

*Наталія Лазаренко, Анна Хіля,  
Алла Коломієць*

Вінницький державний  
педагогічний університет імені  
Михайла Коцюбинського  
orcid.org/0000-0002-1287-2901  
orcid.org/0000-0003-0536-0147

**ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ  
ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ЗНАТЬ СЕНСОЖИТТЄВОГО ХАРАКТЕРУ  
ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

*Стаття присвячена проблемі формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії. Представлено результати аналітичного огляду сучасних наукових пошуків у різних галузях науки щодо соціальних, корекційних, психологічних та педагогічних аспектів організації навчання та виховання дітей з функціональними обмеженнями; визначено й теоретично обґрунтовано питання включення таких дітей у загальноосвітній простір через впровадження інклюзивного навчання; здійснено аналіз впливу індивідуальної системи знань щодо цінностей сенсожиттєвого характеру на формування особистості дитини з функціональними обмеженнями та налагодження взаємодії з оточуючим світом; представлено методи та форми роботи, що сприяють формуванню особистості такої дитини розроблені на основі використання засобів арт-терапії в процесі забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу.*

**Ключові слова:** діти з функціональними обмеженнями; індивідуальна система знань сенсожиттєвого характеру; арт-терапія.

**Постановка проблеми.** Соціальні реалії, що склалися нині, вимагають нових підходів до проблем гуманістичного виховання особистості дитини з функціональними обмеженнями, формування в неї індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру, що базується на ціннісному ставленні до себе та інших людей. Адже аналіз реального життя дітей даної категорії засвідчує, що сьогодні переважна їх більшість продовжує традиційно перебувати в досить замкнутому просторі сім'ї, медичних установ, інтернатних закладів або в центрах соціально-психологічної реабілітації. Відповідно, ставлення до себе, навколишнього світу та процесу пошуку свого місця в цьому світі формується під впливом досить нечисленної групи оточуючих людей. 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 знань щодо цінностей сенсожиттєвого характеру, на основі яких будуватиметься 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.

Таким чином, важливою та незмінною складовою формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості є корекція існуючої системи цінностей сенсожиттєвого характеру, що сприятиме формуванню нової моделі життя та стане гарним підґрунтям для розвитку і становлення підростаючого покоління та дітей з функціональними обмеженнями зокрема.

**Аналіз актуальних досліджень.** Як засвідчує аналіз наукових праць, на сьогодні у вітчизняних науково-теоретичних і практично-методичних розробках, експериментах соціального та психолого-педагогічного напрямків тематика щодо розгляду питань включення дітей з функціональними обмеженнями в навчально-виховний процес досить актуальна. Так, 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. Льченко «Деякі раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі» (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 слабозорих 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 слабозорих 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. Соловйова «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. Ернізова «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. Татяничкова «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 гармонійної 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 слабчочуючих, слабозорих тощо забезпечує неконкурентність та «випадіння» (так званий «соціальний вивих»), що призводить до поглиблення особистої кризи дитини, її сім'ї та суспільства в цілому.

Саме тому, ґрунтовний аналіз ситуації розвитку та створення нових підходів до навчання та виховання таких дітей в умовах інклюзивного простору дозволило нам визначити **мету статті**, що полягає в обґрунтуванні питання формування системи знань щодо цінностей сенсожиттєвого характеру в рамках забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу дітей з функціональними обмеженнями.

Для реалізації поставленої мети нами було використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**. **Зокрема**, теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація та узагальнення інформації з нормативних документів, філософської, психологічної, педагогічної літератури й методичних джерел в аспекті досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення власного педагогічного досвіду, моделювання), що дало змогу сформулювати власний погляд на поставлену проблему, виявити наукові засади реалізації експериментальної моделі формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії в рамках забезпечення наскрізного арт-терапевтичного супроводу в умовах інклюзивного освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу.** Завдяки усвідомленню необхідності залучення дітей з функціональними обмеженнями до освітньо-виховних і соціально-педагогічних процесів, на сьогодні в нормативно-правовому полі України суттєво змінилися акценти з компенсаційного характеру надання послуг дітям з функціональними обмеженнями до включення їх у освітній простір загальноосвітньої 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», що відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку та є гнучкою індивідуалізованою системою освітніх послуг для дітей з особливостями психофізичного розвитку, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [1, с 33; 2, с. 7; 3].

Позитивний досвід організації інклюзивного освітнього простору, як зазначає А. Колупаєва, полягає у тому, що «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» [2, с 7].

Окрім того, впровадження інклюзивної освіти, на думку А. Колупаєвої, покликане забезпечити:

- 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». Адже 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 [4, с 48]. Що стосується освіти, то інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання та виховання, в основі яких лежить індивідуальний підхід до кожної дитини з функціональними обмеженнями з урахуванням усіх її особливостей (здібностей, розвитку, типу темпераменту, статі, сімейної культури тощо) та відображає одну з головних демократичних ідей: «усі діти - цінні й активні члени суспільства» [2, с 7].

У цьому ракурсі важливою складовою побудови інклюзивного освітнього простору є розуміння того, що людина - це продукт еволюції, тому саме вона є запорукою об'єктивності створених норм і цінностей, що задані природою. Саме тому, цінність особистості, на думку А. Авдеева, є найвищою - життєствердною

цінністю [5, с. 1]. Таким чином, на думку Є. Бондаревської 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» [6, 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 отрочства, 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).

Такий підхід дозволить поглибити розуміння особистістю суті соціальної дійсності, сприятиме обранню кожною дитиною власного індивідуального способу суспільного буття й у такому випадку сенсожиттєві цінності набудуть характеру життєствердних - «здатних творити, перебудовувати життя» [7, с. 369; 8, с. 3]. Особливої актуальності це набуває сьогодні для дітей з функціональними обмеженнями, адже діти вже мають певний, досить часто негативний життєвий досвід, що проявляється у втраті інтересу до навчання; труднощах у спілкуванні з оточуючими людьми; поверховості почуттів та складнощах у сфері самопізнання; підвищеній вразливості тощо.

Таким чином, засвоєння дитиною цінностей набирає 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» [9, с. 55]. Саме таке ціннісне самовизначення є серйозною підтримкою для дітей з функціональними обмеженнями, їх «супровідною ниточкою» в успішній життєдіяльності та самореалізації, що створює певний «алгоритм дій», а також сприяє формуванню адекватного ставлення до себе, людей і світу, бережливого та ціннісного ставлення до життя в усіх його проявах.

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 [10, с 17].

Тому, на нашу думку, 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» [11]. 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» [12]. 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.

Умовно можна сказати, що фахівець створює умови та здійснює необхідну й достатню (але в жодному разі не надлишкову) підтримку для переходу дитини з функціональними обмеженнями від позиції «я не можу» до позиції «я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами» [10]. Так, органічне включення психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в тканину навчально-виховної педагогічної системи закладу освіти 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, що 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 [13; 14]. 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. Важливими завданнями якого 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 сенсожиттєвого характеру 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, на основі яких нами було виокремлено три основних напрями - пізнавально-розвивальний, художньо-естетичний і творчо-розважальний.

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 театального. 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 мисленневих реакцій, що уможливають здійснення того потужного світоядного та виховного впливу на свідомість дитини, що ним володіє мистецтво.

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 (театального чи музичного) був по-своєму цікавим дітям з функціональними обмеженнями, що спостерігалось під час обговорення й аналізу продуктів спонтанної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності.

Ще одна форма організації наскрізного арт-терапевтичного супроводу - екскурсії, під час яких 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 малюнки (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. Окрім того варто зазначити, що метою таких заходів було не лише розширення кругозору дітей, а й виховання навичок швидкого налагодження контактів з незнайомими людьми (тобто адаптації до нових комунікативних умов) та поступової інтеграції в суспільство. Наприклад, під час екскурсій фахівцям допомагають волонтери, які супроводжують дітей з функціональними обмеженнями, що потребує від дітей елементарних навичок спілкування тощо.

Розвиток інтернет-технологій дозволив нам у процесі роботи використати таку форму, як заочні мандрівки. Завдяки використанню вільного доступу до мережі Internet дітям 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>). Крім того, завдяки відеозаписам концертів, вистав і культурно-спортивних шоу країн світу, що є у вільному доступі на каналі YouTube, ми мали змогу представити дітям з функціональними обмеженнями концерти у Віденській опері, вистави цирку DoSoley (США), мюзикл «Notre Dame de Paris» (Франція, Іспанія) тощо.

Серед форм художньо-творчого напряму 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 допомагали навчитися 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. Крім того, організація роботи в пропонованому 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'ютер» тощо.

Окрему увагу в межах нашого дослідження було приділено організації арт-терапевтичних студій в умовах інклюзивної освіти. 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. Організація арт-терапевтичної студії, як зазначає М. Авраменко, передусім потребує відповідного місця, перебування в якому вже здійснюватиме на дитину з функціональними обмеженнями терапевтичний вплив (наявність вільного доступу до води; зони відпочинку з кріслами і столом з чаєм, де відвідувачі студії можуть спілкуватися один з одним і керівником студії, не заважаючи іншим; місця для зберігання робіт дітей). 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 [6, с. 22]. Особливістю в облаштуванні кабінету для арт-терапевтичної студії є наявність «лялькового будинку» і комплексу 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 [5, с. 1].

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 наявних функціональних обмежень дитини та динамікою арт-терапевтичного процесу.

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» [15, с. 25].

Інтегрований театр, на думку В. Люботи, поєднує в собі елементи арт-терапії, психодрами, танцювально-рухової терапії та, власне, театрального 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 театральною грою тощо [15, с. 10-11].

У межах нашої роботи кожній дитині було запропоновано 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. 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.

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 елемента ціннісного ставлення до інших людей, їх праці.

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.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, залучення арт-терапевтичних технологій до формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру дозволить не лише забезпечити ефективний наскрізний арт-терапевтичний супровід в умовах інклюзивної освіти, 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.

На нашу думку, цінність запропонованих форм роботи полягає в якісній організації процесу формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії в умовах інклюзивної освіти за умови дотримання системності, послідовності та наступності під час організації виховної роботи та дозволить ефективніше налагодити взаємодію між суб'єктами цього процесу, а також забезпечити максимальні можливості розвитку, соціалізації та інтеграції дітей даної категорії 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. Однак ми розуміємо, що наше дослідження розв'язує лише окремі аспекти організації роботи з формування особистості дитини з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивної освіти, що вимагає додаткового розгляду та наукових пошуків ефективних педагогічних технологій для подальшого впровадження в практику загальноосвітньої школи інклюзивного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акімова О. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія // Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії / О. Акімова, В. Сапогов // 36. тез. доп. / Редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупасва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. - Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. - С 32-34.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. Колупаєва. - Київ : «Самміт-Книга», 2009. - 272 с
3. Софій Н., Найда Ю. Діти з особливими освітніми потребами / Н. Софій, Ю. Найда [Електронний журнал] / Режим доступу : Середня освіта. Виховання // osvita.ua/school/upbring/155S. - Назва з екрану.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. - Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. - 536 с
5. Авдеев А. Лекции по теории литературы: Целостный анализ литературного произведения [Электронный ресурс] / А. Авдеев // Режим доступу : <http://knigitutnet/lektsii-po-teorii-literaturnykh-tselostnykh-analiz-literaturnogo-proizvedeniya>. - Название с экрана.
6. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования [Электронный ресурс] / Евгения Васильевна Бондаревская // Режим доступу : <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-lichnostno-orientirovannyj-podhod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovaniya>. - Название с экрана.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел]. - Київ; Ірпінь : ФТП «Перун», 2005. - 1728 с.
8. 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
9. 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.-С. 51-56.
10. Казакова Е. И. Толерантность - путь к развитию / Е. И. Казакова - Санкт-Петербург : Изд-во Югас, 2007. - 264 с.
11. Закон України «Про охорону дитинства» // Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. Частина I. - перевидання зі змінами. - Київ: ДЦССМ, 2003. - 520 с
12. 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.
13. 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
14. Олейник А. Работа с ценностями ориентациями у семейному консультировании и терапии. Методика «Семейна 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. Пайдьопової, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар]. - Київ : Золоті ворота, 2017. - С 74-76.
15. Любота В. В. Интегрированный театр для молодежи с розумовою відсталістю / В. В. Любота, С. В. Солопай, Н. В. Біланік, В. С Пшенічна [під ред. Стецькова О. В]. - Київ : ІКЦ «Леста», 2002. - 48 с

#### REFERENCES:

1. Akimova, O. Inklusivna osvita: sutnist, poniattia, terminologija [Inclusive education: essence, notion, terminology]. In V.V. Zasenka, A. A. Kolupaieva, N. I. Lazarenko &

- Z.P. Leniv (Eds.), *Osvita diteiz osoblyvymy potrebamy: vid instyualizatsii do inkluzii* (pp. 32-34). Vinnytsia: TOV firma «Planer».
2. Kolupaieva, A. A. (2009). *Inklyuzyivna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: Sammit-Knyha.
  3. Sofii, N., & Naida, Yu. *Dity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [Children with special educational needs]. Retrieved from <http://osvita.ua/school/inethod/upbring/1555/>
  4. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for specialists in the social sphere]. Kyiv, Simferopol: Universum.
  5. Avdeev, A. *Lektsii po teorii Hteratury: Tselostnyi analiz literaturnogo proizvedeniia* [Lectures on the theory of literature: Holistic analysis of a literary work]. Retrieved from <http://knigi-tutnet/lektsii-po-teorii-literaturyi-tselostnyiiv-analiz-literaturnogo-proizvedeniya>.
  6. Bondarevskaia, E. V. *Lichnostno-orientirovanyi podkhod kak tehnologiia modernizatsii obrazovaniia* [Person-oriented approach as a technology for the modernization of education]. Retrieved from <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-lichnostno-orientirovanyi-podnod-kak-tehnologia-modernizatsii-obrazovania>.
  7. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: FTP «Perun».
  8. Stezhko, Yu. H. (2004). *Formuvannia sensozhyttiieykh tsinnisnykh oriientatsii starshoklasnykiv u protsesi yvchennia suspilstvoznachnykh dystsyplin* [Formation sensual-life value orientations of high school students in the process of studying social sciences disciplines]. (Doctoral dissertation, Kirovohrad).
  9. Korol, V. M. (2001). Formuvannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh tsinnosti suchasnoi liudyny [Formation of the values of modern human in higher educational institutions]. In Zaichuk, V. O. (Ed.), *Problemy osvity: Vol. 23* (pp. 51-56). Kyiv: Nauk.-metod. tsentr vyshch. Osvity.
  10. Kazakova, E. I. (2007). *Tolerantnost - put k razvitiu* [Tolerance - the way to development]. St. Petersburg: Izd-vo Yutas.
  11. Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva» [The Law of Ukraine «On the Protection of Childhood»]. (2003). In *Normatyvno-pravove zabezpechennia diialnosti tsentriv sotsialnykh sluzhb dlia molodi: Vol. 1*. Kyiv: DTSSM.
  12. State Social Service for Family, Children and Youth (2007). *Pro zatverdzhennia Instruksii z obliku roboty v tsentrakh sotsialnykh sluzhb dlia simi, ditei ta molodi* [On Approval of the Instruction on the Records of Work in the Centers of Social Services for Family, Children and Youth]. (Decree No 24, May 24). Retrieved from <http://yin-ocsssdm.com.ua>.
  13. Kobzarenko, L. A. (2016). *Vykhovannia moralno-tsinnisnykh oriientatsii studentiv pedahohichnykh kolezhiv zasobamy etnopedahohiky* [Education of moral value orientations of students of pedagogical colleges by means of ethnopedagogy]. (Dissertation Abstract, Kyiv).
  14. Oleinyk, A. (2017). Robota z tsinnisnymy oriientatsiiami u simeinomu konsultuvanni i terapii. Metodyka «Simeina shafa» [Work with value orientations in family counseling and therapy. Method «Family Wardrobe»]. In A. P. Chuprykov, L. A. Naidonova, O. L. Voznesenska, & O. M. Sknar (Eds.), *Prostir art-terapii: mozhlyvosti intehratsii: Conference Proceedings* (pp. 74-76). Kyiv: Zoloti vorota.
  15. Liubota, V.V., Solopai, S. V, Bilanyk, N. V., Liubota, V.V., & Pshenichna, V. S. (2002). *Intehrovanyi teatr dlia molodi z rozumovoju vidstalistiu* [Integrated theater for youth with mental retardation]. Kyiv: IKTs «Lesta».

**Natalia Lazarenko, Anna Khifya, Alia Kolomiets. Formation in the Children with Disabilities of The Individual System of Knowledge of The Sense-Life Character by Means of Art Therapy.**

*Article reveals the problem of the formation of children with disabilities of the individual system of knowledge of the sense-life character by means of art therapy. The results of an analytical review of modern scientific research in various fields of science (social, correctional,*

*psychological and pedagogical aspects) are presented, within the framework of the organization of education and upbringing of children with disabilities; the questions of including such children in the inclusive classes of the general education school have been determined and theoretically substantiated; the analysis of the influence of the individual system of knowledge on the values of the sense-life character on the formation of the child's personality with functional limitations and the establishment of interaction with the outside world (people nature, culture etc.); presented methods and forms of work that contribute to the formation of the personality of such a child, developed on the basis of the use of means of art therapy in the process of providing comprehensive art-therapeutic support*

**Key words:** *children with disabilities; individual system of knowledge of the sense-life character; art therapy.*