0,87	5	5,34
Г.03.2.10	0,28	2	0,38	0,28	2	0,48

Г.03.2.11	0,47	3	0,14	0,49	3	0,10
Г.06.1.09	0,65	4	1,90	0,65	4	1,72
Г.07.2.12	0,46	3	0,14	0,47	3	0,10
Г.10.2.10	0,35	2	0,38	0,35	2	0,48
Г.15.2.09	0,49	3	0,14	0,49	3	0,10
Г.17.1.08	0,20	1	2,62	0,20	1	2,86
Г.17.2.09	0,46	3	0,14	0,47	3	0,10
Г.19.2.08	0,01	1	2,62	0,04	1	2,86
Г.19.2.09	0,56	3	0,14	0,56	3	0,10
Г.19.2.12	0,52	3	0,14	0,54	3	0,10
Г.20.2.09	0,41	2	0,38	0,42	2	0,48
Г.22.1.11	0,33	2	0,38	0,33	2	0,48
Г.23.1.12	0,28	2	0,38	0,28	2	0,48
Г.33.1.13	0,34	2	0,38	0,44	2	0,48
Д.03.1.12	0,49	3	0,14	0,49	3	0,10
Д.03.2.11	0,23	1	2,62	0,23	1	2,86
Д.03.2.12	0,49	3	0,14	0,51	3	0,10
Д.09.2.12	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
Д.16.1.08	0,71	4	1,90	0,76	4	1,72
Д.16.2.10	0,40	2	0,38	0,40	2	0,48
Д.19.2.09	0,44	2	0,38	0,48	3	0,10
Д.21.1.12	0,19	1	2,62	0,19	1	2,86
Д.22.1.09	0,47	3	0,14	0,53	3	0,10
Д.22.2.09	0,18	1	2,62	0,18	1	2,86
Є.01.2.10	0,75	4	1,90	0,78	4	1,72
Є.03.1.11	0,56	3	0,14	0,56	3	0,10
Ж.03.1.10	0,52	3	0,14	0,55	3	0,10
Ж.03.1.11	0,40	2	0,38	0,41	2	0,48
З.01.1.08	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
З.32.1.10	0,49	3	0,14	0,51	3	0,10
І.02.2.09	0,15	1	2,62	0,22	1	2,86
І.03.1.11	0,56	3	0,14	0,56	3	0,10
І.03.1.14	0,31	2	0,38	0,31	2	0,48
І.03.2.10	0,65	4	1,90	0,65	4	1,72
І.15.2.08	0,19	1	2,62	0,19	1	2,86
І.23.2.13	0,34	2	0,38	0,34	2	0,48
К.01.1.09	0,55	3	0,14	0,56	3	0,10
К.01.1.14	0,40	2	0,38	0,42	2	0,48
К.01.2.11	0,71	4	1,90	0,80	4	1,72
К.03.1.08	0,49	3	0,14	0,49	3	0,10
К.03.1.11	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
К.03.1.12	0,37	2	0,38	0,40	2	0,48
К.03.2.10	0,35	2	0,38	0,35	2	0,48
К.03.2.11	0,01	1	2,62	0,03	1	2,86
К.04.1.10	0,19	1	2,62	0,20	1	2,86

K.06.1.10	0,23	1	2,62	0,25	2	0,48
K.06.2.10	0,51	3	0,14	0,53	3	0,10
K.08.1.08	0,24	1	2,62	0,24	1	2,86
K.12.1.08	0,46	3	0,14	0,46	3	0,10
K.15.2.08	0,54	3	0,14	0,54	3	0,10
K.15.2.11	0,19	1	2,62	0,19	1	2,86
K.16.1.10	0,49	3	0,14	0,52	3	0,10
K.16.2.08	0,16	1	2,62	0,16	1	2,86
K.17.1.12	0,52	3	0,14	0,59	3	0,10
K.18.2.10	0,46	3	0,14	0,46	3	0,10
K.19.1.12	0,44	2	0,38	0,46	3	0,10
K.19.2.08	0,41	2	0,38	0,43	2	0,48
K.21.1.10	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
K.22.1.11	0,67	4	1,90	0,67	4	1,72
K.22.1.12	0,47	3	0,14	0,47	3	0,10
K.22.2.07	0,24	1	2,62	0,24	1	2,86
K.22.2.10	0,43	2	0,38	0,46	3	0,10
K.23.1.08	0,33	2	0,38	0,33	2	0,48
K.32.1.13	0,20	1	2,62	0,71	4	1,72
K.32.2.09	0,23	1	2,62	0,23	1	2,86
K.32.2.11	0,66	4	1,90	0,20	1	2,86
Л.03.1.07	0,37	2	0,38	0,43	2	0,48
Л.06.2.09	0,34	2	0,38	0,34	2	0,48
Л.08.1.10	0,18	1	2,62	0,22	1	2,86
Л.12.1.08	0,77	4	1,90	0,78	4	1,72
Л.12.1.10	0,24	1	2,62	0,25	2	0,48
Л.16.2.09	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
Л.17.2.10	0,65	4	1,90	0,67	4	1,72
Л.19.1.10	0,48	3	0,14	0,51	3	0,10
М.06.1.09	0,45	3	0,14	0,45	3	0,10
М.17.2.10	0,86	5	5,66	0,86	5	5,34
М.19.1.08	0,77	4	1,90	0,73	4	1,72
М.19.1.10	0,51	3	0,14	0,52	3	0,10
Н.01.1.08	0,73	4	1,90	0,72	4	1,72
Н.01.1.11	0,46	3	0,14	0,46	3	0,10
Н.01.2.07	0,48	3	0,14	0,48	3	0,10
Н.03.1.08	0,39	2	0,38	0,45	3	0,10
Н.03.2.11	0,33	2	0,38	0,33	2	0,48
Н.04.2.09	0,39	2	0,38	0,43	2	0,48
Н.06.1.10	0,44	2	0,38	0,44	2	0,48
Н.15.1.08	0,34	2	0,38	0,34	2	0,48
Н.15.2.09	0,42	2	0,38	0,42	2	0,48
Н.17.1.09	0,67	4	1,90	0,67	4	1,72
О.02.1.08	0,62	3	0,14	0,62	3	0,10
О.03.2.08	0,43	2	0,38	0,43	2	0,48

O.22.1.11	0,41	2	0,38	0,44	2	0,48
П.01.1.10	0,45	3	0,14	0,45	3	0,10
П.01.2.08	0,54	3	0,14	0,46	3	0,10
П.01.2.10	0,85	5	5,66	0,86	5	5,34
П.02.2.08	0,75	4	1,90	0,65	4	1,72
П.02.2.09	0,57	3	0,14	0,57	3	0,10
П.03.1.08	0,01	1	2,62	0,06	1	2,86
П.03.1.09	0,24	1	2,62	0,31	2	0,48
П.03.2.12	0,23	1	2,62	0,23	1	2,86
П.06.1.10	0,42	2	0,38	0,42	2	0,48
П.07.2.10	0,16	1	2,62	0,16	1	2,86
П.09.1.10	0,35	2	0,38	0,38	2	0,48
П.12.2.12	0,55	3	0,14	0,56	3	0,10
П.15.2.08	0,31	2	0,38	0,33	2	0,48
П.15.2.12	0,49	3	0,14	0,51	3	0,10
П.16.2.07	0,44	2	0,38	0,47	3	0,10
П.16.2.13	0,86	5	5,66	0,87	5	5,34
П.17.1.08	0,33	2	0,38	0,28	2	0,48
П.17.2.08	0,28	2	0,38	0,26	2	0,48
П.18.2.11	0,24	1	2,62	0,24	1	2,86
П.19.1.10	0,65	4	1,90	0,68	4	1,72
П.19.2.12	0,15	1	2,62	0,25	2	0,48
П.20.1.12	0,65	4	1,90	0,66	4	1,72
П.21.1.09	0,65	4	1,90	0,65	4	1,72
П.21.2.10	0,67	4	1,90	0,76	4	1,72
П.22.1.08	0,44	2	0,38	0,44	2	0,48
П.22.1.09	0,58	3	0,14	0,58	3	0,10
П.32.2.08	0,32	2	0,38	0,33	2	0,48
П.33.2.09	0,56	3	0,14	0,56	3	0,10
Р.01.2.12	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
Р.04.1.13	0,41	2	0,38	0,45	3	0,10
Р.04.2.09	0,47	3	0,14	0,47	3	0,10
Р.06.2.11	0,35	2	0,38	0,35	2	0,48
Р.17.1.08	0,62	3	0,14	0,75	4	1,72
Р.17.1.10	0,33	2	0,38	0,37	2	0,48
Р.17.1.14	0,36	2	0,38	0,36	2	0,48
Р.18.1.14	0,41	2	0,38	0,41	2	0,48
Р.19.2.11	0,65	4	1,90	0,68	4	1,72
Р.22.2.11	0,40	2	0,38	0,43	2	0,48
С.01.1.08	0,78	4	1,90	0,73	4	1,72
С.01.1.11	0,72	4	1,90	0,76	4	1,72
С.01.1.14	0,31	2	0,38	0,31	2	0,48
С.01.2.10	0,25	2	0,38	0,25	2	0,48
С.01.2.13	0,37	2	0,38	0,39	2	0,48
С.03.1.10	0,73	4	1,90	0,73	4	1,72

C.03.2.13	0,29	2	0,38	0,29	2	0,48
C.03.2.14	0,68	4	1,90	0,68	4	1,72
C.04.1.10	0,28	2	0,38	0,28	2	0,48
C.06.1.11	0,36	2	0,38	0,36	2	0,48
C.09.1.14	0,72	4	1,90	0,73	4	1,72
C.12.2.09	0,20	1	2,62	0,20	1	2,86
C.16.2.10	0,20	1	2,62	0,27	2	0,48
C.16.2.12	0,23	1	2,62	0,23	1	2,86
C.19.2.09	0,40	2	0,38	0,43	2	0,48
C.19.2.10	0,71	4	1,90	0,77	4	1,72
C.21.1.10	0,23	1	2,62	0,23	1	2,86
C.22.1.10	0,01	1	2,62	0,05	1	2,86
C.22.2.08	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
C.22.2.10	0,54	3	0,14	0,54	3	0,10
C.22.2.12	0,49	3	0,14	0,53	3	0,10
C.33.1.12	0,34	2	0,38	0,34	2	0,48
T.01.2.09	0,68	4	1,90	0,74	4	1,72
T.06.1.09	0,31	2	0,38	0,31	2	0,48
T.09.1.10	0,46	3	0,14	0,46	3	0,10
T.15.1.09	0,38	2	0,38	0,38	2	0,48
T.18.1.09	0,56	3	0,14	0,56	3	0,10
T.23.1.10	0,49	3	0,14	0,53	3	0,10
Φ.01.1.09	0,29	2	0,38	0,29	2	0,48
Φ.03.2.08	0,33	2	0,38	0,54	3	0,10
Φ.03.2.09	0,56	3	0,14	0,56	3	0,10
Φ.03.2.10	0,56	3	0,14	0,33	2	0,48
Φ.10.1.07	0,18	1	2,62	0,23	1	2,86
X.15.1.09	0,20	1	2,62	0,26	2	0,48
X.18.2.09	0,43	2	0,38	0,43	2	0,48
X.20.2.09	0,71	4	1,90	0,78	4	1,72
X.23.1.09	0,55	3	0,14	0,55	3	0,10
X.32.2.09	0,69	4	1,90	0,69	4	1,72
Ц.19.2.08	0,74	4	1,90	0,71	4	1,72
Ц.19.2.09	0,21	1	2,62	0,21	1	2,86
Ц.22.1.08	0,18	1	2,62	0,62	3	0,10
Ц.22.1.09	0,60	3	0,14	0,21	1	2,86
Ц.33.1.08	0,33	2	0,38	0,28	2	0,48
Ц.33.2.11	0,73	4	1,90	0,76	4	1,72
Ч.01.1.09	0,23	1	2,62	0,24	1	2,86
Ч.01.1.13	0,25	2	0,38	0,26	2	0,48
Ч.03.1.10	0,66	4	1,90	0,69	4	1,72
Ч.03.1.14	0,35	2	0,38	0,46	3	0,10
Ч.03.2.09	0,43	2	0,38	0,41	2	0,48
Ч.06.1.10	0,37	2	0,38	0,38	2	0,48
Ч.10.2.09	0,66	4	1,90	0,66	4	1,72

Ч.16.1.12	0,41	2	0,38	0,42	2	0,48
Ч.16.2.09	0,65	4	1,90	0,66	4	1,72
Ч.23.1.09	0,54	3	0,14	0,54	3	0,10
Ч.32.2.13	0,73	4	1,90	0,73	4	1,72
Ш.17.1.09	0,71	4	1,90	0,73	4	1,72
Ш.17.1.10	0,72	4	1,90	0,71	4	1,72
Ш.17.2.08	0,43	2	0,38	0,42	2	0,48
Ш.17.2.17	0,51	3	0,14	0,51	3	0,10
Ш.32.1.10	0,37	2	0,38	0,53	3	0,10
Ш.32.2.10	0,49	3	0,14	0,39	2	0,48
Ю.03.2.09	0,21	1	2,62	0,22	1	2,86
Я.01.1.09	0,33	2	0,38	0,67	4	1,72
Я.01.2.09	0,67	4	1,90	0,33	2	0,48
Я.02.1.10	0,28	2	0,38	0,28	2	0,48
Я.03.1.13	0,41	2	0,38	0,42	2	0,48
Я.04.1.10	0,47	3	0,14	0,54	3	0,10
Я.07.2.09	0,62	3	0,14	0,62	3	0,10
Я.12.2.09	0,41	2	0,38	0,43	2	0,48
Я.18.1.08	0,20	1	2,62	0,52	3	0,10
Я.18.2.13	0,65	4	1,90	0,25	2	0,48
Я.21.1.10	0,46	3	0,14	0,46	3	0,10
Я.21.2.10	0,48	3	0,14	0,56	3	0,10
Всего		619	265		634	249