

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПЕХ АНДРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ

УДК 159.922.76-053.4/.5-056.26:615-029:7(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

05 Соціальні та поведінкові науки

053 Психологія

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



А.В. Пех

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
Прохоренко Леся Іванівна

Київ – 2026

АНТОТАЦІЯ

Пех А. В. «Арт-терапевтичні технології як засіб формування соціокультурної адаптації дітей з особливими потребами». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 Психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ 2026.

На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження в контексті психологічного, педагогічного, інформаційно-комунікативного, соціального та психосоціального підходів соціокультурну адаптацію розглянуто як багатовимірний і динамічний процес, у якому поєднуються особистісні, соціальні, комунікативні та культурні механізми. Поняття «соціокультурна адаптація» інтерпретовано як процес пристосування індивіда або групи, до нових соціокультурних умов, що включає адаптацію до соціальних норм, цінностей, традицій, звичаїв та мовного середовища.

Теоретично обґрунтовано, що соціокультурна адаптація в умовах зміни культурного середовища передбачає поступове опанування нових соціальних і культурних норм, розвиток комунікативної компетентності та формування відчуття належності до нового соціального простору. Важливу роль у цьому процесі відіграють соціальна підтримка, доступність соціальних ресурсів та можливість включення особистості у спільну діяльність.

Розроблено структурно-функціональну модель соціокультурної адаптації, яку представлено взаємопов'язаними компонентами: емоційно-ціннісним, комунікативним, поведінковим, соціально-діяльнісним та культурно-ідентифікаційним. Емоційно-ціннісний компонент охоплює самосприйняття, самооцінку, прийняття себе та інших, емоційну саморегуляцію і здатність до позитивного емоційного ставлення до соціального оточення; комунікативний – характеризується здатністю встановлювати, підтримувати та розвивати міжособистісні контакти; поведінковий – відображає сформованість конструктивних

моделей поведінки, дотримання соціальних норм і здатність регулювати власні дії відповідно до ситуації; соціально-діяльнісний – пов’язаний із готовністю до співпраці, участі у спільній діяльності та розширення соціального досвіду; культурно-ідентифікаційний – передбачає включення особистості в культурне середовище, засвоєння культурних способів самовираження, усвідомлення власної належності до соціальних і культурних спільнот.

Теоретично обґрунтовано, що в контексті соціокультурної адаптації осіб з ООП арт-терапія розглядається як комплексний психокорекційний та соціально-інтеграційний інструмент, адже її специфіка полягає у можливості поєднання діагностичного, корекційно-розвивального, комунікативного та соціокультурного впливу.

З’ясовано основні прояви соціокультурної дезадаптації дітей з ООП, до яких віднесено труднощі встановлення та підтримання соціальних контактів, недостатню комунікативну активність, соціальну тривожність, невпевненість у власних можливостях, низьку або нестійку самооцінку, труднощі емоційної саморегуляції, тенденцію до уникнення соціальної взаємодії, обмеженість досвіду спільної діяльності та звуження можливостей участі у соціокультурному житті.

Розроблено діагностичний комплекс дослідження особливостей соціокультурної адаптації, спрямований на дослідження самосприйняття, емоційного самопочуття, актуального настрою, суб’єктивного ставлення до певних ситуацій, міжособистісних відносин, уявлень про сім’ю, соціальне оточення та ін., який вміщував авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат», що поєднувала елементи проєктивної діагностики, тілесно-просторової взаємодії та образотворчої діяльності.

На основі результатів констатуючого дослідження було виділено три рівні сформованості соціокультурної адаптації: високий рівень – активна соціокультурна включеність, середній рівень – ситуативно-адаптивна соціокультурна включеність, низький рівень – соціокультурна обмеженість та залежна адаптація.

З’ясовано, що більшість дітей з особливими освітніми потребами знаходяться на низькому рівні, що свідчить про недостатню сформованість системи соціально-

психологічних і поведінкових ресурсів, необхідних для повноцінного включення дитини в соціальне та соціокультурне середовище. Виявлені труднощі стосуються не лише окремих аспектів соціальної поведінки, а мають комплексний характер і охоплюють емоційну, комунікативну, міжособистісну та соціально-діяльнісну сфери. Для порівняння майже 50 % дітей з нормотиповим розвитком продемонстрували високий рівень сформованості соціокультурної адаптації, що характеризується достатньою самостійністю у встановленні та підтриманні соціальних контактів, здатністю до конструктивної взаємодії та співпраці, дотриманням соціальних норм і правил, використанням адекватних способів емоційного самовираження та регуляції. Поряд з цим, наявність 25 % дітей з ООП, які знаходилися на середньому рівні свідчить про збереження певного потенціалу до розвитку соціальної активності, комунікативних умінь, емоційної регуляції, конструктивної взаємодії та участі у соціокультурному житті.

Методом U-критерія Манна-Уїтні статистично підтверджено виражену міжгрупову відмінність між показниками соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами та дітей з нормативним розвитком, що дає підстави для висновку, що виявлені труднощі соціокультурної адаптації дітей з ООП мають системний характер і потребують спеціально організованого психолого-педагогічного та арт-терапевтичного впливу.

Розроблено авторську арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків: цільовий блок, який є системоутворювальним компонентом структурно-функціональної моделі, оскільки визначає загальну спрямованість авторської арт-терапевтичної технології, її стратегічну мету та конкретизовані завдання; методологічний – визначає теоретичну основу побудови та реалізації технології; змістовий – передбачає основні напрями практичної арт-терапевтичної роботи; процесуальний – відображає динаміку реалізації технології та визначає послідовність її основних етапів; організаційно-методичний – визначає комплекс умов, необхідних для ефективного реалізації технології і результативний – очікувані результати реалізації технології та критерії їх оцінювання.

Визначено сукупність організаційно-методичних умов, необхідних для ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації: створення безпечного інклюзивного середовища; індивідуалізація змісту арт-терапевтичної роботи відповідно до психофізичних, емоційних, комунікативних та соціальних потреб учасників; забезпечення систематичності та послідовності арт-терапевтичних занять; оптимальне поєднання індивідуальних і групових форм роботи; поступове ускладнення соціальних ситуацій та розширення досвіду соціальної взаємодії; залучення значущих дорослих до процесу соціокультурної адаптації.

За результатами контрольного експерименту зафіксовано позитивну динаміку розвитку всіх компонентів соціокультурної адаптації у дітей з ООП експериментальної групи: включення у спільну творчу діяльність, розуміння пропозицій партнера, дотримання черговості, генерування власних ідей, які узгоджувалися із задумом іншого учасника.

Натомість, у контрольній групі характерними були труднощі самостійного включення у творчу діяльність, недостатня готовність до емоційного самовираження, потреба в додатковій підтримці, труднощі узгодження власних дій з діями іншого, обмежена ініціативність у спільній діяльності тощо.

Встановлено виразні відмінності у рівнях сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп. В експериментальній групі високий рівень активної соціокультурної включеності продемонстрували близько 60 % дітей, третина учнів перебували на середньому рівні ситуативно-адаптивної соціокультурної включеності, низький рівень виявлено лише у близько 6 % дітей. У контрольній групі високого рівня не зафіксовано, середній рівень сформованості соціокультурної адаптації виявлено у третини учнів, тоді як понад 60 % дітей виявили низький рівень, що характеризується соціокультурною обмеженістю та залежною адаптацією.

Виявлена статистично значуща різниця за розподілом дітей ЕГ і КГ за рівнями та вищими показниками в ЕГ, дає підстави розглядати позитивну динаміку

сформованості соціокультурної адаптації як результат цілеспрямованого формувального впливу.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що: *вперше*: розроблено структурно-функціональну модель соціокультурної адаптації, яку представлено взаємопов'язаними компонентами: емоційно-ціннісним, комунікативним, поведінковим, соціально-діяльнісним та культурно-ідентифікаційним; розроблено діагностичний комплекс дослідження особливостей соціокультурної адаптації, який вміщував авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат», що поєднувала елементи проєктивної діагностики, тілесно-просторової взаємодії та образотворчої діяльності; розроблено рівні сформованості соціокультурної адаптації: високий рівень – активна соціокультурна включеність, середній рівень – ситуативно-адаптивна соціокультурна включеність, низький рівень – соціокультурна обмеженість та залежна адаптація; розроблено авторську арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, організаційно-методичний і результативний; визначено сукупність організаційно-методичних умов, необхідних для ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації: створення безпечного інклюзивного середовища; індивідуалізація змісту арт-терапевтичної роботи; забезпечення систематичності та послідовності арт-терапевтичних занять; оптимальне поєднання індивідуальних і групових форм роботи; поступове ускладнення соціальних ситуацій та розширення досвіду соціальної взаємодії; залучення значущих дорослих до процесу соціокультурної адаптації; розроблено авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія», який складається з трьох послідовних експресивних технік - «Колірний вибух», «Несвідома лінія», «Кольоровий куб» - побудованих за принципом «від індивідуального вивільнення до інтерактивної взаємодії»; *подальшого розвитку набули*: наукові уявлення про сутність, зміст та особливості застосування арт-терапевтичних технік у формуванні соціокультурної адаптації дітей з ООП; критерії сформованості емоційно-комунікативних, соціально-поведінкових та

соціокультурно-діяльнісних складових соціокультурної адаптації; арт-терапевтичні методи та прийоми психокорекційної роботи з подолання соціоадапційних та соціокультурних труднощів у дітей з ООП; *уточнено*: поняття «соціокультурна адаптація», яке інтерпретується як процес пристосування індивіда або групи, до нових соціокультурних умов, що включає адаптацію до соціальних норм, цінностей, традицій, звичаїв та мовного середовища; особливості компонентів соціокультурної адаптації - емоційно-ціннісного, комунікативного, поведінкового, соціально-діяльнісного та культурно-ідентифікаційного; методи арт-терапевтичного впливу на формування соціокультурної адаптації.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що: розроблено діагностичний комплекс дослідження особливостей соціокультурної адаптації, який вміщував авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат», що поєднувала елементи проєктивної діагностики, тілесно-просторової взаємодії та образотворчої діяльності; розроблено організаційно-методичні умови щодо ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації; розроблено авторську арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, організаційно-методичний і результативний; розроблено авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія», який складається з трьох послідовних експресивних технік - «Колірний вибух», «Несвідома лінія», «Кольоровий куб» - побудованих за принципом «від індивідуального вивільнення до інтерактивної взаємодії».

Ключові слова: адаптація, арт-терапія, батьки, емоційна сфера, когнітивно-особистісна сфера, комунікація, молодший шкільний вік, особливі освітні потреби, порушення інтелектуального розвитку, підлітки, порушення поведінки, психічне здоров'я, психологічний супровід, соціалізація, стрес.

ABSTRACT

Pekh A. V. «Art therapy technologies as a means of developing sociocultural adaptation in children with special needs». – Qualification scientific work submitted in manuscript form.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 Social and Behavioral Sciences, specialty 053 Psychology. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

Based on a theoretical analysis of the research problem within psychological, pedagogical, information and communication, social, and psychosocial approaches, sociocultural adaptation is conceptualized as a multidimensional and dynamic process integrating personal, social, communicative, and cultural mechanisms. The concept of «sociocultural adaptation» is interpreted as the process by which an individual or group adapts to new sociocultural conditions, including adjustment to social norms, values, traditions, customs, and the linguistic environment.

It has been theoretically substantiated that sociocultural adaptation in the context of changes in the cultural environment involves the gradual acquisition of new social and cultural norms, the development of communicative competence, and the formation of a sense of belonging to a new social environment. Social support, accessibility of social resources, and opportunities for individuals to engage in joint activities play an important role in this process.

A structural and functional model of sociocultural adaptation has been developed, comprising interconnected emotional-value, communicative, behavioral, social-activity, and cultural-identification components. The emotional-value component encompasses self-perception, self-esteem, self-acceptance and acceptance of others, emotional self-regulation, and the ability to maintain a positive emotional attitude toward the social environment. The communicative component is characterized by the ability to establish, maintain, and develop interpersonal relationships. The behavioral component reflects the development of constructive behavioral patterns, adherence to social norms, and the ability to regulate one's

actions according to the situation. The social-activity component is associated with readiness for cooperation, participation in joint activities, and expansion of social experience. The cultural-identification component involves inclusion in the cultural environment, acquisition of culturally appropriate forms of self-expression, and awareness of one's belonging to social and cultural communities.

It has been theoretically substantiated that, in the context of sociocultural adaptation of persons with special educational needs (SEN), art therapy can be regarded as a comprehensive psychocorrective and social integration tool, as its distinctive feature lies in its capacity to combine diagnostic, corrective-developmental, communicative, and sociocultural effects.

The principal manifestations of sociocultural maladjustment among children with SEN have been identified. These include difficulties in establishing and maintaining social contacts, insufficient communicative activity, social anxiety, lack of confidence in one's abilities, low or unstable self-esteem, difficulties with emotional self-regulation, a tendency to avoid social interaction, limited experience of joint activities, and restricted opportunities for participation in sociocultural life.

A diagnostic assessment battery has been developed to examine the characteristics of sociocultural adaptation. It focuses on self-perception, emotional well-being, current mood, subjective attitudes toward particular situations, interpersonal relationships, and perceptions of family and social environment. The battery incorporates the author's art therapy technique «The Secret Square», which combines elements of projective assessment, body-spatial interaction, and visual artistic activity.

Based on the findings of the baseline assessment, three levels of sociocultural adaptation were identified: a high level, characterized by active sociocultural inclusion; a moderate level, characterized by situationally adaptive sociocultural inclusion; and a low level, characterized by sociocultural restriction and dependent adaptation.

It was established that the majority of children with SEN demonstrated a low level of sociocultural adaptation, indicating insufficient development of the social, psychological, and behavioral resources required for full inclusion in the social and sociocultural environment. The identified difficulties were not limited to particular aspects of social

behavior but were comprehensive in nature, encompassing the emotional, communicative, interpersonal, and social-activity domains. By comparison, almost 50% of children with typical development demonstrated a high level of sociocultural adaptation, characterized by sufficient independence in establishing and maintaining social contacts, the ability to interact and cooperate constructively, compliance with social norms and rules, and the use of appropriate forms of emotional expression and regulation.

At the same time, 25% of children with SEN demonstrated a moderate level of adaptation, indicating the presence of developmental potential in social activity, communicative skills, emotional regulation, constructive interaction, and participation in sociocultural life.

The Mann-Whitney U test confirmed statistically significant between-group differences in sociocultural adaptation indicators among children with SEN and children with typical development. This finding supports the conclusion that the identified difficulties in sociocultural adaptation among children with SEN are systemic and require specifically organized psychological, pedagogical, and art-therapeutic intervention.

An author-developed art therapy technology for sociocultural adaptation of children with SEN was designed as an integrated system of interrelated components: a target component, which serves as the system-forming element of the structural and functional model by determining the overall orientation, strategic goal, and specific objectives of the technology; a methodological component, which defines its theoretical foundations; a content component, which specifies the main areas of practical art therapy; a procedural component, which reflects the dynamics of implementation and sequence of its principal stages; an organizational and methodological component, which defines the conditions required for effective implementation; and an outcome component, which specifies the expected results and criteria for their assessment.

A set of organizational and methodological conditions necessary for the effective implementation of the art therapy technology for developing sociocultural adaptation has been identified. These include creating a safe and inclusive environment; individualizing the content of art therapy activities according to participants' psychophysical, emotional, communicative, and social needs; ensuring the systematic and consistent delivery of art

therapy sessions; optimally combining individual and group formats; gradually increasing the complexity of social situations and expanding opportunities for social interaction; and involving significant adults in the process of sociocultural adaptation.

The findings of the follow-up experiment demonstrated positive changes in all components of sociocultural adaptation among children with SEN in the experimental group. These changes included increased participation in joint creative activities, improved understanding of partners' proposals, adherence to turn-taking, generation of individual ideas, and the ability to coordinate one's ideas with those of another participant.

In contrast, children in the control group continued to demonstrate difficulties in independently engaging in creative activities, limited readiness for emotional self-expression, a need for additional support, difficulties in coordinating their actions with those of others, and limited initiative in joint activities.

Marked differences were established in the levels of sociocultural adaptation between the experimental and control groups. In the experimental group, approximately 60% of children demonstrated a high level of active sociocultural inclusion, one-third of the participants demonstrated a moderate level of situationally adaptive sociocultural inclusion, while a low level was identified in only approximately 6% of children. In the control group, no children demonstrated a high level; a moderate level was observed in one-third of the participants, whereas more than 60% demonstrated a low level characterized by sociocultural restriction and dependent adaptation.

The statistically significant differences in the distribution of children in the experimental and control groups across adaptation levels, together with the higher indicators observed in the experimental group, provide grounds for interpreting the positive dynamics of sociocultural adaptation as a result of the targeted formative intervention.

Scientific novelty of the results: the scientific novelty of the obtained results lies in the fact that, for the first time, a structural and functional model of sociocultural adaptation has been developed, comprising interconnected emotional-value, communicative, behavioral, social-activity, and cultural-identification components; a diagnostic assessment battery for examining sociocultural adaptation has been developed, incorporating the author's art therapy technique «The Secret Square», which combines elements of projective

assessment, body-spatial interaction, and visual artistic activity; levels of sociocultural adaptation have been identified, namely a high level of active sociocultural inclusion, a moderate level of situationally adaptive sociocultural inclusion, and a low level of sociocultural restriction and dependent adaptation; an author-developed art therapy technology for sociocultural adaptation of children with SEN has been developed as an integrated system comprising target, methodological, content, procedural, organizational and methodological, and outcome components; a set of organizational and methodological conditions necessary for the effective implementation of the art therapy technology has been identified, including the creation of a safe inclusive environment, individualization of art therapy content, systematic and consistent implementation of art therapy sessions, an optimal combination of individual and group formats, gradual complication of social situations and expansion of social interaction experience, and involvement of significant adults in the sociocultural adaptation process; and an author-developed corrective-developmental program «Interactive Color Expression» has been developed. The program comprises three consecutive expressive techniques – «Color Explosion», «Unconscious Line», and «Color Cube» – based on the principle of «from individual release to interactive interaction». *Further development* has been given to scientific understanding of the nature, content, and specific features of applying art therapy techniques to the development of sociocultural adaptation in children with SEN; criteria for assessing the emotional-communicative, social-behavioral, and sociocultural-activity components of sociocultural adaptation; and art therapy methods and techniques for psychocorrective work aimed at overcoming socio-adaptive and sociocultural difficulties in children with SEN. *Clarified*: the concept of «sociocultural adaptation» has been clarified and interpreted as the process by which an individual or group adapts to new sociocultural conditions, including adjustment to social norms, values, traditions, customs, and the linguistic environment. The characteristics of the emotional-value, communicative, behavioral, social-activity, and cultural-identification components of sociocultural adaptation, as well as methods of art therapy intervention aimed at developing sociocultural adaptation, have also been specified.

Practical significance of the results: the practical significance of the obtained results lies in the development of a diagnostic assessment battery for examining sociocultural

adaptation, incorporating the author's art therapy technique «The Secret Square», which combines elements of projective assessment, body-spatial interaction, and visual artistic activity; the development of organizational and methodological conditions for the effective implementation of the art therapy technology for developing sociocultural adaptation; the development of an author-developed art therapy technology for sociocultural adaptation of children with SEN as an integrated system of target, methodological, content, procedural, organizational and methodological, and outcome components; and the development of the author's corrective-developmental program «Interactive Color Expression», comprising three consecutive expressive techniques – «Color Explosion», «Unconscious Line», and «Color Cube» – based on the principle of «from individual release to interactive interaction».

Keywords: adaptation, art therapy, emotional domain, parents, cognitive-personal domain, communication, primary school age, special educational needs, intellectual developmental disorders, adolescents, behavioral disorders, mental health, psychological support, socialization, stress.

СПИСОК ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях, категорії Б (у тому числі ті, які індексуються у міжнародних наукометричних базах)

1. Пех, А. В. (2024). Арт-терапевтичні методи у соціокультурній адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(24), 195–207. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.248>
2. Пех, А. В. (2025). Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічні аспекти. Особлива дитина: навчання і виховання, 118(2), 108–122. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.233>
3. Кіргізов, О., Пех, А. В., Прохоренко, Л. (2025). Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 118(2), 202–219. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.259>
4. Пех, А. В. (2026). Діагностика соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами інтерактивної арттерапії. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(28), 279–290. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.328>
5. Пех, А. (2026). Особливості арт-терапевтичної роботи з подолання соціокультурної дезадаптації осіб з ООП. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 122(2), 499-514. <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.357>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Пех, А. В. (2024). Арт-терапія як умова формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни. Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених. Київ, 74–76.
7. Пех, А. В. (2025). Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: теоретико-практичні підходи. Матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри». Київ, 275–278.

8. Пех, А. В. (2026). Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами в умовах суспільних трансформацій: методичні підходи та практичні рішення. Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів. Київ. С. 70-74. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198>

9. Пех А. Діагностика соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами інтерактивної арттерапії. International Scientific and Practical Conference “Global Challenges and Innovative Solutions in the Development of Science, Education, Economy, and Society: An Interdisciplinary Approach”: Conference Proceedings (Los Angeles, USA, April 11, 2026). Los Angeles, USA: Golden Quill Publishing, 2026. P. 43–45. DOI: 10.64076/GQP-11.04.2026.004. URL: https://www.economics.in.ua/2026/04/11-04.html?utm_source=chatgpt.com

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації.

10. Пех, А. В. (2024). Арт-терапія як метод корекційно-розвивального впливу на дітей з ООП. *Спеціальна педагогіка і психологія. Сучасний термінологічний словник* / за редакцією Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ. 20-21. <https://ispukr.org.ua/?p=12942>. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12942>

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.	29
1.1. Поняття соціокультурної адаптації в науковій літературі.....	29
1.2. Питання соціокультурної адаптації дітей з особливими потребами.....	47
1.3. Арт-терапія як метод подолання соціокультурної дезадаптації дітей з особливими потребами.....	60
Висновки до першого розділу	71
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	75
2.1. Теоретико-методичне обґрунтування арт-терапевтичних методів подолання соціокультурної дезадаптації дітей з ООП.....	75
2.2. Особливості сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.....	89
2.3. Рівні сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.....	105
Висновки до другого розділу	113
РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	116
3.1. Теоретико-методичне обґрунтування арт-терапевтичної технології як засобу формування соціокультурної адаптації дітей з ООП.....	116
3.2. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження...	144
Висновки до третього розділу	158
ВИСНОВКИ	163
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	168
ДОДАТКИ	189

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

НР – нормотиповий розвиток

РДУГ – розлад дефіциту уваги та гіперактивності

РАС – розлад аутистичного спектра

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми. Вагомим чинником формування та поглиблення психоемоційного напруження українського суспільства впродовж останніх років є тривале перебування в умовах повномасштабної війни, соціальної нестабільності та постійної дії стресових чинників. Така ситуація зумовлює поширення тривожних переживань, емоційного виснаження, зниження здатності до саморегуляції та ускладнення процесів соціальної взаємодії, що за тривалого впливу можуть набувати стійкого характеру й позначатися на особливостях поведінки та соціокультурної адаптації особистості. Особливої уваги потребують діти, для яких тривале перебування в умовах воєнної нестабільності може ускладнювати формування навичок емоційної саморегуляції, конструктивної комунікації та ефективної взаємодії з соціальним і культурним середовищем, підвищуючи ризик проявів соціального дистанціювання, відчуження, агресивних реакцій та інших форм дезадаптивної поведінки.

В наукових джерелах вивчення проблеми соціокультурної адаптації знаходимо з позиції різних підходів і поглядів вчених, зокрема: дезадаптацію у соціально-психологічних сферах людського буття вивчали А. Адлер, Ю. Габермас, Я. Гошовський, К. Горні, та ін., соціологічні питання висвітлені у дослідженнях В. Брутмана, У. Варнави, Е. Дюркгейма, Н. Паніної, А. Шюц та ін., проблемне поле соціальної дезадаптації особистості стало предметом вивчення в численних психолого-педагогічних дослідженнях – Дж. Боулбі, В. Васютинський, Я. Гошовський, Г. Бевз, О. Дорошенко, Й. Лангмейер, С. Максименко, З. Матейчик та ін. Вчені висловлюють спільну тезу, що в дезадаптована особистість обмежена як у площині біогенних потреб, так і на рівні соціальної самореалізації, що призводить до депресії, дезадаптації, десоціалізації тощо.

Одним із перспективних засобів психологічної підтримки осіб, які мають порушення соціокультурної адаптації є арт-терапія.

Теоретичні та прикладні аспекти використання арт-терапевтичних засобів у роботі з особистістю висвітлено у працях І. Білої, А. Бойко, В. Діденко, Г. Ващенко, К. Василенко, М. Власюк, І. Зязюна, І. Ільченко, Н. Квітки, Ю. Косенка, З. Кісарчука,

Л. Мардер, Н. Тарабріної, О. Рудницької, Н. Худякової та ін. Вчені стверджують, що сучасна арт-терапевтична практика охоплює широкий спектр методів і технологій, серед яких казкотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, ігротерапія, маскотерапія, глинотерапія, тістопластика, мандалотерапія, драматерапія, ізотерапія та інші види творчої діяльності. Залежно від мети психологічної роботи, вікових та індивідуально-психологічних характеристик особистості, особливостей її актуального психоемоційного стану зазначені методи можуть застосовуватися як у роботі з дітьми, так і з дорослими.

В дослідженнях дитячого стресу І. Калашник, І. Сірик наголошують на необхідності врахування соціально-психологічної детермінації. Як зазначають вчені, емоційне функціонування дитини тісно пов'язане з психологічним станом значущих дорослих, характером сімейної взаємодії та доступністю соціальної й емоційної підтримки, що впливає на соціокультурну адаптацію дитини. На думку Е. Крамер, М. Наумбург, А. Хілл творча взаємодія сприяє розвитку комунікативних і соціальних навичок, опануванню нових соціальних ролей, підвищенню впевненості у власних можливостях та формуванню соціально прийнятних способів емоційної експресії.

Особливого значення арт-терапевтичні засоби набувають у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки специфіка їхнього психічного та когнітивного розвитку обмежує можливості повного усвідомлення, вербалізації та раціонального опрацювання складних життєвих подій, що негативно впливає на формування соціокультурної адаптації (І. Астремська, О. Бабяк, Н. Баташева, К. Бужинецька, О. Вовченко, Н. Гончарук, Н. Квітка, В. Кобильченко, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Г. Соколова та ін.). Вчені наголошують, що особливі освітні потреби викликають додаткові труднощі розвитку, комунікації, соціальної взаємодії, саморегуляції та можуть ускладнювати процес подолання стресогенних впливів, а суттєві зміни звичного середовища, порушення відчуття безпеки, розрив усталених соціальних зв'язків, вимушене переміщення чи безпосереднє зіткнення з воєнними подіями можуть ставати значущими чинниками психоемоційного напруження.

На думку О. Вовченко, М. Клепар, С. Лупаренко, К. Молчанової дієвим методом роботи з дітьми з ООП в контексті набуття соціальних навичок і норм поведінки є арт-терапія, що сприяє психоемоційному розвитку таких дітей та допомагає їм налагоджувати контакти в новому колективі. Вчені стверджують, що ефективність цього методу у роботі з дітьми з ООП зумовлена тим, що арт-терапія має широкий асортимент арт-терапевтичних технік і надає можливість обрати саме ті техніки і прийоми, які найкраще підходять кожній дитині.

Результати проведених досліджень підтверджують доцільність розроблення та використання арт-терапевтичних методів у формуванні соціокультурної адаптації дітей з ООП, зокрема для подолання емоційного напруження, тривожних станів і стресових реакцій, психологічного опрацювання травмивного досвіду, розвитку комунікативних умінь та конструктивної соціальної взаємодії. Водночас, попри наявність окремих наукових напрацювань щодо застосування арт-терапії у роботі з дітьми з ООП, комплексних досліджень її потенціалу саме як засобу соціокультурної адаптації цієї категорії дітей залишається недостатньо, що актуалізує потребу в подальшому теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці цілісних арт-терапевтичних технологій, спрямованих на забезпечення успішної адаптації дитини до соціального й культурного середовища.

Таким чином, актуальність означеної проблеми та її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження **«Арт-терапевтичні технології як засіб формування соціокультурної адаптації дітей з особливими потребами»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та у контексті комплексної теми відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами «Теоретико-методичні основи психолого-педагогічного супроводу осіб з когнітивними порушеннями» 2021-2023 рр. (державний реєстраційний номер теми 0121U108682); «Теоретико-методичні засади психологічного та психотерапевтичного

супроводу ресоціалізації осіб з особливим освітніми потребами в умовах кризових викликів», 2024-2025 рр. (державний реєстраційний номер теми 0124U000496); «Психолого-педагогічні засади подолання психосоціального стресу у осіб з особливими освітніми потребами», 2026 – 2027 рр. (державний реєстраційний номер теми 0126U000444). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Протокол №10 від 13.11.2023р.).

Мета дослідження – розробити теоретично обґрунтовану та експериментально апробовану технологію формування соціокультурної адаптації дітей з особливими потребами засобами арт-терапії.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми соціокультурної адаптації та обґрунтувати основні арт-терапевтичні методи подолання соціокультурної дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами.
2. З'ясувати особливості та визначити рівні сформованості соціокультурної адаптації дітей з ООП.
3. Розробити арт-терапевтичну технологію формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.
4. Апробувати та перевірити ефективність арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – соціокультурна адаптація дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – арт-терапевтичні технології формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системний підхід до вивчення соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами як цілісного, динамічного та багаторівневого процесу взаємодії особистісних ресурсів дитини та соціокультурного середовища, що передбачає взаємозв'язок емоційних, когнітивно-особистісних, комунікативних, поведінкових і соціально-діяльнісних компонентів адаптації (І. Астремська, О. Вовченко, Т. Красніков, С. Кульбіда,

С. Максименко, І. Омельченко, О. Орлов, О. Скрипченко, Г. Соколова, О. Чабан, О. Чеботарьова, Л. Шевцов, Т. Ayres, A. Bundy, B. Kolk, A. Koomar, B. Perry та ін.); соціокультурний підхід, відповідно до якого соціокультурна адаптація розглядається як процес засвоєння дитиною соціальних норм, цінностей, моделей взаємодії та способів участі в культурному й суспільному житті, формування належності до соціальних спільнот та розвитку здатності до конструктивної взаємодії із соціокультурним середовищем (І. Бех, Г. Балл, Н. Чепелєва, Т. Титаренко, J. Bruner, M. Cole, D. Holland, B. Rogoff, J. Valsiner, J. V. Wertsch, E. Wenger та ін.); особистісно-орієнтований підхід, що акцентує увагу на суб'єктності дитини, урахуванні її індивідуально-психологічних характеристик, потреб, можливостей, актуального рівня розвитку та особистісних ресурсів у процесі соціокультурного включення (І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка, І. Якиманська та ін.); соціально-екологічний підхід, у межах якого соціокультурна адаптація визначається характером взаємодії дитини з різними рівнями її соціального оточення – сім'єю, закладом освіти, однолітками, громадою та ширшим соціокультурним середовищем; ефективність адаптації пов'язується з узгодженістю взаємодії між зазначеними рівнями та доступністю підтримувальних ресурсів (А. Бандура, У. Бронфенбреннер, Е. Гібсон, Дж. Келлі та ін.); діяльнісний підхід, що розглядає соціокультурну адаптацію як процес, який реалізується у спільній діяльності, комунікації та соціальній взаємодії, через активне засвоєння дитиною способів поведінки, соціальних ролей і культурних практик (Г. Балл, І. Зязюн, О. Савченко, J. Dewey, J. Bruner, A. Bandura, A. Lave, E. Wenger та ін.); психолого-педагогічний підхід, відповідно до якого соціокультурна адаптація дітей з особливими освітніми потребами забезпечується створенням спеціально організованого освітнього середовища, адаптацією змісту, форм і методів роботи до індивідуальних потреб дитини, розвитком комунікативних, соціальних та емоційно-регуляторних умінь і забезпеченням її активної участі у спільній діяльності (І. Астремська, О. Вовченко, О. Гноєвська, Е. Данілавичюте, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Литовченко, Л. Прохоренко, Г. Соколова, О. Чеботарьова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); арт-терапевтичний підхід, що передбачає використання творчої діяльності як засобу самовираження, емоційної

регуляції, самопізнання, розвитку комунікативних навичок та розширення можливостей соціальної взаємодії, що створює передумови для поступового включення дитини в соціокультурне середовище (О. Вознесенська, Л. Волкова, Н. Квітка, Е. Крамер, М. Наумбург, А. Хілл та ін.); психологічні підходи щодо розвитку резильєнтності (В. Кобильченко, Д. Колб, Г. Костюк, С. Литовченко, С. Максименко, Л. Прохоренко); положення соціалізації та інтеграції в контексті створення підтримуючого середовища для формування соціокультурної адаптації (У. Бронфенбреннер, О. Вовченко, О. Савченко, О. Чеботарьова); теоретичні та емпіричні дослідження психолого-педагогічного супроводу осіб із особливими потребами (О. Бабяк, Н. Баташева, Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Кульбіда, С. Литовченко, А. Обухівська, І. Омельченко, В. Панок, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Чеботарьова, Н. Ярмола) та ін.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети було використано такі методи:

– *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз, зіставлення інформації із загальної, спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури, узагальнення й систематизація теоретичних даних – з метою визначення стану розробленості проблеми, якісної обробки дослідницької інформації та визначення перспективних напрямів подальшого вивчення проблемних питань;

– *емпіричні*: спостереження, арт-терапевтичні методи, психологічний експеримент (констатувальний і формувальний); «Методика соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда; проєктивні методики: «Малюнок сім'ї», «Я серед людей»; авторську арт-терапевтичну методика «Таємний квадрат»; авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія» (техніки: «Колірний вибух» (експресія), «Несвідома лінія», «Кольоровий куб» (ключовий авторський метод));

- *обробки даних* з використанням методів математичної статистики в констатуючому та формуючому експериментах – методом U-критерію Манна-Уїтні для непараметричних вибірок.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу; ефективністю експериментальної роботи.

Експериментальна база дослідження: Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради; Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Солотвинської селищної ради Тячівського району Закарпатської області; Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського; Комунальний загальноосвітній навчальний заклад «Навчально-реабілітаційний центр № 17 м. Києва; Комунальний заклад Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая»; Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради».

Дослідженням було охоплено всього – 150 осіб. У констатуючому експерименті взяли участь 120 осіб – молодших школярів та молодших підлітків: 60 дітей з особливими освітніми потребами та 60 дітей з нормативним розвитком. У формуючому експерименті взяли участь 30 дітей молодшого підліткового віку (11 до 14 років): 15 дітей експериментальної групи і 15 дітей контрольної групи.

Наукова новизна:

вперше:

- розроблено структурно-функціональну модель соціокультурної адаптації, яку представлено взаємопов'язаними компонентами: емоційно-ціннісним, комунікативним, поведінковим, соціально-діяльнісним та культурно-ідентифікаційним;

- розроблено діагностичний комплекс дослідження особливостей соціокультурної адаптації, який вміщував авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат», що поєднувала елементи проєктивної діагностики, тілесно-просторової взаємодії та образотворчої діяльності;

- розроблено рівні сформованості соціокультурної адаптації: високий рівень – активна соціокультурна включеність, середній рівень – ситуативно-адаптивна соціокультурна включеність, низький рівень – соціокультурна обмеженість та залежна адаптація;

- розроблено авторську арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, організаційно-методичний і результативний;

- визначено сукупність організаційно-методичних умов, необхідних для ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації: створення безпечного інклюзивного середовища; індивідуалізація змісту арт-терапевтичної роботи; забезпечення систематичності та послідовності арт-терапевтичних занять; оптимальне поєднання індивідуальних і групових форм роботи; поступове ускладнення соціальних ситуацій та розширення досвіду соціальної взаємодії; залучення значущих дорослих до процесу соціокультурної адаптації;

- розроблено авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія», який складається з трьох послідовних експресивних технік - «Колірний вибух», «Несвідома лінія», «Кольоровий куб» - побудованих за принципом «від індивідуального вивільнення до інтерактивної взаємодії»;

подальшого розвитку набули:

- наукові уявлення про сутність, зміст та особливості застосування арт-терапевтичних технік у формуванні соціокультурної адаптації дітей з ООП;

- критерії визначення сформованості емоційно-комунікативних, соціально-поведінкових та соціокультурно-діяльнісних складових соціокультурної адаптації;

- арт-терапевтичні методи та прийоми психокорекційної роботи з подолання соціоадаптаційних та соціокультурних труднощів у дітей з ООП;

уточнено:

- поняття «соціокультурна адаптація», яке інтерпретується як процес пристосування індивіда або групи, до нових соціокультурних умов, що включає адаптацію до соціальних норм, цінностей, традицій, звичаїв та мовного середовища;
- особливості компонентів соціокультурної адаптації - емоційно-ціннісного, комунікативного, поведінкового, соціально-діяльнісного та культурно-ідентифікаційного;
- методи арт-терапевтичного впливу на формування соціокультурної адаптації.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

- розроблено діагностичний комплекс дослідження особливостей соціокультурної адаптації, який вміщував авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат», що поєднувала елементи проєктивної діагностики, тілесно-просторової взаємодії та образотворчої діяльності; розроблено організаційно-методичні умови щодо ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації;
- розроблено авторську арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, організаційно-методичний і результативний;
- розроблено авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія», який складається з трьох послідовних експресивних технік - «Колірний вибух», «Несвідома лінія», «Кольоровий куб» - побудованих за принципом «від індивідуального вивільнення до інтерактивної взаємодії».

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в практику роботи: Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 72 від 29.06.2026 р.); Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Солотвинської селищної ради Тячівського району Закарпатської області (довідка № 01-21/19 від 22.05.2026 р.); Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 47/а від 12.03.2026 р.); Комунального загальноосвітнього навчального закладу «Навчально-реабілітаційний

центр № 17 м. Києва (довідка № 03.05/168 від 31.07.2026 р.); Комунального закладу львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» (довідка № 239 від 03.08.2026 р.); Комунальний заклад освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 19-13/01-505 від 03.08.2026 р.).

Особистий внесок здобувача полягає: у розробленні діагностичного комплексу дослідження особливостей соціокультурної адаптації, який вміщував авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат», що поєднувала елементи проєктивної діагностики, тілесно-просторової взаємодії та образотворчої діяльності; розробленні організаційно-методичних умов щодо ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації; розробленні авторської арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, організаційно-методичний і результативний; розробленні авторського корекційно-розвивального комплексу «Інтерактивна колірна експресія», який складається з трьох послідовних експресивних технік - «Колірний вибух», «Несвідома лінія», «Кольоровий куб»; в аналізі та систематизації наукових підходів до використання арт-терапевтичних технологій у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами [3].

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення і результати дослідження представлено на: *міжнародних науково-практичних конгресах*: XI міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки і психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри» (м. Київ, 2025); *міжнародних науково-практичних конференціях*: for participating international scientific and practical conference «Global challenges and innovative solutions in the development of science, education, economy, and society: an interdisciplinary approach» (Los Angeles, USA, 2026), *всеукраїнських науково-практичних конференціях молодих вчених*: «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (м. Київ, 2024); «Психолого-педагогічна

підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів» (м. Київ, 2026).

Публікації. Зміст дисертаційної роботи викладено у 10 публікаціях (9 одноосібних і 1 у співавторстві), із них: 4 одноосібних статей опубліковано у наукових фахових виданнях (категорія Б), затверджених МОН України; 1 одноосібну статтю опубліковано в сучасному термінологічному словнику «Спеціальна педагогіка і психологія», 4 тез апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (183 найменувань, з яких 74 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 205 сторінок, з них основний текст викладено на 151 сторінці. Робота містить 13 таблиць та 2 рисунків на 5 сторінках.

Під час підготовки дисертації використовувалися інструменти штучного інтелекту, зокрема для мовно-стилістичного редагування, уточнення окремих формулювань, опрацювання робочих інформаційних запитів. Усі результати такого використання підлягали критичному аналізу, перевірці та авторському опрацюванню. Інструменти штучного інтелекту не використовувалися для отримання, модифікації чи фальсифікації емпіричних даних, статистичних результатів або наукових висновків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1 Поняття соціокультурної адаптації в науковій літературі

Соціокультурна адаптація є однією з ключових проблем сучасної психології, педагогіки та соціології, особливо в умовах глобалізації та інтенсивних соціальних змін. У сучасному світі люди все частіше стикаються з необхідністю адаптуватися до нових соціокультурних умов, що зумовлено як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками: міграція, урбанізація, соціально-економічні та політичні трансформації. Відтак, дослідження процесу соціокультурної адаптації є злободенним, оскільки дає змогу краще розуміти, які моделі пристосування до нових умов та визначити ресурсні механізми, що забезпечують успішну інтеграцію осіб в нові умови соціокультурного середовища.

Поняття адаптації у різних словниках має дещо різні трактування в залежності від контексту використання (психологічний, біологічний, соціальний тощо).

У тлумачному словнику української мови поняття «адаптація» трактується як процес пристосування організму до нових умов середовища. Тобто, йдеться про пристосування людини до нових соціальних умов, нових вимог, суспільства, колективу чи інших факторів.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «адаптація» (від латинського *adaptatio* – пристосування) подається як пристосування організму, психіки або поведінки до змін зовнішнього або внутрішнього середовища. Це може стосуватися як біологічних процесів, так і соціальних умов.

У психологічному словнику під адаптацією розуміють динамічний процес активного пристосування індивіда до вимог зовнішнього середовища, яка вміщує як фізіологічні, так і психологічні механізми для збереження гомеостазу і ефективного функціонування в нових умовах. Тобто, психологічна адаптація передбачає формування нових звичок, умінь і навичок для того, щоб індивід міг успішно інтегруватися в нове соціальне середовище або подолати стресові ситуації.

Поняття «адаптація» у соціологічному словнику інтерпретується як процес пристосування індивіда або соціальної групи до нових соціокультурних умов життя, змін у суспільстві або соціальних норм. Тобто, у соціологічному контексті акцент робиться на інтеграцію особистості або групи в нове середовище, структуру або колектив.

У медичному словнику «адаптація» трактується як процес, під час якого організм чи його системи пристосовуються до нових умов існування. Це стосується біологічної адаптації до кліматичних змін, умов середовища або захворювань.

Отже, можна виокремити основні трактування поняття «адаптація» у різних контекстах: біологічному – як пристосування організму до змін зовнішнього середовища (температури, світла, вологості тощо), психологічному – як адаптацію індивіда до нових умов існування, ситуацій або стресів, що вимагає як когнітивних, так і поведінкових змін та соціальному – як інтеграцію людини в нове соціокультурне середовище, колектив або суспільні норми.

Таким чином, можна підвести підсумок, що, адаптація – це процес пристосування людини до нових умов, в результаті якого забезпечується збереження стабільності та функціональності. Вона може відбуватися як на біологічному, так і на соціокультурному рівні.

В науковій літературі адаптація розглядається як комплексний процес, що охоплює психологічні, соціальні, економічні та культурні аспекти. Поняття адаптації вперше було детально розглянуто Чарльзом Дарвіном у контексті біологічної еволюції, але з часом воно знайшло своє застосування і в соціальних науках.

У контексті соціології, адаптація розглядається як процес пристосування індивіда або групи до соціальних умов середовища, що включає зміни у цінностях, нормах, поведінці та світогляді. Зокрема, в контексті соціальної адаптації J. Berry досліджував теорію акультурації [117]; модель міжкультурної адаптації вивчав С. O'Donnell; Y. Kim досліджував інтерактивну модель адаптації [141]; Н. Selye вивів теорію кривої адаптації [169]; в контексті комунікації, адаптацію вивчали Т. Edward, Е. Hall, М. Bennett [133]; соціальним і психологічним теоріям адаптації надавали увагу А. Bandura, Р. Waters, М. Kuhn, Т. Partland [112, 113, 144] та ін.

J. Berry запропонував модель акультурації, яка описує, як індивіди адаптуються до нової культури. Його модель акультурації включає чотири стратегії адаптації: інтеграція (поєднання рідної культури з новою), асиміляція (повне прийняття нової культури), сепарація (збереження рідної культури і уникання нової), маргіналізація (відмова як від рідної, так і нової культури) [117]. Тобто, автор вважає, що успішна адаптація залежить від взаємодії між індивідом і середовищем, а також від стратегії, яку обирає індивід.

На думку, Е. Erikson адаптація є процесом навчання. Вчений акцентує на тому, що культурна адаптація включає засвоєння нових соціальних ролей та навичок, а також культурних норм [124]. Тотожної думки дотримується Y.Kim. Дослідниця вивела теорію інтерактивної моделі адаптації, в якій розглядає адаптацію як динамічний процес, що включає комунікацію з новою культурою і підтримання культурної ідентичності. За вченою, адаптація проходить через цикли стресу й адаптації, що призводять до поступового засвоєння культурних цінностей [141].

В дослідженнях М. Berghs акцентується увага на розвитку міжкультурної чутливості. Вчений розробив шестистадійну модель, яка описує, як люди з різних культур проходять через стадії адаптації, від початкового незнання культурних відмінностей до повного прийняття нової культури: відмова, захист, мінімалізація, прийняття, адаптація, інтеграція [116].

Прибічник соціокультурної теорії адаптації людини Edward E. Hall поділив культури на висококонтекстні (де більшість інформації передається через невербальні засоби) і низькоконтекстні (де інформація передається через слова). Праці вченого дали змогу зрозуміти, як культурні відмінності впливають на процес адаптації [133].

В контексті соціальних і психологічних теорій адаптації найвідомішим вченим є А. Bandura. Дослідник здійснив внесок у дослідження теорії соціального пізнання поведінки людини та вивчення людської уяви. Зокрема, його цікавили напрями: механізм вчинків людини, вплив людини на власну мотивацію та поведінку, усвідомлення людьми їх здатності впливати на події свого життя. А. Bandura став засновником теорії соціального навчання та заклав теоретичне підґрунтя явища

самоефективності, яке розглядається у теорії соціальної когнітивності. Водночас вчений розширив набір концептуальних інструментів для дослідження спостережного навчання і саморегуляції. Серед його найвідоміших експериментів – експеримент з лялькою Бобо: діти копіювали побачені на екрані агресивні дії, не виконуючи команди, а лише копіюючи ці дії [112, 113].

Тобто, у контексті соціальних теорій адаптації, вчені вважають, що соціокультурна адаптація є складним і багатоступеневим процесом, який залежить від індивідуальних, культурних і соціальних чинників. Успішність адаптації залежить від взаємодії людини з новим культурним середовищем, стратегії, обраної для адаптації, і підтримки соціального оточення.

Психологічний підхід до адаптації розглядає процес адаптації як формування індивідуального стилю діяльності та діалектичну єдність діяльнісних і соціально-психологічних взаємодій між суб'єктом адаптації та соціальним середовищем. Основна увага вчених в цьому підході зосереджується на тому, як людина входить у систему внутрішньо-групових відносин та пристосовується до неї. Важливим аспектом є вироблення зразків мислення і поведінки, що відповідають цінностям та нормам соціального середовища або колективу, в якому людина перебуває [125, 140, 141].

Екологічну теорію в контексті психологічного підходу розробив U. Bronfenbrenner, в якій розглядає адаптацію в контексті різних рівнів впливу середовища: мікросистеми, мезосистеми, екзосистеми, макросистеми і хронологічної системи. Ця теорія дозволяє розглядати адаптацію індивіда в соціокультурному контексті, враховуючи як найближчі соціальні взаємодії, так і ширші суспільні фактори. Вчений завважує, що адаптація людини є багаторівневим процесом, який залежить від взаємодії з оточенням на різних рівнях. Особливу роль відіграє соціальна підтримка з боку найближчого оточення (сім'я, друзі) і більш широких соціальних інститутів (школа, робота) [120].

В своїй моделі A. Mitchell, J. Bennett описують, як люди розвивають свою здатність сприймати та взаємодіяти з іншими культурами. Вчені виділили шість стадій розвитку міжкультурної чутливості, які діляться на два основні етапи:

етноцентризм (орієнтація на власну культуру) і етнорелятивізм (розуміння та прийняття різноманітних культур). Тобто, на думку авторів, соціокультурна адаптація вимагає глибокого розуміння іншої культури і здатності змінювати свою поведінку відповідно до нових культурних норм і цінностей.

Психологічний підхід підтримувала і прибічниця соціальних теорій Y. Kim. Вчена описує процес соціокультурної адаптації як двонаправлений і постійний. Її теорія підкреслює, що адаптація індивіда до нового культурного середовища є складним процесом, який включає як стрес, так і зростання. Вона вивела теорію культурного шоку, пояснюючи, як люди переживають стрес від нових культурних вимог, але з часом можуть досягти адаптивного стану через комунікацію та взаємодію з новим середовищем. Y. Kim зазначає, що процес адаптації включає цикл стресу і адаптації, де важливу роль відіграють комунікативні навички та підтримка з боку спільноти, поряд з цим, важливим елементом є здатність індивіда до когнітивної та поведінкової гнучкості [141].

Психологічний підтекст вбачається у теорії M. Archer, яка розробила теорію адаптації в соціальному контексті, зокрема, вивчаючи процес адаптації індивідів до змін в соціальних структурах і відносинах. Вчена звертає увагу на взаємодію між агентами і структурами, наголошуючи, що індивіди адаптуються не тільки до нових умов, але й активно впливають на формування соціальних структур. На думку M. Archer соціокультурна адаптація є діалектичним процесом, де люди не лише пристосовуються до умов, але й змінюють їх через свої дії [110].

Отже, психологічний підхід підкреслює важливість процесу соціалізації людини, який проявляється у придбанні, закріпленні та розвитку навичок міжособистісного спілкування. Вчені тотожні в думці, що особистість повинна адаптуватися до колективу, засвоюючи правила взаємодії в ньому та освоюючи необхідні соціальні ролі. Таким чином, психологічна адаптація пов'язана з досягненням певного рівня стабільності та ефективності у соціальному середовищі, де людина навчається підтримувати гармонійні відносини з оточенням.

У контексті інформаційно-комунікативного підходу вчені розглядають адаптацію як процес, у якому відбувається зміна структури або функції системи та

керуючих впливів на основі отриманих даних та поточної інформації. Цей підхід робить акцент на оптимізації взаємодії через інформаційні канали, де головним завданням є обробка, пошук і сприйняття інформації. В умовах недостатньої апріорної інформації або змінених умов діяльності суб'єкт прагне досягнути оптимального стану через використання нових інформаційних джерел [109, 128, 135, 141, 164, 174]. Тобто, вчені інформаційно-комунікативний підхід до адаптації розглядають як процес засвоєння і використання інформації через комунікацію для успішного пристосування до нових умов, акцентуючи увагу на важливості інформаційних потоків і комунікативних стратегій, необхідних для інтеграції в нові соціокультурні контексти.

В працях Y. Kim досліджується як індивіди пристосовуються до нового культурного середовища через процеси комунікації. Теорія вченої підкреслює двосторонній характер процесу адаптації: як індивід змінюється в новому середовищі, так і оточуюче середовище адаптується до індивіда. Вчена підсумовує, що ефективна комунікація є центральною для успішної адаптації, оскільки вона допомагає індивіду краще розуміти нові норми і очікування, а також будувати нові соціальні зв'язки. Чим більше людина комунікує в новому середовищі, тим легше їй адаптуватися до нових культурних умов [141].

Розглядала роль інформаційних і комунікативних навичок в процесі адаптації мігрантів та інших соціальних груп E. Rogers Дослідник підкреслює, що процес адаптації потребує активного залучення в нове інформаційне середовище і вивчення комунікативних практик, характерних для нової культури [164]. На думку U. Enders високий рівень інформаційної грамотності і здатність швидко засвоювати нові комунікаційні моделі сприяють більш швидкому і успішному адаптуванню до нових умов. Інформаційно-комунікативні навички допомагають знижувати стрес і покращувати соціальну інтеграцію.

Згідно теорії мовної адаптації R. Gardner, W. Lambert, мовна адаптація відіграє ключову роль у загальному процесі соціокультурної адаптації. Вчені підкреслюють, що здатність до успішної комунікації мовою нового культурного середовища є важливим фактором для адаптації [128]. Дослідники вивчали, як мотивація до

вивчення нової мови впливає на успішність соціокультурної адаптації. За R. Gardner, W. Lambert, мовні навички є важливим інструментом для отримання інформації про нове середовище, а також для соціальної інтеграції. В той же час, інформаційно-комунікативні знання допомагають індивіду орієнтуватися в новому культурному контексті і забезпечують доступ до ключових ресурсів для адаптації.

В своїй теорії дифузії інновацій E. Rogers описував, як нові ідеї, технології та інформація поширюються серед населення через комунікаційні канали. Робота вченого стосується не лише поширення нових технологій, але й культурних практик, що є важливими для адаптації до нового середовища. E. Rogers наголошував на ролі інформаційних потоків і комунікаційних мереж у процесі адаптації індивідів та груп до нових соціальних умов [165].

Дослідження J. Habermans стосуються соціальної мережі і адаптації. Вчений досліджував значення соціальних мереж для процесу адаптації, зокрема комунікативних зв'язків між індивідами і їхнім соціальним оточенням. J. Habermans вивчав, як інформаційні канали і соціальна підтримка впливають на успішність адаптації до нових умов і дійшов висновку, що комунікація через соціальні мережі відіграє ключову роль у процесі адаптації, надаючи індивіду інформацію, необхідну для інтеграції в нове середовище, і забезпечуючи соціальну підтримку [132].

Таким чином, в контексті інформаційно-комунікативного підходу адаптація до нових соціокультурних умов відбувається через інтеграцію в інформаційні мережі і засвоєння нових ідей та практик через комунікацію. Важливим фактором є наявність доступу до інформації і можливість інтеракції з іншими людьми в новому середовищі. На думку вчених, інформація та комунікація є ключовими аспектами успішної адаптації до нових соціокультурних умов. Поряд з цим, вміння орієнтуватися в інформаційному середовищі та будувати ефективні комунікативні стратегії допомагає зменшити стрес і сприяє успішній соціальній інтеграції. Водночас, мовна компетентність і доступ до соціальних мереж є важливими факторами для інформаційно-комунікативної адаптації.

Отже, у цьому підході взаємодія між психосемантичними системами (тобто тими, що керують обробкою інформації) вважається ключовою для адаптації. Людина

адаптується шляхом пошуку та осмислення інформації, яка дозволяє їй налаштувати свою діяльність відповідно до вимог середовища. Інформаційно-комунікативний підхід застосовується у ситуаціях, коли для успішної адаптації потрібна активна обробка та аналіз даних про навколишнє середовище або соціальні групи, з якими людина взаємодіє.

В контексті соціалізації людини вчені вивчаючи адаптацію зосереджується на взаємодії особистості з соціальним середовищем. Адаптація в цьому контексті розглядається як процес пристосування індивіда до соціальних умов, норм і цінностей суспільства або конкретної соціальної групи. Соціальний підхід виходить з того, що поведінка людини у великій мірі визначається вимогами соціуму, а успішна адаптація дозволяє людині ефективно функціонувати в різних соціальних системах (сім'я, колектив, суспільство в цілому).

Соціалізація і адаптація – дві взаємопов'язані категорії, які вивчаються в контексті розвитку особистості в соціальному середовищі. Ці процеси впливають на те, як індивід взаємодіє з суспільством, засвоює його норми, цінності, а також як пристосовується до змін у соціальному контексті. Численні вчені з різних підходів досліджували ці явища, роблячи значний внесок у розуміння механізмів соціалізації і адаптації, зокрема: Е. Durkheim вивчав соціалізація як процес інтеграції; Т. Parsons працював у контексті структурно-функціонального підходу до соціалізації; Ж. Piaget вивчав когнітивний розвиток і соціалізацію; Е. Erikson – психосоціальний розвиток; Н. Garfinkel досліджував етнометодологію і адаптацію та ін.

Е. Durkheim розглядає соціалізацію як процес інтеграції індивіда в суспільство через засвоєння його норм і цінностей. Вчений наголошує, що через соціалізацію індивіди вчаться діяти відповідно до соціальних очікувань і колективної свідомості, що дозволяє підтримувати соціальну стабільність [123]. На думку Е. Durkheim, соціалізація є необхідною умовою для формування соціальної інтеграції та координації дій індивідів в суспільстві, адже процес соціалізації допомагає індивіду адаптуватися до соціальних умов, підтримуючи стабільність і порядок.

В структурно-функціональній моделі Т. Parsons соціалізація розглядається як процес навчання індивідів виконувати різні соціальні ролі. Вчений стверджує, що

соціалізація допомагає формувати стабільні соціальні системи через засвоєння індивідами цінностей та правил, що дозволяють їм ефективно функціонувати у суспільстві. Тобто, соціалізація є ключовою для підтримки соціального порядку, оскільки вона забезпечує безперервність соціальних структур через адаптацію індивідів до виконання ролей у різних соціальних контекстах [158].

Як соціалізація впливає на розвиток когнітивних здібностей у дітей вивчав J. Piaget. Вчений довів, що соціальні взаємодії допомагають дітям засвоювати нові знання і навички через спостереження і взаємодію з іншими людьми. Поступово діти адаптуються до соціальних вимог через розвиток уявлень про світ. J. Piaget стверджує, що соціалізація сприяє когнітивному розвитку, допомагаючи дітям адаптуватися до соціального середовища, яке стає складнішим у процесі їхнього дорослішання [159].

В контексті психосоціального розвитку E. Erikson розробив власну теорію психосоціального розвитку, яка передбачає, що індивід протягом життя проходить через низку кризових етапів, пов'язаних із соціалізацією та адаптацією до нових соціальних ролей. Кожен етап передбачає конфлікт, вирішення якого веде до успішної адаптації і зміцнення ідентичності. Вчений наголошує, що адаптація є ключовою складовою психосоціального розвитку, де успішне вирішення кризових ситуацій сприяє особистісному зростанню і зміцненню соціальних зв'язків. Невирішені конфлікти можуть призводити до проблем у соціальній інтеграції [124].

В соціокультурній теорії Л. Виготський підкреслюється роль соціальної взаємодії в когнітивному і культурному розвитку індивіда. Прибічники теорії вважають, що соціалізація відбувається через спільну діяльність і навчання, де люди засвоюють знання і навички в соціальному контексті. Соціальне середовище виступає ключовим чинником у формуванні особистості. Тобто, соціальна взаємодія і спільне навчання сприяють адаптації індивіда до соціокультурного середовища. Підтримка та участь у соціальних процесах допомагають індивіду ефективно соціалізуватися і інтегруватися в суспільство.

В дослідженнях R. Gardner відзначено як люди використовують щоденні комунікативні практики для підтримання соціального порядку. Вчений вважав, що

адаптація відбувається на мікрорівні через постійну рефлексію та корекцію поведінки в межах соціальних взаємодій [128]. Тобто, вивчення повсякденних методів адаптації дозволяє зрозуміти, як люди підтримують соціальний порядок і інтеграцію в суспільство.

Підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що соціалізація і адаптація – складні процеси, які включають навчання індивідів соціальних норм і очікувань. Соціальні і культурні контексти мають важливе значення для процесів соціалізації та адаптації, оскільки вони забезпечують необхідні ресурси для засвоєння нових знань і навичок. Адаптація індивіда до соціального середовища відбувається через інтеракції з іншими людьми і участь у соціальних процесах, що допомагає розвивати соціальні компетенції і підтримувати соціальний порядок.

Низка сучасних науковців відзначають, що адаптація у соціальному контексті відбувається на двох рівнях: на рівні «особистість – соціальне середовище», йдеться про взаємодію особистості з суспільством та його соціальними нормами і на рівні «організм – природне середовище», увага звертається на біологічні й фізіологічні аспекти адаптації, однак ці процеси також перебувають під впливом соціальних чинників [117, 144, 147, 160, 175, 180].

Соціальний підхід за словами J. Berry, Y. Kim, та A. Bandura. також виділяє аспект соціально-психологічної адаптації, яка передбачає пристосування особистості до нових соціальних умов [112, 117, 141]. Це може бути зміна соціальної ролі, колективу або життєвих обставин. У процесі адаптації людина навчається справлятися з новими соціальними вимогами та очікуваннями. Наприклад, під час зміни роботи чи вступу до навчального закладу людина повинна адаптуватися до нових правил, норм та ролей, прийнятих у відповідному середовищі.

Вчені визначають соціальні чинники адаптації, що впливають на процес адаптації. Серед таких чинників виділяють:

- соціальні норми та цінності: людина адаптується до соціальних норм і правил, які існують у її середовищі (може стосуватися поведінкових моделей, етикету, законодавчих норм, культурних і моральних цінностей);

- соціальний статус та роль: людина повинна адаптуватися до своєї соціальної ролі та місця у суспільстві або групі (наприклад, новий співробітник мусить адаптуватися до своєї ролі у професійному колективі, засвоїти обов'язки та правила взаємодії з колегами);

- соціальна підтримка: важливу роль в адаптації відіграють інші члени соціального середовища, які можуть надавати допомогу та підтримку, полегшуючи процес інтеграції індивіда у нові умови [112, 117, 141].

Інші вчені наголошують, що адаптація є не одностороннім процесом, а взаємодією між індивідом та середовищем. Індивід не лише пристосовується до соціуму, але й може впливати на нього, змінюючи соціальні умови чи правила поведінки у певних ситуаціях [114, 117, 153]. Успішна адаптація передбачає досягнення балансу між потребами індивіда та вимогами соціуму. Автори визначають рівні соціальної адаптації, до яких відносять:

1. Первинна адаптація: Це процес первинного входження індивіда в соціальне середовище, де він навчається засвоювати основні норми та цінності, необхідні для функціонування у групі або суспільстві.

2. Вторинна адаптація: Це адаптація на більш високому рівні, коли людина вже засвоїла базові правила взаємодії з соціумом і починає розвивати свої соціальні навички, інтегруючись у складніші соціальні структури та виконуючи більш складні соціальні ролі.

3. Третинна адаптація: Вона стосується вищого рівня соціальної взаємодії, коли людина не лише адаптується до соціуму, але й активно впливає на його розвиток, змінюючи соціальні норми та структури.

Отже, соціальний підхід до адаптації дозволяє зрозуміти, як людина пристосовується до соціального середовища через процеси соціалізації та соціально-психологічної інтеграції. Цей підхід підкреслює важливість взаємодії між індивідом і соціумом, а також роль соціальних чинників у формуванні успішної адаптації.

Творчий аспект соціокультурної адаптації, є ключовим компонентом процесу перетворення життєдіяльності людини. Він відображає здатність індивіда гармонізувати взаємодію з зовнішнім світом через естетичне сприйняття і творчість.

Адаптація тут полягає не лише у пристосуванні до зовнішніх умов, але й у творчому перетворенні цих умов відповідно до індивідуальних цінностей та естетичних переживань [82, 83].

До основних аспектів творчого підходу дослідники відносять:

1. Естетичне переживання: важливим компонентом адаптації є здатність людини відчувати гармонію з навколишнім середовищем, що проявляється у формі естетичних почуттів. Творча діяльність допомагає досягнути цієї гармонії через об'єднання внутрішнього і зовнішнього аспектів реальності.

2. Творча діяльність: творчість виступає як спосіб не тільки пристосування, але й перетворення середовища. Людина створює нові культурні форми, що дозволяє їй не лише інтегруватися у соціокультурне середовище, але й активно впливати на нього.

3. Гармонізація з реальністю: творчо-естетична діяльність спрямована на досягнення гармонії між індивідом і навколишнім світом, що досягається через культурне осмислення середовища і творче його перетворення.

В Україні дослідження психосоціальної адаптації проводили кілька провідних науковців у сфері психології, педагогіки та соціології. Вчені зосереджували увагу на різних аспектах адаптації, пов'язаних з психологічними, соціальними, культурними й освітніми чинниками, зокрема: С. Максименко – займався дослідженням психосоціальної адаптації, зокрема, у контексті розвитку особистості, стресостійкості та формування індивідуальної ідентичності; Т. Титаренко – досліджувала проблеми соціалізації, психосоціального стресу, кризи особистості, зокрема в умовах соціальних змін і криз; Л. Найдьонова – спеціалізується на дослідженні психосоціальної адаптації молоді, впливу медіа та соціальних мереж на соціалізацію та адаптацію; О. Кочерга – вивчає психосоціальну адаптацію особистості в умовах суспільних змін, зокрема після травматичних подій і соціальних криз; Л. Хоружа – працює над проблемами адаптації дітей з особливими потребами в інклюзивних умовах; Г. Балл – досліджував психосоціальну адаптацію осіб, що пережили травматичні події, зокрема воєнні конфлікти [40, 41].

В дослідженнях Н. Garfinkel описано як люди використовують щоденні комунікативні практики для підтримання соціального порядку. Вчений вважав, що адаптація відбувається на мікрорівні через постійну рефлексію та корекцію поведінки в межах соціальних взаємодій. Тобто, вивчення повсякденних методів адаптації дозволяє зрозуміти, як люди підтримують соціальний порядок і інтеграцію в суспільство [129].

Таким чином, низка вчених дотримуються думки, що психосоціальна адаптація відбувається через формування стійких адаптаційних механізмів, які включають роботу зі стресом, розвиток соціальних навичок та когнітивних механізмів і залежить від успішної взаємодії людини з соціальними структурами та від уміння справлятися з кризовими ситуаціями.

Адаптація молоді та підлітків відбувається в контексті взаємодії з цифровими і медіапросторами, які стають новими соціальними середовищами.

Соціальні зміни та кризи викликають необхідність перебудови адаптаційних механізмів особистості для ефективної взаємодії з новим соціальним середовищем. Адаптація після травматичних подій потребує спеціальних психотерапевтичних інтервенцій, спрямованих на відновлення соціальних і психологічних функцій особистості.

Психосоціальна адаптація в інклюзивних умовах потребує спеціальної психолого-педагогічної підтримки, яка враховує індивідуальні потреби дитини та її соціальне оточення.

Низка українських вчених активно досліджують соціокультурну адаптацію в контексті змін суспільства, міграційних процесів, культурного обміну та впливу глобалізації на особистість і суспільство [3, 19, 21, 28, 52, 63, 76, 85].

Так, Т. Титаренко досліджувала проблематику соціокультурної адаптації особистості у контексті кризових життєвих ситуацій, соціалізації та трансформації життєвого світу людини. У наукових працях вченої значна увага приділяється психологічним механізмам переживання криз, відновленню особистісної цілісності та пошуку нових способів організації життя в умовах суспільних змін [41].

На думку вченої, кризові події можуть порушувати усталені способи взаємодії особистості з соціальним середовищем і водночас стимулювати пошук нових стратегій життєдіяльності. Тобто, адаптація в розумінні авторки не зводиться до пасивного пристосування до змінених обставин, а передбачає активну перебудову особистістю власних способів взаємодії з навколишнім світом, переосмислення досвіду та формування нових життєвих перспектив. Т. Титаренко наголошує, що у концептуальному вимірі соціокультурна адаптація постає як динамічний процес, пов'язаний із подоланням кризових станів, відновленням суб'єктності та формуванням нових способів взаємодії особистості із соціальним і культурним середовищем.

Досліджуючи психологічні особливості функціонування особистості в сучасному інформаційному та медійному середовищі Г. Балл зосереджує увагу на впливі цифровізації, медіаспоживання та інформаційних процесів на соціалізацію і розвиток особистості. В дослідженнях вченого сучасне соціокультурне середовище розглядається як простір, у якому поряд із безпосередніми міжособистісними взаємодіями дедалі більшого значення набувають цифрові комунікації та медіаресурси. Тобто, з позицій цього підходу соціокультурна адаптація особистості передбачає не лише засвоєння традиційних соціальних норм і моделей поведінки, а й оволодіння способами взаємодії в інформаційному просторі. Особливого значення набувають критичне сприймання інформації, здатність орієнтуватися в медійному середовищі, усвідомлювати його вплив на емоційний стан, поведінку та систему соціальних зв'язків [41].

Отже, дослідження вчених дають підстави розглядати соціокультурну адаптацію як процес, що відбувається в умовах трансформації соціального середовища та потребує врахування нових інформаційно-комунікаційних форм соціалізації.

О. Кочерга досліджує проблематику соціокультурної адаптації в контексті взаємодії людини з новим соціальним і культурним середовищем, зокрема в умовах міграції та міжкультурної комунікації. Вчений стверджує, що адаптація пов'язана з необхідністю засвоєння нових соціальних норм, правил взаємодії, культурних

традицій і моделей поведінки. На думку автора, особливе значення для розуміння соціокультурної адаптації має положення про можливість виникнення культурного шоку як реакції особистості на суттєву зміну звичного соціокультурного середовища. Зміна культурного контексту може супроводжуватися емоційною напругою, невпевненістю, труднощами комунікації, відчуттям відчуження та необхідністю поступового формування нових способів взаємодії.

Таким чином, соціокультурна адаптація в умовах зміни культурного середовища передбачає поступове опанування нових соціальних і культурних норм, розвиток комунікативної компетентності та формування відчуття належності до нового соціального простору. Важливу роль у цьому процесі відіграють соціальна підтримка, доступність соціальних ресурсів та можливість включення особистості у спільну діяльність.

Вивчаючи проблематику адаптації особистості крізь призму взаємодії людини із соціальним середовищем Г. Балл, взаємопов'язує з розвитком особистості та її здатності до конструктивного співвіднесення власних потреб і можливостей з вимогами навколишнього середовища. У працях вченого адаптація не ототожнюється з механічним пристосуванням людини до зовнішніх умов, а розглядається як складний процес взаємодії особистості та середовища. Дослідник наголошує, що для розуміння соціокультурної адаптації принципово важливим є положення про активний характер адаптаційного процесу. Особистість не лише пристосовується до наявних соціальних умов, а й здатна змінювати способи власної діяльності, взаємодії та ставлення до середовища [41]. Тобто, автор розглядає адаптацію як процес досягнення певної узгодженості між внутрішніми можливостями людини та вимогами соціального оточення.

В контексті дослідження соціокультурної адаптації положення Г. Балла дають змогу акцентувати увагу на суб'єктності особистості, її активності, здатності до саморозвитку та побудови конструктивної взаємодії із соціальним середовищем.

Психологічні та педагогічні засади розвитку особистості в освітньому середовищі вивчав І. Зязюн. Значну увагу вчений приділяє гуманізації освіти, розвитку особистісного потенціалу, культурі взаємодії та формуванню ціннісних

орієнтацій. У науковій спадщині науковця освіта розглядається не лише як процес передавання знань, а як важливий простір становлення особистості, її культури, самосвідомості та здатності до взаємодії з іншими. Дослідник наголошує, що в контексті соціокультурної адаптації важливим є розуміння освітнього середовища як простору соціалізації та культурного розвитку особистості. Саме через освітню взаємодію дитина засвоює соціальні правила, набуває досвіду співпраці, розвиває здатність до комунікації та формує ставлення до себе й інших людей [21].

Тобто, наукові положення І. Зязюна дають підстави розглядати освіту як один із провідних соціокультурних механізмів адаптації особистості.

Узагальнюючи наукові підходи Т. Титаренко, Л. Найдьонової, Кочерги, Г. Балла та І. Зязюна можна розглядати соціокультурну адаптацію як багатовимірний і динамічний процес, у якому поєднуються особистісні, соціальні, комунікативні та культурні механізми. Вчені наголошують, що її успішність визначається не лише індивідуальними можливостями особистості, а й характеристиками соціального середовища, доступністю соціальної підтримки, можливостями для комунікації та участі у спільній діяльності.

Підсумовуючи можна стверджувати, що моделі соціокультурної адаптації українських учених переважно зосереджені на культурних, соціальних, інформаційних і психологічних аспектах процесу. Ключовими чинниками успішної адаптації визначено: культурна гнучкість, критичне мислення в інформаційному середовищі, соціальна підтримка та інтеграція через освітні інститути. Соціокультурна адаптація не є разовим процесом, а постійною адаптацією до змін у соціальному та культурному середовищі.

Таким чином, модель соціальної адаптації розглядається як процес взаємодії індивіда з соціальним середовищем протягом всього життя. Основні компоненти цієї моделі включають різні форми адаптації, які змінюються в залежності від сфери життєдіяльності індивіда. Соціальна адаптація передбачає не лише пристосування до існуючих норм і правил суспільства, але й активну участь у соціальних процесах, що сприяє розвитку особистості. Людина адаптується до нових соціальних ситуацій, збагачуючись досвідом, що дозволяє їй краще інтегруватися в суспільство. Ця модель

підкреслює важливість розвитку гнучкості і мобільності особистості для її ефективної інтеграції в змінювані соціальні умови. Соціокультурна адаптація є багатограним процесом, що включає пристосування індивіда до нових соціальних, культурних, мовних та освітніх умов. Соціокультурна адаптація є критично важливою для успішної інтеграції людини в нове суспільство чи культурне середовище і проходить через кілька етапів, починаючи від культурного шоку і закінчуючи повною інтеграцією.

Узагальнення наукових підходів до розуміння соціокультурної адаптації дає підстави розглядати це поняття як складний, багатовимірний і динамічний процес, у якому взаємопов'язані особистісні, емоційні, комунікативні, соціальні та культурні аспекти розвитку. Соціокультурна адаптація не обмежується лише пристосуванням особистості до наявних соціальних норм і правил, а передбачає активне включення людини у систему міжособистісних відносин, оволодіння способами соціальної взаємодії, формування відчуття власної належності до соціальної спільноти та можливість реалізовувати власний потенціал у соціокультурному середовищі. Важливими передумовами цього процесу є здатність особистості усвідомлювати власні потреби й можливості, регулювати емоційні стани, вступати в комунікацію, приймати соціальні ролі, взаємодіяти з іншими та використовувати доступні культурні засоби для самовираження.

Численні вчені розглядають соціокультурну адаптацію дитини через систему взаємопов'язаних компонентів, які відображають найбільш значущі сфери особистісного розвитку та соціальної взаємодії. До таких компонентів відносять: самосприйняття та самооцінку; емоційну саморегуляцію; самовираження засобами мистецтва; комунікативні вміння; соціальну взаємодію та співпрацю.

Самосприйняття та самооцінка відображає здатність дитини усвідомлювати власні особистісні характеристики, потреби, можливості та обмеження, формувати позитивне ставлення до себе й оцінювати власну значущість у системі соціальних відносин. Позитивне самосприйняття створює психологічне підґрунтя для активного включення дитини у взаємодію з іншими людьми. Відповідно, занижена самооцінка,

невпевненість у собі, переживання власної «інакшості» або очікування негативної оцінки можуть обмежувати соціальну активність та сприяти уникненню контактів.

Емоційна саморегуляція характеризує здатність дитини розпізнавати, усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани відповідно до конкретної ситуації. Соціокультурна адаптація неможлива без достатнього рівня емоційної регуляції, оскільки взаємодія з іншими людьми передбачає необхідність реагувати на зміни ситуації, долати фрустрацію, витримувати емоційне напруження, приймати відмову, очікувати, домовлятися та коригувати власну поведінку.

Самовираження засобами мистецтва відображає можливість дитини передавати власні переживання, думки, емоції, ставлення до себе та навколишнього світу через доступні творчі форми діяльності. Мистецтво є універсальним засобом комунікації та культурної взаємодії, який може компенсувати або доповнювати обмежені можливості вербального самовираження.

Комунікативні уміння характеризують здатність дитини вступати в контакт з іншими людьми, передавати й отримувати інформацію, висловлювати потреби та бажання, підтримувати діалог або іншу форму комунікації, розуміти звернення іншого та використовувати прийнятні способи комунікативної поведінки. Мовна та комунікативна адаптація може мати різний характер, в одних випадках труднощі стосуються з використанням мовлення, в інших – розуміння соціального контексту, невербальних сигналів, правил діалогу, ініціювання контакту або підтримання взаємодії.

Соціальна взаємодія та співпраця відображає здатність дитини бути учасником спільної діяльності, встановлювати взаємини з однолітками й дорослими, дотримуватися соціальних правил, розподіляти ролі, домовлятися, приймати допомогу та надавати її іншим. Соціокультурна адаптація передбачає не лише здатність спілкуватися, а й можливість діяти разом з іншими, бути прийнятим у групі, брати участь у спільних заходах, творчій та навчальній діяльності, дотримуватися правил взаємодії та поступово розширювати власний соціальний досвід.

Таким чином, визначена структура соціокультурної адаптації дає змогу поєднати: самосприйняття та самооцінку, що створюють особистісне підґрунтя

адаптації; емоційну саморегуляцію, яка забезпечує здатність дитини конструктивно реагувати на соціальні ситуації; самовираження засобами мистецтва, що надає доступний спосіб прояву внутрішнього досвіду та включення у культурну діяльність; комунікативні вміння – забезпечують встановлення та підтримання контактів; соціальна взаємодія і співпраця – визначають реальну включеність дитини у спільну діяльність і соціальне середовище.

Отже, соціокультурна адаптація розглядається як інтегративний процес, результатом якого є підвищення здатності дитини приймати та позитивно сприймати себе, регулювати власні емоційні стани, виражати внутрішній досвід доступними засобами, встановлювати комунікативні контакти та брати участь у спільній діяльності. Така структура створює теоретико-методичне підґрунтя для подальшого визначення критеріїв, показників і рівнів соціокультурної адаптації, а також для розроблення та експериментальної перевірки арт-терапевтичної технології її формування у дітей з особливими освітніми потребами.

1.2. Питання соціокультурної адаптації дітей з особливими потребами

Згідно законодавчих документів особа з особливими освітніми потребами, це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення свого права на освіту (пункт 20 частини першої статті 1 Закону України «Про освіту»). Термін «діти з особливими освітніми потребами» охоплює широкий спектр дітей, освітні потреби яких виходять за межі загальноприйнятих норм – це можуть бути діти з особливостями психофізичного розвитку, обдаровані діти, а також діти із соціально вразливих категорій. У більшості випадків додаткова підтримка надається з урахуванням конкретних освітніх потреб або труднощів, які має дитина.

На думку закордонних вчених, соціалізація особистості відбувається не пасивно, а через активну взаємодію із середовищем, засвоєння соціальних норм та формування власного досвіду. В дослідженнях G. Mead, E. Erikson, J. Habermas, A. Bandura відзначено, що процес соціалізації особистості нерозривно пов'язаний із її

внутрішньою активністю особистості та здатністю до саморозвитку. Формування соціального досвіду та особистісних якостей не відбувається механічно – людина не просто адаптується до суспільства, а активно взаємодіє з ним, спираючись на власні потреби, інтереси, мотиви та попередній досвід. Саме внутрішні характеристики особистості визначають, як вона сприймає соціальні цінності, зовнішні впливи та конкретні життєві обставини, що, у свою чергу, формує її поведінку та вчинки [112, 125, 132, 152].

Важливий внесок у дослідження зробили українські науковці, які розглядали різні аспекти соціально-педагогічної адаптації (О. Безпалько, В. Оржеховська, Т. Федорченко та ін.), питання соціальної реабілітації дітей і молоді, що опинилися в складних життєвих обставинах (О. Бондаренко, А. Обухівська, В. Панок, В. Шевченко та ін.). Вчені дають визначення ключовим термінам, такі як «соціальна адаптація», «соціалізація», «соціальне середовище», «соціально-освітнє середовище», оскільки вони тісно пов'язані між собою.

Відповідно: соціальна адаптація – процес і результат активного пристосування індивіда або соціальної групи до вимог і очікувань учасників нової або зміненої соціальної системи (В. Шевченко); оціалізація – процес набуття особистістю соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві та взаємодії із соціальним середовищем (В. Пазенко, В. Панок); соціальне середовище – сукупність соціальних умов, що визначають життєдіяльність і розвиток особистості (духовних, міжособистісних, виробничих та інших відносин), які впливають на свідомість та поведінку людини. На думку вчених, структура соціального середовища є багаторівневою: мікрорівень – безпосереднє соціальне оточення, таке як сім'я чи формальні й неформальні групи; мезорівень – регіональні, територіальні, поселенські та інші спільноти, що виражають специфічну культуру й спосіб життя; макрорівень – економічна, соціальна, політична й духовна система відносин (Н. Гордієнко, Л. Гуцуляк, В. Кремень). Дослідники одностайні в думці, що наявність соціального середовища є важливою умовою для соціалізації особистості.

Узагальнюючи різні інтерпретації вчених, на нашу думку, соціокультурна адаптація – це процес пристосування індивіда або групи, до нових соціокультурних

умов, що включає адаптацію до соціальних норм, цінностей, традицій, звичаїв та мовного середовища. Вона охоплює зміни в поведінці, сприйнятті та взаємодії особистості з навколишнім соціокультурним середовищем, а також засвоєння нових культурних практик і ролей для успішної інтеграції в нове середовище. Цей процес є ключовим для людей, які опиняються в умовах культурної чи соціальної зміни (наприклад, переселенці, особи з особливими потребами) і потребує підтримки та розвитку відповідних навичок для ефективної адаптації.

Як стверджують І. Астремська, О. Бабяк, О. Вовченко, І. Омельченко, В. Пазенко, Л. Прохоренко, Г. Соколова, Т. Сак, О. Чеботарьова діти з особливими потребами мають специфічні особливості розвитку, які ускладнюють їхню здатність самостійно інтегруватися в соціально-освітнє середовище без зовнішньої допомоги [4, 5, 12, 46, 50, 72, 163]. Вчені зазначають, що ці діти: не можуть брати участь у різних видах діяльності, що призводить до обмеження особистісного розвитку, зокрема в аспектах самоствердження і усвідомлення своєї значущості; мають обмежену участь у привабливих для них видах діяльності створює бар'єри для міжособистісної взаємодії з іншими дітьми, що, в свою чергу, знижує розвиток потреби у спілкуванні з ними; діти з особливими потребами часто мають затримки в розвитку, що призводить до труднощів у виконанні вікових норм і вимог у навчанні та соціальному житті, що створює бар'єри для їхнього спілкування з однолітками і спричиняє почуття ізольованості; мають труднощі в адаптації до нових ситуацій, що робить їх більш вразливими до стресових ситуацій, таких як зміни в навчальному середовищі чи нові соціальні взаємодії; мають обмежені навички спілкування, вираження емоцій і здатність до співпраці з іншими, що створює труднощі в групових заняттях, співпраці з іншими учнями та інтеграції в колектив; можуть піддаватися стигматизації або соціальному виключенню, що суттєво впливає на їхню самооцінку і мотивацію; через низьку самооцінку, стреси та труднощі в соціалізації, ці діти проявляють емоційну нестабільність, депресивні стани, агресивну поведінку або замкнутість; не отримують належної підтримки від сім'ї, школи чи інших соціальних структур, це може бути через незнання, недостатні ресурси або відсутність відповідної освіти для підтримки таких дітей; мають фізичні або когнітивні труднощі,

що обмежує їхню здатність встановлювати дружні стосунки або взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях, таких як групова робота, спільні ігри або навчальні заняття.

Інші дослідники наголошують, що подолання цих труднощів потребує комплексного підходу до соціалізації дітей з особливими потребами, включаючи спеціалізовану корекцію та підтримку в освітньому і соціальному середовищах [34, 37, 43, 59, 67, 87].

Проблему освітніх труднощів та рівнів підтримки осіб з особливими освітніми потребами висвітлено у працях вітчизняних вчених І. Астремської, О. Вовченко, Е. Данілавичюте, В. Кобильченко, С. Кульбіди, С. Литовченко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Г. Соколової, О. Чеботарьової, В. Шевченко, Н. Ярмоли та ін. Вчені виділяють п'ять основних типів освітніх потреб (труднощів): інтелектуальні – пов'язані з особливостями когнітивного розвитку; функціональні – охоплюють сенсорні, моторні та мовленнєві труднощі; фізичні – пов'язані з обмеженнями фізичних можливостей; навчальні – стосуються труднощів у засвоєнні навчального матеріалу; соціоадаптаційні / соціокультурні – включають особистісні та середовищні труднощі, а також виклики, пов'язані зі взаємодією з представниками різних культур чи потребою отримання інформації альтернативними способами, наприклад, жестовою мовою [69, 71].

Соціоадаптаційні труднощі авторами визначаються як невідповідність між потребами індивіда та вимогами соціального середовища, що спричиняє труднощі у встановленні і підтримці соціальних зв'язків, розвитку міжособистісних навичок і здатності інтегруватися в різні соціальні контексти. Соціоадаптаційні труднощі можуть мати різний вияв, зокрема: психологічні труднощі (тривожність, депресія, відчуття невідповідності чи невпевненості); комунікативні труднощі (невміння або складність у встановленні контактів, відсутність навичок ведення бесіди, соціальна ізоляція); мотиваційні труднощі (відсутність бажання або внутрішньої готовності до соціальної взаємодії або недостатнє розуміння соціальних норм); поведінкові труднощі (агресивна поведінка, пасивність або інші негативні соціальні стереотипи, які призводять до конфліктів або відчуження); когнітивні труднощі (невміння

розпізнавати і розуміти соціальні сигнали, проблеми з адаптацією до змінюваних соціальних норм або культури) тощо [67, 69, 71].

Тобто, соціоадаптаційні труднощі – це проблеми, які виникають у процесі соціальної та культурної адаптації особистості до соціального середовища, коли вона стикається з труднощами у взаємодії з іншими людьми, інтеграції в соціальні групи, а також у виконанні соціальних ролей. Соціоадаптаційні труднощі можуть бути як індивідуальними, так і груповими, і вони часто виникають в умовах соціальних змін або нових соціальних ситуацій (наприклад, зміна школи, переїзд, вступ до університету, зміна місця роботи).

Як стверджують вчені соціалізація відіграє ключову роль у корекції соціоадаптивних труднощів осіб з особливими освітніми потребами, яка сприяє подоланню не лише освітніх, а й соціально-психологічних викликів, забезпечуючи необхідні умови для гармонійного розвитку особистості. Завдяки створенню сприятливого середовища, адаптаційним програмам і підтримці фахівців особи з ООП отримують можливість інтегруватися в суспільство, розвивати свої здібності та реалізовувати потенціал [4, 8, 23, 30, 33, 36, 39, 47, 61, 86].

У працях В. Бондаря, В. Засенка, Л. Прохоренко, Г. Соколової, Т. Сак, В. Синьова, К. Тороп, О. Чеботарьової значна увага приділяється питанням практичної підтримки осіб з особливими потребами під час їхньої інтеграції в суспільство. Дослідники визначають умови, необхідні для успішної інклюзії, та ключові напрями залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього процесу. Автори стверджують, що соціокультурна адаптація є ключовим чинником інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у суспільство [78, 79, 94].

Узагальнюючи висновки досліджень, можна стверджувати, що основними шляхами соціокультурної адаптації є:

- сприяння інтеграції в суспільство (забезпечення можливості активної участі у житті громади дозволяє дітям з ООП долати бар'єри та ефективно інтегруватися до різних соціальних груп);

- формування соціальних компетентностей (розвиток навичок спілкування, вміння працювати в колективі, встановлювати контакти та підтримувати стосунки є основою для успішної соціальної адаптації дітей з ООП, що сприяє налагодженню міжособистісних зв'язків і дає змогу ефективно взаємодіяти з оточуючими);

- покращення психологічного стану (адаптація до соціального середовища сприяє зниженню ризику соціальної ізоляції, тривожності та депресивних станів, що в свою чергу, покращує самооцінку та впевненість у собі, що є необхідним для подолання життєвих труднощів);

- належність до спільноти (відчуття приналежності дітей з ООП до певної соціальної групи забезпечує емоційну підтримку та безпеку, стимулюючи активну участь у соціальному житті, що дає змогу їм відчувати себе частиною суспільства, що позитивно впливає на їхній розвиток);

- підготовка до самостійного життя (розвиток життєвих та практичних навичок, необхідних для самостійної діяльності, дозволяє дітям з ООП ефективно адаптуватися до змінних умов сучасного світу; включає здатність приймати самостійні рішення, організовувати свій час та вирішувати повсякденні завдання, що є запорукою незалежності у майбутньому).

Розглянемо основні психолого-педагогічні підходи щодо подолання соціокультурної адаптації осіб з ООП.

Подолання соціокультурних труднощів у осіб з особливими освітніми потребами є предметом досліджень багатьох науковців, які розглядали різні психолого-педагогічні підходи до подолання цієї проблеми. Зокрема, в контексті комплексного підходу до корекційно-розвивальної роботи, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини з ООП, створення підтримуючого середовища та залучення сучасних освітніх технологій для забезпечення ефективної соціокультурної адаптації, варто відзначити дослідження Р. Белухіної, Н. Голуб, С. Литовченко, І. Мірошник, А. Сідун, О. Чеботарьової.

Так, Г. Блеч, О. Вовченко, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Чеботарьова акцентують увагу на важливості розвитку навичок використання невербальних

засобів спілкування у дітей з ООП. Вони підкреслюють, що невербальне спілкування є ключовим компонентом соціальної адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство.

В своїх дослідженнях Г. Блеч, О. Чеботарьова визначають корекційно-розвивальну роботу як систему заходів, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та комунікації учнів з ООП. Автори наголошують на важливості створення природного, розвивального середовища для ефективної соціокультурної адаптації таких дітей [6, 97, 99].

Тотожної думки С. Литовченко. Вчена розглядає корекційно-розвивальний супровід як комплексну систему заходів, спрямованих на розвиток особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та комунікації (soft skills, словесне мовлення та/або жестова мова) дітей з порушеннями слуху. Авторка підкреслює необхідність врахування соціокультурних та освітніх новацій у процесі адаптації таких дітей. Тобто, розвиток невербальних комунікативних навичок сприяє покращенню соціальної взаємодії та адаптації дітей з ООП, що позитивно впливає на їхнє загальне психоемоційне благополуччя [36, 39].

У дослідженнях А. Душки, О. Орлова та К. Тороп підкреслюється важливість корекційно-розвивального підходу для формування соціальних компетенцій у дітей з ООП. Науковці акцентують увагу на застосуванні спеціальних методик, зокрема рольових ігор, тренінгів соціальних навичок і театральних методів для розвитку комунікації. Також вони наголошують на необхідності корекції емоційної сфери та підвищення самооцінки за допомогою арт-терапії, музикотерапії та психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток впевненості й емоційної стабільності [53, 176].

Загалом, дослідники тотожні в думці, що індивідуальний підхід, розвиток комунікативних навичок та створення підтримуючого середовища є фундаментальними елементами для подолання соціокультурних труднощів у осіб з ООП.

У сфері корекційно-розвивального підходу до соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами зарубіжні дослідники приділяють значну увагу впровадженню інноваційних технологій та методів для забезпечення ефективної

інклюзії та соціалізації таких осіб. Аналізуючи досвід європейських країн та США, можна виділити декілька ключових аспектів.

Дослідження D. Rose, A. Meyer, T. Hasselbring, C. Glaser підкреслюють інноваційні технології в інклюзивній та спеціальній освіті. Автори наголошують на важливості впровадження інноваційних технологій у процес навчання осіб з ООП, що має включати використання адаптивних навчальних матеріалів, спеціалізованого програмного забезпечення та технологій доповненої реальності для покращення навчального досвіду. На думку вчених, такі технології сприяють індивідуалізації навчання та підвищенню мотивації учнів [131, 132, 166].

L. Florian, K. Black-Hawkins акцентують увагу на індивідуальних навчальних планах та міждисциплінарному підході, які мають бути розроблені з урахуванням специфічних потреб кожного учня з ООП. Такі плани створюються командою фахівців, включаючи педагогів, психологів та медичних працівників, що забезпечує комплексний підхід до навчання та реабілітації [115, 127, 170].

Соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство виокремлюють з інших детермінантів соціокультурної адаптації E. Hall, N. Vue, N. Strangman, A. Meyer, M. Ainscow, A. Dyson, P. Weiner. Вчені наголошують на важливості соціальної адаптації осіб з ООП через їх активну участь у громадському житті, що досягається шляхом організації позакласних заходів, волонтерських програм та співпраці з місцевими громадами [109, 122, 133].

Тотожної думки M. Ainscow, A. Lai, S. Wei, вчені відзначають, що впровадження інноваційних технологій є ключовим фактором у покращенні якості освіти для дітей з ООП. Водночас, індивідуальний підхід та міждисциплінарна співпраця забезпечують ефективність корекційно-розвивальної роботи [109, 181]. Отже, на думку вчених, соціальна адаптація повинна бути інтегрованою частиною освітнього процесу для забезпечення повноцінної інтеграції осіб з ООП у суспільство.

Таким чином, зарубіжний досвід демонструє, що комплексний підхід, який поєднує технологічні інновації, індивідуалізацію навчання та активну соціалізацію, є ефективним у корекційно-розвивальній роботі щодо подолання проблем у формуванні соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами.

У дослідженнях G. Rose, D. Meyer, D. Hall, P. Vue, S. Strangman, T. Hasselbring, J. Glaser, L. Florian, J. Black-Hawkins, M. Ainscow, A. Dyson, D. Weiner підкреслюється важливість декількох ключових підходів до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

В працях M. Ainscow, L. Florian, J. Black-Hawkins надається увага психологічному супроводу і консультуванню. Вчені наголошують на важливості постійного психологічного супроводу та консультування для підтримки осіб з ООП в процесі їх соціалізації, що допомагає індивідуалізувати підхід, розвивати емоційну стабільність та впевненість у своїх силах [109, 127, 156, 162].

Педагогічну спрямованість щодо вирішення цієї проблеми знаходимо в працях E. Hall, A. Dyson, S. Wei, які відзначають важливість диференційованого підходу. Вчені акцентують увагу на диференційованому навчанні, яке дає змогу створювати умови для ефективної соціокультурної адаптації дітей з ООП, враховуючи їх індивідуальні потреби та особливості розвитку, що сприяє формуванню рівних можливостей для усіх учнів у процесі навчання [133, 181].

Дослідження G. Rose, G. Mead, S. Strangman орієнтовані на розвиток міжособистісні навички. Автори акцентують на необхідності розвитку міжособистісних навичок у осіб з ООП, адже це є основою для їх успішної інтеграції в суспільство. На думку вчених, використання соціальних ігор, тренінгів і групових занять сприяє розвитку комунікативних і соціальних компетенцій [152, 166].

Прибічники особистісно орієнтованого підходу T. Hasselbring, J. Glaser наголошують на розвитку самообслуговування та професійних навичок осіб з ООП. Вчені підкреслюють важливість розвитку навичок самообслуговування і професійної підготовки для осіб з ООП, оскільки це дозволяє їм стати більш незалежними та готовими до працевлаштування, що є важливим аспектом їх соціокультурної адаптації [134].

В контексті індивідуального підходу P. Vue, M. Ainscow акцентують увагу на адаптації навчального процесу та соціальних активностей відповідно до потреб кожної дитини з ООП. Вчені вважають, що такий підхід допомагає зменшити бар'єри в комунікації та сприяє кращій інтеграції в суспільство [109].

Підсумовуючи можна стверджувати, що зарубіжні автори також свідчать про важливість комплексного підходу до соціокультурної адаптації осіб з ООП, де ключовими факторами є психологічна підтримка, адаптоване навчання, розвиток соціальних навичок, а також сприяння розвитку професійних навичок та незалежності через індивідуалізацію процесів навчання і соціалізації.

Отже, аналіз наукових підходів дає підстави розглядати соціокультурну адаптацію як комплексний, багатовимірний процес, результативність якого визначається взаємодією психологічних, соціальних, комунікативних та культурних чинників. Такий підхід зумовлює необхідність конкретизації структурних складових соціокультурної адаптації, через які може бути розкрито її зміст та оцінено рівень сформованості у дітей з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті доцільно виокремити емоційно-ціннісний, комунікативний, поведінковий, культурно-ідентифікаційний, соціально-діяльнісний компоненти, які відображають відповідно здатність дитини до емоційної саморегуляції та психологічного пристосування, встановлення і підтримання соціальних контактів, конструктивної поведінки та участі у спільній діяльності, а також засвоєння культурних норм, цінностей, традицій і способів взаємодії, прийнятних у відповідному соціокультурному середовищі. Взаємопов'язаність зазначених компонентів забезпечує цілісність процесу соціокультурної адаптації та створює підґрунтя для визначення відповідних критеріїв, показників і рівнів її сформованості (рис. 1.1.).

У цій моделі, емоційно-ціннісний компонент соціокультурної адаптації відображає систему ставлень дитини до себе, інших людей та соціального середовища, а також особливості її емоційного реагування у процесі соціальної взаємодії. Його зміст охоплює позитивне самосприйняття, адекватну самооцінку, відчуття власної значущості, емоційне прийняття себе та інших, здатність розпізнавати й диференціювати власні емоції, виражати їх соціально прийнятними способами, долати емоційне напруження та відновлювати емоційну рівновагу. Важливими характеристиками цього компонента є також рівень тривожності, емоційна стабільність, упевненість у власних можливостях, здатність приймати

позитивний і негативний досвід взаємодії та сформованість ставлення до соціального оточення як до потенційно безпечного і підтримувального.

Комунікативний компонент характеризує здатність дитини встановлювати, підтримувати та завершувати соціальні контакти, використовувати доступні вербальні та невербальні засоби комунікації, повідомляти про власні потреби, бажання й переживання, розуміти звернення інших людей та реагувати на них відповідно до ситуації.

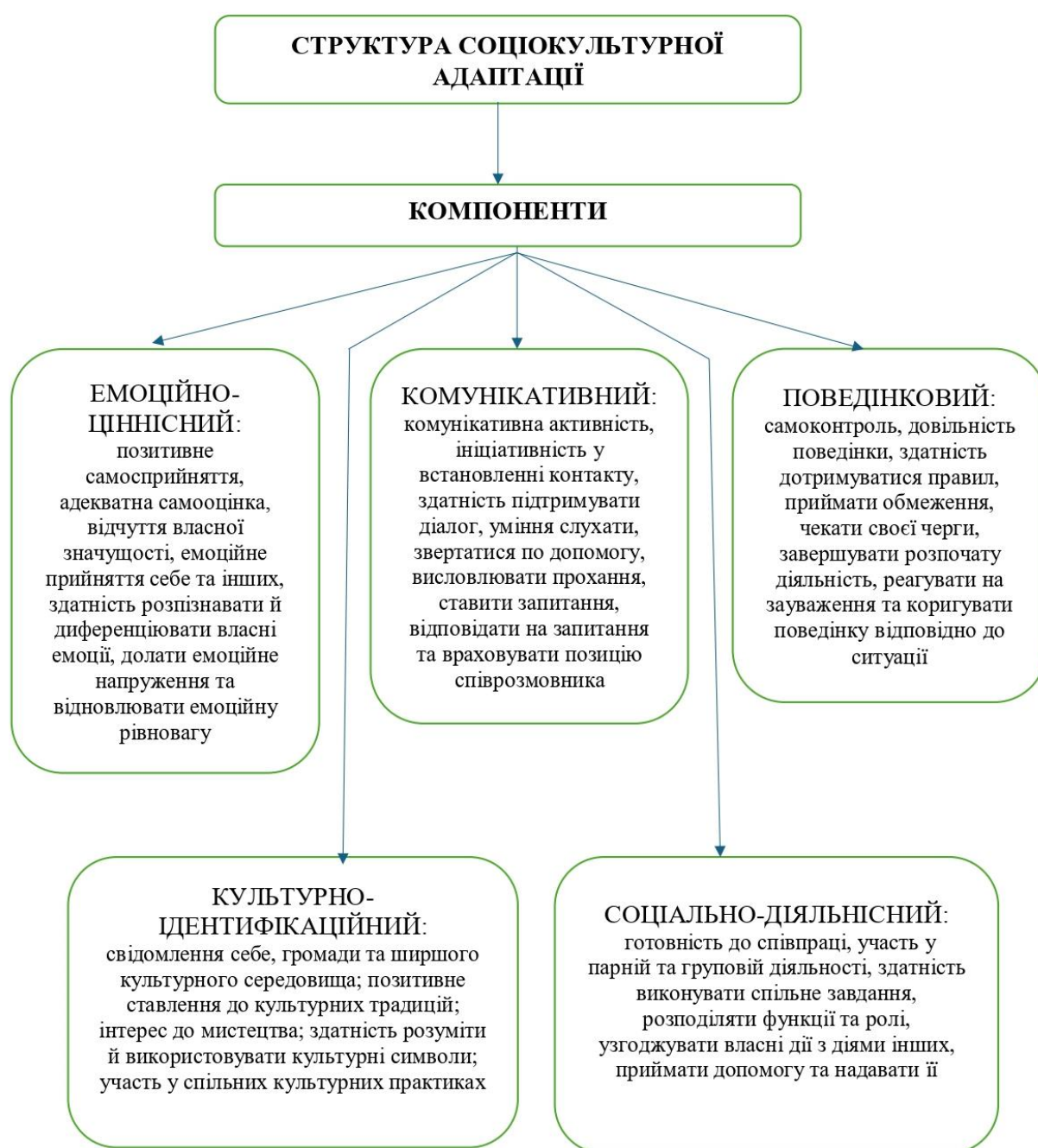


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель соціокультурної адаптації

До його змісту належать комунікативна активність, ініціативність у встановленні контакту, здатність підтримувати діалог або іншу форму взаємного обміну, вміння слухати, звертатися по допомогу, висловлювати прохання, ставити запитання, відповідати на запитання та враховувати позицію співрозмовника.

Поведінковий компонент відображає здатність дитини регулювати власну поведінку відповідно до соціальної ситуації, дотримуватися встановлених правил, контролювати імпульсивні реакції та обирати конструктивні способи реагування у взаємодії з іншими. Його зміст охоплює самоконтроль, довільність поведінки, здатність дотримуватися правил, приймати обмеження, чекати своєї черги, завершувати розпочату діяльність, реагувати на зауваження та коригувати поведінку відповідно до ситуації. Важливими є також здатність долати фрустрацію, конструктивно реагувати на невдачу, конфлікт або відмову, контролювати прояви агресивності, уникнення чи надмірної тривожності.

Соціально-діяльнісний компонент характеризує ступінь включеності дитини у спільну діяльність та її здатність бути активним учасником соціальної взаємодії. Його зміст охоплює готовність до співпраці, участь у парній та груповій діяльності, здатність виконувати спільне завдання, розподіляти функції та ролі, узгоджувати власні дії з діями інших, приймати допомогу та надавати її. Важливою характеристикою цього компонента є поступове розширення соціального досвіду дитини – від взаємодії з одним значущим дорослим до взаємодії з однолітками, групою та ширшим соціальним оточенням. Соціально-діяльнісний компонент також передбачає формування досвіду участі у спільних творчих, навчальних, дозвіллевих і культурних заходах.

Культурно-ідентифікаційний компонент відображає здатність дитини усвідомлювати себе як частину певної соціальної та культурної спільноти, сприймати культурні цінності, традиції та символи, брати участь у культурному житті й використовувати культурні засоби для власного самовираження. Його зміст охоплює усвідомлення власної належності до родини, класу, дитячого колективу, громади та ширшого культурного середовища; позитивне ставлення до культурних традицій;

інтерес до мистецтва; здатність розуміти й використовувати культурні символи; участь у спільних культурних практиках.

У такому розумінні зазначені компоненти не існують ізольовано, а утворюють взаємопов'язану систему. Емоційно-ціннісна сфера створює внутрішнє підґрунтя для соціальної активності; сформовані комунікативні вміння забезпечують можливість встановлення контактів; поведінкові механізми забезпечують регуляцію взаємодії; соціально-діяльнісна включеність створює реальний досвід співпраці; культурно-ідентифікаційний компонент забезпечує включення дитини у ширший соціокультурний контекст.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами є складним і багатогранним процесом, що вимагає комплексного підходу. Ключовими аспектами цього процесу є психологічна підтримка, диференційоване навчання, розвиток міжособистісних навичок, а також розвиток самообслуговування та професійних навичок.

Як зазначають провідні зарубіжні та вітчизняні автори, важливим є впровадження індивідуалізованих підходів до навчання та соціалізації осіб з ООП, враховуючи їх індивідуальні потреби та особливості розвитку. Психологічний супровід і консультування допомагають підвищити емоційну стабільність і самооцінку таких осіб, створюючи умови для їх соціальної інтеграції.

Також важливим є розвиток соціальних навичок через спеціальні методики, такі як рольові ігри, тренінги, арт-терапія і музикотерапія. Ці підходи сприяють формуванню необхідних навичок для успішного функціонування в соціумі.

В підсумку, комплексний підхід до соціалізації осіб з ООП має на меті не лише адаптацію до соціальних умов, але й створення можливостей для їх незалежного та самостійного життя, розвитку професійних навичок і забезпечення рівних можливостей для повної участі у суспільному житті.

Отже, соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами є багатовимірним процесом, що охоплює не лише інтеграцію в освітнє середовище, а й формування необхідних соціальних, емоційних та життєвих навичок для повноцінної участі в суспільстві. Забезпечення умов для інтеграції, розвиток соціальних

компетентностей, покращення психологічного стану, відчуття належності до спільноти та підготовка до самостійного життя є ключовими завданнями цього процесу.

Комплексне застосування психолого-педагогічних підходів – від корекційно-розвивальних методик до індивідуалізованих програм підтримки – дозволяє ефективно подолати соціоадаптивні труднощі, створюючи сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості з ООП. Це, у свою чергу, сприяє успішній інтеграції у суспільство, забезпеченню рівних можливостей для навчання, професійного зростання та реалізації потенціалу кожної дитини.

1.3. Арт-терапія як метод подолання соціокультурної дітей з особливими потребами

Становлення арт-терапії як самостійного напрямку психологічної допомоги, психокорекції та психотерапії є результатом тривалого розвитку уявлень про взаємозв'язок творчої діяльності, внутрішнього світу особистості та процесів її психічного розвитку. Застосування мистецтва з метою психологічної підтримки, самовираження та відновлення має глибокі історичні корені, однак наукове осмислення терапевтичного потенціалу художньої творчості сформувалося переважно у ХХ столітті на перетині психоаналізу, глибинної психології, психотерапії, педагогіки та мистецтвознавства.

Важливе значення для формування теоретичних передумов арт-терапії мали психоаналітичні погляди З. Фрейда. У межах психоаналітичної концепції особистості значна увага приділялася несвідомим психічним процесам, внутрішнім конфліктам, механізмам психологічного захисту та символічному вираженню внутрішніх переживань. Хоча З. Фрейд безпосередньо не створював концепцію арт-терапії як окремого методу, його ідеї сприяли формуванню уявлення про можливість опосередкованого вивчення внутрішнього світу людини через символи, образи, фантазії та продукти творчої діяльності. У цьому контексті художній образ може

розглядатися як форма матеріалізації внутрішнього психічного змісту, який не завжди доступний безпосередньому вербальному усвідомленню та опису.

Подальший розвиток глибинно-психологічних уявлень про символічну природу творчості пов'язаний із працями К. Юнга. На відміну від класичного психоаналізу, К. Юнг розглядав творчий процес як важливий механізм саморозвитку та інтеграції особистості. Особливого значення у його концепції набули поняття архетипів, колективного несвідомого, символів та активної уяви. Творчий образ у цьому підході набуває не лише діагностичного, а й трансформувального значення. Через створення та осмислення образів людина отримує можливість контактувати зі своїм внутрішнім досвідом, усвідомлювати його та інтегрувати у цілісну структуру особистості.

Ідеї З. Фрейда та К. Юнга стали важливим теоретичним підґрунтям для подальшого розвитку арт-терапевтичної практики, оскільки сприяли утвердженню розуміння творчості як специфічного засобу психологічної комунікації. У процесі художньої діяльності особистість може виражати емоції, переживання, внутрішні конфлікти, страхи та потреби, які складно або неможливо передати виключно за допомогою вербального мовлення. Особливо актуальним це положення є у роботі з дітьми, а також з особами, які мають труднощі комунікації, мовленнєві порушення, інтелектуальні або сенсорні порушення.

Важливий етап становлення арт-терапії пов'язаний із діяльністю М. Наумбург, яку часто називають однією з основоположниць сучасної арт-терапії. У її підході художня творчість розглядалася як засіб спонтанного вираження внутрішнього досвіду та матеріалізації несвідомих психічних процесів. Наумбург розвивала ідею про те, що образ, створений людиною, може стати своєрідним посередником між внутрішнім переживанням та його усвідомленням. На відміну від традиційної психотерапії, де основним інструментом є вербальна комунікація, арт-терапевтична взаємодія створює додатковий невербальний канал, завдяки якому особистість може виразити те, що важко сформулювати словами.

Особливої актуальності концепція М. Наумбург набуває у контексті роботи з дітьми та особами з особливими освітніми потребами. Для них творчий продукт може

виступати доступним засобом комунікації, який знижує залежність процесу психологічної взаємодії від рівня мовленнєвого чи когнітивного розвитку. У такому випадку малюнок, колаж, пластичний образ або інша форма творчої продукції стає не лише результатом діяльності, а й способом повідомлення про власний стан, переживання, потреби та ставлення до навколишнього світу [155].

Інший напрям становлення арт-терапії репрезентує Е. Крамер, яка акцентувала увагу не стільки на інтерпретації символічного змісту художнього продукту, скільки на самому процесі творчої діяльності. У її підході мистецтво має самостійний терапевтичний потенціал. Творчий процес дає змогу особистості пережити досвід створення, перетворення та організації матеріалу, що може сприяти емоційній регуляції, розвитку самоконтролю та формуванню більш конструктивних способів взаємодії з внутрішніми й зовнішніми труднощами [143].

Таким чином, у розвитку арт-терапії поступово сформувалися два взаємопов'язані підходи. Перший зосереджується на художньому образі як засобі вираження та усвідомлення внутрішнього психічного змісту, другий — на самому творчому процесі як чиннику психологічної стабілізації, саморегуляції та особистісного розвитку. Для сучасної роботи з особами з ООП продуктивним є їх поєднання, оскільки арт-терапевтична діяльність може одночасно виконувати функції самовираження, комунікації, емоційної регуляції, розвитку соціальних навичок та включення людини у спільну діяльність.

У цьому контексті важливим є також внесок Е. Крамбольца, чиї ідеї щодо психологічної допомоги та розвитку особистості можуть бути співвіднесені з ширшим гуманістичним і поведінковим контекстом розвитку психокорекційних практик. Водночас варто зазначити, що в історіографії арт-терапії найбільш безпосередньо з формуванням її теоретичних засад пов'язують саме М. Наумбург та Е. Крамер. Тому у дисертаційному дослідженні ми розглядаємо їх як центральні постаті професійного становлення арт-терапії, тоді як ідеї інших дослідників — як частину ширшого розвитку психологічних та психотерапевтичних концепцій, що створили підґрунтя для сучасного розуміння терапевтичного потенціалу мистецтва [143, 155].

Отже, історичний розвиток арт-терапії засвідчує поступовий перехід від розуміння творчості переважно як способу діагностики внутрішнього світу особистості до її трактування як активного засобу психологічної допомоги, розвитку та соціальної взаємодії. Сучасна арт-терапія поєднує психодинамічні, гуманістичні, когнітивно-поведінкові, тілесно-орієнтовані та інші підходи, що дозволяє адаптувати її методи до різних категорій дітей та дорослих, зокрема осіб з особливими освітніми потребами.

Сучасні дослідження арт-терапії демонструють розширення сфери її застосування – від індивідуальної психотерапевтичної практики до освітнього, соціального, реабілітаційного та соціокультурного середовища. У роботі з дітьми та дорослими арт-терапевтичні методи використовуються для підтримки емоційного благополуччя, подолання наслідків травматичного досвіду, розвитку комунікативних можливостей, формування соціальних навичок, зниження психологічної напруги та сприяння адаптації до змінених життєвих умов.

У зарубіжних дослідженнях значну увагу приділено застосуванню арт-терапії у роботі з дітьми, які мають труднощі соціальної взаємодії, емоційної регуляції та комунікації. Зокрема, К. Malchiodi розглядає експресивні мистецькі практики як важливий засіб психологічної підтримки дітей, оскільки вони створюють можливості для невербального самовираження та безпечного опрацювання складних переживань. У роботах R. Rubin акцентовано значення арт-терапевтичної діяльності для розвитку особистості та психологічної підтримки дітей, особливо у ситуаціях, коли вербальні методи взаємодії є недостатньо ефективними [149].

Особливий інтерес становлять дослідження, присвячені дітям з розладами аутистичного спектра та іншими особливостями розвитку. У цих дослідженнях арт-терапія розглядається як додатковий засіб розвитку соціальної комунікації, емоційного розпізнавання та взаємодії з іншими. Вчені стверджують, що творча діяльність дозволяє створити структурований, але водночас гнучкий простір, у якому дитина може поступово розширювати власний досвід соціальної участі. Спільне малювання, музична взаємодія, драматизація, робота з ляльками або створення колективного художнього продукту створюють ситуації природної взаємодії, що

можуть бути використані для формування навичок співпраці, очікування черги, прийняття правил, обміну матеріалами та спільного прийняття рішень.

В українському науковому просторі арт-терапія активно досліджується у контексті психологічної допомоги дітям та дорослим, які переживають кризові та травматичні події. Праці О. Вознесенської, М. Сидоркіної, Л. Подкоритової та інших дослідників засвідчують значний потенціал мистецьких практик у роботі з психічною травмою, кризовими станами та наслідками війни. Важливим є розуміння арт-терапії не як ізольованої техніки, а як системи методів, які можуть інтегруватися у комплексну психологічну, психокорекційну та соціально-педагогічну допомогу.

Актуальність арт-терапевтичних методів особливо зросла в умовах повномасштабної війни в Україні. Діти та дорослі стикаються з вимушеним переміщенням, втратою звичного соціального середовища, порушенням повсякденних зв'язків, переживанням небезпеки та невизначеності. Для осіб з ООП ці фактори можуть мати додатковий негативний вплив, оскільки труднощі адаптації часто поєднуються з обмеженими можливостями комунікації, сенсорними особливостями, труднощами саморегуляції та залежністю від стабільності середовища.

У цьому контексті арт-терапія може сприяти подоланню дезадаптаційних проявів через створення безпечного простору для самовираження та відновлення соціальних зв'язків. Її потенціал полягає у можливості поступового переходу від індивідуальної творчої активності до парної, групової та соціально орієнтованої діяльності. Така динаміка має принципове значення для соціокультурної адаптації, оскільки передбачає не лише зменшення негативних психоемоційних проявів, а й активізацію участі особи у соціальному середовищі.

Отже, аналіз сучасних досліджень дає підстави розглядати арт-терапію як перспективний інструмент психологічної та соціальної підтримки осіб з ООП. Водночас її ефективність доцільно оцінювати не лише за показниками емоційного стану, а й за динамікою соціальної взаємодії, комунікативної активності, участі у спільній діяльності, розвитку творчої ініціативи та розширення соціокультурного досвіду.

У сучасній науковій літературі арт-терапія визначається як міждисциплінарний напрям психологічної, психотерапевтичної та психокорекційної роботи, що використовує різні види мистецької та творчої діяльності для підтримки психічного здоров'я, самовираження, розвитку особистості, емоційної регуляції та соціальної взаємодії. Її специфіка полягає у використанні художньо-творчої активності як засобу психологічного впливу та комунікації.

Важливо розмежовувати арт-терапію та звичайну художню діяльність. Не кожне малювання, музикування чи театральна діяльність є арт-терапією. Терапевтичний характер набуває творчий процес тоді, коли він організований відповідно до певної психологічної мети, відбувається у безпечному середовищі та передбачає професійний супровід. При цьому основним результатом є не естетична якість створеного продукту, а психологічний, соціальний та особистісний ефект діяльності.

Одним із найбільш поширених напрямів є ізотерапія, що ґрунтується на використанні образотворчої діяльності. Малювання, живопис, графіка, колажування, робота з пластичними матеріалами та декоративно-прикладна творчість створюють можливості для невербального вираження емоцій і переживань. Для осіб з ООП ізотерапія має особливу цінність, оскільки дозволяє адаптувати завдання до різних рівнів розвитку, використовувати великі або дрібні рухи, різноманітні фактури та кольори.

У контексті соціокультурної адаптації особливого значення можуть набувати форми, які поєднують творчість із культурним змістом: створення традиційних орнаментів, робота з народними мотивами, музичний фольклор, декоративно-прикладне мистецтво, театралізація народних сюжетів тощо.

Таким чином, різноманітність арт-терапевтичних напрямів дозволяє формувати індивідуалізовані програми роботи з дітьми з ООП, комбінуючи різні види творчої діяльності залежно від завдань, можливостей і потреб конкретної людини.

Аналіз праць К. Malchiodi, Р. Rubin, Е. Kramer та інших дослідників дозволяє стверджувати, що арт-терапевтичні методи мають значний потенціал у роботі з труднощами соціальної взаємодії та комунікації. Для дітей з ООП, які можуть мати

труднощі встановлення контакту, підвищену соціальну тривожність, обмежений репертуар комунікативної поведінки або труднощі розуміння соціальних ситуацій, творчість створює альтернативний канал взаємодії [143, 149, 168]. Вчені наголошують, що зниження соціальної тривожності може відбуватися завдяки тому, що арт-терапевтична діяльність не вимагає від дитини негайного прямого контакту. Дитина може спочатку взаємодіяти з матеріалом, потім – із фахівцем через творчий продукт, а надалі – поступово включатися у взаємодію з іншими учасниками групи. Така послідовність знижує рівень психологічного напруження та створює умови для поступового розширення соціальної активності.

Низка вчених свідчать, що у груповій арт-терапевтичній роботі дитина отримує досвід спільної діяльності, у межах якої необхідно дотримуватися певних правил, враховувати присутність інших, домовлятися, обмінюватися матеріалами, звертатися по допомогу та реагувати на дії партнерів. Таким чином, соціальні навички формуються не шляхом абстрактного навчання, а через безпосередній практичний досвід.

Значущим результатом арт-терапевтичної роботи може бути розвиток емоційної компетентності. Через образи, кольори, музичні композиції або драматичні ситуації дитина вчиться розпізнавати власні емоційні стани та поступово розуміти емоційні реакції інших. Це створює передумови для розвитку емпатії та соціального розуміння.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями арт-терапія може бути засобом підтримки соціально-комунікативного розвитку через використання конкретних, доступних для розуміння образів і дій. Для дітей із сенсорними порушеннями вона може створювати додаткові можливості невербальної комунікації. Для дітей з аутистичними проявами особливо важливими можуть бути структурованість, передбачуваність і поступове розширення меж соціальної взаємодії.

Отже, результати наукових досліджень дають підстави пов'язувати застосування арт-терапевтичних методів із позитивною динамікою соціальної комунікації, емоційної регуляції, соціальної активності та взаємодії. Водночас ефект арт-терапії залежить від системності її застосування, професійної компетентності

фахівця, відповідності методів потребам конкретної особи та створення сприятливого психологічного середовища.

Однією з ключових умов ефективності арт-терапевтичної роботи з особами з ООП є її адаптація до індивідуальних психофізичних, когнітивних, сенсорних, емоційних та комунікативних можливостей. Універсальне застосування однієї техніки до всіх учасників не забезпечує необхідної ефективності, оскільки особи з ООП становлять неоднорідну групу, яка характеризується значними індивідуальними відмінностями.

Адаптація арт-терапевтичних методів може здійснюватися шляхом спрощення інструкцій, використання візуальних підказок, демонстрації зразка дії, поділу складного завдання на послідовні етапи, збільшення часу на виконання завдання та надання можливості вибору матеріалів. Важливим є використання коротких і зрозумілих інструкцій, а також перевірка того, наскільки дитина зрозуміла завдання.

Для осіб із сенсорними особливостями доцільним є використання різноманітних сенсорних матеріалів: піску, глини, пластиліну, тканини, природних матеріалів, фактурного паперу тощо. Водночас необхідно враховувати можливу гіпер- або гіпочутливість дитини до певних тактильних, слухових чи візуальних стимулів. Тому вибір матеріалу має здійснюватися індивідуально.

Важливою умовою є створення емоційно безпечного середовища. Учасник арт-терапевтичної діяльності має бути звільнений від оцінювання художньої якості власної роботи. Принцип «немає правильного чи неправильного малюнка» дозволяє зменшити страх помилки та сформулювати позитивне ставлення до творчого процесу. Особливо важливо це для дітей, які мають негативний досвід навчання або соціальної взаємодії [165, 172].

Емоційно безпечне середовище передбачає також передбачуваність структури заняття, прийняття індивідуального темпу діяльності, можливість відмовитися від певної активності та відсутність примусу до саморозкриття. Арт-терапія не повинна перетворюватися на вимогу розповідати про особисті переживання. Дитина має право самотійно визначати рівень залучення до обговорення власної творчої роботи.

Добір методів має враховувати вік, характер і ступінь порушення, рівень сформованості комунікативних навичок, емоційний стан, попередній досвід творчої діяльності, актуальні соціальні потреби та інтереси особи. Для однієї дитини найбільш ефективною може бути ізотерапія, для іншої – музикотерапія або лялькотерапія, для третьої – робота з пластичними матеріалами чи рухова активність [171, 173, 176, 182].

Особливого значення набуває поступовість залучення особи до групової діяльності. На початкових етапах доцільним може бути індивідуальний формат, що дозволяє встановити довіру та сформувати відчуття безпеки. Після цього можливий перехід до роботи в парах, малих групах і, зрештою, до спільної творчої діяльності. Така логіка відповідає завданню поступового розширення соціального досвіду та формування готовності до участі у соціокультурному житті [182].

Отже, адаптація арт-терапевтичних технологій до потреб осіб з ООП передбачає не лише спрощення технічних прийомів, а й глибоку перебудову організації взаємодії. Центральним принципом стає орієнтація на можливості особистості, а не на її обмеження.

Проведений аналіз дозволяє визначити арт-терапію як перспективний інструмент соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами. Її потенціал визначається тим, що вона поєднує психологічний, освітній, соціальний і культурний компоненти розвитку особистості.

Таким чином, соціокультурна адаптація передбачає не лише пристосування особи до існуючих соціальних умов, а й активне включення у систему міжособистісних, культурних та суспільних відносин. У цьому контексті арт-терапевтична діяльність створює умови для переходу від пасивної позиції до активної участі. Людина не лише отримує допомогу, а й створює власний творчий продукт, взаємодіє з іншими, бере участь у спільній діяльності та набуває досвіду соціальної самореалізації.

Особливе значення має культурний потенціал арт-терапії. Використання образотворчого мистецтва, декоративно-прикладної творчості та фольклору сприяє залученню особи з ООП до культурного простору. У такому випадку творчість стає

не лише засобом психологічної корекції, а й способом долучення до культурної спадщини та формування почуття належності до спільноти.

Арт-терапевтичні технології можуть забезпечувати комплексний вплив на основні компоненти соціокультурної адаптації: емоційно-ціннісний, комунікативний, поведінковий, соціально-діяльнісний та культурно-ідентифікаційний. Емоційно-ціннісний компонент пов'язаний із формуванням позитивного ставлення до себе та інших; комунікативний – із розвитком здатності встановлювати й підтримувати соціальні контакти; поведінковий – із формуванням конструктивних способів взаємодії; соціально-діяльнісний – із залученням до спільної діяльності; культурно-ідентифікаційний – із включенням особи у культурне середовище.

У структурі арт-терапевтичної роботи емоційно-ціннісний компонент соціокультурної адаптації може реалізовуватися через малювання емоцій, кольоротерапію, створення образу власного «Я», колажування, метафоричне зображення переживань, що забезпечують можливість безпечного вираження емоційного досвіду; арт-терапевтичні засоби для розвитку комунікативного компоненту створюють природну ситуацію для комунікативної взаємодії: спільне малювання, створення колажу потребують звернення до іншого, узгодження дій, обміну матеріалами, демонстрації результату та його обговорення; в контексті формування поведінкового компоненту – арт-терапевтичні вправи можуть моделювати соціальні ситуації, у яких дитина вчиться домовлятися, дотримуватися правил, розподіляти ролі, приймати рішення та знаходити прийнятні способи подолання труднощів; соціально-діяльнісний компонент також передбачає формування досвіду участі у спільних творчих, навчальних, дозвіллевих і культурних заходах, тому у межах арт-терапевтичної технології його розвиток забезпечується груповими творчими проєктами, колективним малюванням, створенням спільних художніх композицій; арт-терапія створює широкі можливості для розвитку культурно-ідентифікаційного компоненту – через використання образотворчого мистецтва, традиційних символів та сюжетів [14, 15, 16, 22, 23, 25, 56, 68].

Відповідно, арт-терапевтична технологія соціокультурної адаптації осіб з ООП має бути спрямована не на корекцію окремої характеристики, а на комплексне

забезпечення позитивних змін у всій системі соціокультурного функціонування дитини. Саме взаємопов'язаний розвиток емоційної регуляції, позитивного самоставлення, комунікативної активності, конструктивної поведінки, здатності до співпраці та культурної включеності створює передумови для переходу від формального перебування дитини у соціальному середовищі до її активної та суб'єктної участі в ньому [8, 19, 26, 27, 34].

Таким чином, арт-терапія може розглядатися не лише як сукупність окремих творчих технік, а як цілісна технологія соціокультурної адаптації осіб з ООП, якщо її застосування має системний, цілеспрямований та особистісно орієнтований характер. Її ефективність визначається комплексом організаційно-методичних умов, серед яких важливими є безпечне психологічне середовище, доступність творчих матеріалів, адаптація завдань, індивідуалізація змісту, поступове ускладнення соціальної взаємодії, залучення сім'ї та створення можливостей для реальної участі особи у соціокультурному житті.

Отже, арт-терапевтичні технології доцільно розглядати як один із перспективних інструментів соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами. Їхня специфічна цінність полягає у здатності одночасно підтримувати емоційний стан особистості, розвивати комунікативні та соціальні компетентності, активізувати творчий потенціал, формувати позитивну самооцінку та розширювати досвід участі у спільній діяльності. У системі спеціальної та інклюзивної освіти арт-терапія може виконувати роль механізму переходу від корекційно-розвиткової допомоги до більш широкого процесу соціальної та культурної інтеграції особи.

У межах дисертаційного дослідження це дає підстави визначити арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації осіб з ООП як спеціально організовану систему взаємопов'язаних методів, форм і засобів образотворчої діяльності, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, самовираження, комунікативної активності, соціальної взаємодії, творчої ініціативи та залучення особи до соціокультурного середовища з урахуванням її індивідуальних психофізичних, освітніх і соціальних потреб. Саме таке розуміння може стати теоретико-методичною основою для подальшої розробки авторської арт-

терапевтичної технології та визначення її структурних компонентів, принципів, етапів, організаційно-методичних умов і критеріїв результативності.

Висновки до першого розділу

Проведений у першому розділі теоретико-методологічний аналіз проблеми соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами дав змогу обґрунтувати її як складний, багатовимірний і динамічний процес, що охоплює особистісну, емоційну, комунікативну, поведінкову, соціальну та культурну сфери функціонування особистості. Соціокультурна адаптація не обмежується пристосуванням дитини до формальних вимог соціального середовища, а передбачає активне включення в систему міжособистісних відносин, засвоєння соціальних і культурних норм, формування позитивного самоствердження, розвиток комунікативної активності, здатності до співпраці та набуття досвіду участі у спільній діяльності.

Встановлено, що структура соціокультурної адаптації має комплексний характер і може бути представлена взаємопов'язаними компонентами. До її основних складових віднесено емоційно-ціннісний, комунікативний, поведінковий, соціально-діяльнісний та культурно-ідентифікаційний компоненти. Емоційно-ціннісний компонент охоплює самосприйняття, самооцінку, прийняття себе та інших, емоційну саморегуляцію і здатність до позитивного емоційного ставлення до соціального оточення. Комунікативний компонент характеризується здатністю встановлювати, підтримувати та розвивати міжособистісні контакти, висловлювати власні потреби й переживання та розуміти комунікативні сигнали інших. Поведінковий компонент відображає сформованість конструктивних моделей поведінки, дотримання соціальних норм і здатність регулювати власні дії відповідно до ситуації. Соціально-діяльнісний компонент пов'язаний із готовністю до співпраці, участі у спільній діяльності та розширення соціального досвіду. Культурно-ідентифікаційний компонент передбачає включення особистості в культурне середовище, засвоєння культурних способів самовираження, усвідомлення власної належності до соціальних і культурних спільнот.

Узагальнення наукових підходів засвідчило, що соціокультурна адаптація осіб з ООП визначається взаємодією внутрішніх ресурсів особистості та характеристик соціального середовища. Відповідно, труднощі адаптації не можуть розглядатися виключно як наслідок психофізичних або когнітивних особливостей розвитку. Значний вплив на характер і динаміку адаптаційного процесу мають доступність освітнього та культурного середовища, характер соціальної взаємодії, наявність підтримувального оточення, можливості для самореалізації, прийняття особистості з боку однолітків і значущих дорослих, а також відсутність дискримінаційних і стигматизувальних практик.

Теоретичний аналіз дозволив визначити основні прояви соціокультурної дезадаптації осіб з ООП, до яких віднесено труднощі встановлення та підтримання соціальних контактів, недостатню комунікативну активність, соціальну тривожність, невпевненість у власних можливостях, низьку або нестійку самооцінку, труднощі емоційної саморегуляції, тенденцію до уникнення соціальної взаємодії, обмеженість досвіду спільної діяльності та звуження можливостей участі у соціокультурному житті. Водночас соціокультурна дезадаптація має розглядатися не лише через призму дефіцитів, а й з позицій потенційних ресурсів дитини, які можуть бути актуалізовані за умови створення безпечного, доступного та підтримувального середовища.

Особливого значення в контексті соціокультурної адаптації осіб з ООП набуває арт-терапія, яка за результатами теоретичного аналізу може розглядатися не лише як сукупність окремих творчих технік, а як комплексний психокорекційний та соціально-інтеграційний інструмент. Її специфіка полягає у можливості поєднання діагностичного, корекційно-розвивального, комунікативного та соціокультурного впливу. Арт-терапевтична діяльність створює умови для безпечного самовираження, особливо важливого для дітей, яким складно вербалізувати власні переживання. Водночас вона дає змогу поступово переводити внутрішній емоційний досвід у доступні форми творчої діяльності та взаємодії.

З'ясовано, що потенціал арт-терапії найбільш повно реалізується за умови її спрямованості на комплексний розвиток основних компонентів соціокультурної адаптації. Зокрема, емоційно-ціннісний компонент може підтримуватися через

вправи на емоційне самовираження, усвідомлення та диференціацію емоцій, формування позитивного образу «Я»; комунікативний – через парну та групову творчість, спільне створення художніх продуктів і комунікативні арт-терапевтичні вправи; поведінковий – через моделювання соціальних ситуацій та відпрацювання конструктивних способів реагування; соціально-діяльнісний – через включення дитини у спільні творчі проєкти та колективну діяльність; культурно-ідентифікаційний – через використання образів, символів, сюжетів і мистецьких практик, пов'язаних із культурним середовищем. Такий взаємопов'язаний вплив створює передумови для переходу від пасивного перебування дитини у соціальному середовищі до її активної та суб'єктної участі в ньому.

Теоретичне узагальнення підходів до застосування арт-терапії дозволило визначити доцільність поєднання особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, системного, інклюзивного, культурологічного, суб'єкт-суб'єктного та власне арт-терапевтичного підходів. Їх інтеграція забезпечує розгляд дитини не як об'єкта корекційного впливу, а як активного суб'єкта власного розвитку. При цьому творча діяльність виступає засобом не лише психологічної підтримки, а й набуття практичного досвіду комунікації, співпраці, самопрезентації та соціальної участі.

Визначено, що ефективність арт-терапевтичного впливу зумовлюється дотриманням низки принципів, серед яких принципи дитиноцентризму та суб'єктності, індивідуалізації, доступності, добровільності, психологічної безпеки, творчої самореалізації, соціальної взаємодії, культурної включеності, систематичності, партнерства та рефлексивності. Їх реалізація передбачає адаптацію змісту і способів виконання творчих завдань до індивідуальних можливостей дитини, створення безоцінного середовища, поступове ускладнення соціальних ситуацій, поєднання індивідуальної та групової роботи, а також залучення значущих дорослих і фахівців.

Отже, результати теоретичного аналізу дають підстави визначити арт-терапію як перспективний засіб формування соціокультурної адаптації осіб з ООП, потенціал якого полягає у комплексному впливі на емоційно-ціннісну, комунікативну,

поведінкову, соціально-діяльнісну та культурно-ідентифікаційну сфери. Її цінність визначається можливістю одночасно підтримувати емоційний стан дитини, розвивати комунікативні та соціальні компетентності, активізувати творчий потенціал, формувати позитивне самоставлення та розширювати досвід участі у спільній діяльності.

Таким чином, теоретичні положення першого розділу створюють концептуальне підґрунтя для подальшого емпіричного вивчення особливостей соціокультурної адаптації дітей з ООП, визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості, а також для розроблення й експериментальної перевірки арт-терапевтичної технології, спрямованої на подолання соціокультурної дезадаптації. Виявлені теоретичні закономірності та визначені компоненти соціокультурної адаптації становлять основу для побудови структурно-функціональної моделі технології та визначення організаційно-методичних умов її ефективної реалізації.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Теоретико-методичне обґрунтування арт-терапевтичних методів в подоланні соціокультурної дезадаптації дітей з ООП

Теоретично доведено, що соціокультурна дезадаптація дітей з ООП може проявлятися як складне системне явище, що охоплює емоційно-особистісну, комунікативну, поведінкову та соціальну сфери життєдіяльності. Як було з'ясовано, характерними проявами соціокультурної дезадаптації є: труднощі у встановленні та підтриманні міжособистісних контактів, низька комунікативна активність, низька взаємодія з однолітками й дорослими, соціальна ізоляція, труднощі з включенням в групову діяльність, недостатня сформованість навичок соціальної взаємодії та самоідентифікації.

У дітей з ООП виникають труднощі у самовираженні, спостерігається зниження мотивації до соціальної взаємодії, емоційна напруженість, тривожність і страхи. Важливо наголосити, що соціокультурна дезадаптація осіб з ООП не може розглядатися виключно як наслідок індивідуальних психофізичних особливостей, адже у значній мірі вона зумовлюється соціальним середовищем, у якому перебуває дитина, доступністю до комунікації, наявністю або відсутністю бар'єрів, ставленням оточення, можливостями для участі у спільній діяльності та доступом до культурних ресурсів. Саме тому подолання соціокультурної дезадаптації передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, за яких дитина з ООП отримує можливість бути активним учасником соціального та культурного життя, проявляти власну індивідуальність, розвивати комунікативні компетентності та формувати позитивний образ власного «Я».

У цьому контексті особливого значення набувають арт-терапевтичні технології, які створюють альтернативний простір для самовираження, комунікації та взаємодії,

сприяють зниженню емоційних бар'єрів і можуть бути адаптовані до різних психофізичних та освітніх потреб осіб з ООП.

Теоретико-методичне підґрунтя дослідження склали низка положень та підходів щодо застосування арт-терапії у подоланні соціокультурної дезадаптації.

Положення про те, що художня та творча діяльність є важливим засобом особистісного розвитку, емоційного самовираження, комунікації та соціальної взаємодії.

Арт-терапія забезпечує можливість опосередкованого вираження внутрішнього досвіду через образ, символ, колір, звук, рух, драматичну дію чи створений художній продукт. Для осіб з ООП це має особливе значення, оскільки вербальні засоби комунікації можуть бути недостатньо доступними або ефективними для вираження емоцій, потреб і переживань.

У творчій діяльності зменшується необхідність постійного словесного пояснення власного внутрішнього стану, а отже, знижується психологічний бар'єр, пов'язаний зі страхом помилки, оцінювання чи нерозуміння.

У межах *когнітивно-поведінкового підходу*, творчі завдання використовуються для виявлення та опрацювання негативних автоматичних думок, емоційних реакцій і поведінкових моделей, що ускладнюють соціальну взаємодію (А. Бек, А. Елліс). Арт-терапевтичні вправи допомагають дитині усвідомити власні переживання, пов'язати емоції з певними ситуаціями, розглянути альтернативні способи реагування та сформувані більш адаптивні моделі поведінки. Наприклад, створення образу страху, його трансформація або символічне зображення ситуації успішної взаємодії можуть бути використані як засоби поступового опрацювання соціальної тривожності та формування позитивного досвіду подолання труднощів.

Особистісно орієнтований підхід розглядає арт-терапевтичну діяльність передусім як простір прийняття, підтримки та саморозкриття особистості (К. Роджерс, І. Бех). Відповідно до цього підходу, важливим є не стільки естетична якість створеного продукту, скільки процес творчої діяльності, особистісний сенс, який дитина або доросла особа вкладає у власну роботу, а також можливість пережити досвід успішності та самостійного вибору. Особистісно орієнтована арт-терапія

передбачає відмову від оцінювання художнього продукту за критеріями «правильно» або «неправильно», що особливо важливо для осіб з ООП, які нерідко мають негативний досвід порівняння себе з іншими та переживання власної неспроможності.

Соціокультурний підхід розширює розуміння арт-терапії, розглядаючи мистецтво не лише як інструмент психологічної корекції, а й як засіб включення особи в культурний простір та систему соціальних взаємозв'язків (Л. Виготський, Д. Брунер, М. Коул). Участь у спільній творчій діяльності створює умови для формування приналежності до групи, розвитку соціальних ролей, засвоєння культурних норм і цінностей, а також набуття досвіду взаємодії з іншими. Особливого значення в цьому контексті набувають колективні форми арт-терапії, спільне створення художніх продуктів, творчі майстерні та інші форми культурної активності, що дає змогу дитині з ООП перейти від позиції пасивного отримувача допомоги до позиції активного учасника соціокультурного процесу.

У контексті дослідження соціокультурної адаптації дітей з ООП було застосовано низку арт-терапевтичних технологій, які виконували діагностичну функцію. Застосування творчих завдань дозволяло отримувати додаткову інформацію про емоційний стан дитини, її уявлення про себе та інших, характер міжособистісних зв'язків, рівень соціальної активності, переживання безпеки або небезпеки, особливості самосприйняття та ставлення до соціального оточення. Водночас результати арт-терапевтичної діагностики доцільно розглядати не як самостійний доказ наявності певного психологічного стану, а як додаткове джерело інформації, яке має інтерпретуватися в комплексі з результатами стандартизованих психодіагностичних методик, спостереженням та бесідою.

Найпоширенішими арт-терапевтичними діагностичними засобами були малюнкові техніки, спрямовані на дослідження самосприйняття, міжособистісних відносин, уявлень про сім'ю, соціальне оточення та власне місце серед інших людей. Аналіз малюнкової продукції враховував зміст зображення, особливості композиції, просторове розташування об'єктів, їхню взаємодію, використання кольорів, наявність або відсутність певних елементів. При цьому особливу увагу ми приділяли не

окремому формальному показнику, а сукупності характеристик та їх відповідності іншим даним про дитину.

Кольоротерапевтичні та колірні арт-терапевтичні завдання застосовувалися для вивчення емоційного самопочуття, актуального настрою та суб'єктивного ставлення до певних ситуацій. Дитині пропонувалося обрати кольори для позначення свого настрою, емоцій, певних людей або життєвих ситуацій, створити абстрактну композицію «мій настрій», «мій день», «моє місце серед інших». Цінність таких завдань полягала у можливості отримати доступ до переживань, які дитина не завжди може вербалізувати. Водночас інтерпретація кольорових виборів була максимально обережною, оскільки значення кольору може мати індивідуальний, віковий і культурний характер.

Отже, теоретико-методичний аналіз дає підстави розглядати арт-терапію як комплексний інструмент діагностичного, психокорекційного та соціокультурного впливу на осіб з ООП. Її ефективність визначається можливістю поєднання діагностичних, корекційно-розвивальних і соціально-інтеграційних завдань. На відміну від підходів, що орієнтуються виключно на корекцію окремих порушень, арт-терапія дозволяє працювати з особистістю в її цілісності, враховуючи емоційні, комунікативні, когнітивні та соціальні потреби.

З метою діагностики соціокультурної адаптації дітей з ООП було використано «Методику соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, проєктивну методику «Малюнок сім'ї», методику «Я серед людей», а також авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат».

Методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса - Р. Даймонда.

Для емпіричного дослідження особливостей психологічних та соціально-комунікативних складових соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами було використано один із психодіагностичних інструментів – методику К. Роджерса - Р. Даймонда. Застосування цієї методики зумовлене тим, що соціокультурна адаптація передбачає не лише засвоєння соціальних і культурних норм, а й формування здатності особистості приймати себе та інших, встановлювати й підтримувати міжособистісні контакти, регулювати власний емоційний стан,

конструктивно взаємодіяти із соціальним оточенням та адаптуватися до змінюваних умов життєдіяльності.

Методика К. Роджерса - Р. Даймонда дала змогу дослідити психологічні характеристики, які є важливими для соціокультурної адаптації, зокрема рівень адаптивності, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, а також прояви тривожності та тенденції до уникнення соціальних контактів. Отримані показники розглядалися у взаємозв'язку з іншими компонентами соціокультурної адаптації та використовувалися для визначення характеру й ступеня вираженості соціально-психологічних труднощів дітей.

Особливе значення методика мала для виявлення тих проявів, які можуть свідчити про соціокультурну дезадаптацію: недостатнє прийняття себе, труднощі прийняття інших, емоційний дискомфорт, підвищену тривожність, невпевненість у соціальній взаємодії та схильність уникати контактів з оточенням. Водночас результати методики не розглядалися ізольовано, а співвідносилися з даними інших психодіагностичних та проєктивних методик, що дало змогу здійснити комплексну оцінку особливостей соціокультурної адаптації дітей.

Таблиця 2.1.

Критерії оцінювання психологічних та соціально-комунікативних складових соціокультурної адаптації за методикою Роджерса–Даймонда

Показники методики Роджерса–Даймонда	Компоненти соціокультурної адаптації
Адаптивність	загальна здатність до пристосування та включення в соціальне середовище
Самоприйняття	емоційно-ціннісний компонент; самосприйняття та самооцінка
Прийняття інших	соціальний та комунікативний компоненти
Емоційний комфорт	емоційно-ціннісний компонент; емоційна саморегуляція
Тривожність	емоційно-ціннісний компонент; психологічна готовність до взаємодії
Схильність до уникнення	комунікативний та соціально-діяльнісний компоненти
Соціальна взаємодія	комунікативний і соціально-діяльнісний компоненти

Інструкція проведення. Дитині пропонуються твердження, які описують різні особливості поведінки, самоставлення та взаємодії з іншими людьми. Завдання полягало у визначенні ступеня відповідності кожного твердження власному досвіду та поведінці. У роботі з дітьми з ООП процедура була адаптована відповідно до віку, особливостей пізнавального та мовленнєвого розвитку. За необхідності твердження були прочитані експериментатором/вчителем/психологом, а дитині надавалося розгорнуте пояснення змісту без нав'язування відповіді.

Оцінювання результатів.

Для оцінювання результатів було сформовано критерії оцінювання соціокультурної адаптації за п'ятьма компонентами (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

Критерії оцінювання соціокультурної адаптації за методикою Роджерса–Даймонда

Компонент	1 бал	2 бали	3 бали
Емоційно-ціннісний	негативне самоставлення, висока емоційна нестабільність, труднощі саморегуляції	ситуативні емоційні труднощі, потреба в підтримці	позитивне самоставлення, достатня емоційна саморегуляція
Комунікативний	труднощі встановлення контактів, уникнення спілкування	вибіркова комунікативна активність, потреба у стимулюванні	активне встановлення та підтримання контактів
Поведінковий	переважно неадаптивні способи реагування	поведінка залежить від ситуації, потребує підтримки	переважно конструктивна поведінка та самоконтроль
Соціально-діяльнісний	пасивність, уникнення групової діяльності	включення за умови підтримки	активна участь, співпраця, ініціативність
Культурно-ідентифікаційний	слабка включеність у соціокультурне середовище	ситуативна участь у культурних практиках	активна участь, усвідомлення належності до соціокультурного середовища

Результати аналізувалися за основними шкалами методики, що характеризують особливості соціально-психологічної адаптації та дезадаптації. Водночас результати інтерпретувалися з урахуванням віку, типу порушення розвитку, рівня розуміння інструкції та конкретних умов життєдіяльності дитини.

Проективна методика «Малюнок сім'ї».

Мета полягала у вивченні особливостей сприймання дитиною власної сім'ї, характеру емоційних зв'язків із близькими людьми, відчуття емоційної безпеки та приналежності до сімейної групи, а також виявленні можливих проявів тривожності, дистанціювання, переживання ізолюваності та труднощів міжособистісної взаємодії.

У контексті дослідження соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами методика використовувалася як проективний інструмент вивчення емоційно-ціннісної та соціально-реляційної складових адаптації, наскільки дитина відчуває себе включеною у найближче соціальне оточення, як сприймає значущих дорослих та інших членів сім'ї, яке місце відводить собі у системі сімейних взаємозв'язків і якою мірою сім'я сприймається як джерело підтримки та психологічної безпеки.

Дослідження сімейних малюнків показують, що особливості розташування фігур, дистанція між ними, взаємодія та наявність/відсутність окремих членів сім'ї можуть бути використані як додаткові джерела інформації про сприймання дитиною сімейних відносин.

Інструкція. На аркуші паперу формату А4 дитині пропонувалося намалювати свою сім'ю простим олівцем. Дозволялося використовувати гумку. Кольорові олівці або фломастери просили використовувати на завершальному етапі.

Дитині не говорили кого вона має намалювати, експериментатор уточнював, що «Намалюй тих, кого ти вважаєш своєю сім'єю». Така форма інструкції давала можливість зафіксувати не лише формальний склад сім'ї, а й суб'єктивне сприймання дитиною власного сімейного оточення.

Дитина виконувала завдання самотійно. Експериментатор фіксував послідовність появи персонажів, тривалість виконання окремих фрагментів, паузи, стирання, зміни малюнка, кольорову гаму, коментарі дитини та її емоційні реакції.

Після завершення малюнка проводиться коротка бесіда: «Розкажи, хто тут намальований», «Що вони роблять?», «Де ти на цьому малюнку?», «Що зараз відбувається?», «Хто з них найближче до тебе?», «З ким тобі найприємніше бути разом?». Запитання мали нейтральний характер і не містили навідних оцінок.

Оцінювання результатів передбачало врахування складу зображеної сім'ї, розташування персонажів, їхньої величини, дистанції між ними, характеру взаємодії, особливостей графічного виконання та коментарів дитини.

Таблиця 2.3.

Критерії оцінювання малюнка за методикою «Малюнок сім'ї».

Показник	1 бал	2 бали	3 бали
Емоційна близькість	виражена дистанційованість, відсутність значущих емоційних зв'язків, суттєва просторово-емоційна віддаленість персонажів	емоційні зв'язки представлені вибірково, близькість залежить від конкретного члена сім'ї або ситуації	чітко виражена емоційна близькість, персонажі взаємопов'язані, дитина демонструє відчуття приналежності
Емоційна безпека	наявні ознаки напруження, страху, ізоляції або емоційного дискомфорту	емоційна безпека ситуативна, дитина потребує підтримки дорослого	сім'я сприймається як безпечне, підтримувальне та прийнятне середовище
Самосприйняття в сім'ї	дитина відсутня, зображена ізолювано або значно меншою/віддаленою від інших	дитина включена до сімейної системи, але її позиція характеризується невпевненістю або недостатньою активністю	дитина чітко включена до сімейної групи, має значуще та прийнятне місце серед інших
Соціальна взаємодія	персонажі ізолювані, контакти між ними мінімальні або відсутні	взаємодія представлена частково, має вибіркового характеру	персонажі взаємодіють, здійснюють спільну діяльність, демонструється

			взаємна спрямованість
Переживання підтримки	відсутність образів підтримки, дистанціювання від значущих осіб	підтримка представлена, але недостатньо виражена або пов'язана лише з окремими особами	чітко простежується орієнтація на значущих дорослих та близьких як джерело підтримки

Потенційними показниками труднощів соціально-емоційної адаптації були відсутність значущих осіб, виражена просторово-емоційна дистанція, ізолюваність окремих персонажів, відсутність взаємодії між членами сім'ї або негативне емоційне забарвлення розповіді.

Ми застосували адаптовану 3-бальну критеріальну систему, яка дозволяє перевести якісні результати проєктивної методики у кількісні показники. Водночас ці бали є саме критеріальною системою, розробленою для вашого дослідження, а не оригінальною нормативною шкалою класичної методики «Малюнок сім'ї».

Оцінювання здійснюється за п'ятьма показниками, кожен з яких оцінюється від 1 до 3 балів. Максимальна кількість балів за методикою становить 15, мінімальна – 5.

Методика «Я серед людей».

Мета методики полягає у дослідженні особливостей самосприйняття дитини в системі соціальних взаємодій, її уявлень про власне місце серед інших людей, рівня соціальної включеності та суб'єктивного відчуття приналежності до соціальної групи. Методика дає змогу виявити особливості сприймання дитиною власної позиції у соціальному середовищі, характер її ставлення до однолітків і значущих дорослих, готовність до соціальної взаємодії, а також можливі прояви відчуження, соціальної дистанційованості, самотності чи комунікативних труднощів.

Дитині пропонується намалювати себе у соціальному середовищі. Дітям пропонується аркуш паперу формату А4, простий та кольорові олівці, фломастери. Для дітей, яким складно виконувати малюнкове завдання, можуть використовуватися готові зображення людей, фотографії, вирізані фігури, журнальні матеріали для створення колажу. Експериментатор акцентує увагу, що варто зображувати того, кого

дитини включає у власне соціальне оточення: «Уяви, що навколо тебе є різні люди. Намалюй себе серед людей. Покажи на малюнку тих, з ким ти спілкуєшся, проводиш час, навчаєшся або займаєшся чимось разом. Ти сам (сама) вирішуєш, кого намалювати, де розмістити людей і що вони будуть робити».

Під час аналізу надається увага тому, скільки людей зображує, як розміщує себе стосовно інших, яку дистанцію встановлює між персонажами, чи представлені між ними контакти та спільна діяльність. Після малюнка дитину просили розповісти хто зображений, що робить та ін. Відповіді дитини використовуються для уточнення змісту малюнка.

У разі виникнення уточнювальних запитань експериментатор надає можливість самостійного вибору. Наприклад, якщо дитина запитує: «А можна намалювати вчительку?», експериментатор відповідає: «Так, ти можеш намалювати тих людей, яких хочеш бачити на своєму малюнку».

Особливого значення під час аналізу набувало зіставлення формально-графічних характеристик із вербальним описом. Наприклад, фізична віддаленість дитини від інших персонажів сама по собі не може трактуватися як ознака соціальної ізоляції. Якщо дитина пояснює, що персонажі перебувають на відстані тому, що «вони грають у футбол, а я дивлюся», така композиція має інший зміст, ніж ситуація, коли дитина говорить: «Я стою далеко, бо вони мене не хочуть бачити».

Критерії оцінювання. Для кількісного аналізу результатів у межах цього дослідження доцільно застосувати 3-бальну критеріальну систему за п'ятьма основними показниками: самосприйняття та позиція дитини серед інших; соціальна включеність; комунікативна активність; відчуття приналежності та прийняття; соціальна підтримка та готовність до взаємодії. Кожен показник оцінюється від 1 до 3 балів.

Аналізуються кількість і склад зображених соціальних контактів, просторова близькість персонажів, характер їхньої взаємодії, позиція самої дитини, наявність або відсутність значущих дорослих та однолітків. Особлива увага приділяється суб'єктивному опису дитиною власного місця в соціальному середовищі.

Таблиця 2.4.

Критерії оцінювання за методикою «Я серед людей».

Критерій	1 бал	2 бали	3 бали
Самосприйняття та позиція серед інших	дитина зображує себе ізольовано, на значній відстані від інших; у розповіді виявляються невпевненість, відчуття «непотрібності» або незначущості	дитина включає себе у соціальне середовище, але її позиція є пасивною або залежною від інших; потребує підтримки для активної взаємодії	дитина чітко визначає власне місце серед інших, позитивно описує себе, демонструє відчуття власної значущості та готовність бути учасником спільної діяльності
Соціальна включеність	зображено мало соціальних контактів або дитина представлена відокремлено; спільна діяльність відсутня чи майже не представлена	дитина включена до соціального середовища вибірково; контакти представлені, але переважно з окремими особами	дитина активно включена у групу, зображує різноманітні соціальні зв'язки та спільну діяльність
Комунікативна активність	переважають дистанційовані або пасивні позиції; дитина уникає опису взаємодії з іншими	комунікація представлена частково; дитина взаємодіє лише з окремими людьми або за умови підтримки	дитина активно описує спілкування, спільні заняття, дружбу та інші форми взаємодії
Відчуття приналежності та прийняття	дитина демонструє відчуження, самотності, неприйняття; може зазначати, що її не хочуть приймати або з нею не спілкуються	відчуття приналежності є ситуативним; дитина почувається прийнятою в окремих групах	дитина демонструє стійке відчуття приналежності, прийняття та емоційної залученості до соціального оточення
Соціальна підтримка та готовність до взаємодії	дитина не визначає осіб, до яких може звернутися по допомогу	дитина визначає окремих значущих людей, до яких може звернутися,	дитина чітко визначає значущих осіб, демонструє довіру до них і готовність звертатися

Ознаками потенційної соціокультурної дезадаптації можуть виступати виражена ізоляція персонажа, відсутність соціальних зв'язків, негативне емоційне забарвлення взаємодії, труднощі у визначенні осіб, до яких дитина може звернутися по допомогу. Водночас результати оцінюються з урахуванням реального соціального оточення дитини. Мінімальна кількість балів становить 5, максимальна – 15.

Авторська арт-терапевтична методика «Таємний квадрат».

Мета методики: виявлення особливостей суб'єктивного емоційного стану дитини, її переживання безпеки, самосприйняття, характеру внутрішнього та зовнішнього простору, емоційних ресурсів, а також особливостей сприймання власного місця у соціальному середовищі.

Методика «Таємний квадрат» розроблена як арт-терапевтична процедура, що поєднує елементи проєктивної діагностики, тілесно-просторової взаємодії та образотворчої діяльності. Її специфіка полягає у створенні особливого простору, межі якого фізично окреслюються великими аркушами білого паперу. Дитина не лише спостерігає за створеним простором, а безпосередньо входить у нього, що дає змогу досліджувати взаємозв'язок між переживанням особистого простору, емоційним станом і процесом самовираження.

Для проведення методики ми використовували великі аркуші білого паперу або рулон паперу, який дає змогу сформувати квадрат достатнього розміру для вільного розміщення дитини всередині. Використовуються кольорові олівці, фломастери, воскові крейди, фарби або інші безпечні художні матеріали.

Інструкція. На першому етапі дослідник створював на підлозі або іншій безпечній поверхні великий квадрат із білого паперу. Дитині пропонується увійти всередину цього простору та розглянути його як особисте місце для творчості. Важливо підкреслити, що в межах квадрата дитина може малювати все, що хоче, і що в цьому просторі немає «правильних» чи «неправильних» малюнків. Дослідник може запропонувати загальну інструкцію: «Це твій особливий простір. Намалюй у ньому свій світ таким, яким ти його зараз відчуваєш. Тут можна зобразити свій настрій, людей, які для тебе важливі, місця, де ти відчуваєшся добре, те, що тебе радує або засмучує, а також те, що допомагає тобі почуватися в безпеці». Важливо, щоб дитина

мала достатню свободу у виборі змісту зображення. У процесі виконання завдання фіксувалися особливості поведінки дитини: готовність або небажання входити у квадрат, час адаптації до простору, емоційні реакції, спонтанність творчої діяльності, потреба в допомозі дорослого, характер комунікації. Після завершення малювання проводиться коротка бесіда, під час якої дитині пропонується розповісти про створений нею світ. Важливо ставити відкриті запитання: «Що тут відбувається?», «Хто тут є?», «Що тобі подобається найбільше?», «Де тобі спокійно?», «Чи є тут місце, де ти відчуваєшся захищеним?», «Хто може бути поруч із тобою?», «Що допомагає тобі, коли тобі важко?».

Оцінювання результатів методики «Таємний квадрат» передбачало комплексний аналіз процесу виконання завдання, змісту малюнка та вербальних пояснень дитини. Оцінювання здійснювалося за п'ятьма критеріями: переживання психологічної безпеки; самосприйняття та самооцінка; емоційне самовираження і саморегуляція; сприймання особистого простору; соціальна відкритість та ресурсність (таблиця 2.5.).

За показником емоційного стану враховується загальний емоційний зміст створеного образу, наявність позитивних або негативних переживань, різноманітність емоційних образів. Важливим є також здатність дитини називати та диференціювати власні емоційні стани.

Показник переживання безпеки визначається за наявністю у малюнку образів захисту, безпечного місця, значущих людей, ресурсних символів. Додатково враховується, чи здатна дитина назвати людей або ситуації, у яких вона відчувається захищеною.

Самосприйняття оцінюється за способом представлення дитиною самої себе у створеному просторі, її розміром, місцем розташування, характером взаємодії з іншими образами. Водночас ці характеристики не мають оцінюватися як однозначні діагностичні ознаки, а аналізуються разом із поясненнями дитини.

Таблиця 2.5.

Критерії оцінювання методики «Тасмний квадрат».

Критерій	1 бал	2 бали	3 бали
Переживання психологічної безпеки	дитина демонструє виражене напруження, і дискомфорт під час входження у простір; уникає його, потребує постійної підтримки дорослого	дитина поступово приймає запропонований простір, однак на початкових етапах демонструє обережність або потребує емоційної підтримки	дитина вільно входить у простір, відчувається в ньому комфортно, активно його досліджує
Самосприйняття та самооцінка	самообраз представлений невпевнено, непропорційно або з ознаками дистанціювання	дитина загалом приймає себе, проте позитивне самосприйняття є нестійким і залежить від ситуації	дитина позитивно представляє себе, демонструє прийняття власного образу, усвідомлення своїх можливостей
Емоційне самовираження та саморегуляція	дитині складно виразити емоційний стан через образ; переважають ознаки емоційного напруження	дитина здатна відображати окремі емоції та переживання, але потребує додаткового стимулювання	дитина вільно використовує кольори, форми, образи та символи для вираження емоцій, здатна пояснити власні переживання
Сприймання особистого простору	простір сприймається як небезпечний або дискомфортний	дитина приймає межі простору, але взаємодіє з ним обережно; поступово розширює власну активність	дитина активно освоює простір, вільно взаємодіє з його межами, самостійно визначає комфортну дистанцію
Соціальна відкритість та ресурсність	у створених образах переважають ізоляція, закритість	представлені окремі позитивні образи або ресурси	дитина створює позитивні та ресурсні образи, демонструє відкритість до взаємодії

Показник соціальної включеності характеризується кількістю та різноманітністю представлених соціальних контактів, наявністю образів сім'ї, друзів, однолітків, педагогів, інших значущих людей, а також культурних і соціальних просторів. Особливу увагу приділяють тому, чи зображує дитина себе як активного учасника спільної діяльності або лише як спостерігача.

Ресурсний компонент визначається наявністю образів, які дитина пов'язує з позитивними емоціями, підтримкою, успіхом, відпочинком, творчістю або відчуттям безпеки. Наявність таких образів може свідчити про сформованість або потенційну доступність внутрішніх і зовнішніх ресурсів адаптації.

Важливим є також можливість адаптації арт-терапевтичних методів до індивідуальних психофізичних характеристик дитини, її віку, рівня розвитку, особливостей сприймання та комунікації. Саме тому арт-терапія може розглядатися як перспективний засіб формування соціокультурної адаптації осіб з ООП, що забезпечує створення умов для самовираження, розвитку соціальних компетентностей, подолання соціальної ізоляції, підвищення суб'єктності та активного включення особистості в соціокультурний простір.

2.2. Особливості сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами

Соціокультурна адаптація дитини є складним, багаторівневим і динамічним процесом, у межах якого відбувається її включення в систему суспільних відносин, засвоєння соціальних норм і цінностей, формування способів взаємодії з іншими людьми, набуття досвіду участі у спільній діяльності та оволодіння культурними способами самовираження. У дитячому віці цей процес безпосередньо пов'язаний із розвитком комунікативної компетентності, емоційної регуляції, самосвідомості, самооцінки, здатності до встановлення і підтримання міжособистісних контактів, а також із можливістю відчувати себе прийнятим і значущим членом соціальної спільноти.

З метою емпіричного вивчення особливостей соціокультурної дезадаптації дітей з ООП було організовано діагностичне дослідження, у якому взяли участь 120 дітей. Основну групу становили молодші школярі та підлітки: 60 дітей з особливими освітніми потребами, до якої увійшли діти з розладами аутистичного спектра, інтелектуальними та поведінковими порушеннями. Для забезпечення порівняльного аналізу було сформовано групу дітей з нормативним розвитком чисельністю 60 осіб.

Вибір двох груп зумовлений необхідністю визначення не лише специфічних проявів соціокультурної дезадаптації дітей з ООП, а й особливостей, які можуть бути притаманні дитячому віку загалом. Порівняння результатів двох груп дозволяє диференціювати труднощі, які мають більш виражений характер у дітей з ООП, від загальновікових або ситуативних проявів. Такий підхід дає змогу більш обґрунтовано визначити специфічні мішені подальшої арт-терапевтичної роботи.

Для дослідження особливостей соціокультурної адаптації дітей з ООП та дітей з нормативним розвитком було використано комплекс психодіагностичних і проєктивних методів, що передбачав застосування методики соціально-психологічної адаптації Роджерса–Даймонда, проєктивної методики «Малюнок сім'ї», арт-терапевтичної проєктивної методики «Я серед людей», а також авторської арт-терапевтичної методики «Таємний квадрат». Комплексне використання зазначених методик дозволило розглянути соціокультурну адаптацію як багатовимірний феномен, що охоплює особливості соціально-психологічного пристосування, емоційне самопочуття дитини, характер її взаємин із близьким оточенням, сприйняття власного місця у соціальному просторі та здатність до символічного вираження власного внутрішнього стану.

Використання різних за змістом та процедурою діагностичних інструментів було зумовлено необхідністю отримання комплексної інформації про особливості соціокультурної адаптації. Зокрема, стандартизована методика дозволяла оцінити загальні характеристики соціально-психологічної адаптації, тоді як проєктивні та арт-терапевтичні методи створювали умови для виявлення емоційних переживань, труднощів соціальної взаємодії та суб'єктивного сприйняття дитиною власного соціального оточення. Особливого значення такий підхід набуває у роботі з дітьми з

ООП, оскільки вербальні способи самозвіту можуть бути для них недостатньо доступними або не відображати повною мірою реальний емоційний стан і характер соціальних переживань.

Розглянемо результати отримані за методикою соціально-психологічної адаптації Роджерса – Даймонда.

Проведення методики з дітьми з ООП здійснювалося з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. Перед початком роботи експериментатор створював доброзичливу атмосферу, пояснював дитині мету завдання доступною мовою та наголошував, що тут немає «правильних» або «неправильних» відповідей.

Експериментатор звертався до дитини: «Я зараз прочитаю тобі кілька тверджень. Тобі потрібно подумати, чи схоже це на тебе. Якщо твердження тобі підходить, ти можеш сказати «так», якщо не підходить – «ні». Якщо ти не впевнений, ми можемо разом подумати». У випадках, коли дитині було складно зрозуміти зміст твердження, експериментатор не нав'язував відповіді, а уточнював значення ситуації простішими словами, зберігаючи зміст первинного твердження.

Наприклад, на твердження, пов'язане із труднощами взаємодії з іншими, дитина з ООП могла відповідати: «Мені важко самому підійти до дітей». Експериментатор уточнював: «Ти хвилюєшся, коли потрібно першим заговорити?». Дитина відповідала: «Так, я не знаю, що сказати». Така відповідь доповнювала стандартизовані результати методики якісною інформацією про характер соціальної невпевненості.

В іншому випадку дитина могла зазначити: «Я хочу гратися з дітьми, але вони мене не завжди беруть». На уточнювальне запитання експериментатора: «Що ти тоді відчуваєш?» – дитина відповідала: «Мені сумно, і я йду». Подібні відповіді свідчили про наявність не лише труднощів соціального включення, а й тенденції до уникнення ситуацій, у яких дитина переживає відторгнення.

Під час роботи з дітьми з нормативним розвитком також спостерігалися окремі труднощі соціальної взаємодії, однак вони частіше мали ситуативний характер. Так, на запитання щодо взаємодії з однолітками дитина могла зазначити: «Іноді я соромлюся, коли приходжу в нову групу, але потім знайомлюся». Інша дитина

відповідала: «Якщо я не знаю дітей, спочатку мовчу, а потім починаю гратися». Такі відповіді вказували на наявність тимчасового дискомфорту, але водночас демонстрували здатність до поступового подолання соціальної напруги.

У дітей з ООП частіше спостерігалися відповіді, які вказували на стійкіші труднощі соціального включення. Деякі діти демонстрували страх нових ситуацій, небажання взаємодіяти з незнайомими людьми, труднощі у вербалізації власних переживань. Характерними були висловлювання: «Я не люблю, коли багато людей», «Мені краще самому», «Я не знаю, як попросити допомогу», «Я боюся».

Результати діагностики засвідчили, що окремі прояви одночасно спостерігалися в однієї дитини. Так, з'ясовано, що у 70 % дітей з ООП найбільш вираженими виявилися труднощі соціальної взаємодії та комунікації, у 65 % учнів підвищена тривожність і емоційний дискомфорт у соціальних ситуаціях), 58,3 % дітей виявили тенденцію до уникнення соціальних контактів, у 55 % досліджуваних спостерігалось недостатнє самоприйняття та невпевненість у собі, 46,7 % дітей виявили труднощі прийняття інших або очікування негативної оцінки.

У групі дітей з НР відповідні показники були нижчими: труднощі соціальної взаємодії спостерігалися у 30 % дітей, підвищена тривожність у соціальних ситуаціях – у 28,3 %, тенденція до уникнення соціальних контактів – у 20 %, недостатнє самоприйняття – у 21,7 %, труднощі прийняття інших – у 18,3 %.

Таким чином, результати методики соціально-психологічної адаптації Роджерса - Даймонда продемонстрували, що найбільш суттєві відмінності між групами стосувалися труднощів соціальної взаємодії, емоційного комфорту та схильності до уникнення контактів. Для дітей з ООП характерним було поєднання комунікативних бар'єрів із підвищеною емоційною напругою, що могло створювати замкнене коло соціокультурної дезадаптації: труднощі у встановленні контакту обмежували досвід позитивної взаємодії, а негативний або недостатній соціальний досвід, своєю чергою, посилював тривожність, невпевненість і прагнення уникати соціальних ситуацій.

Наступним діагностичним інструментом була проективна методика «Малюнок сім'ї», яка використовувалася для дослідження емоційного стану дитини та

особливостей її суб'єктивного сприйняття близького соціального оточення. Застосування методики було зумовлене тим, що сім'я є первинним соціокультурним середовищем дитини, у якому формуються базові моделі взаємодії, почуття безпеки, довіри, приналежності та власної значущості.

Експериментатор не задавав дитині готової схеми малюнка та не визначав порядок зображення членів сім'ї. Важливим було спостереження за самим процесом малювання: з чого дитина починала малюнок, кого зображувала першим, яким був розмір фігур, як розташовувалися персонажі, чи включала дитина себе до складу сім'ї, які емоції передавалися через малюнок.

Наприклад, Адель (дівчинка 14 років, має РДУГ) спочатку намалювала матір, потім молодшого брата, а себе зобразила в нижній частині аркуша на значній відстані від інших персонажів. Після завершення роботи експериментатор запитав: «Розкажи, хто тут намальований». Дитина відповідала: «Це мама, це брат, а це я». На запитання: «Чому ти стоїш окремо?» – дитина відповіла: «Я сама граюся». Експериментатор уточнив: «Тобі подобається бути самій чи ти хотіла б бути разом з ними?». Дитина відповіла: «Вони зайняті, їм ніколи».

Зазначена відповідь дозволила припустити наявність переживання емоційної дистанції та недостатньої включеності у сімейну взаємодію. Водночас така інтерпретація розглядалася лише у сукупності з іншими даними та не ґрунтувалася на одному формальному показнику малюнка.

Олег 15 років (порушення інтелектуального розвитку) намалював себе маленькою фігурою між дорослими. На запитання експериментатора: «Хто це?» – він відпов: «Це я». На запитання: «Що ти робиш?» – відпов: «Ми всі вдома». Коли експериментатор запитав: «А що ти любиш робити разом із сім'єю?», хлопчик сказав: «Дивитися мультики». При цьому він не зміг назвати спільні ігри або інші види активної взаємодії. Такий результат свідчить про обмеженість спільного соціального досвіду.

Приклад проведення методики. Дослідження проводилося індивідуально у спокійному приміщенні. Малюнок створювала Наташа, 12 років, має аутистичні

прояви. Дослідник розташовувався поруч з нею, не створюючи надмірного контролю за її діяльністю. Перед Наталкою клали аркуш паперу та олівець.

Експериментатор звертався до дівчинки: «Зараз я хочу запропонувати тобі невелике творче завдання. Намалюй, будь ласка, свою сім'ю. Намагайся намалювати всіх, кого ти вважаєш своєю сім'єю. Можеш малювати так, як тобі хочеться».

Дитина уточнювала: «Я себе можна малювати?».

Експериментатор відповідав: «Ти сам/сама вирішуєш, кого ти вважаєш своєю сім'єю».

Після цього дівчинка починала виконувати завдання. Експериментатор не втручався у процес, не підказував, кого і як зображувати, не оцінював якість малюнка. Фіксувалося, кого Наталка зображувала першим, кого – останнім, скільки часу приділяла окремим персонажам, чи поверталася до вже намальованих фігур, чи використовувала стирання, чи змінювала їх розмір або положення.

Наталка спочатку намалювала матір, потім себе, після цього батька та молодшого брата. Себе дитина розташувала поруч із матір'ю, зобразивши персонажів приблизно однакового розміру. Під час малювання вона прокоментувала: «Це я з мамою. Ми разом дивимося телевізор». Батька вона намалювала на певній відстані від інших членів сім'ї та зазначила: «Він на роботі».

Після завершення малюнка дослідник запитав: «Розкажи, будь ласка, хто тут намальований?».

Дитина назвала всіх персонажів. На запитання «Що вони роблять?» відповіла: «Мама зі мною, а тато працює». На запитання «З ким тобі найбільше подобається бути?» дитина відповіла: «Самій».

У цьому випадку результати не трактувалися лише за фактом просторової відстані між персонажами. Вони співвідносилися з відповідями дівчини та особливостями її поведінки під час виконання завдання.

На другому малюнку Наталка намалювала себе значно меншою за інших членів сім'ї, і розташувала на відстані від всіх та після завершення роботи сказати: «Я тут сама». У поєднанні з іншими даними це розглядалося як підстава для припущення про переживання недостатньої включеності, дистанціювання або невпевненість у власному місці серед близьких.

У порівнянні, у дітей з НР частіше спостерігалися композиції, у яких дитина зображувала себе поруч із членами сім'ї, включала до малюнка спільну діяльність, відображала емоційно позитивні взаємини. Наприклад, дитина могла сказати: «Ми всі разом гуляємо», «Ми їдемо на море», «Ми граємося». Це вказувало на більш сформоване переживання сім'ї як простору спільної діяльності та соціальної взаємодії.

За результатами аналізу малюнків у групі дітей з ООП ознаки емоційної дистанції або недостатньої включеності у сімейну взаємодію були виявлені у 61,7 % осіб, прояви тривожності та емоційної напруги – у 56,7 % осіб, ознаки переживання самотності або соціальної ізоляції – у 51,7 % осіб, труднощі у вербалізації емоційних переживань – у 48,3 % осіб, ознаки невпевненості у власній значущості – у 45 % осіб.

У групі дітей з НР відповідні показники становили 28,3 % осіб, 25 % осіб, 20 % осіб, 23,3 % осіб та 21,7 % осіб відповідно.

Отже, результати методики «Малюнок сім'ї» підтвердили, що для значної частини дітей з ООП характерними є труднощі переживання емоційної включеності та соціальної приналежності. Особливої уваги заслуговує той факт, що виявлені труднощі стосувалися не лише безпосередньо сімейних відносин, а й ширшого досвіду соціальної взаємодії.

Для дослідження суб'єктивного сприйняття дитиною власного місця у соціальному просторі було застосовано арт-терапевтичну проєктивну методику «Я серед людей». Її метою було вивчення рівня соціальної включеності дитини, ставлення до однолітків, особливостей комунікативної взаємодії, переживання прийняття або відчуження, а також соціальних страхів і бар'єрів.

Дитині пропонувалося завдання: «Намалюй себе серед інших людей. Намалюй так, як ти себе бачиш, коли знаходишся серед людей». Після завершення малюнка експериментатор пропонував дитині розповісти про зображене.

Наведемо приклад проведення.

Віолета, 10 років, дитина з інтелектуальними порушеннями. Дівчинка спочатку тривалий час розглядала аркуш, після чого почала малювати себе в центральній

частині. Поруч із собою вона зобразила двох дівчат, а дещо осторонь – ще одну фігуру. Після завершення малюнка було проведено коротку бесіду.

Експериментатор: Розкажи, будь ласка, що ти намалювала?

Віолета: Це я. А це мої дівчата.

Експериментатор: А хто ці дівчата?

Віолета: Це мої подруги.

Експериментатор: Ти з ними дружиш?

Віолета: Так. Ми разом сидимо. На перерві ходимо.

Експериментатор: Що ви робите разом?

Віолета: Граємо. Розмовляємо. Ще можемо малювати.

Експериментатор: А з ким тобі найбільше подобається спілкуватися?

Віолета: З Настею. Вона добра.

Експериментатор: Чому ти вважаєш, що вона добра?

Віолета: Вона мене не ображає. Дає цукерку.

Експериментатор: А якщо ти чогось не знаєш або не можеш зробити, ти можеш попросити її допомогти?

Віолета: Так.

Експериментатор: А ти сама допомагаєш своїм подругам?

Віолета: Або якщо треба олівці дати.

Експериментатор: Подивися на свій малюнок. Де тут ти?

Віолета: Ось.

Експериментатор: А чому ти намалювала себе саме тут?

Віолета: Не знаю.

Експериментатор: Тобі подобається бути серед інших дітей?

Віолета: Не дуже.

Експериментатор: А буває так, що тобі не хочеться бути з іншими?

Віолета: Буває.

Експериментатор: Коли саме?

Віолета: Коли багато людей.

Експериментатор: Що ти тоді робиш?

Віолета: Сідаю сама.

Експериментатор: Ти хвилюєшся, коли треба першою заговорити з кимось?

Віолета мовчить.

Експериментатор: Чого ти боїшся?

Віолета: Що будуть сміятися.

Експериментатор: А таке вже траплялося?

Віолета: Ссміялися, бо я неправильно сказала.

Експериментатор: І що ти тоді відчувала?

Віолета більше не хоче говорити.

Експериментатор: Подивися ще раз на малюнок. Хто з усіх людей найближче до тебе стоїть?

Віолета: Настя.

Експериментатор: А хто може тобі допомогти, якщо тобі стане страшно або важко?

Віолета: Вчителька.

Експериментатор: А якщо ти опинишся серед дітей, яких не знаєш, ти зможеш до них підійти?

Віолета мовчить.

Експериментатор: А якщо хтось сам до тебе підійде?

Віолета більше не хотіла говорити.

Експериментатор: А що тобі найбільше подобається робити?

Віолета: Дивитися мобілку.

Експериментатор: Як би ти назвала свій малюнок?

Віолета мовчить.

Аналіз відповідей Віолети засвідчив, що дитина має потребу у встановленні контактів з однолітками. Важливим показником є те, що у власному зображенні дитина розташувала себе серед інших людей, а не окремо від них, ідентифікувала зображених дітей як подруг та змогла назвати конкретну значущу особу – Настю. Це може свідчити про наявність сформованої потреби у соціальній взаємодії та досвіду позитивних міжособистісних контактів.

Водночас у відповідях виявилися труднощі, пов'язані з включенням у ширше соціальне оточення. Віолета зазначила, що їй складно перебувати в ситуації, коли «багато дітей», оскільки вона «не знає, що сказати». Показовим є також висловлювання щодо страху негативної оцінки: «Що будуть сміятися». Отже, труднощі соціальної взаємодії у дитини пов'язані не з відсутністю потреби у спілкуванні, а значною мірою з недостатньою впевненістю у власних комунікативних можливостях та очікуванням негативної реакції з боку інших.

Значущим ресурсом соціокультурної адаптації Віолети є наявність позитивних соціальних зв'язків із ровесниками та дорослими. Дитина називає подругу і вчительку як осіб, до яких може звернутися по допомогу. Вона також усвідомлює можливість взаємної підтримки, зазначаючи, що сама допомагає подругам. Таким чином, у структурі соціальної включеності дитини простежується не лише позиція отримувача допомоги, а й готовність виконувати активну роль у взаємодії.

Отримані результати дають підстави характеризувати соціокультурну адаптацію Віолети як не стійку, має труднощі самостійного входження у нові соціальні ситуації, виявляє тривогу перед необхідністю першою розпочати комунікацію та чутливість до оцінювання з боку однолітків.

Узагальнюючи результати, можна сказати, що частина дітей з ООП намалювала себе в одному кутку аркуша, а групу інших осіб – у протилежній частині, що свідчить, що соціальна ізоляція дитини може бути пов'язана не з відсутністю потреби у спілкуванні, а з недостатньою впевненістю у власній соціальній компетентності та очікуванням негативної реакції з боку однолітків.

В інших випадках – частина дітей з ООП зобразили себе в центрі групи, однак усі персонажі були представлені без емоційних контактів, що може свідчити про формальну присутність дитини у соціальному середовищі за недостатньої емоційної та комунікативної включеності.

На відміну від цього, діти з НР частіше зображували себе у спільній діяльності з однолітками. У відповідях вони називали конкретні види активності: «Ми граємо у футбол», «Ми разом малюємо», «Ми розмовляємо», «Ми йдемо гуляти». При цьому навіть у випадках, коли дитина зображувала себе окремо, вона частіше могла

пояснити причину такого розташування та описати можливість подальшого приєднання до групи.

За результатами аналізу методики «Я серед людей» у групі дітей з ООП труднощі соціальної включеності були виявлені у 71,7 % осіб, комунікативні труднощі – у 68,3 % осіб, переживання соціального відчуження – у 60 % осіб), страх негативної оцінки або відторгнення – у 56,7 % осіб, недостатня сформованість позитивного образу власного «Я» у соціальному просторі – у 53,3 % осіб. У групі дітей з НР аналогічні характеристики виявлено відповідно у 26,7 % осіб, 25 % осіб, 21,7 % осіб, 23,3 % осіб та 20 % осіб.

Таким чином, методика «Я серед людей» дала змогу виявити найбільш виражену відмінність між дітьми з ООП та дітьми з НР саме за показниками соціальної включеності та комунікативної взаємодії. Особливого значення набув факт, що значна частина дітей з ООП демонструвала потребу в контакті з іншими, але водночас не мала достатніх внутрішніх або зовнішніх ресурсів для його встановлення.

Для комплексного вивчення емоційного стану та особливостей суб'єктивного переживання дитиною власного соціального і культурного простору було застосовано авторську арт-терапевтичну методику «Таємний квадрат».

На початку роботи експериментатор розміщував аркуші паперу на підлозі таким чином, щоб утворити квадрат достатнього розміру для вільного розташування дитини всередині. Дитині пояснювали: «Це твій особливий квадрат. Тут ти можеш намалювати свій світ. Намалюй те, що для тебе важливо. Це можуть бути люди, місця, речі, події або просто кольори. Можеш показати, який у тебе сьогодні настрій».

Дитина самостійно обирала місце, з якого починала малювання. Експериментатор не втручався у процес, однак спостерігав за особливостями поведінки дитини: чи охоче вона заходила у квадрат, чи намагалася залишатися біля краю, чи прагнула швидко завершити роботу, чи проявляла ініціативу, які кольори обирала, які об'єкти зображувала.

Після завершення малюнка проводилася бесіда.

Наводимо приклад протоколу проведення методики з Данилом, 8 років, розлади дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ).

На початку роботи експериментатор розмістив на підлозі аркуші білого паперу таким чином, щоб утворити квадрат достатнього розміру для вільного розташування дитини всередині. Експериментатор звернувся до Данила з інструкцією: «Це твій особливий квадрат. Тут ти можеш намалювати свій світ. Намалюй те, що для тебе важливо. Це можуть бути люди, місця, речі, події або просто кольори. Можеш показати, який у тебе сьогодні настрій».

Данило спочатку зацікавлено розглядав створений простір, декілька разів обійшов його по краю, після чого швидко зайшов усередину і почав стрибати. Він не чекаючи додаткових пояснень, самотійно взяв кілька кольорових олівців і почав малювати. Малювання розпочав із нижньої частини квадрата, після чого поступово переміщувався по всій площі. Через певний час Данило ліг на квадрат і почав качатися. Після кількох прохань експериментатора продовжити, почав знову малювати.

Спочатку хлопчик намалював великий будинок, поруч із ним – дерево та автомобіль. У центральній частині квадрата зобразив себе, а дещо осторонь – маму та батька. Поряд із собою намалював м'яч та футбольні ворота. Під час роботи переважали яскраві кольори - синій, зелений, червоний та жовтий.

Після завершення малювання експериментатор запропонував Данилу розповісти про створений образ.

Експериментатор: Розкажи, що ти намалював?

Данило: Це мій будинок. Тут я живу. Тут машина. А це дерево.

Експериментатор: А де тут ти?

Данило: Ось я.

Експериментатор: Чому ти намалював себе саме тут?

Данило: Бо тут я граю.

Експериментатор: Що ти любиш робити у цьому місці?

Данило: Грати у футбол.

Експериментатор: А хто ще є у твоєму малюнку?

Данило: Мама і тато.

Експериментатор: Де вони?

Данило: Ось тут.

Експериментатор: А тобі подобається, коли ви всі разом?

Данило: Ні.

Експериментатор: Як ти почуваєшся, коли ти з ними?

Данило: Погано.

Експериментатор: А де ти почуваєшся найбільш спокійно?

Данило: Коли з татом футбол граємо.

Експериментатор: А чи бувають моменти, коли тобі неспокійно?

Данило: Буває у школі.

Експериментатор: Що саме тобі не подобається у школі?

Данило: Коли треба довго сидіти. Я хочу рухатися.

Експериментатор: А коли ти не можеш рухатися, що ти відчуваєш?

Данило: Мені нудно.

Експериментатор: А якщо вчитель робить тобі зауваження?

Данило: Я злюся і плачу.

Експериментатор: Що ти тоді робиш?

Данило: Можу сказати щось. А потім мене сварять.

Експериментатор: А що допомагає тобі заспокоїтися?

Данило: Коли тато приходить.

Експериментатор: Подивися на свій квадрат. Який тут колір найбільше схожий на твій настрій сьогодні?

Данило: Зелений.

Експериментатор: Чому зелений?

Данило: Бо він спокійний.

Експериментатор: А де у твоєму малюнку спокійне місце?

Данило: Ось тут, біля дерева.

Експериментатор: Чи є у твоєму квадраті щось, що допомагає тобі, коли ти злишся або тобі сумно?

Данило: М'яч.

Експериментатор: Як м'яч тобі допомагає?

Данило: Я його б'ю ногами і тоді вже не злюся.

Експериментатор: А з ким тобі подобається грати?

Данило: З татом.

Експериментатор: Що тобі подобається у грі з іншими?

Данило мовчить.

Експериментатор: А якщо хлопці не хочуть тебе брати у гру?

Данило: Я злюся.

Експериментатор: А що можна зробити, щоб знову грати разом?

Данило: Попросити.

Експериментатор: Як ти думаєш, ти можеш сам попросити?

Данило: Так.

Експериментатор: Що тобі найбільше сподобалося сьогодні у твоєму квадраті?

Данило: Малювати. І що можна тут ходити і лежати.

Експериментатор: А як би ти назвав свій малюнок?

Данило: «М'яч».

Аналіз проведення методики засвідчив, що Данило охоче прийняв запропонований простір та досить швидко включився у творчу діяльність, але досить швидко втратив цікавість і почав відволікатися. Попри характерну для дитини з РДУГ підвищену рухову активність, часте переміщення та ситуативне відволікання, хлопчик не уникав виконання завдання, виявляв ініціативу та повертався до діяльності після відволікання за стимуляції.

Зміст малюнка мав виражену особистісну та соціальну спрямованість. Центральне місце у створеному просторі займав сам Данило, поруч із ним представлені значущі об'єкти – будинок, батьки, футбольне поле, м'яч. Особливого значення набуває включення батьків та спільної діяльності з ними, що дає підстави розглядати сім'ю як важливий ресурс психологічної безпеки дитини.

Водночас у відповідях Данила виявлено труднощі емоційної саморегуляції у ситуаціях, пов'язаних з вимогами шкільного середовища. Хлопчик безпосередньо пов'язує тривале сидіння та обмеження рухової активності з переживанням нудьги й

роздратування, а зауваження дорослого – з виникненням злості. Важливим є те, що дитина здатна називати власні емоційні стани та визначати способи їх регуляції.

Показовим є використання Данилом рухової та ігрової активності як ресурсу емоційного відновлення. Хлопчик зазначає, що гра з м'ячем допомагає йому «не злитися», а спільна гра з батьком асоціюється з позитивними переживаннями. Це свідчить про наявність доступних для дитини способів зниження емоційного напруження та позитивного досвіду соціальної взаємодії.

Водночас відповіді Данила засвідчують певну імпульсивність у реагуванні на ситуації соціального неприйняття. У разі відмови однолітків прийняти його до гри першою реакцією є злість і припинення взаємодії. Однак під час бесіди дитина змогла назвати альтернативний конструктивний спосіб поведінки — «попросити» або повідомити про власне бажання долучитися.

Отже, результати методики «Таємний квадрат» у Данила вказують на позитивне прийняття власного простору, достатню емоційну відкритість, наявність значущих сімейних та соціальних зв'язків і сформованих ресурсів позитивного переживання. Водночас виявлено труднощі емоційної саморегуляції, пов'язані з обмеженням рухової активності, ситуаціями негативного оцінювання та соціального неприйняття.

За результатами методики було з'ясовано: переживання психологічної безпеки: діти з ООП: 1 бал – 38,3 % осіб, 2 бали – 40 % осіб, 3 бали – 21,7 % осіб; діти з НР: 1 бал – 10 % осіб, 2 бали – 31,7 % осіб, 3 бали – 58,3 % осіб.

Самосприйняття та самооцінка: діти з ООП: 1 бал – 35 % осіб, 2 бали – 43,3 % осіб, 3 бали – 21,7 % осіб; діти з НР: 1 бал – 8,3 % осіб, 2 бали – 35 % осіб, 3 бали – 56,7 % осіб.

Емоційне самовираження та саморегуляція: діти з ООП: 1 бал – 41,7 % осіб, 2 бали – 38,3 % осіб, 3 бали – 20 % осіб; діти з НР: 1 бал – 11,7 % осіб, 2 бали – 33,3 % осіб, 3 бали – 55 % осіб.

Сприймання особистого простору: діти з ООП: 1 бал – 31,7 % осіб, 2 бали – 45,0 % осіб, 3 бали – 23,3 % осіб; діти з НР: 1 бал – 6,7 % осіб, 2 бали – 35 % осіб, 3 бали – 58,3 % осіб).

Соціальна відкритість та ресурсність: діти з ООП: 1 бал – 36,7 % осіб, 2 бали – 41,6 % осіб, 3 бали – 21,7 % осіб; діти з НР: 1 бал – 8,3 % осіб, 2 бали – 33,3 % (осіб, 3 бали – 58,4 % осіб.

Якісний аналіз результатів засвідчив наявність істотних відмінностей між дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком за всіма досліджуваними показниками.

У дітей з ООП найвираженішими виявилися труднощі емоційного самовираження та саморегуляції, переживання психологічної безпеки, позитивного самосприйняття та соціальної відкритості. Значна частина дітей демонструвала обережність під час входження в межі «таємного квадрата», потребувала підтримки дорослого, проявляла невпевненість, труднощі у використанні художніх образів для передачі власних переживань. У малюнках окремих дітей переважали ізольовані об'єкти, обмежена кількість соціальних образів, використання невеликої частини простору або уникнення його центральних зон.

Для дітей з НР більш характерними були вільне освоєння запропонованого простору, активне використання всієї площини квадрата, наявність позитивних соціальних і ресурсних образів, виражене емоційне самовираження та здатність до пояснення власних переживань. У їхніх роботах частіше зустрічалися зображення членів родини, друзів, домашніх тварин, місць відпочинку, природних об'єктів, що свідчило про сформоване переживання психологічної безпеки та позитивне ставлення до соціального оточення.

Особливий інтерес становить той факт, що у більшості дітей з ООП переважали середні показники за всіма критеріями. Це свідчить не про стійку дезадаптацію, а про недостатню сформованість окремих компонентів соціокультурної адаптації, які можуть бути цілеспрямовано розвинуті у процесі арт-терапевтичної роботи. Отримані результати підтверджують доцільність використання методики «Таємний квадрат» як діагностичного інструменту для вивчення переживання психологічної безпеки, особливостей самосприйняття, емоційної регуляції, ставлення до власного простору та рівня соціальної відкритості дітей з особливими освітніми потребами.

2.3. Рівні сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами

На основі результатів констатуючого дослідження було виділено три рівні сформованості соціокультурної адаптації у дітей з ООП. Рівні визначені на основі показників всіх методик констатувального дослідження.

Основними критеріями визначення рівнів сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами визначено сформованість емоційно-комунікативних, соціально-поведінкових та соціокультурно-діяльнісних характеристик, що конкретизуються через такі критерії:

- *емоційного самовираження* (здатність дитини розпізнавати й називати власні емоційні стани, виражати їх прийнятними способами, використовувати вербальні та невербальні засоби емоційного самовираження, регулювати емоційні реакції у соціальних ситуаціях, а також демонструвати позитивне ставлення до себе та власної діяльності);

- *комунікативної активності* (ініціативність у встановленні комунікативних контактів, здатність вступати в діалог, підтримувати комунікацію, висловлювати власні потреби, думки та почуття, розуміти звернення інших, використовувати доступні вербальні та невербальні засоби спілкування);

- *соціальної взаємодії та співпраці* (здатність дитини встановлювати та підтримувати позитивні взаємини з однолітками й дорослими, брати участь у спільній діяльності, враховувати позицію іншого, домовлятися, дотримуватися правил взаємодії, приймати допомогу та надавати її іншим);

- *сформованості соціальних навичок* (здатність дитини дотримуватися соціальних норм і правил, орієнтуватися у типових соціальних ситуаціях, демонструвати прийнятні моделі поведінки, самостійно виконувати соціальні ролі, дотримуватися норм взаємної поваги, звертатися по допомогу та користуватися доступними соціальними ресурсами);

- *соціокультурної активності та включеності* (інтерес до спільної соціальної та культурної діяльності, готовність брати участь у житті групи, класу, закладу освіти

чи громади, включення у творчі та культурні практики, усвідомлення власної приналежності до соціальної спільноти, здатність використовувати культурні засоби самовираження та позитивне ставлення до культурного різноманіття).

Для кількісної оцінки сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами було розроблено п'ятибальну шкалу, відповідно до якої кожен із визначених критеріїв – емоційне самовираження, комунікативна активність, соціальна взаємодія та співпраця, соціальні навички, соціокультурна активність та включеність – оцінювався від 1 до 5 балів. Вищий бал відповідав більшій сформованості відповідної характеристики, її стійкості, самостійності та здатності до перенесення у різні соціальні ситуації.

Загальний показник соціокультурної адаптації визначався шляхом сумування балів за всіма компонентами та міг становити від 5 до 25 балів.

На підставі отриманих результатів визначалися три рівні її сформованості: низький – 5-11 балів, середній – 12-18 балів, високий – 19-25 балів.

На основі розроблених критеріїв було визначено три рівні сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами: високий, середній та низький.

Високий рівень – активна соціокультурна включеність. Визначальною характеристикою високого рівня є активна позиція дитини у соціокультурному просторі, достатня самостійність, ініціативність, емоційна регуляція та здатність до конструктивної взаємодії без постійного зовнішнього контролю.

У сфері емоційного самовираження дитина здатна розпізнавати та називати власні емоційні стани, адекватно виражати їх вербальними та невербальними засобами, розуміти емоційні прояви інших людей та звертатися по допомогу у разі емоційних труднощів.

Комунікативна активність характеризується ініціативністю та достатньою самостійністю. Спостерігається активна комунікативна позиція дитини, здатність самостійно ініціювати та підтримувати спілкування, адаптувати комунікативну поведінку до ситуації та співрозмовника.

У соціальній взаємодії та співпраці дитина з готовністю взаємодіє, має здатність конструктивно співпрацювати, враховувати інтереси інших, дотримуватися правил групової діяльності та самостійно розв'язувати нескладні міжособистісні суперечності.

Соціальні навички характеризуються достатньою стійкістю та узагальненістю. Дитина орієнтується у типових соціальних ситуаціях, розуміє основні правила поведінки, здатна самостійно виконувати доступні соціальні ролі. Набуті способи поведінки можуть переноситися з однієї ситуації в іншу, хоча в нових або складних умовах може виникати потреба в незначній підтримці.

Соціокультурна активність та включеність виявляються у зацікавленості спільними творчими, освітніми, культурними та соціальними заходами, активною участю у діяльності, може використовувати мистецтво та творчість як засоби самовираження і взаємодії.

Середній рівень – ситуативно-адаптивна соціокультурна включеність.

Ключовою характеристикою середнього рівня є потенційна готовність до соціокультурної адаптації за недостатньої стійкості та самостійності її проявів. Дитина володіє необхідними базовими ресурсами, але потребує систематичної підтримки для їх закріплення, узагальнення та перенесення у різні соціальні ситуації.

Емоційне самовираження виявляється у частковій здатності дитини усвідомлювати та виражати власні емоції. Емоційні реакції загалом відповідають ситуації, однак у складних або незвичних соціальних обставинах дитина потребує підтримки дорослого для їх регуляції.

Комунікативна активність ситуативна. Дитина вступає у взаємодію переважно за ініціативи інших або за наявності сприятливих умов, може підтримувати спілкування, але потребує додаткової стимуляції чи допомоги.

Соціальна взаємодія та співпраця визначається здатністю до взаємодії за сприятливих умов, проте у складних ситуаціях дитина може потребувати посередництва або підтримки дорослого. Співпраця є переважно ситуативною.

Соціальні навички є сформованими на базовому рівні, але їх застосування має нестійкий характер. У знайомих ситуаціях дитина здатна дотримуватися правил

поведінки та виконувати соціальні ролі. Водночас у нових, непередбачуваних або емоційно напружених обставинах може повертатися до менш адаптивних моделей поведінки. Для перенесення сформованих навичок у нові ситуації необхідні додаткові пояснення, демонстрація або супровід.

Соціокультурна активність та включеність мають вибірковий характер. Дитина бере участь у спільних заходах, творчих і культурних активностях, переважно за стимуляції дорослого. Може виявляти інтерес до окремих видів діяльності, але не завжди проявляє власну ініціативу. Відчуття приналежності до групи є сформованим частково та може залежати від характеру взаємин і ситуації.

Низький рівень – соціокультурна обмеженість та залежна адаптація.

Визначальною характеристикою низького рівня є обмежена соціокультурна включеність, залежність від зовнішньої підтримки, недостатня сформованість соціальних і комунікативних навичок, труднощі емоційної саморегуляції та нездатність самотійно переносити набуті способи взаємодії у нові ситуації.

Емоційне самовираження характеризується труднощами усвідомлення, диференціації та вербалізації власних емоцій. Спостерігається виражене емоційне напруження, імпульсивність, афективні реакції, уникнення або замикання у собі.

Комунікативна активність низька. Дитина рідко самотійно ініціює контакт, уникає спілкування, демонструє страх, невпевненість або байдужість до взаємодії. Комунікативні контакти переважно виникають за ініціативи дорослого.

У соціальній взаємодії та співпраці переважають пасивність, уникнення або ситуативні труднощі. Дитині складно включатися у спільну діяльність, приймати правила групи, враховувати позицію іншого та узгоджувати власні дії з діями партнерів. Спостерігаються конфліктні, імпульсивні або, навпаки, відсторонені моделі поведінки. У більшості ситуацій необхідне активне посередництво дорослого.

Соціальні навички характеризуються фрагментарністю та недостатньою стійкістю. Дитина має труднощі з розумінням соціальних норм, правил і очікувань, не завжди розуміє, як поводитися у конкретній ситуації. Навіть сформовані окремі навички можуть не переноситися у новий контекст. Потребує постійного нагадування, моделювання поведінки та безпосередньої допомоги дорослого.

Соціокультурна активність та включеність обмежені. Дитина не виявляє ініціативи щодо участі у спільних творчих, культурних заходах, уникає групової діяльності або швидко припиняє участь в ній. Часто соціокультурне середовище сприймається як малознайоме, небезпечне або таке, що не відповідає потребам дитини.

За результатами констатувального етапу експериментального дослідження було здійснено порівняльний аналіз рівнів сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами та дітей з нормативним розвитком.

Кількісну оцінку сформованості соціокультурної адаптації здійснювали за п'ятибальною системою за кожним із визначених компонентів: емоційне самовираження, комунікативна активність, соціальна взаємодія та співпраця, соціальні навички, соціокультурна активність та включеність.

Таблиця 2.6.

Розподіл дітей з особливими освітніми потребами та дітей з нормативним розвитком за рівнями сформованості соціокультурної адаптації

Рівень сформованості	Діти з ООП, %	Діти з НР, %
Низький	75 %	8,3 %
Середній	25 %	45 %
Високий	0 %	46,7 %

Як засвідчують отримані результати, у групі дітей з особливими освітніми потребами переважав низький рівень сформованості соціокультурної адаптації, який було виявлено у 75 % дітей від загальної кількості обстежених, середній рівень встановлено у 25 % осіб Високого рівня сформованості соціокультурної адаптації серед дітей цієї групи не виявлено.

Якісний аналіз отриманих показників дає змогу стверджувати, що домінування низького рівня у переважній більшості дітей з ООП свідчить про недостатню сформованість системи соціально-психологічних і поведінкових ресурсів, необхідних для повноцінного включення дитини в соціальне та соціокультурне середовище. Виявлені труднощі стосуються не лише окремих аспектів соціальної поведінки, а мають комплексний характер і охоплюють емоційну, комунікативну, міжособистісну та соціально-діяльнісну сфери.

Дітям, які знаходяться на цьому рівні складно самотійно розпізнавати та виражати власні емоційні стани, регулювати емоційні реакції у складних соціальних ситуаціях, ініціювати та підтримувати комунікативний контакт. Соціальна взаємодія часто має ситуативний або залежний від дорослого характер, включення у спільну діяльність потребує постійної стимуляції та підтримки. Недостатня сформованість соціальних навичок виявляється у труднощах дотримання правил взаємодії, узгодження власної поведінки з поведінкою інших, прийняття соціальних ролей та конструктивного розв'язання проблемних ситуацій.

Втім, 25 % учнів продемонстрували середній рівень сформованості соціокультурної адаптації, що свідчить про наявність у цих дітей певного адаптаційного потенціалу. Ці діти володіють окремими сформованими емоційними, комунікативними та соціальними навичками, можуть вступати у взаємодію, брати участь у спільній діяльності та дотримуватися основних соціальних правил. Ефективність соціальної взаємодії у таких дітей значною мірою залежить від умов середовища, емоційного стану, рівня складності ситуації та наявності підтримки з боку дорослого.

Відсутність високого рівня сформованості соціокультурної адаптації у групі дітей з ООП є показовою з огляду на критерії, покладені в основу оцінювання. Високий рівень передбачає не лише наявність окремих соціальних умінь, а їх системне поєднання, достатню стійкість, самотійність та можливість застосування у різних соціальних і соціокультурних контекстах. Отримані результати дають підстави припускати, що у досліджуваних дітей така цілісна система адаптаційних ресурсів на момент первинної діагностики ще не сформована.

У порівнянні, діти з нормативним розвитком виявили такі показники: низький рівень сформованості соціокультурної адаптації було зафіксовано лише у 8,3 % дітей, середній рівень – у 45 % осіб, високий – у 46,7 % учнів.

Якісний аналіз отриманих показників дає змогу стверджувати, що майже половина дітей з нормотиповим розвитком продемонструвала високий рівень сформованості соціокультурної адаптації, що характеризується достатньою самотійністю у встановленні та підтриманні соціальних контактів, здатністю до

конструктивної взаємодії та співпраці, дотриманням соціальних норм і правил, використанням адекватних способів емоційного самовираження та регуляції.

Середній рівень виявлено у 45 % дітей з НР, що свідчить, що соціокультурна адаптація є динамічним процесом, який ще продовжує у них формуватися, тому спостерігається наявність окремих труднощів соціальної взаємодії, комунікації, емоційного самовираження або поведінкової регуляції та ін.

Проте 8,3 % дітей з НР мають низький рівень, що виявляється у пасивності, уникненні комунікації, значних труднощах встановлення та підтримання контакту, обмеженості засобів спілкування або вираженій залежності від допомоги дорослого, труднощах встановлення позитивних відносин, конфліктності, труднощах засвоєння та дотримання соціальних норм, недостатньому розумінні соціальних ситуацій, стереотипності та ін.

Таким чином, порівняльний аналіз засвідчує істотну відмінність між досліджуваними групами. Відсоток дітей з низьким рівнем соціокультурної адаптації у групі дітей з ООП перевищує відповідний показник у групі дітей з НР: 75 % дітей з ООП проти 8,3 % дітей з НР. Водночас високий рівень виявлено у 46,7 % дітей з НР, тоді як серед дітей з ООП він не був зафіксований. Дітей з НР з середнім рівнем також є вищою порівняно з групою дітей з ООП (45 % дітей з НР проти 25 % дітей з ООП).

Таким чином, отримані результати свідчать про суттєву відмінність у характері соціокультурної адаптації дітей з ООП та дітей з НР. Якщо для дітей з НР характерним є переважання середнього та високого рівнів, то у дітей з ООП – низького рівня.

Водночас отримані результати не дають підстав розглядати дітей з ООП виключно крізь призму їхніх особливих потреб. Наявність 25 % дітей з ООП, які знаходяться на середньому рівні свідчить про збереження певного потенціалу до розвитку соціальної активності, комунікативних умінь, емоційної регуляції, конструктивної взаємодії та участі у соціокультурному житті. Тому ці можливості будуть використані як ресурс для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Для визначення статистичної значущості відмінностей між показниками соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами та дітей з

нормативним розвитком застосовано U-критерій Манна-Уїтні як непараметричний метод порівняння двох незалежних вибірок.

За результатами ранжування 120 показників встановлено, що сума рангів у групі дітей з ООП становила 2107,5, а розраховане значення U-критерію Манна-Уїтні – 277,5. Виявлені відмінності є статистично значущими ($U = 277,5$; $p < 0,001$). Середнє значення показника соціокультурної адаптації у дітей з ООП становило 9,97 бала, медіанне – 10 балів, тоді як у дітей з нормативним розвитком відповідні значення становили 17,47 та 18 балів. Розмір ефекту $r = 0,73$, що відповідає великій силі ефекту. Отже, отримані результати свідчать про суттєво вищу сформованість соціокультурної адаптації у дітей з НР порівняно з дітьми з ООП.

Таблиця 2.7.

Результати порівняльного аналізу показників соціокультурної адаптації дітей з ООП та дітей з НР за U-критерієм Манна-Уїтні

Показник	Діти з ООП (n=60)	Діти з НР (n=60)	U	p	Розмір ефекту r
Середнє значення, балів	9,97	17,47	277,5	< 0,001	0,73
Медіана, балів	10	18	277,5	< 0,001	0,73
Сума рангів	2107,5	5092,5	277,5	< 0,001	0,73

Таким чином, статистична перевірка не лише підтверджує візуально очевидну різницю у відсотковому розподілі, а й доводить її статистичну значущість. Значення $U = 277,5$ при $p < 0,001$ та великий розмір ефекту ($r = 0,73$) свідчать про виражену міжгрупову відмінність, що дає підстави для висновку, що виявлені труднощі соціокультурної адаптації дітей з ООП мають системний характер і потребують спеціально організованого психолого-педагогічного та арт-терапевтичного впливу.

Таким чином, підсумовуючи отримані результати констатуючого експерименту, можна стверджувати, що діти з ООП характеризуються істотно нижчими показниками соціокультурної адаптації порівняно з дітьми з НР. Виявлені відмінності вказують на наявність у дітей з ООП більш виражених труднощів у сфері емоційного самовираження, комунікативної активності, соціальної взаємодії та

співпраці, сформованості соціальних навичок, а також соціокультурної активності та включеності. Що є підставою для подальшого розроблення та апробації арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації дітей з ООП, спрямованої на комплексне формування визначених компонентів та поступове розширення їхньої активної участі у соціальному і культурному середовищі.

Висновки до другого розділу

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, було констатовано, що соціокультурна адаптація дітей з особливими освітніми потребами є багатовимірним процесом, результативність якого визначається узгодженістю емоційно-особистісних, комунікативних, поведінкових і соціально-діяльнісних чинників. Її недостатня сформованість виявляється у труднощах встановлення та підтримання соціальних контактів, обмеженій комунікативній ініціативі, недостатній готовності до спільної діяльності, емоційній напруженості, тривожності, зниженні мотивації до взаємодії та труднощах самовираження.

Водночас соціокультурну дезадаптацію дітей з ООП доцільно розглядати не лише крізь призму їхніх психофізичних особливостей. Значний вплив на її перебіг мають характеристики соціального й освітнього середовища, доступність комунікації, наявність соціальних і культурних бар'єрів, характер ставлення оточення, можливість брати участь у спільній діяльності та доступ до культурних ресурсів.

Теоретико-методичним підґрунтям використання арт-терапевтичних технологій у з'ясуванні особливостей соціокультурної адаптації визначено поєднання когнітивно-поведінкового, особистісно орієнтованого та соціокультурного підходів, зокрема, когнітивно-поведінкова перспектива дала змогу використовувати творчі засоби для усвідомлення емоційних реакцій, виявлення неадаптивних способів реагування та формування більш конструктивних моделей поведінки; особистісно орієнтований підхід зацентрував увагу на безумовному прийнятті, саморозкритті, особистісного смислу творчої діяльності та набуття дитиною досвіду самотійності й

успішності; у соціокультурному підході ми розглядали мистецтво як простір соціальної взаємодії, культурного залучення та набуття досвіду участі у спільному житті.

Основними критеріями визначення сформованості соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами визначено сформованість емоційно-комунікативних, соціально-поведінкових та соціокультурно-діяльнісних характеристик, що конкретизуються через такі критерії: емоційного самовираження; комунікативної активності; соціальної взаємодії та співпраці; сформованості соціальних навичок; соціокультурної активності та включеності.

Якісний аналіз результатів засвідчив наявність істотних відмінностей між дітьми з ООП та дітьми з НР за всіма досліджуваними критеріями.

З'ясовано, що у дітей з ООП найвираженішими виявилися труднощі емоційного самовираження та саморегуляції, переживання психологічної безпеки, позитивного самосприйняття та соціальної відкритості. Більшість дітей потребували підтримки дорослого, проявляли невпевненість, труднощі у використанні художніх образів для передачі власних переживань. У малюнках дітей переважали ізольовані об'єкти, обмежена кількість соціальних образів, використання невеликої частини простору або уникнення його центральних зон.

Поряд з цим, для дітей з НР характернішим було вільне освоєння запропонованого простору, наявність позитивних соціальних і ресурсних образів, виражене емоційне самовираження та здатність до пояснення власних переживань. У їхніх роботах частіше зустрічалися зображення членів родини, друзів, домашніх тварин, місць відпочинку, природних об'єктів, що свідчило про сформоване переживання психологічної безпеки та позитивне ставлення до соціального оточення.

На основі результатів констатуючого дослідження було виділено три рівні сформованості соціокультурної адаптації у дітей з ООП: високий рівень – активна соціокультурна включеність, середній рівень – ситуативно-адаптивна соціокультурна включеність, низький рівень – соціокультурна обмеженість та залежна адаптація.

З'ясовано, що більшість дітей з ООП знаходяться на низькому рівні. Цим дітям складно самотійно розпізнавати та виражати власні емоційні стани, регулювати

емоційні реакції у складних соціальних ситуаціях, ініціювати та підтримувати комунікативний контакт, оціальна взаємодія часто має ситуативний або залежний від дорослого характер, вони мають недостатню сформованість соціальних навичок, труднощі в узгодженні власної поведінки з поведінкою інших, прийняття соціальних ролей та ін. Частина дітей продемонстрували середній рівень сформованості соціокультурної адаптації, що свідчить про наявність у цих дітей певного адаптаційного потенціалу. Ці діти володіють окремими сформованими емоційними, комунікативними та соціальними навичками, можуть вступати у взаємодію, брати участь у спільній діяльності та дотримуватися основних соціальних правил. Ефективність соціальної взаємодії у таких дітей значною мірою залежить від умов середовища, емоційного стану, рівня складності ситуації та наявності підтримки з боку дорослого. Поряд з цим, дітей з ООП на високому рівні виявлено не було.

У порівнянні, значна більшість дітей з НР продемонструвала високий та середній рівні сформованості соціокультурної адаптації, що свідчить про достатню самостійність у встановленні та підтриманні соціальних контактів, здатність до конструктивної взаємодії та співпраці, дотриманням соціальних норм і правил, використанням адекватних способів емоційного самовираження та регуляції. Втім, окремі діти з НР мали низький рівень, що виявляється у пасивності, уникненні комунікації, значних труднощах встановлення та підтримання контакту, обмеженості засобів спілкування, залежності від допомоги дорослого, труднощах встановлення позитивних відносин, конфліктності та ін.

Статистична обробка отриманих показників методом U-критерію Манна-Уїтні підтвердила виражену міжгрупову відмінність у сформованості соціокультурної адаптації дітей з ООП і дітей з НР, що дає підстави для висновку, що виявлені труднощі соціокультурної адаптації дітей з ООП мають системний характер і потребують спеціально організованого психолого-педагогічного та арт-терапевтичного впливу.

РОЗДІЛ 3

ІННОВАЦІЙНА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування арт-терапевтичної технології як засобу формування соціокультурної адаптації дітей з ООП

Розроблення арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на результатах теоретичного аналізу наукових підходів до розуміння соціокультурної адаптації, особливостей соціокультурної дезадаптації осіб з ООП, сучасних концепцій арт-терапії, а також за результатами констатувального етапу експериментального дослідження. Теоретико-методичне обґрунтування авторської технології здійснювалося з урахуванням визначених у попередніх розділах особливостей соціального функціонування дітей з ООП, специфічних труднощів їхньої взаємодії із соціальним і культурним середовищем, характеру емоційно-особистісних проявів, особливостей комунікативної активності та рівня залученості до міжособистісної взаємодії.

Необхідність розроблення спеціально організованої арт-терапевтичної технології зумовлена тим, що соціокультурна адаптація дітей з ООП є складним багатовимірним процесом, який не може бути зведений лише до пристосування дитини до певних соціальних норм або засвоєння окремих моделей поведінки. Вона передбачає одночасне становлення особистісного самосприйняття, розвиток емоційної саморегуляції, формування здатності до самовираження, набуття комунікативних умінь, встановлення соціальних контактів, розвиток навичок співпраці та поступове включення особи в соціокультурне середовище. Саме тому корекційно-розвивальна робота має бути спрямована не на подолання окремого дефіциту, а на комплексну підтримку особистості в процесі її взаємодії з іншими людьми, соціальними групами та культурним середовищем.

Авторська арт-терапевтична технологія розроблена з урахуванням результатів теоретичного аналізу, відповідно до яких мистецька діяльність може виконувати не

лише психокорекційну, а й комунікативну, соціалізувальну, культурно-інтегративну та розвивальну функції. Особливого значення набуває можливість використання творчості як альтернативного або додаткового каналу комунікації, що є важливим для дітей, які мають труднощі вербального самовираження, обмежений досвід соціальної взаємодії або труднощі в усвідомленні та словесному позначенні власних емоційних станів. У цьому контексті художня діяльність розглядається як простір, у якому дитина може безпечно репрезентувати власний внутрішній світ, взаємодіяти з іншими, набувати досвіду прийняття та співпраці, а також поступово переносити набуті в процесі творчої діяльності способи взаємодії у реальні соціальні ситуації.

Важливим підґрунтям розроблення технології стали результати констатувального етапу дослідження, де показники комплексної діагностики засвідчили наявність істотних відмінностей у рівнях соціокультурної адаптації серед дітей з ООП та НР. З'ясовано, що для більшості дітей з ООП характерними є труднощі соціокультурного включення, що проявляються у недостатній сформованості емоційної саморегуляції, обмеженій комунікативній активності, труднощах встановлення і підтримання соціальних контактів, недостатній упевненості у власних можливостях, схильності до уникнення соціальної взаємодії та переживанні психологічного дискомфорту в ситуаціях соціальної активності.

Якісний аналіз результатів дав змогу окреслити основні проблемні напрями, на подолання яких буде спрямована розроблена арт-терапевтична технологія. Першим з них є недостатній рівень емоційної саморегуляції (було з'ясовано, що емоційні труднощі виявляються у підвищеній тривожності, страхах, емоційній нестабільності, труднощах розпізнавання та вербалізації власних переживань, імпульсивності або, навпаки, емоційному відстороненні). У зв'язку з цим арт-технологія передбачає використання арт-терапевтичних вправ, спрямованих на емоційне самовираження, розпізнавання та диференціацію емоцій, візуалізацію внутрішніх переживань, символічне опрацювання складних емоційних станів і набуття доступних способів їх регуляції.

Другим проблемним напрямом було визначено труднощі соціальної взаємодії (для дітей з ООП взаємодія з однолітками супроводжується напруженням,

невпевненістю, страхом оцінювання, труднощами дотримання правил спільної діяльності або недостатньою здатністю враховувати позицію іншої людини). Тому важливою складовою технології визначено групові творчі практики, що створюють ситуації безпечної взаємодії та поступово формують досвід спільної діяльності. У процесі колективного малювання, створення спільних композицій, творчих проєктів, арт-ігор і вправ, які передбачають взаємодію дитини й дорослого, набувається практичний досвід співпраці.

Третім проблемним напрямом було виявлено недостатню комунікативну активність. Виявлені труднощі обумовлюють необхідність включення до арт-технології спільної творчості та спеціально організованих комунікативних арт-терапевтичних вправ, призначення яких полягає у створенні природної потреби звертатися до іншої людини, висловлювати власну думку, демонструвати результат творчості, пояснювати задум, ставити запитання, реагувати на висловлювання партнера та підтримувати діалог.

Четвертий проблемний напрям – недостатня впевненість у собі, знижена самооцінка та труднощі позитивного самосприйняття. Для їх подолання передбачено використання практик самопрезентації, творчої самореалізації, створення образу власного «Я», виконання завдань на визначення особистих ресурсів і позитивних якостей. Особливе місце в цьому блоці посідає авторська арт-терапевтична методика «Кольоровий куб», у межах якої дитина отримує можливість створити власний символічний простір і в доступній для неї формі відобразити свій внутрішній світ, емоційний стан, значущі образи, людей, події та ресурси. Застосування цієї методики спрямоване на підтримку самовираження, усвідомлення власної індивідуальності, формування позитивного ставлення до себе та набуття досвіду безпечної самопрезентації.

Таким чином, концептуальна логіка авторської технології ґрунтується на відповідності між виявленими труднощами соціокультурної адаптації та визначеними арт-терапевтичними засобами їх подолання: емоційні труднощі – вправи на емоційне самовираження та саморегуляцію; труднощі соціальної взаємодії – групові творчі практики; низька комунікативна активність – комунікативні вправи та спільна

творчість; низька самооцінка та невпевненість – практики творчої самореалізації, самопрезентації та авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія» та ін. Така відповідність забезпечувала цілісність і внутрішню узгодженість розробленої технології.

Метою арт-терапевтичної технології є забезпечення позитивної динаміки соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами шляхом цілеспрямованого використання арт-терапевтичних засобів для розвитку емоційно-особистісної сфери, комунікативної активності, соціальної взаємодії, творчої самореалізації та залучення до соціокультурного середовища.

Досягнення мети передбачено реалізацію взаємопов'язаних завдань, зміст яких відповідає основним компонентам соціокультурної адаптації дітей з ООП: розвиток позитивного самосприйняття та самоприйняття; підвищення рівня самооцінки; формування навичок емоційної саморегуляції; зниження емоційної напруженості та соціальної тривожності; стимулювання комунікативної активності; формування досвіду співпраці; розширення соціального досвіду; підвищення рівня залучення особи до спільної діяльності та соціокультурного середовища.

Першим завданням є розвиток позитивного самосприйняття та самооцінки, формування відчуття особистісної значущості, усвідомлення власних можливостей, ресурсів та індивідуальних особливостей. У межах цього завдання арт-терапевтична діяльність використовується як засіб створення ситуацій успіху, самопрезентації та творчого самоствердження.

Другим завданням є розвиток емоційної саморегуляції, формування здатності розпізнавати, називати та виражати власні емоції соціально прийнятними способами. Особлива увага приділяється зниженню емоційної напруги, опрацюванню тривожних і страхових переживань, розвитку навичок самозаспокоєння та пошуку індивідуальних способів емоційного відновлення.

Третім завданням є розвиток здатності до самовираження засобами мистецтва. Творча діяльність розглядається як доступний для дитини спосіб репрезентації власного внутрішнього досвіду, бажань, потреб, емоцій і ставлень. При цьому

художня якість створеного продукту не є критерієм оцінювання; пріоритетним є сам процес творчого самовираження та його особистісне значення.

Четвертим завданням є розвиток комунікативних умінь, необхідних для встановлення, підтримання та завершення соціальних контактів. Арт-терапевтичні вправи спрямовуються на розвиток уміння звертатися до іншої людини, слухати, висловлювати власну думку, ставити запитання, повідомляти про свої потреби та реагувати на позицію партнера.

П'ятим завданням є розвиток соціальної взаємодії та співпраці. У процесі групової творчої діяльності формуються навички спільного планування, розподілу ролей, координації дій, взаємодопомоги, прийняття відмінностей та конструктивного вирішення труднощів, що виникають у процесі спільної діяльності.

Шостим завданням є розширення досвіду соціокультурної участі дітей з ООП через залучення до доступних форм творчої діяльності. У цьому контексті арт-терапія виконує не лише психокорекційну, а й соціокультурну функцію, сприяючи включенню особи у спільноту та формуванню досвіду належності до соціального й культурного середовища.

Методологічною основою побудови арт-терапевтичної технології визначено сукупність взаємопов'язаних підходів, які забезпечують її теоретичну цілісність, практичну спрямованість та адаптивність до потреб осіб з ООП.

Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання унікальності кожної особи, її індивідуального досвіду, потреб, можливостей та темпу розвитку. У межах авторської технології цей підхід реалізується через індивідуальний добір арт-терапевтичних засобів, варіативність завдань, можливість вибору матеріалів та способу творчого самовираження (К. Роджерс, А. Маслоу, І. Бех, С. Максименко). Дитина не розглядається як пасивний об'єкт корекційного впливу; навпаки, її особистий досвід та індивідуальні способи реагування є важливою основою організації роботи.

Діяльнісний підхід визначає розвиток особистості через активну діяльність. У технології він реалізується шляхом залучення дитини до конкретних творчих дій: малювання, створення композицій, роботи з кольором, пластичними матеріалами,

образами, символами, спільної творчої діяльності (Г. Костюк, Д. Дьюї). Саме через діяльність дитина отримує можливість набувати нового досвіду, випробовувати різні способи поведінки та переносити сформовані навички у соціальні ситуації.

Компетентнісний підхід орієнтує технологію на формування практичних умінь, які можуть бути використані дитиною у реальному житті (Дж. Равен, Р. Бояцис, Ф. Перену, О. Пометун, О. Савченко, К. Тороп). Йдеться про комунікативні, соціальні, емоційно-регулятивні та міжособистісні компетентності. Арт-терапевтична діяльність у цьому випадку є не самоціллю, а засобом формування здатності особи ефективніше діяти в соціальному середовищі.

Системний підхід забезпечує розгляд соціокультурної адаптації як цілісного процесу, у якому взаємопов'язані емоційно-особистісний, комунікативний, соціальний та культурний компоненти (Л. Берталанфі, У. Бронфенбреннер, К. Левін, Г. Костюк, Т. Титаренко). Зміни в одному з компонентів можуть впливати на інші. Наприклад, підвищення самооцінки створює передумови для більшої комунікативної активності, розвиток емоційної саморегуляції полегшує соціальну взаємодію, а позитивний досвід групової творчості сприяє формуванню відчуття належності до соціальної групи.

Інклюзивний підхід передбачає забезпечення можливості повноцінної участі кожної особи у творчому та соціальному процесі незалежно від особливостей її розвитку (Т. Бут, М. Ейнскоу, Т. Лорман, Т. Сак). У практичній реалізації це означає адаптацію інструкцій, матеріалів, тривалості діяльності, способів комунікації та рівня складності завдань. Важливим є створення таких умов, за яких особливі освітні потреби не стають перешкодою для участі у спільній творчій діяльності.

Арт-терапевтичний підхід визначає мистецтво як основний засіб психокорекційного, розвивального та соціокультурного впливу (М. Наумбург, Е. Крамер, Д. Рубін, К. Малкіоді, Н. Квітка). У технології художня діяльність використовується для емоційного самовираження, розвитку комунікації, формування позитивного самосприйняття, набуття соціального досвіду та розширення можливостей взаємодії з культурним середовищем.

Суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає побудову взаємодії між фахівцем і дитиною на основі партнерства, поваги та співробітництва (К. Роджерс, М. Бубер, П. Фрейре, І. Бех, І. Зязюн). Педагог, психолог або арт-терапевт не нав'язує дитині готових способів самовираження, а створює умови для самостійного вибору, активності та творчої ініціативи. Дитина виступає суб'єктом власного розвитку, а фахівець виконує функцію партнера, фасилітатора та підтримувального дорослого.

Реалізація авторської арт-терапевтичної технології ґрунтується на системі принципів, які визначають зміст, організацію та характер взаємодії з дітьми з ООП.

Розроблення та реалізація арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на системі взаємопов'язаних принципів, які визначають зміст, організацію, форми та методи практичної роботи. Запропонована система принципів сформована на основі узагальнення положень особистісно орієнтованої, діяльнісної, гуманістичної, інклюзивної та арт-терапевтичної парадигм і враховує наукові підходи, представлені у працях К. Роджерса, А. Маслоу, І. Бека, І. Зязюна, О. Савченко, В. Сухомлинського, С. Максименка, В. Синьова, В. Засенка, О. Хохліної, О. Вознесенської, Л. Лебедевої, К. Малкіюді, Р. Рубіна, Е. Крамер, М. Наумбург та інших дослідників.

Першим є *принцип дитиноцентризму* та суб'єктності, теоретичне підґрунтя якого сформоване передусім у межах гуманістичної психології К. Роджерса та А. Маслоу, а також особистісно орієнтованої педагогіки І. Бека. У контексті арт-терапевтичної технології цей принцип передбачає визнання особи з особливими освітніми потребами активним суб'єктом власного розвитку, а не пасивним об'єктом психокорекційного впливу. Відповідно, учасник арт-терапевтичного процесу отримує можливість самостійно обирати засоби творчого самовираження, визначати зміст власної творчої діяльності, формувати індивідуальні способи представлення внутрішнього досвіду та брати участь в обговоренні отриманих результатів. Особливого значення цей принцип набуває у роботі з дітьми з ООП, для яких досвід прийняття самостійних рішень і соціальної суб'єктності може бути обмеженим. Арт-терапевтична діяльність створює ситуацію, у якій дитина не лише виконує

запропоноване завдання, а й набуває досвіду власної активності, вибору, ініціативності та відповідальності за результат творчого процесу.

Принцип індивідуалізації пов'язаний із положеннями особистісно орієнтованого підходу, розвинутого у працях К. Роджерса, І. Беха, С. Максименка, О. Хохліної та інших дослідників. Його реалізація передбачає врахування індивідуально-психологічних характеристик особи, рівня її розвитку, характеру особливих освітніх потреб, комунікативних можливостей, емоційного стану, сенсорної чутливості, життєвого та соціального досвіду. У межах авторської технології індивідуалізація забезпечується шляхом диференційованого добору арт-терапевтичних вправ, матеріалів, способів інструктажу та рівня складності завдань. Наприклад, для дитини з розладами аутистичного спектра можуть бути необхідними чітка структура заняття та візуальна підтримка, для дитини з інтелектуальними порушеннями – спрощення інструкції та поетапне виконання завдання, для дитини з поведінковими труднощами – короткотривалі завдання з можливістю рухової активності та вибору.

Принцип доступності ґрунтується на положеннях спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти, зокрема на наукових доробках В. Синьова, В. Засенка, О. Хохліної та інших українських учених. У межах арт-терапевтичної технології він передбачає створення таких умов, за яких кожна особа з ООП може бути повноцінно залучена до творчої діяльності незалежно від рівня розвитку, характеру порушення, особливостей комунікації чи сенсорного функціонування. Доступність забезпечується адаптацією матеріалів, використанням альтернативних способів комунікації, візуальних підказок, демонстрації зразка дії, покрокового інструктажу та можливості виконувати завдання у власному темпі. Принцип доступності також означає відмову від орієнтації на художній результат як критерій успішності, оскільки основною цінністю арт-терапевтичного процесу є участь особи у творчій діяльності та позитивні зміни у її емоційній, комунікативній і соціальній сферах.

Принцип добровільності найбільшою мірою відповідає гуманістичним положенням К. Роджерса та теоретико-методичним засадам арт-терапії, представленим у працях М. Наумбург, Е. Крамер, К. Малкіоді. Його сутність полягає у неприпустимості примусу особи до творчого самовираження або до розкриття

особистісно значущого змісту власної творчої роботи. Учасник має право відмовитися від виконання певної справи, змінити спосіб її виконання або обрати інший вид творчої діяльності. Такий підхід є особливо важливим для дітей із травматичним досвідом, підвищеною тривожністю або негативним досвідом соціальної взаємодії, оскільки примус може посилювати емоційну напругу та спричиняти повторне переживання ситуації безпорадності. Добровільність забезпечує формування довіри до фахівця та сприяє поступовому переходу від зовнішньої мотивації до внутрішньої активності.

Принцип психологічної безпеки спирається на гуманістичну концепцію К. Роджерса, відповідно до якої позитивний психологічний розвиток особистості відбувається в умовах прийняття, емпатії та безумовної позитивної уваги. У сфері арт-терапії цей принцип також розвивається у працях К. Малкіоді, Р. Рубіна та інших дослідників, які розглядають творчий простір як середовище, у якому людина може безпечно виражати власні переживання. Реалізація принципу психологічної безпеки передбачає створення атмосфери прийняття, безоцінності та конфіденційності. Учасник має бути захищений від критики, порівняння з іншими та негативного оцінювання його творчих продуктів. Особливої уваги потребує вербальний супровід арт-терапевтичної роботи: фахівець не нав'язує дитині інтерпретацію її малюнка чи іншого творчого продукту, а використовує відкриті запитання, що допомагають дитині самостійно надати значення створеному образу.

Принцип творчої самореалізації має безпосередній зв'язок із теоретичними положеннями Е. Крамер, М. Наумбург, К. Малкіоді та Р. Рубіна. У межах арт-терапії творчість розглядається не як демонстрація художніх здібностей, а як засіб самовираження, самопізнання та особистісного розвитку. Тому у запропонованій технології оцінюється не естетична якість створеного продукту, а активність учасника, його здатність до самовираження, ініціативність, емоційна залученість і готовність до взаємодії. Творчий процес створює для дітей з ООП можливість пережити ситуацію успіху, проявити власну компетентність і відчувати цінність власного внеску у спільну діяльність. Саме тому творчість розглядається як важливий ресурс підвищення самооцінки та розвитку позитивного самосприйняття.

Принцип корекційної спрямованості ґрунтується на положеннях спеціальної психології та корекційної педагогіки, зокрема на працях В. Бондаря, В. Засенка, С. Литовченко, В. Кобильченка, С. Кульбіді, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Чеботарьової, а також на теоретичних засадах арт-терапії, представлених у дослідженнях М. Наумбург, Е. Крамер і К. Малкіоді. Його реалізація передбачає цілеспрямоване використання творчої діяльності для подолання або послаблення виявлених труднощів соціокультурної адаптації. Залежно від результатів діагностики корекційна спрямованість може передбачати розвиток емоційної саморегуляції, зниження тривожності, формування комунікативних умінь, розвиток здатності до співпраці, подолання соціальних страхів, підвищення самооцінки та розширення досвіду соціальної взаємодії.

Принцип соціальної взаємодії має теоретичне підґрунтя у соціокультурній теорії розвитку Л. Виготського, соціально-психологічних концепціях розвитку особистості та сучасних інклюзивних підходах. У контексті арт-терапевтичної технології цей принцип реалізується через перенесення творчої активності з індивідуального простору у простір міжособистісної взаємодії. Спільне малювання, створення колективних композицій, драматизація, музично-ритмічні вправи, робота з пластичними матеріалами та інші форми групової творчості створюють умови для формування досвіду співпраці. Для дітей з ООП така діяльність може виконувати роль своєрідного «безпечного соціального тренажера», у межах якого вони поступово засвоюють правила взаємодії, вчаться домовлятися, чекати своєї черги, звертатися по допомогу, приймати пропозиції інших та презентувати власні ідеї.

Принцип рефлексивності пов'язаний із гуманістичними та особистісно орієнтованими підходами до розвитку особистості, а також із положеннями сучасної арт-терапії. Його сутність полягає у створенні умов для усвідомлення учасником власних емоцій, переживань, дій та особистісних змін. Після виконання творчої вправи дитині пропонується розповісти про створений образ, назвати його, визначити власне ставлення до нього або описати свої переживання. Водночас рефлексія адаптується до комунікативних можливостей дитини: вона може здійснюватися вербально, через вибір піктограми, кольору, символу, жесту або іншого доступного

засобу. Реалізація цього принципу сприяє розвитку емоційної усвідомленості та здатності дитини помічати позитивні зміни у власній поведінці та взаємодії з іншими.

Таким чином, система принципів авторської арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами має комплексний характер і поєднує положення гуманістичної психології, особистісно орієнтованої педагогіки, спеціальної та інклюзивної освіти, соціокультурного й арт-терапевтичного підходів. У межах розробленої технології зазначені принципи не функціонують ізольовано, а утворюють цілісну систему: психологічна безпека та добровільність створюють умови для суб'єктної активності; індивідуалізація й доступність забезпечують залучення кожного учасника; творча самореалізація сприяє розвитку самосприйняття та самооцінки; корекційна спрямованість забезпечує подолання виявлених труднощів; соціальна взаємодія формує досвід конструктивної комунікації; рефлексивність допомагає усвідомити набуті зміни.

Розроблено авторську арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків, у якій кожен наступний компонент логічно впливає з попереднього, а результативний блок забезпечує можливість оцінити ефективність технології та визначити позитивну динаміку соціокультурної адаптації (рис. 3.1.).

Цільовий блок є системоутворювальним компонентом структурно-функціональної моделі, оскільки визначає загальну спрямованість авторської арт-терапевтичної технології, її стратегічну мету та конкретизовані завдання. Мета технології полягає у забезпеченні позитивної динаміки соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами шляхом цілеспрямованого використання арт-терапевтичних засобів для розвитку емоційно-особистісної сфери, комунікативної активності, соціальної взаємодії, творчої самореалізації та соціокультурної включеності.

Методологічний блок визначає теоретичну основу побудови та реалізації технології. Він об'єднує особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний, інклюзивний, культурологічний, арт-терапевтичний і суб'єкт-суб'єктний підходи.

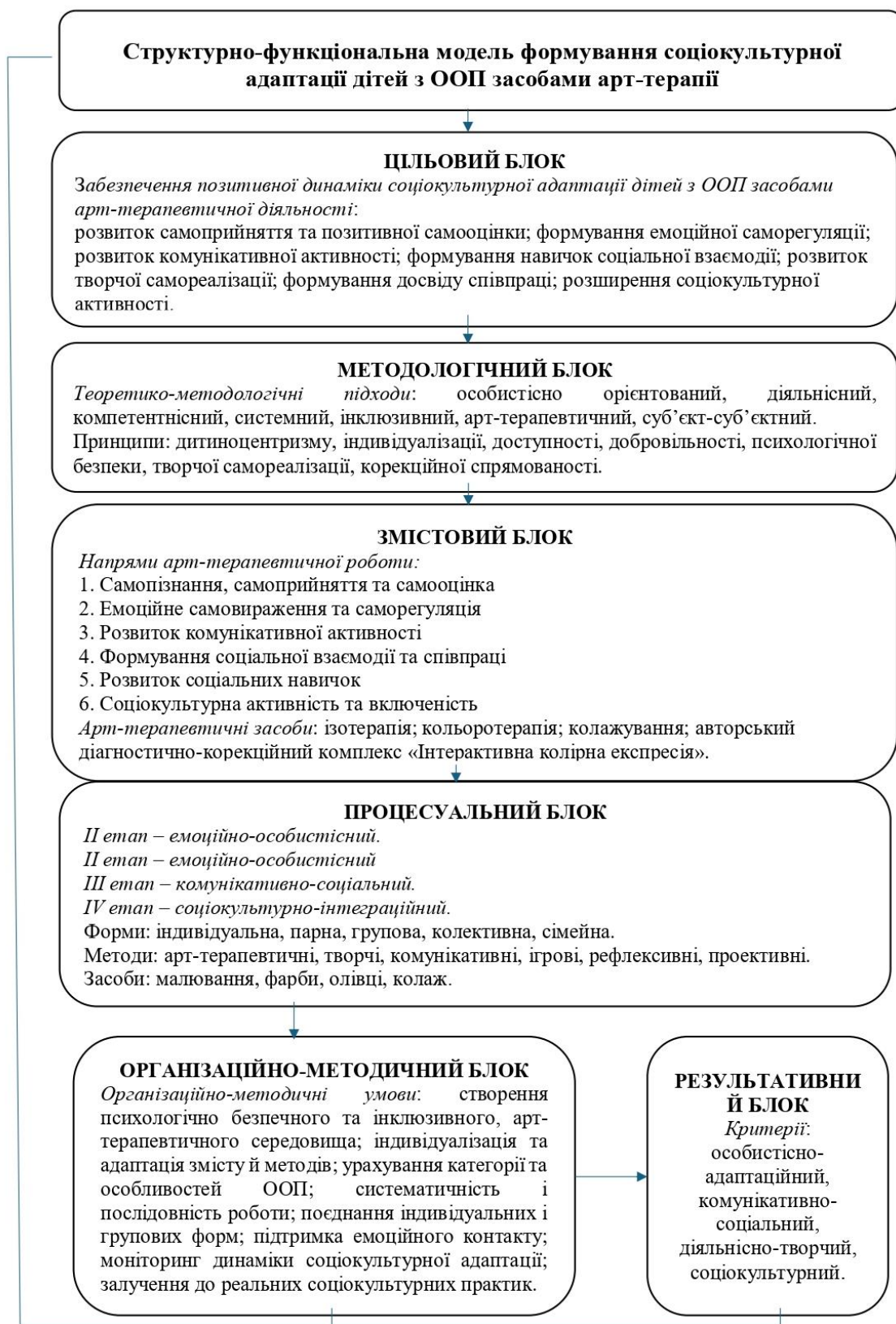


Рис. 3. 1. Авторська арт-технологія формування соціокультурної адаптації дітей з ООП засобами арт-терапії

Так, особистісно орієнтований підхід забезпечує врахування індивідуальних потреб, можливостей, інтересів та актуального емоційного стану кожної дитини;

діяльнісний – передбачає розвиток особистості у процесі активної творчої діяльності; компетентнісний – орієнтує технологію на формування практичних комунікативних і соціальних умінь; системний – забезпечує розгляд соціокультурної адаптації як цілісного процесу, у якому взаємопов’язані особистісні, емоційні, комунікативні, соціальні та культурні компоненти; інклюзивний – визначає необхідність створення умов для повноцінної участі кожної особи незалежно від характеру її особливих освітніх потреб; арт-терапевтичний підхід визначає мистецтво як засіб самовираження, розвитку, психокорекції та соціальної взаємодії; суб’єкт-суб’єктний підхід передбачає партнерську взаємодію фахівця та учасника технології.

Методологічний блок також включає систему принципів, серед яких провідними є принципи дитиноцентризму та суб’єктності, індивідуалізації, доступності, добровільності, психологічної безпеки, творчої самореалізації, корекційної спрямованості, соціальної взаємодії, культурної включеності, систематичності, партнерства та рефлексивності.

Змістовий блок визначає основні етапи практичної арт-терапевтичної роботи. Його зміст безпосередньо пов’язаний із компонентами соціокультурної адаптації та виявленими під час констатувального дослідження труднощами.

Перший етап – самопізнання, самоприйняття та самооцінка – передбачає використання творчих завдань, спрямованих на усвідомлення власних якостей, ресурсів, можливостей та індивідуальності.

Другий етап – емоційне самовираження та саморегуляція – реалізується через малювання емоцій, роботу з кольором, музикою, пластичними матеріалами, метафоричними образами та іншими засобами, які допомагають дитині розпізнавати, виражати й регулювати власні емоційні стани.

Третій етап – комунікація та соціальна взаємодія – спрямований на розвиток здатності встановлювати контакт, висловлювати власну думку, слухати іншого, домовлятися та діяти спільно.

Четвертий етап – творча самореалізація – передбачає створення умов для прояву ініціативності, фантазії, творчого потенціалу та переживання ситуації успіху.

П'ятий етап – групова творчість і співпраця – спрямований на формування досвіду спільної діяльності та подолання соціальної ізоляції.

Шостий етап – соціокультурна активність та інтеграція – передбачає поступове перенесення набутих під час арт-терапевтичних занять умінь у реальні соціальні та культурні ситуації.

Процесуальний блок відображає динаміку реалізації технології та визначає послідовність її основних етапів: адаптаційно-мотиваційний етап спрямований на встановлення емоційного контакту, формування довіри, ознайомлення учасників із правилами взаємодії та створення психологічно безпечного середовища; емоційно-особистісний етап передбачає роботу з емоційною сферою, розвиток самопізнання, самоприйняття, емоційного самовираження та саморегуляції; комунікативно-соціальний етап орієнтований на розвиток комунікативних навичок, соціальної активності, здатності до співпраці та взаємодії з однолітками; соціокультурно-інтеграційний етап спрямований на закріплення набутих навичок та їх перенесення у ширший соціокультурний контекст.

Реалізація цих етапів передбачає використання індивідуальної, в парі, групової, форм роботи. Основними методами є арт-терапевтичні, творчі, комунікативні, ігрові, проєктивні та рефлексивні методи.

Організаційно-методичний блок визначає комплекс умов, необхідних для ефективної реалізації технології. Провідною умовою є створення психологічно безпечного інклюзивного середовища, у якому кожна дитина може вільно проявляти себе без страху осуду чи негативного оцінювання. Важливими умовами є також індивідуалізація змісту, адаптація завдань відповідно до категорії ООП, систематичність і послідовність занять, оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи, підтримка мотивації, позитивне підкріплення, міждисциплінарна взаємодія фахівців і партнерство з родиною. Особливе значення має моніторинг динаміки розвитку дитини, що передбачає систематичне спостереження за змінами її емоційного стану, комунікативної активності, соціальної поведінки, творчої ініціативи та участі у спільній діяльності.

Результативний блок визначає очікувані результати реалізації технології та критерії їх оцінювання. Відповідно до структури соціокультурної адаптації виокремлено чотири взаємопов'язані критерії: *особистісно-адаптаційний* – характеризує зміни у самосприйнятті, самооцінці, емоційній стабільності, здатності до саморегуляції та рівні тривожності; *комунікативно-соціальний* – відображає динаміку комунікативної активності, сформованості соціальних навичок, здатності встановлювати контакти, взаємодіяти та співпрацювати; *діяльнісно-творчий* – характеризує рівень творчої активності, самовираження, ініціативності, залученості до творчої діяльності та здатності до творчої самореалізації; *соціокультурний* – відображає рівень соціальної включеності, участі у спільній діяльності, культурної активності та інтегрованості особи у соціокультурне середовище.

Отже, запропонована структурно-функціональна модель арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації осіб з ООП має цілісну, логічно послідовну структуру, у якій цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, організаційно-методичний та результативний блоки утворюють взаємопов'язану систему. Її особливістю є спрямованість не лише на психокорекцію окремих труднощів, а на комплексне формування передумов соціокультурної адаптації: позитивного самосприйняття, емоційної саморегуляції, комунікативної активності, соціальної взаємодії, творчої самореалізації та культурної включеності.

Водночас модель має циклічний характер: результати оцінювання, отримані у результативному блоці, можуть бути використані для повторної діагностики та коригування змісту й індивідуалізації наступного циклу арт-терапевтичної роботи. Саме це забезпечує гнучкість технології та можливість її адаптації до актуальних потреб конкретної особи з ООП.

Арт-терапевтична технологія формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі формувального етапу дослідження, з урахуванням теоретико-методологічних положень, результатів констатувального етапу та визначених особливостей соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами, було визначено сукупність організаційно-методичних умов, необхідних для ефективної

реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації. Їх визначення ґрунтувалося на необхідності забезпечення комплексного впливу на особистісну, емоційну, комунікативну, соціальну та культурну сфери розвитку дитини з ООП, а також на створенні оптимального середовища для її активного включення у процес творчої, міжособистісної та соціокультурної взаємодії.

До основних *організаційно-методичних умов* формування соціокультурної адаптації засобами арт-терапії віднесено: створення безпечного інклюзивного середовища; індивідуалізацію змісту арт-терапевтичної роботи відповідно до психофізичних, емоційних, комунікативних та соціальних потреб учасників; забезпечення систематичності та послідовності арт-терапевтичних занять; оптимальне поєднання індивідуальних і групових форм роботи; поступове ускладнення соціальних ситуацій та розширення досвіду соціальної взаємодії; залучення значущих дорослих до процесу соціокультурної адаптації.

Створення безпечного інклюзивного середовища розглядається як базова передумова ефективності арт-терапевтичного впливу. Для дітей з ООП, які мають досвід соціальної ізоляції, комунікативних бар'єрів, емоційного напруження, невпевненості або негативного соціального досвіду, особливого значення набуває формування атмосфери психологічної безпеки, прийняття та безоцінкового ставлення. Арт-терапевтична взаємодія будувалася таким чином, щоб учасник не відчував страху помилки, осуду чи порівняння з іншими. У процесі творчої діяльності важливим є не рівень художньої майстерності, а сам процес самовираження, можливість вільного вибору, прояву власних емоцій та переживань. Створення безпечного середовища сприяло поступовому зниженню емоційної напруги, формуванню довіри до фахівця та інших учасників, підвищенню готовності до комунікації й активнішого включення у спільну діяльність.

Індивідуалізація змісту арт-терапевтичної роботи передбачала врахування індивідуально-психологічних характеристик дитини, рівня розвитку, особливостей порушення, комунікативних можливостей, актуального емоційного стану, рівня соціальної адаптованості та попереднього досвіду взаємодії з соціальним і культурним середовищем. Для учасників було використано малювання, колажування.

Важливим було й використання адаптованих інструкцій, візуальної підтримки, демонстрації способу виконання завдання та надання додаткового часу для його виконання. Такий підхід забезпечував доступність арт-терапевтичної діяльності та створював умови для поступового розширення самостійності дитини.

Послідовність арт-терапевтичних занять. Соціокультурна адаптація є тривалим процесом, що не може бути забезпечено одноразовим або фрагментарним використанням окремих творчих вправ. Тому, систематична участь у структурованій арт-терапевтичній діяльності забезпечує поступове формування позитивного емоційного досвіду, розвиток навичок саморегуляції, комунікації, співпраці та соціальної взаємодії.

Поєднання індивідуальних і групових форм арт-терапевтичної роботи. Індивідуальна форма забезпечувала можливість глибшого опрацювання особистісних переживань, емоційних труднощів, страхів, невпевненості та внутрішніх конфліктів. Групова форма створювала природне середовище для розвитку комунікативних і соціальних умінь, формування досвіду співпраці, взаємодопомоги та прийняття іншого. Поєднання цих форм забезпечувало перехід від індивідуального самовираження до міжособистісної та групової взаємодії.

Поступове ускладнення соціальних ситуацій і розширення соціального досвіду учасників. З огляду на те, що соціокультурна дезадаптація може проявлятися у труднощах встановлення контактів, уникненні взаємодії, страху оцінювання та низькій комунікативній активності, залучення дітей до складних соціальних ситуацій має здійснюватися поступово. На початкових етапах було створено ситуації індивідуального творчого самовираження, надалі – взаємодія у парах, малих групах. Така послідовність дала змогу сформувати позитивний досвід взаємодії та поступово переносити набуті комунікативні й соціальні навички за межі арт-терапевтичного простору.

Залучення значущих дорослих до процесу соціокультурної адаптації. Батьки, члени родини, педагоги та інші особи, які мають емоційно значущі стосунки з дитиною, можуть відігравати важливу роль у закріпленні позитивних результатів арт-терапевтичної роботи. Тому, залучення значущих дорослих передбачало їх

інформування про особливості розвитку та потреби дитини, рекомендації щодо підтримки її творчої активності, створення можливостей для спільної діяльності та участі у соціокультурних заходах.

Отже, визначені в процесі формувального дослідження організаційно-методичні умови становлять взаємопов'язану систему, у межах якої кожна умова доповнює та посилює інші. Їх комплексна реалізація забезпечує не лише організацію безпосередньої арт-терапевтичної роботи, а й створює необхідні передумови для позитивної динаміки особистісного, емоційного, комунікативного та соціального розвитку осіб з ООП.

Реалізація зазначених умов спрямована на поступове подолання соціокультурної дезадаптації, формування позитивного самосприйняття, розвиток емоційної саморегуляції, комунікативної активності, здатності до співпраці та розширення досвіду участі у соціокультурному житті. У сукупності це дає підстави розглядати визначені організаційно-методичні умови як системоутворювальний компонент авторської арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації осіб з особливими освітніми потребами.

Етапи реалізації формування соціокультурної адаптації засобами арт-терапії.

I етап – адаптаційно-мотиваційний. Мета: створення безпечного середовища, встановлення контакту, мотивація до творчої діяльності. На підготовчому етапі експериментатор (фахівець) встановлює контакт з дитиною, пояснює правила безпечної роботи з матеріалами та наголошує на відсутності «правильних» чи «неправильних» результатів, що сприяє зниженню тривожності й формуванню довірливої атмосфери.

II етап – емоційно-особистісний. Мета: розвиток самосприйняття, емоційної компетентності, саморегуляції, впевненості. Основний зміст цього етапу реалізується через перші дві техніки авторського діагностично-корекційного комплексу «Інтерактивна колірна експресія» (докладний опис – нижче).

III етап – комунікативно-соціальний. Мета: розвиток комунікації, взаємодії, співпраці, соціальної активності. Основний зміст цього етапу реалізується через третю, ключову техніку комплексу – «Кольоровий куб».

IV етап – соціокультурно-інтеграційний. Мета: перенесення сформованих умінь у реальне соціокультурне середовище, участь у спільних культурних практиках, творчих проєктах, мистецьких заходах.

Авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія».

Центральним елементом розробленої технології є авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія», що складається з трьох послідовних експресивних технік, побудованих за принципом «від індивідуального вивільнення до інтерактивної взаємодії». Кожна з технік має чіткі вимоги проведення та критерії спостереження, а їхнє послідовне застосування дозволяє поступово знімати захисні бар'єри дитини й занурювати її в процес спонтанної творчості, водночас виконуючи діагностичну функцію (виявлення актуального рівня соціокультурної (де)адаптації) та корекційно-розвивальну функцію (безпосередній розвивальний вплив на виявлені труднощі).

Техніка 1. «Колірний вибух» (експресія).

Мета техніки полягає у створенні безпечного простору для вільного емоційного самовираження дитини засобами кольору, руху та образотворчої діяльності; актуалізації та усвідомлення власних емоційних переживань; зниженні емоційного напруження; розвитку здатності виражати емоції у прийнятний спосіб та формуванні навичок емоційної саморегуляції.

Діагностичні критерії: аналізується інтенсивність натиску (рівень енергії), характер плям (агресивні бризки чи м'які краплі), кількість використаних кольорів та їхнє поєднання. Тривожним маркером виступає скутість, відмова від діяльності або, навпаки, гіперактивне хаотичне забруднення всього простору, що може свідчити про високий рівень недиференційованої тривоги чи агресії.

Формувальний потенціал техніки реалізується через можливість безпечно «винести назовні» внутрішнє напруження, експериментувати з різними способами

його вираження та поступово переходити від хаотичної емоційної експресії до більш усвідомленого використання кольору, руху й образу. Важливим результатом є формування досвіду прийнятного прояву сильних емоцій без їх пригнічення або перенесення у деструктивну поведінку.

Процедура: дитині пропонується обрати фарби (гуаш, акрил) тих кольорів, які їй «просто подобаються зараз». Завдання полягає в тому, щоб виплеснути, вибризнати або нанести фарбу на вертикальний чи горизонтальний холст (великий аркуш) у довільній формі, без потреби створювати впізнаваний образ. Це є чистою експресією емоцій через рух і колір.

Фахівець не оцінює вибір кольорів та характер зображення під час виконання завдання, а спостерігає за поведінкою дитини, темпом діяльності, готовністю експериментувати, особливостями рухів та способами використання простору аркуша. Після завершення роботи дитині можна запропонувати коротко розповісти: «Які кольори ти обрав/обрала?», «Що тобі найбільше подобається у твоїй роботі?», «Який у тебе зараз настрій?», «Як змінився твій настрій після малювання?».

Для оцінювання техніки було розроблено бальну систему за визначеними критеріями:

1 бал (низький бал) – дитина демонструє скутість, невпевненість, тривалий час не може розпочати роботу або відмовляється від неї; використовує мінімальну кількість фарби, обмежується невеликою ділянкою аркуша; рухи переважно напружені, одноманітні або надмірно хаотичні; дитині складно пояснити власний емоційний стан;

2 бали (середній бал) – дитина включається у діяльність після додаткової стимуляції, використовує кілька кольорів та різні способи нанесення фарби, однак експресія залишається частково обмеженою; може назвати окремі емоції або пояснити вибір кольорів, проте потребує допомоги фахівця;

3 бали (високий бал) – дитина охоче включається у творчу діяльність, вільно експериментує з кольором, рухом та простором, використовує різноманітні способи нанесення фарби; демонструє емоційну залученість і здатна пов'язати особливості створеної роботи зі своїм актуальним переживанням.

Інтерпретація результатів: 1 бал – обмежена здатність до спонтанного емоційного самовираження, підвищене емоційне напруження, невпевненість, страх оцінювання; 2 бали – свідчить про частково сформовану здатність до емоційної експресії, яка активізується за умови підтримки; 3 бали – вказує на достатню свободу творчого самовираження, емоційну залученість та здатність використовувати невербальні засоби для передачі власного стану.

Водночас вибір «темних», «яскравих» чи інших кольорів ми не трактували як прямий показник конкретної емоції або психологічного стану. Основне значення мали комплекс проявів, поведінка дитини та її власне пояснення створеного образу.

Техніка 2. «Несвідома лінія».

Мета техніки полягає у створенні умов для спонтанного творчого самовираження, розвитку здатності дитини розпізнавати та символічно відображати власні емоційні переживання, формуванні навичок рефлексії, самопізнання та усвідомлення взаємозв'язку між внутрішнім станом і його образним вираженням.

Діагностичні критерії: після завершення спільно з психологом проводиться елементарний аналіз створених форм. На цьому етапі діагностується здатність дитини до рефлексії та проєкції: чи бачить вона у своїх лініях конкретні образи (страхи, мрії, людей), чи лінії залишаються абстракцією. Це дозволяє оцінити рівень символізації та розвитку емоційного інтелекту дитини.

Формувальний потенціал техніки полягає у поступовому розвитку здатності переходити від безпосереднього, невербального вираження переживань до їх символізації, називання та осмислення. У процесі роботи дитина набуває досвіду пошуку особистісного значення створених образів, вчиться помічати власні емоційні стани, визначати їхні характеристики та пов'язувати їх із життєвими ситуаціями. Це створює передумови для розвитку емоційної компетентності, рефлексії та більш усвідомленого регулювання власних реакцій.

Процедура: на тому самому або на новому аркуші дитині пропонується обрати інструмент (вугілля, крейда, маркер) та «поводити» ним по паперу, створюючи рандомні, не пов'язані між собою лінії та фігури – так, як «рука відчуває», без свідомого контролю над процесом.

Після завершення роботи фахівець не повідомляє дитині, що саме вона «зобразила», а пропонує самостійно розглянути малюнок і відповісти на запитання: «Чи бачиш ти тут щось знайоме?», «На що це схоже?», «Якби ця лінія могла щось сказати, що б вона сказала?», «Який настрій має твоя робота?», «Чи є тут щось, що тобі подобається або не подобається?».

Для оцінювання техніки було розроблено бальну систему за визначеними критеріями:

1 бал (низький) – дитина виконує завдання формально або з труднощами, не виявляє інтересу до створених форм, не може надати їм особистісного значення, відповідає переважно односкладово або потребує значної допомоги;

2 бали (середній) – дитина помічає окремі образи чи асоціації, може пов'язати їх із певними подіями або емоціями, але робить це нестійко та переважно за допомогою запитань фахівця;

3 бали (високий) – дитина самостійно знаходить образи та символи у створеній композиції, надає їм особистісного значення, може пояснити зв'язок між окремими елементами та власними переживаннями, демонструє здатність до елементарної рефлексії.

Інтерпретація результатів: 1 бал свідчить про обмежену здатність до символічного опрацювання власного досвіду та труднощі рефлексивного осмислення емоцій; 2 бали – характеризують частково сформовану здатність до символізації, яка потребує підтримки та стимулювання з боку дорослого; 3 бали – вказують на сформовану здатність використовувати образи та символи для осмислення власного досвіду й емоційного стану.

Техніка 3. «Кольоровий куб» (ключовий авторський метод).

Мета техніки полягає у формуванні позитивного досвіду перебування у спільному соціальному просторі, розвитку комунікативної активності, здатності до співпраці, встановлення та підтримання соціальних контактів, прийняття іншого учасника взаємодії, а також формуванні відчуття приналежності до групи через спільну творчу діяльність.

Діагностичні критерії: це етап діагностики соціальної взаємодії «in vivo» – у реальному часі. Під впливом ритмічного руху та інтенсивної колірної стимуляції свідомий контроль слабшає, і активізується підсвідомість. Фахівець спостерігає: характер комунікації між дітьми (вербальна чи невербальна); наявність рольових бар'єрів та швидкість їхнього нівелювання; виникнення спонтанних тактильних контактів, спільних ігор у просторі куба, спільного домальовування елементів.

Формувальний потенціал техніки реалізується безпосередньо у процесі взаємодії дитини з іншими учасниками. Спільний творчий простір створює можливість для випробування різних моделей соціальної поведінки: ініціювання контакту, звернення по допомогу, пропонування власної ідеї, прийняття пропозиції іншого, узгодження спільних дій, розподілу простору та матеріалів. Через спільне створення художнього продукту дитина набуває досвіду співпраці та переживає власну значущість як учасника групи.

Процедура: використовується спеціально сконструйований об'ємний простір – куб зі стороною 1 метр, внутрішні або зовнішні стінки якого являють собою арт-холсти, об'єднані в певну колірну композицію (підібрану психологом під потреби групи або створену самими дітьми на попередніх етапах). Дитина (або група дітей) запрошується всередину цього простору. Куб починає повільно обертатися навколо своєї осі, створюючи ефект «кольорової каруселі» та динамічно змінюючи візуальне поле навколо дитини.

Дитині або невеликій групі пропонують увійти до простору та продовжити роботу з кольоровими поверхнями: домальовати окремі елементи, створити спільну композицію, обрати кольори, доповнити малюнок іншої дитини. Інструкція може звучати так: «Це наш спільний кольоровий простір. Ви можете додавати до нього те, що хочете створити разом. Подивіться, що малюють інші, і вирішіть, чи хочете щось додати до їхньої роботи».

Фахівець спостерігає за поведінкою дитини, не втручаючись без необхідності у взаємодію. Фіксуються ініціативність, звернення до інших дітей, реакції на пропозиції партнерів, здатність домовлятися, ділитися матеріалами, приймати роль у спільній діяльності, реагувати на зміну ситуації та завершувати спільне завдання.

Для оцінювання техніки було розроблено бальну систему за визначеними критеріями:

1 бал (низький) – дитина уникає спільного простору або перебуває в ньому лише за постійної підтримки дорослого; переважно діє ізольовано, не ініціює контакту з іншими, має труднощі з прийняттям пропозицій партнерів, спостерігаються труднощі дотримання спільних правил та координації дій;

2 бали (середній) – дитина приймає участь у спільній діяльності, однак її активність нестійка; вступає у взаємодію після стимулювання або за пропозицією іншого учасника; може виконувати спільні завдання, але потребує допомоги у розподілі ролей, узгодженні дій, використанні матеріалів і підтриманні контакту;

3 бали (високий) – дитина вільно включається у спільний простір, проявляє ініціативу у встановленні контакту, пропонує власні ідеї, приймає пропозиції інших, бере участь у спільному створенні художнього продукту, здатна домовлятися, координувати дії та підтримувати взаємодію без постійної допомоги дорослого.

Інтерпретація результатів: 1 бал характеризує низьку соціальну включеність у ситуацію спільної творчої діяльності та наявність труднощів встановлення й підтримання взаємодії; 2 бали свідчать про потенційну готовність до соціальної взаємодії, яка реалізується за умови підтримки або організації з боку дорослого; 3 бали відображають достатню комунікативну активність, готовність до співпраці та здатність використовувати творчу діяльність як засіб соціальної взаємодії.

Інтерпретація: рівень соціальної адаптації визначається за здатністю дитини «впустити» інших у свій простір або увійти в чужий. Діти з глибокою соціокультурною ізоляцією схильні «завмирати» в кутку куба, уникаючи контакту, або демонструвати агресію у відповідь на спробу вторгнення. Натомість адаптовані діти швидко починають взаємодіяти, сміятися, обмінюватися враженнями від кольорів та руху.

Занурення в рухомий колірний простір нівелює рольові бар'єри, активує підсвідомі комунікативні патерни та дозволяє діагностувати глибинні рівні соціальної ізоляції, водночас створюючи умови для подальшої психокорекції безпосередньо в процесі заняття.

Додаткові справи арт-технології.

Поряд із базовим комплексом «Інтерактивна колірна експресія» до формувального експерименту було включено систему допоміжних вправ, спрямованих на розширення досвіду міжособистісної взаємодії, розвиток комунікативної активності, формування навичок співпраці та набуття позитивного досвіду участі у спільній творчій діяльності. Зміст вправ передбачав поступовий перехід від взаємодії у парі до групової діяльності, що відповідало логіці поетапного формування соціокультурної адаптації.

Вправа «Я спілкуюся з іншими».

Мета вправи полягає у розвитку комунікативної активності дитини, формуванні довіри до партнера по взаємодії, розвитку здатності встановлювати та підтримувати контакт, узгоджувати власні дії з діями іншої особи, приймати пропозиції партнера та спільно досягати визначеного результату.

Формувальний ефект вправи полягав у набутті дитиною безпосереднього позитивного досвіду міжособистісної взаємодії. Почергове домальовування спільного образу сприяє розвитку вміння враховувати присутність іншої людини, чекати своєї черги, приймати зміни, внесені партнером, і водночас зберігати власну ініціативу. Творчий продукт стає спільним результатом, що дає змогу дитині пережити досвід співпраці та усвідомити цінність власного внеску у спільну діяльність.

Проведення. Робота проводиться у парах. Кожній парі пропонується один великий аркуш паперу та набір образотворчих матеріалів. Експериментатор пояснює: «Сьогодні ви створюватимете один спільний малюнок. Ви будете малювати по черзі. Кожен може додати щось своє, але важливо залишати місце для ідеї іншого. Наприкінці у вас має вийти один спільний образ». На першому етапі один учасник робить довільний елемент малюнка, після чого передає матеріал партнеру. Другий учасник продовжує або доповнює створене. Така послідовність повторюється доти, доки спільна композиція не буде завершена.

Після виконання проводиться коротке обговорення: «Що ви створили разом?», «Чи легко було домовлятися?», «Чи подобалося тобі те, що додавав партнер?», «Що

ти зробив для того, щоб ваш малюнок вийшов спільним?», «Що було найцікавішим у роботі разом?»).

Оцінювання здійснювалося за 3-бальною шкалою.

1 бал – дитина уникає взаємодії або демонструє значні труднощі у роботі з партнером; не приймає його пропозицій, намагається виконувати завдання самостійно, може перешкоджати діям іншого, потребує постійного стимулювання та допомоги дорослого.

2 бали – дитина вступає у взаємодію з партнером, однак її співпраця є нестійкою; приймає окремі пропозиції іншого, може чекати своєї черги та доповнювати спільний образ, але періодично потребує нагадувань, підтримки або допомоги у погодженні власних дій.

3 бали – дитина активно взаємодіє з партнером, приймає та враховує його пропозиції, самостійно підтримує черговість дій, пропонує власні ідеї, погоджує їх із партнером і демонструє позитивне ставлення до спільного результату.

Інтерпретація результатів. 1 бал свідчить про недостатню сформованість навичок партнерської взаємодії, низьку готовність до співпраці та можливі труднощі встановлення соціального контакту; 2 бали характеризують ситуативно сформовану здатність до взаємодії, яка реалізується за наявності підтримки або чіткої організації діяльності; 3 бали відображають достатню сформованість комунікативної активності, партнерської взаємодії та готовності до співпраці.

Вправа «Ми творимо разом».

Мета вправи полягає у розвитку групової творчої діяльності, формуванні навичок командної взаємодії, взаємодопомоги, розподілу спільного простору та матеріалів, розвитку соціальної активності й відчуття приналежності до групи.

Формувальний ефект полягав у створенні досвіду участі дитини у спільній діяльності, де результат залежить від внеску кожного учасника. Спільне створення панно або колажу сприяє формуванню навичок узгодження дій, прийняття різних ідей, надання та отримання допомоги, врахування позицій інших учасників. Фотофіксація процесу та подальший спільний перегляд дають можливість дитині

побачити власний внесок у груповий результат, актуалізувати позитивні емоції та усвідомити себе як активного учасника спільної діяльності.

Проведення. На початку роботи дітям пропонується тема спільної композиції, наприклад «Наш світ», «Місто, у якому ми хочемо жити», «Наші мрії», «Місце, де нам добре разом». Група отримує великий аркуш паперу або основу для панно, фарби, кольоровий папір, фотографії та інші доступні матеріали. Експериментатор пояснює: «Сьогодні ми створюємо одну спільну роботу. Кожен може запропонувати свою ідею. Важливо не лише створити власну частину, а й допомогти зробити так, щоб усі частини поєдналися в одну композицію».

У процесі роботи дітям пропонується самостійно обирати матеріали, визначати власний внесок та за потреби звертатися по допомогу до інших учасників. Експериментатор не задає жорсткого способу виконання, а забезпечує умови для самостійного розподілу ролей і взаємодії. Окремі етапи роботи можуть фотографуватися. Після завершення створення панно проводиться спільний перегляд фотографій та обговорення: «Що ми зробили разом?», «Хто кому допомагав?», «Що було складно?», «Що вийшло найкраще?», «Який внесок зробив кожен?», «Як змінилася наша робота від початку до кінця?».

Оцінювання здійснювалося за 3-бальною шкалою.

1 бал – дитина переважно уникає групової діяльності, не виявляє ініціативи, має труднощі у взаємодії з іншими учасниками, не приймає або не враховує пропозицій групи, потребує постійної допомоги дорослого; її участь у спільному результаті є мінімальною.

2 бали – дитина бере участь у груповій діяльності, виконує запропоновані завдання, може взаємодіяти з окремими учасниками, приймати допомогу та надавати її за стимулювання; соціальна активність є ситуативною та потребує організаційної підтримки.

3 бали – дитина активно включається у спільну діяльність, самостійно ініціює взаємодію, пропонує ідеї, приймає позиції інших, допомагає учасникам групи, бере відповідальність за частину спільного результату та демонструє позитивне ставлення до групової роботи.

Інтерпретація результатів: 1 бал характеризує низьку готовність до групової взаємодії, недостатню соціальну активність та труднощі включення у спільну діяльність; 2 бали свідчать про частково сформовані навички групової взаємодії, які значною мірою залежать від зовнішньої підтримки та організації діяльності; 3 бали вказують на достатню сформованість соціальної активності, здатності до співпраці, взаємодопомоги та включення у групову діяльність.

У формуальному експерименті брали участь діти з особливими освітніми потребами молодшого підліткового віку: 15 дітей експериментальної групи і 15 дітей контрольної групи. Вибір саме цієї вікової категорії зумовлений особливостями соціального, емоційно-особистісного та комунікативного розвитку молодших підлітків, а також тим, що в цей період відбуваються якісні зміни у характері соціальних взаємодій, самосприйнятті та ставленні до власного місця у соціальному й культурному середовищі.

Як відомо, молодший підлітковий вік є важливим етапом становлення соціокультурної адаптації, оскільки саме в цей період істотно розширюється коло соціальних контактів дитини, зростає значущість взаємодії з однолітками, формується потреба у визнанні та прийнятті групою, ускладнюється система соціальних ролей і відносин. Якщо в молодшому шкільному віці провідне значення у соціальному розвитку дитини належить дорослим, то у підлітковому – дедалі більшого значення набуває спілкування з однолітками, і успішність взаємодії з ними стає важливим чинником формування самосприйняття та соціальної компетентності.

Для дітей з ООП цей віковий період є особливо складним. Поряд з природними віковими змінами вони можуть стикатися з додатковими труднощами у встановленні соціальних контактів, розумінні соціальних ситуацій, вираженні емоцій, регулюванні власної поведінки, прийнятті позиції іншої людини та включенні у спільну діяльність. Наявність попереднього досвіду соціальних невдач, відчуття відмінності від однолітків, залежність від підтримки дорослого або обмежені можливості участі у спільних видах діяльності посилює ризик соціальної дистанційованості та знижувати впевненість дитини у власній здатності до взаємодії.

Водночас саме в молодшому підлітковому віці створюються сприятливі передумови для цілеспрямованого формування соціокультурної адаптації. Дитина стає здатнішою до усвідомлення власних емоцій і потреб, оцінювання власних можливостей, рефлексії соціального досвіду та поступового засвоєння більш складних способів взаємодії з іншими. Зростає значення самостійного вибору, творчого самовираження, співпраці та набуття досвіду соціальної успішності. Саме тому використання арт-терапевтичних технологій у цьому віці дає змогу поєднати потребу підлітка у самовираженні з можливістю безпечно сформувати нові способи комунікації та соціальної поведінки.

Вибір молодшого підліткового віку також відповідав спрямованості розробленої формувальної технології, оскільки її зміст передбачав не лише корекцію окремих емоційних чи поведінкових труднощів, а формування цілісного досвіду соціокультурної взаємодії. Зокрема, через індивідуальну та групову творчу діяльність діти отримували можливість розвивати емоційне самовираження, комунікативну активність, навички соціальної взаємодії та співпраці, соціальну ініціативність, а також переживати власну приналежність до групи та культурного середовища.

Отже, залучення до формувального експерименту дітей з ООП молодшого підліткового віку було зумовлене тим, що цей період є сенситивним щодо розвитку самосприйняття, соціальної компетентності, взаємодії з однолітками та набуття нового соціального досвіду. Відповідно, цілеспрямований арт-терапевтичний вплив у цей період може сприяти не лише подоланню наявних труднощів соціальної взаємодії, а й формуванню позитивних моделей поведінки, комунікації та участі дитини у соціальному і культурному житті.

3.2. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження

Для з'ясування ефективності формуючої арт-технології був проведений контрольний експеримент. Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність завдань формуючої методики. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив формуючої методики на якість і

дієвість компонентів соціокультурної адаптації молодших підлітків з ООП в процесі виконання арт-терапевтичних вправ.

Наводимо приклад виконання за авторським корекційно-розвивальним комплексом «Інтерактивна колірна експресія», який вміщував три техніки.

Проведення техніки «Колірний вибух» з Наталією, 11 років, розлади аутистичного спектра.

Перед початком роботи експериментатор попередньо ознайомив Наталію з послідовністю виконання завдання. Розмістив перед Наталією декілька кольорів фарби, попередньо переконавшись, що запропоновані матеріали не викликають у дитини вираженого сенсорного дискомфорту. Дитині було запропоновано самостійно обрати один або декілька кольорів, які вона хотіла використовувати. Такий спосіб організації діяльності забезпечував передбачуваність ситуації, можливість контролювати сенсорне навантаження та право дитини на самостійний вибір.

Експериментатор: Наталю, зараз ми будемо малювати фарбами. Спочатку ти вибереш кольори, потім будеш наносити їх на великий аркуш так, як тобі хочеться. Наприкінці ми подивимося на малюнок і поговоримо про нього. Якщо захочеш зупинитися або зробити перерву – скажи мені.

Наталія уважно розглядала запропоновані матеріали, не одразу розпочинала роботу та кілька разів уточнювала послідовність дій.

Наталія: А що треба малювати?

Експериментатор: Нічого конкретного. Не потрібно малювати предмет або людину. Можеш просто наносити фарбу на аркуш. Тут немає правильного чи неправильного варіанта.

Наталія: А можна тільки синій?

Експериментатор: Так, можна почати тільки із синього. Якщо захочеш, потім можеш додати інші кольори.

Після отримання чіткої відповіді Наталія обрала синю фарбу та почала наносити її на аркуш. Спочатку вона використовувала невелику ділянку паперу, виконувала повторювані рухи пензлем і періодично зупинялася. Експериментатор не

стимулював її до активнішого малювання, а надавав достатньо часу для адаптації до діяльності.

Через декілька хвилин Наталія самостійно обрала жовту фарбу.

Експериментатор: Ти хочеш додати жовтий?

Наталія: Так.

Експериментатор: Добре. Можеш додати його там, де тобі подобається.

Поступово дівчина почала використовувати більшу площу аркуша. Спочатку вона наносила фарбу лише пензлем, а згодом самостійно спробувала зробити кілька відбитків губкою. При цьому вона уважно спостерігала за зміною форми плями після кожної дії.

Експериментатор: Тобі подобається, як змінилася фарба?

Наталія: Так. Тут вона стала кругла.

Експериментатор: Ти хочеш зробити ще такі?

Наталія: Так.

Після завершення роботи експериментатор не вимагав від Наталії детального опису її емоційного стану, оскільки для дитини це могло бути складним. Замість відкритого запитання «Що ти відчуваєш?» використовувалися конкретніші та доступніші запитання.

Експериментатор: Який колір тобі зараз найбільше подобається?

Наталія: Жовтий.

Експериментатор: На початку тобі хотілося малювати чи ні?

Наталія: Не дуже.

Експериментатор: А зараз?

Наталія: Зараз нормально.

Експериментатор: Хочеш ще малювати чи вже закінчимо?

Наталія: Закінчимо.

Експериментатор: Добре. Ти сама вирішила, коли закінчити.

У цьому випадку важливим результатом було не лише створення художньої композиції, а й сам процес поступового включення Наталії у нову діяльність. На початку спостерігалися обережність, потреба в уточненні інструкції та перевага

передбачуваних способів дії. Після отримання чіткої структури завдання дівчина поступово активізувалася, самостійно здійснювала вибір кольорів і способу нанесення фарби, розширила використання простору аркуша та проявила ініціативу.

Особливого значення набуває те, що формувальний вплив техніки здійснювався без вимоги до дитини обов'язково вербалізувати складні емоційні переживання. Для дитини з РАС образотворча діяльність могла виступати альтернативним каналом самовираження, тоді як коротка структурована бесіда після завершення роботи забезпечувала поступовий перехід від безпосереднього сенсорного та творчого досвіду до його усвідомлення.

За запропонованою 3-бальною системою виконання Наталією техніки можна оцінити у 2 бали. Вона не відмовилася від діяльності та після попередньої пояснення завдання включилася у творчу роботу, самостійно обрала кольори, поступово розширила способи використання матеріалів і виявила здатність частково описати власний стан. Водночас потреба в уточненні інструкцій, початкова обережність та обмежена вербалізація емоцій свідчили про те, що навички вільної емоційної експресії ще потребували подальшого формування.

Втім, сама динаміка виконання завдання має позитивне формувальне значення: від початкового уникнення та обережності Наталія перейшла до самостійнішої творчої активності, експериментування з матеріалами та часткового усвідомлення власного емоційного стану. Саме така позитивна динаміка розглядалася як один із важливих результатів формувального впливу техніки «Колірний вибух».

Результати виконання техніки «Колірний вибух» щодо сформованості здатності до емоційного самовираження, зниження емоційного напруження та використання творчої діяльності як прийнятного способу регуляції емоційного стану у дітей ЕГ і дітей КГ.

У ЕГ 3 бали отримали 33,3 % дітей; 2 бали – 46,7 % підлітків; 1 бал – 20 %. Тобто більшість дітей отримали середні бали, що свідчить про сформованість здатності до емоційної експресії, високі бали продемонструвала третина учасників, тоді як окремі діти мали виражені труднощі зі спонтанним емоційним самовираженням та включенням у творчу діяльність.

У КГ 3 бали отримали 13,3 % дітей, 2 бали – 26,7 % дітей 1 бал – 60 % учнів. Тобто, більша половина дітей контрольної групи продемонструвала низький рівень виконання завдання.

Таблиця 3.1.

Результати виконання техніки «Колірний вибух».

Бали	ЕГ	КГ
Високий (3 бали)	33,3 %	13,3 %
Середній (2 бали)	46,7 %	26,7 %
Низький (1 бал)	20 %	60 %

Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати, що за характером виконання завдання діти ЕГ загалом демонстрували більшу готовність до творчої експресії, активніше використовували запропоновані матеріали, виявляли більшу варіативність у способах нанесення фарби та легше переходили від первинної скутості до активної діяльності. Водночас окремі діти потребували додаткової підтримки фахівця на початку роботи, вибору кольорів або вербалізації власного емоційного стану. Для дітей КГ частіше були характерними обмеження творчої активності, використання невеликої частини доступного простору, тривале включення у завдання або потреба в додатковій стимуляції. Тобто є всі підстави говорити про більш виражену готовність дітей ЕГ до емоційного самовираження через образотворчу діяльність та про більшу доступність творчої експресії як засобу емоційної регуляції.

Водночас отримані результати доцільно трактувати не як прямий доказ певного психологічного стану дитини, а як показник її актуальної готовності до творчого самовираження в умовах запропонованої арт-терапевтичної взаємодії. Особливо це важливо під час роботи з дітьми з ООП, оскільки результат може залежати від індивідуальних сенсорних, комунікативних та емоційно-регулятивних особливостей.

Таким чином, результати виконання техніки «Колірний вибух» виявили більш сприятливий розподіл показників в експериментальній групі: у ній переважали середній та високий рівні, тоді як у контрольній групі найбільшою була частка дітей з низьким рівнем.

За результатами виконання техніки «Несвідома лінія» було отримано такі результати.

Таблиця 3.2.

Результати виконання техніки «Несвідома лінія».

Бали	ЕГ	КГ
Високий (3 бали)	40 %	0 %
Середній (2 бали)	46,7 %	40 %
Низький (1 бал)	13,3 %	60 %

Якісний аналіз отриманих результатів дає підстави припустити, що діти ЕГ були готові до активного включення у запропоновану творчу діяльність. Високі балиб які отримали у 40 % дітей ЕГ, можуть свідчити про готовність до творчої взаємодії, здатність використовувати образотворчі засоби для вираження власного стану, приймати запропоновані правила діяльності та проявляти ініціативу. Водночас найбільша 46,7 % дітей ЕГ мали середній рівень, що може вказувати на наявність сформованих передумов для відповідної діяльності, але ще недостатню самостійність, потребу в підтримці дорослого або труднощі з повним використанням можливостей техніки. Низький рівень у дітей ЕГ може бути пов'язаний із вираженішими індивідуальними труднощами включення у спільну діяльність, недостатньою впевненістю, обмеженою здатністю до самовираження або потребою у більш тривалому періоді адаптації до умов творчої взаємодії. й свідчити про необхідність продовження корекційних впливів на цих дітей.

У контрольній групі переважав низький бал - у 60 % учнів, що може свідчити про виражені труднощі під час виконання завдання, зокрема щодо самостійного включення у творчу діяльність, використання запропонованих способів самовираження та взаємодії. Також, відсутність дітей КГ з високим рівнем також вказує на несформованість самостійності, взаємодії, комунікації. Втім, 40 % дітей КГ досягли середнього рівня, що свідчить про наявність сформованості певних умінь, але їхнє практичне використання залишалося недостатньо стійким.

За результатами виконання техніки «Кольоровий куб» було здійснено кількісний та якісний аналіз показників дітей експериментальної (ЕГ, n=15) та контрольної (КГ, n=15) груп. З огляду на зміст і організацію завдання ця техніка належить до складніших форм арт-терапевтичного впливу, оскільки передбачає не лише індивідуальне емоційне самовираження, а й одночасне залучення дитини до міжособистісної взаємодії, узгодження власних дій з діями іншого учасника, прийняття спільних рішень та регуляцію власної поведінки в процесі спільної творчої діяльності.

Таблиця 3.3.

Результати виконання техніки «Кольоровий куб».

Бали	ЕГ	КГ
Високий (3 бали)	26,7 %	0 %
Середній (2 бали)	53,3 %	26,7 %
Низький (1 бал)	20 %	73,3 %

У експериментальній групі високий бал виконання техніки виявлено у 26,7 % дітей. Ці діти демонстрували достатню сформованість умінь, необхідних для продуктивної спільної творчої діяльності: активно долучалися до виконання завдання, узгоджували власні дії з діями партнера, приймали запропоновані способи взаємодії, виявляли ініціативу та могли самостійно підтримувати процес співпраці. Середній бал встановлено у 53,3 %. дітей, що свідчать про наявність у більшості учасників основних передумов для конструктивної взаємодії, однак недостатню стійкість відповідних умінь. Діти могли включатися у спільну діяльність, проте в окремих ситуаціях потребували додаткового стимулювання, пояснення або підтримки фахівця. Труднощі могли стосуватися узгодження власних дій з діями партнера, очікування черговості, прийняття змін у спільному творчому продукті та регуляції емоційних реакцій. Низький рівень виконання в ЕГ зафіксовано у 20,0 % учнів, для яких були характерними виражені труднощі включення у спільну діяльність, недостатня готовність до узгодження власних дій з діями іншого учасника, прагнення зберігати контроль над власною частиною творчої роботи або потреба у значній підтримці дорослого. Виявлені особливості можуть свідчити про недостатню

сформованість окремих компонентів соціальної взаємодії, які потребують подальшого цілеспрямованого впливу.

У контрольній групі високий бал не продемонстрував жоден учасник. Середній бал виявлено у 26,7 % дітей, тоді як у 73,3 % учнів зафіксовано низький бал. Такий розподіл свідчить про переважання виражених труднощів у виконанні завдання, що передбачало одночасне використання творчих, комунікативних та соціально-поведінкових умінь.

Зокрема, високий відсоток низьких балів у КГ може бути пов'язаний зі складністю самої техніки. На відміну від індивідуальних арт-терапевтичних вправ, у яких дитина мала можливість самостійно визначати темп, спосіб і характер творчої діяльності, ця техніка вимагала врахування присутності та дій іншої особи, що для цих дітей створювало додаткове навантаження.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що діти ЕГ виявили вищу готовність до виконання складних форм творчої діяльності, які передбачають безпосередню соціальну взаємодію та співпрацю. Водночас переважання середнього бала в ЕГ (у 53,3 %) учнів свідчить про те, що відповідні навички ще перебувають на етапі становлення та потребують систематичного закріплення в різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Таким чином, результати виконання техніки підтверджують доцільність її включення до формувального комплексу як вправи підвищеної складності, що забезпечує поступовий перехід від індивідуального емоційного самовираження до безпосередньої соціальної взаємодії та співпраці. Її формувальний потенціал полягає у створенні умов для набуття дитиною практичного досвіду узгодження власної активності з активністю іншого, прийняття спільного рішення, взаємодопомоги та спільного досягнення результату, що є важливими передумовами соціокультурної адаптації дітей з ООП.

За результатами виконання додаткової вправи «Я спілкуюся з іншими» виявлено суттєві відмінності між експериментальною та контрольною групами за рівнем сформованості комунікативної активності, здатності до співпраці та узгодження власних дій з діями партнера.

У експериментальній групі високий бал продемонстрували 26,7 % дітей, середній – 60 % учнів і низький – 13,3 % дітей. Тобто, переважна більшість дітей ЕГ – 86,7 % – продемонструвала середній або високий рівень сформованості навичок партнерської взаємодії.

Якісний аналіз дає змогу стверджувати, що діти, які отримали 3 бали, активно включалися у спільну творчу діяльність, приймали пропозиції партнера, дотримувалися черговості, пропонували власні ідеї та намагалися узгоджувати їх із задумом іншого учасника. Для дітей із середнім результатом було характерним загалом позитивне ставлення до спільної діяльності, однак вони ще потребували окремих нагадувань щодо черговості дій, прийняття змін у спільному малюнку або узгодження власних намірів із діями партнера. Низький результат у дітей ЕГ свідчив про збереження виражених труднощів у встановленні партнерської взаємодії, прийнятті ініціативи іншої особи та необхідність додаткової підтримки дорослого.

У контрольній групі високий бал не виявлено ні у кого з дітей, середній – продемонстрували 20 % дітей, тоді як у 80 % учнів зафіксовано низький бал. Тобто, лише окремі діти КГ були здатні певною мірою приймати правила спільної діяльності та враховувати дії партнера, тоді як для переважної більшості учнів були характерними труднощі у встановленні продуктивної взаємодії.

Порівняння результатів дає підстави пов'язувати виявлені відмінності з участю дітей ЕГ у формувальній арт-технології. Вправа «Я спілкуюся з іншими» передбачає безпосереднє набуття досвіду партнерської взаємодії: дитина мала не лише висловити власну ініціативу, а й врахувати задум іншого, почекати своєї черги, прийняти зміни, внесені партнером, і водночас зберегти власну активність. Саме така організація творчої діяльності створювала умови для поступового розвитку комунікативної активності, довіри, гнучкості поведінки та здатності до співпраці.

Натомість діти КГ, які не були залучені до систематичного формувального впливу, переважно демонстрували недостатню сформованість відповідних навичок.

За результатами виконання вправи «Ми творимо разом» було встановлено відмінності у рівнях сформованості навичок групової взаємодії між дітьми експериментальної та контрольної груп.

Так, в експериментальній групі високий бал отримали 20 % дітей, середній – 66,7 % учнів, низький – 13,3 % дітей. Для порівняння, у контрольній групі середній бал продемонстрували 26,7 % учнів, тоді як 73,3 % дітей отримали низький бал.

Якісний аналіз результатів дозволяє свідчити, що для більшості дітей ЕГ характерною була достатня готовність до участі у спільній творчій діяльності. Втім, у більшості випадків така взаємодія ще потребувала організаційної підтримки дорослого, особливо під час розподілу матеріалів, узгодження ідей та переходу від індивідуального виконання до створення єдиного групового продукту.

Переважання низького бала у більшості дітей КГ свідчить про недостатню сформованість навичок групової взаємодії, характерні труднощі у самостійному включенні до спільної діяльності, обмежену соціальну ініціативність, недостатню готовність узгоджувати власні дії з діями інших, приймати пропозиції партнерів і брати участь у створенні спільного результату. Участь таких дітей значною мірою залежала від організувальної та підтримувальної ролі дорослого.

Таким чином, можна свідчити, що систематична участь дітей ЕГ у спільній творчій діяльності створювала умови для практичного засвоєння способів взаємодії, взаємодопомоги, узгодження дій, прийняття позицій інших та переживання власної значущості у досягненні спільного результату. Водночас переважання низького рівня в КГ може свідчити про те, що без цілеспрямованого формувального впливу зазначені навички у дітей з ООП залишаються не сформованими.

Загалом результати формувального експерименту дають підстави констатувати позитивну динаміку показників дітей експериментальної групи, які брали участь у реалізації авторського корекційно-розвивального комплексу «Інтерактивна колірна експресія». Виявлені зміни можна пов'язати з комплексним характером запропонованої технології, що передбачала послідовне поєднання емоційної експресії, самопізнання, комунікативної взаємодії, спільної творчої діяльності та включення дитини в соціокультурний простір.

Важливо, що авторський комплекс не обмежувався використанням окремих творчих вправ, а вибудовувався як послідовна система формувального впливу. На початкових етапах дитині створювалися умови для безпечного самовираження та

зниження емоційного напруження. Надалі творчі завдання ускладнювалися і передбачали необхідність усвідомлення власних переживань, їх символічного вираження, встановлення контакту з іншими учасниками, узгодження власних дій та участі у спільному творчому процесі. Така поступовість давала змогу переходити від індивідуального досвіду емоційного самовираження до набуття безпосереднього досвіду соціальної взаємодії.

Позитивна динаміка в ЕГ зумовлена можливістю адаптувати завдання до індивідуальних психофізичних та освітніх потреб дитини. Вільний вибір кольорів, матеріалів і способів творчого самовираження, варіативність інструкцій, використання індивідуальної та групової форм роботи забезпечували доступність участі дітей з різними особливими потребами.

Особливе значення мало поєднання індивідуальних і групових форм арт-терапевтичної роботи. Якщо індивідуальна творчість створювала умови для усвідомлення та вираження внутрішнього стану, то парна й групова діяльність забезпечувала перенесення сформованого досвіду у площину міжособистісної взаємодії.

Показовим є і те, що у складніших техніках, які передбачали не лише індивідуальне самовираження, а й співпрацю з іншими, результати дітей ЕГ залишалися вищими, ніж у КГ.

Водночас у контрольній групі, діти якої не брали участі у формуальному навчанні за авторським комплексом, переважали низькі показники виконання арт-терапевтичних завдань. Для них були більш характерними труднощі самостійного включення у творчу діяльність, недостатня готовність до емоційного самовираження, потреба в додатковій підтримці, труднощі узгодження власних дій з діями іншого та обмежена ініціативність у спільній діяльності.

Для оцінювання сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп ми використали самі рівні, які були визначені на етапі констатувального експерименту.

Оскільки кількість компонентів становить п'ять, кожен з яких оцінювався в 1 бал, то максимальна сумарна оцінка становить 25 балів, мінімальна – 5 балів.

Таблиця 3.4.

Характеристика рівнів сформованості соціокультурної адаптації.

Рівень	Діапазон балів	Характеристика
Низький – соціокультурна обмеженість та залежна адаптація	5-11 балів	Значні труднощі емоційного самовираження, комунікації, соціальної взаємодії та включення у спільну діяльність; потреба у постійній підтримці дорослого
Середній – ситуативно-адаптивна соціокультурна включеність	12-18 балів	Базові соціокультурні навички сформовані, але їх прояви нестійкі; активність залежить від ситуації та підтримки оточення
Високий – активна соціокультурна включеність	19-25 балів	Сформованість основних компонентів, самостійність, ініціативність, конструктивна взаємодія та активна участь у соціокультурному середовищі

Для забезпечення об'єктивності оцінювання під час формувального експерименту застосовувалися однакові критерії до дітей експериментальної та контрольної груп. Порівняння здійснювалося не лише за загальним сумарним показником, а й за кожним із п'яти компонентів соціокультурної адаптації, що дало змогу встановити, які саме структурні характеристики зазнали найбільшої позитивної динаміки.

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості соціокультурної адаптації дітей ЕГ і КГ.

Рівень сформованості	ЕГ	КГ
Високий (19–25 балів)	60 %	0 %
Середній (12–18 балів)	33,3 %	40 %
Низький (5–11 балів)	6,7 %	60 %

За результатами встановлено виразні відмінності у рівнях сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп. В експериментальній групі високий рівень активної соціокультурної включеності продемонстрували 60 % дітей ЕГ, 33,3 % учнів перебували на середньому рівні ситуативно-адаптивної соціокультурної включеності, низький рівень виявлено лише у 6,7 % дітей.

У контрольній групі високого рівня не зафіксовано, середній рівень сформованості соціокультурної адаптації виявлено у 40 % учнів, тоді як 60 % дітей виявили низький рівень, що характеризується соціокультурною обмеженістю та залежною адаптацією.

Таким чином, переважання високого рівня в ЕГ можна пов'язати з цілеспрямованим впливом авторського корекційно-розвивального комплексу «Інтерактивна колірна експресія». Послідовне використання індивідуальних, парних і групових арт-терапевтичних вправ створювало умови для розвитку емоційного самовираження, комунікативної активності, соціальної взаємодії та співпраці, формування соціальних навичок і розширення соціокультурної активності дітей. Важливим є те, що формувальний вплив не обмежувався розвитком окремої психологічної характеристики, а був спрямований на взаємопов'язану систему компонентів соціокультурної адаптації.

Натомість у контрольній групі, яка не була залучена до авторської формувальної програми, переважання низького рівня може свідчити про збереження труднощів у самотійному включенні дітей у соціальну взаємодію, недостатню ініціативність, ситуативність соціальних навичок та залежність від зовнішньої підтримки. Відсутність у КГ дітей із високим рівнем додатково підкреслює відмінність між групами.

Для визначення статистичної значущості відмінностей у показниках сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп було застосовано U-критерій Манна-Уїтні.

За результатами ранжування 30 отриманих значень сума рангів експериментальної групи становила $R_1 = 317$, контрольної групи – $R_2 = 148$. Розраховане емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні становило 28. Для оцінювання статистичної значущості отриманого результату було визначено відповідне значення p , яке становило приблизно 0,00047.

Таблиця 3.6.

Результати порівняння показників сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп за U-критерієм Манна-Уїтні

Показник	ЕГ (n=15)	КГ (n=15)
Середній сумарний бал	18,13	12,20
Мінімальний бал	10	9
Максимальний бал	24	17
Сума рангів (R)	317	148
U-критерій Манна-Уїтні	U = 28	—
p-значення	$p \approx 0,00047$	—
Рівень статистичної значущості	$p < 0,001$	—

Отримані результати свідчать про наявність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за показниками сформованості соціокультурної адаптації. Оскільки отримане значення $p \approx 0,00047$ є істотно меншим за прийнятий у дослідженні критичний рівень значущості $\alpha = 0,05$, нульову гіпотезу відхилено. Отже, встановлені відмінності між групами не можуть бути пояснені лише випадковими коливаннями вибіркового даних.

Таким чином, результати статистичної перевірки підтверджують суттєву перевагу показників дітей експериментальної групи над контрольною. Виявлена статистично значуща різниця, разом з характером розподілу дітей за рівнями та вищими середніми показниками ЕГ, дає підстави розглядати позитивну динаміку сформованості соціокультурної адаптації як результат цілеспрямованого формувального впливу авторського корекційно-розвивального комплексу «Інтерактивна колірна експресія».

Отже, результати формувального експерименту свідчать, що авторський арт-терапевтичний комплекс створив сприятливі умови для розвитку емоційного самовираження, комунікативної активності, соціальної взаємодії та співпраці, а також поступового розширення соціокультурної включеності дітей з ООП. На відміну від дітей КГ, які не проходили цілеспрямованого формувального впливу, учасники ЕГ демонстрували більш високі показники виконання завдань і більшу готовність використовувати творчість як засіб самовираження та взаємодії з іншими.

Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей цифровізації арт-терапевтичних технологій та використання інтерактивних цифрових середовищ для підтримки соціокультурної адаптації дітей з ООП. Це особливо актуально для дітей, які мають обмежені можливості безпосередньої соціальної взаємодії, перебувають в умовах дистанційного навчання або зазнали впливу вимушеного переміщення та інших наслідків воєнних подій.

Висновки до третього розділу

Підсумовуючи проведений формувальний експеримент можна зробити такі висновки.

Теоретично обґрунтовано основні проблеми соціокультурної адаптації дітей з ООП, на які спрямовано корекційно-розвивальний вплив авторської арт-технології. До проблем віднесено: недостатній рівень емоційної саморегуляції (арт-технологія передбачає використання арт-терапевтичних вправ, спрямованих на емоційне самовираження, розпізнавання та диференціацію емоцій, візуалізацію внутрішніх переживань, символічне опрацювання складних емоційних станів і набуття доступних способів їх регуляції); труднощі соціальної взаємодії (важливою складовою технології визначено групові творчі практики, що створюють ситуації безпечної взаємодії та поступово формують досвід спільної діяльності); недостатня комунікативна активність (обумовлюють необхідність включення до арт-технології спільної творчості та спеціально організованих комунікативних арт-терапевтичних вправ, призначення яких полягає у створенні природної потреби звертатися до іншої людини, висловлювати власну думку, демонструвати результат творчості); недостатня впевненість у собі, знижена самооцінка та труднощі позитивного самосприйняття (використання практик самопрезентації, творчої самореалізації, створення образу власного «Я», виконання завдань на визначення особистих ресурсів і позитивних якостей). Методологічною основою побудови арт-терапевтичної технології визначено сукупність взаємопов'язаних підходів: особистісно

орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний, інклюзивний, арт-терапевтичний, суб'єкт-суб'єктний.

Розроблено структурно-функціональну модель авторської арт-терапевтичної технології соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків, у якій кожен наступний компонент логічно впливає з попереднього, а результативний блок забезпечує можливість оцінити ефективність технології та визначити позитивну динаміку соціокультурної адаптації: цільовий блок, який є системоутворювальним компонентом структурно-функціональної моделі, оскільки визначає загальну спрямованість авторської арт-терапевтичної технології, її стратегічну мету та конкретизовані завдання; методологічний блок визначає теоретичну основу побудови та реалізації технології; змістовий блок визначає основні напрями практичної арт-терапевтичної роботи; процесуальний блок відображає динаміку реалізації технології та визначає послідовність її основних етапів (адаптаційно-мотиваційний; емоційно-особистісний; комунікативно-соціальний; соціокультурно-інтеграційний); організаційно-методичний блок визначає комплекс умов, необхідних для ефективної реалізації технології; результативний блок визначає очікувані результати реалізації технології та критерії їх оцінювання.

Відповідно до структури соціокультурної адаптації виокремлено чотири взаємопов'язані критерії: *особистісно-адаптаційний* – характеризує зміни у самосприйнятті, самооцінці, емоційній стабільності, здатності до саморегуляції та рівні тривожності; *комунікативно-соціальний* – відображає динаміку комунікативної активності, сформованості соціальних навичок, здатності встановлювати контакти, взаємодіяти та співпрацювати; *діяльнісно-творчий* – характеризує рівень творчої активності, самовираження, ініціативності, залученості до творчої діяльності та здатності до творчої самореалізації; *соціокультурний* – відображає рівень соціальної включеності, участі у спільній діяльності, культурної активності та інтегрованості особи у соціокультурне середовище.

Розроблено арт-терапевтичну технологію формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка вміщувала такі етапи: I –

адаптаційно-мотиваційний (створення безпечного середовища, встановлення контакту, мотивація до творчої діяльності); II – емоційно-особистісний (розвиток самосприйняття, емоційної компетентності, саморегуляції, впевненості); III – комунікативно-соціальний (розвиток комунікації, взаємодії, співпраці, соціальної активності); IV – соціокультурно-інтеграційний (перенесення сформованих умінь у реальне соціокультурне середовище, участь у спільних культурних практиках, творчих проєктах, мистецьких заходах).

Розроблено авторський корекційно-розвивальний комплекс «Інтерактивна колірна експресія», який складається з трьох послідовних експресивних технік, побудованих за принципом «від індивідуального вивільнення до інтерактивної взаємодії». Кожна з технік має чіткі вимоги проведення та критерії спостереження, а їхнє послідовне застосування дозволяє поступово знімати захисні бар'єри дитини й занурювати її в процес спонтанної творчості, водночас виконуючи діагностичну функцію (виявлення актуального рівня соціокультурної адаптації) та корекційно-розвивальну функцію (безпосередній розвивальний вплив на виявлені труднощі).

Визначено сукупність організаційно-методичних умов, необхідних для ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації: створення безпечного інклюзивного середовища; індивідуалізацію змісту арт-терапевтичної роботи відповідно до психофізичних, емоційних, комунікативних та соціальних потреб учасників; забезпечення систематичності та послідовності арт-терапевтичних занять; оптимальне поєднання індивідуальних і групових форм роботи; поступове ускладнення соціальних ситуацій та розширення досвіду соціальної взаємодії; залучення значущих дорослих до процесу соціокультурної адаптації.

За результатами формувального експерименту зафіксовано позитивну динаміку розвитку всіх компонентів соціокультурної адаптації у дітей експериментальної групи. Якісний аналіз результатів дозволяє свідчити, що більшість дітей ЕГ активно включалися у спільну творчу діяльність, приймали пропозиції партнера, дотримувалися черговості, пропонували власні ідеї та намагалися узгоджувати їх із задумом іншого учасника. Водночас, частина дітей ще потребували окремих

нагадувань щодо черговості дій, прийняття змін у спільному малюнку або узгодження власних намірів із діями партнера. У окремих дітей ЕГ зберігалися виражені труднощі у встановленні партнерської взаємодії, прийнятті ініціативи іншої особи та необхідність додаткової підтримки дорослого.

Натомість, у контрольній групі, діти якої не брали участі у формувальному навчанні за авторським комплексом, характерними були труднощі самостійного включення у творчу діяльність, недостатня готовність до емоційного самовираження, потреба в додатковій підтримці, труднощі узгодження власних дій з діями іншого та обмежена ініціативність у спільній діяльності тощо.

Для оцінювання сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп ми використали ті самі рівні, які були визначені на етапі констатувального експерименту.

Встановлено виразні відмінності у рівнях сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп. В експериментальній групі високий рівень активної соціокультурної включеності продемонстрували 60 % дітей ЕГ, 33,3 % учнів перебували на середньому рівні ситуативно-адаптивної соціокультурної включеності, низький рівень виявлено лише у 6,7 % дітей.

У контрольній групі високого рівня не зафіксовано, середній рівень сформованості соціокультурної адаптації виявлено у 40 % учнів, тоді як 60 % дітей виявили низький рівень, що характеризується соціокультурною обмеженістю та залежною адаптацією.

Таким чином, переважання високого рівня у дітей ЕГ можна пов'язати з цілеспрямованим впливом авторського корекційно-розвивального комплексу «Інтерактивна колірна експресія». Послідовне використання індивідуальних, парних і групових арт-терапевтичних вправ створювало умови для розвитку емоційного самовираження, комунікативної активності, соціальної взаємодії та співпраці, формування соціальних навичок і розширення соціокультурної активності дітей.

Натомість у контрольній групі, яка не була залучена до авторської формувальної програми, переважання низького рівня свідчить про збереження труднощів у самостійному включенні дітей у соціальну взаємодію, недостатню

ініціативність, ситуативність соціальних навичок та залежність від зовнішньої підтримки. Відсутність у КГ дітей із високим рівнем додатково підкреслює відмінність між групами.

Результати статистичної перевірки підтверджують суттєву перевагу показників дітей експериментальної групи над контрольною. Виявлена статистично значуща різниця, разом з характером розподілу дітей за рівнями та вищими середніми показниками ЕГ, дає підстави розглядати позитивну динаміку сформованості соціокультурної адаптації як результат цілеспрямованого формувального впливу авторського корекційно-розвивального комплексу «Інтерактивна колірна експресія».

Отже, результати формувального експерименту свідчать, що авторський арт-терапевтичний комплекс створив сприятливі умови для розвитку емоційного самовираження, комунікативної активності, соціальної взаємодії та співпраці, а також поступового розширення соціокультурної включеності дітей з ЕГ, на відміну від дітей КГ, які не проходили цілеспрямованого формувального впливу.

Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей цифровізації арт-терапевтичних технологій та використання інтерактивних цифрових середовищ для підтримки соціокультурної адаптації дітей з ООП, що особливо актуально для дітей, які мають обмежені можливості безпосередньої соціальної взаємодії, перебувають в умовах дистанційного навчання або зазнали впливу вимушеного переміщення та інших наслідків воєнних подій.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження з проблеми застосування арт-терапевтичних технологій в формуванні соціокультурної адаптації у дітей з ООП дає змогу зробити такі висновки.

1. Теоретико-методологічне узагальнення результатів дослідження дає підстави розглядати соціокультурну адаптацію як цілісний і динамічний процес входження особистості в систему соціальних та культурних взаємозв'язків. Сформованість соціокультурної адаптації виявляється не лише у здатності пристосовуватися до вимог оточення, а й у можливості активно взаємодіяти з іншими, виявляти власну позицію, підтримувати соціальні контакти, співпрацювати, брати участь у спільній діяльності та відчувати свою приналежність до соціального і культурного середовища.

Обґрунтовано, що структура соціокультурної адаптації має комплексний характер і представлена взаємопов'язаними компонентами: емоційно-ціннісний, комунікативний, поведінковий, соціально-діяльнісний та культурно-ідентифікаційний. Емоційно-ціннісний компонент охоплює самосприйняття, самооцінку, прийняття себе та інших, емоційну саморегуляцію і здатність до позитивного емоційного ставлення до соціального оточення; комунікативний – характеризується здатністю встановлювати, підтримувати та розвивати міжособистісні контакти; поведінковий – відображає сформованість конструктивних моделей поведінки, дотримання соціальних норм і здатність регулювати власні дії відповідно до ситуації; соціально-діяльнісний – пов'язаний із готовністю до співпраці, участі у спільній діяльності та розширення соціального досвіду; культурно-ідентифікаційний – передбачає включення особистості в культурне середовище, засвоєння культурних способів самовираження, усвідомлення власної належності до соціальних і культурних спільнот.

Теоретично обґрунтовано, що в контексті соціокультурної адаптації осіб з ООП арт-терапія розглядається як комплексний психокорекційний та соціально-інтеграційний інструмент. Її специфіка полягає у можливості поєднання діагностичного, корекційно-розвивального, комунікативного та соціокультурного

впливу. Найпоширенішими арт-терапевтичними діагностичними засобами подолання соціокультурної дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами визначено малюнкові техніки, спрямовані на дослідження самосприйняття, міжособистісних відносин, уявлень про сім'ю, соціальне оточення та власне місце серед інших людей, кольоротерапевтичні та колірні арт-терапевтичні завдання, для вивчення емоційного самопочуття, актуального настрою та суб'єктивного ставлення до певних ситуацій. Використання різних за змістом та процедурою діагностичних інструментів було зумовлено необхідністю отримання комплексної інформації про особливості соціокультурної адаптації

2. До особливостей несформованості соціокультурної адаптації дітей з ООП віднесено: недостатній рівень емоційної саморегуляції; труднощі соціальної взаємодії; недостатня комунікативна активність; недостатня впевненість у собі, знижена самооцінка та труднощі позитивного самосприйняття тощо.

На основі результатів констатуючого дослідження було виділено три рівні сформованості соціокультурної адаптації: високий рівень – активна соціокультурна включеність, середній рівень – ситуативно-адаптивна соціокультурна включеність, низький рівень – соціокультурна обмеженість та залежна адаптація.

З'ясовано, що більшість дітей з ООП знаходяться на низькому рівні. Цим дітям складно самостійно розпізнавати та виражати власні емоційні стани, регулювати емоційні реакції у складних соціальних ситуаціях, ініціювати та підтримувати комунікативний контакт, оскільки взаємодія часто має ситуативний або залежний від дорослого характер, вони мають недостатню сформованість соціальних навичок, труднощі в узгодженні власної поведінки з поведінкою інших, прийняття соціальних ролей та ін. Частина дітей продемонстрували середній рівень сформованості соціокультурної адаптації, що свідчить про наявність у цих дітей певного адаптаційного потенціалу, вони володіють окремими сформованими емоційними, комунікативними та соціальними навичками, можуть вступати у взаємодію, брати участь у спільній діяльності та дотримуватися основних соціальних правил. Ефективність їх соціальної взаємодії значною мірою залежить від умов середовища, емоційного стану, рівня складності ситуації та наявності підтримки з боку дорослого.

У порівнянні, значна більшість дітей з НР продемонструвала високий та середній рівні сформованості соціокультурної адаптації, що свідчить про достатню самостійність у встановленні та підтриманні соціальних контактів, здатність до конструктивної взаємодії та співпраці, дотриманням соціальних норм і правил, використанням адекватних способів емоційного самовираження та регуляції.

Статистична обробка отриманих показників методом U-критерію Манна-Уїтні підтвердила виражену міжгрупову відмінність у сформованості соціокультурної адаптації дітей з ООП і дітей з НР, що дає підстави для висновку, що виявлені труднощі соціокультурної адаптації дітей з ООП мають системний характер і потребують спеціально організованого психолого-педагогічного та арт-терапевтичного впливу.

3. Розроблено авторську арт-терапевтичну технологію соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, яка представлена як цілісна система взаємопов'язаних блоків: цільовий блок, який є системоутворювальним компонентом структурно-функціональної моделі, оскільки визначає загальну спрямованість авторської арт-терапевтичної технології, її стратегічну мету та конкретизовані завдання; методологічний – визначає теоретичну основу побудови та реалізації технології; змістовий – передбачає основні напрями практичної арт-терапевтичної роботи; процесуальний – відображає динаміку реалізації технології та визначає послідовність її основних етапів; організаційно-методичний – визначає комплекс умов, необхідних для ефективної реалізації технології і результативний – очікувані результати реалізації технології та критерії їх оцінювання.

Розроблена арт-терапевтична технологія формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами вміщувала такі етапи: I – адаптаційно-мотиваційний (створення безпечного середовища, встановлення контакту, мотивація до творчої діяльності); II – емоційно-особистісний (розвиток самосприйняття, емоційної компетентності, саморегуляції, впевненості); III – комунікативно-соціальний (розвиток комунікації, взаємодії, співпраці, соціальної активності); IV – соціокультурно-інтеграційний (перенесення сформованих умінь у реальне

соціокультурне середовище, участь у спільних культурних практиках, творчих проєктах, мистецьких заходах).

Визначено сукупність організаційно-методичних умов, необхідних для ефективної реалізації арт-терапевтичної технології формування соціокультурної адаптації: створення безпечного інклюзивного середовища; індивідуалізація змісту арт-терапевтичної роботи відповідно до психофізичних, емоційних, комунікативних та соціальних потреб учасників; забезпечення систематичності та послідовності арт-терапевтичних занять; оптимальне поєднання індивідуальних і групових форм роботи; поступове ускладнення соціальних ситуацій та розширення досвіду соціальної взаємодії; залучення значущих дорослих до процесу соціокультурної адаптації.

За результатами контрольного експерименту зафіксовано позитивну динаміку розвитку всіх компонентів соціокультурної адаптації у дітей з ООП експериментальної групи: включалися у спільну творчу діяльність, приймали пропозиції партнера, дотримувалися черговості, пропонували власні ідеї та намагалися узгоджувати їх із задумом іншого учасника.

Натомість, у контрольній групі, діти якої не брали участі у формувальному навчанні за авторським комплексом, характерними були труднощі самостійного включення у творчу діяльність, недостатня готовність до емоційного самовираження, потреба в додатковій підтримці, труднощі узгодження власних дій з діями іншого та обмежена ініціативність у спільній діяльності тощо.

Для оцінювання сформованості соціокультурної адаптації дітей експериментальної та контрольної груп було використано ті самі рівні, які були визначені на етапі констатувального експерименту.

Встановлено виразні відмінності у рівнях сформованості соціокультурної адаптації дітей з ООП експериментальної та контрольної груп. В експериментальній групі високий рівень активної соціокультурної включеності продемонстрували 60 % дітей ЕГ, 33,3 % учнів перебували на середньому рівні ситуативно-адаптивної соціокультурної включеності, низький рівень виявлено лише у 6,7 % дітей. У контрольній групі високого рівня не зафіксовано, середній рівень сформованості

соціокультурної адаптації виявлено у 40 % учнів, тоді як 60 % дітей виявили низький рівень, що характеризується соціокультурною обмеженістю та залежною адаптацією.

Результати статистичної перевірки підтвердили суттєву перевагу показників дітей експериментальної групи над контрольною. Виявлена статистично значуща різниця, разом з характером розподілу дітей за рівнями та вищими середніми показниками в ЕГ, дає підстави розглядати позитивну динаміку сформованості соціокультурної адаптації як результат цілеспрямованого формувального впливу.

Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей цифровізації арт-терапевтичних технологій та використання інтерактивних цифрових середовищ для формування соціокультурної адаптації дітей з ООП, що особливо актуально для дітей, які мають обмежені можливості безпосередньої соціальної взаємодії, перебувають в умовах дистанційного навчання або зазнали впливу вимушеного переміщення та інших наслідків воєнних подій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навч. посіб. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 395 с. ISBN 978-966-336-369-1.
2. Астремська І.В., Караджи О.С., Брашеван О. Особливості прояву девіантної поведінки в підлітковому віці. *Габітус*. №60. С.39-43 <http://habitus.od.ua/journals/2024/60-2024/8.pdf>
3. Астремська І.В., Кройтор О.В. Дослідження рівня сформованості рис характеру у підлітків в пубертатний період розвитку. *Габітус*. Випуск 79. Т. 2. 2025. С.27-30 http://habitus.od.ua/journals/2025/79-2025/part_2/7.pdf
4. Астремська І., Фомін А. Теоретичний розгляд тривожних станів в осіб, які постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні. *Психологічні студії*. №4. 2023. С.5-10. <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/article/%20view/1455/1354>
5. Баташева Н. І. Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз: системний підхід. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2026. № 1(28). С. 46–61. DOI: 10.33189/epsn.v1i28.313.
6. Блеч Г. О. Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 18–26. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724510/> (дата звернення: 05.08.2026).
7. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
8. Вовченко О.А. Вплив емоційного інтелекту на процеси соціалізації підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. *Перспективи та інновації науки. Серія Психологія*. Вип. 5 (5). 2021. С. 747-760. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-747-759](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-747-759)
9. Вовченко О.А. Гебоїдна поведінка у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку». *Перспективи та інновації в науці. Серія «Психологія*. №2 (7). 2022. С. 811-822. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-811-821](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-811-821)

10. Вовченко О.А. «Девіантна та делінквентна поведінка підлітків з ООП в умовах воєнних дій: психологічний аспект». *Habitus: Одеса*. № 36. 2022. С. 67-74.
<http://habitus.od.ua/journals/2022/36-2022/10.pdf>
11. Вовченко О. А. Емоційно-образна психотерапія у роботі з дітьми з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу : матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. С. 53–58.
12. Вовченко О. А. Психологічні аспекти девіантної поведінки дітей та підлітків з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733171/>
13. Вовченко О.А. Специфіка кризи підліткового віку осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2021. Вип. 13. С. 30-39.
<https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/3205>
14. Вознесеньська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. № 3(29). С. 40–47.
15. Вознесеньська О. Л. Медіа-арт-терапія: визначення, сутнісні ознаки, особливості та механізми впливу. *Простір арт-терапії*. 2017. Вип. 2(22). С. 4–15. ISSN 2310-3159.
16. Волкова Л. М. Арт-терапія та психологія кольору : робоча програма навчальної дисципліни. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020.
URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34981/> (дата звернення: 05.08.2026).
17. Гладченко І. В. Педагогічна підтримка освітніх можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями внаслідок нейротравматичного впливу. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2024. С. 82–87.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743256/> (дата звернення: 05.08.2026).

18. Гордієнко Н. М. Передумови засвоєння соціальних норм молоддю з особливими потребами. Грані. 2014. № 4. С. 127–132.
19. Денисюк О. М., Таран О. П. Ресурси арттерапії в інклюзивному освітньому середовищі. Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2025. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/54477/> (дата звернення: 05.08.2026).
20. Заєркова Н. В., Луценко І. В. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2015. ISBN 978-966-2432-33-6. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14802/> (дата звернення: 05.08.2026).
21. Зязюн І. А. Універсальність та інтегративність культури в освітньому просторі інформаційного суспільства. Ставропігійські філософські студії. 2009. № 3. С. 230–245.
22. Ільченко І. С. Арт-терапія : навчальний посібник для студентів. Умань : Візаві, 2013.
23. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020.
24. Квітка Н. О. Арт-терапевтичні технології в процесі інклюзивного навчання. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: матеріали V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. Київ, 2019. С. 73–77. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719235/> (дата звернення: 05.08.2026).
25. Квітка Н. О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. 2019. Вип. 5. С. 95–98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718665/> (дата звернення: 05.08.2026).
26. Квітка Н. О. Елементи арт-терапії у процесі навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб із особливими освітніми потребами. 2019. Вип. 8. С. 80–87. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718624/> (дата звернення: 05.08.2026).

27. Калашник, І., & Сірик, І. Методи арт-терапії у роботі з дітьми та дорослими, які пережили психотравмуючу ситуацію. *Психологічний журнал*. 2025. № 14. С. 69–80. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328737>
28. Кобильченко В. В. Особливості соціальної адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у ранньому віці. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. Вип. 5. С. 27–36.
29. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому просторі. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: матеріали V Міжнародного конгресу. Київ, 2019. С. 81–84. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718636/> (дата звернення: 05.08.2026).
30. Кобильченко В. В. Психологічне здоров'я та благополуччя дітей з порушеннями психофізичного розвитку як актуальна проблема спеціальної психології. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. Вип. 5, ч. 1. С. 65–73.
31. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами з позицій психологічної парадигми. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Суми, 2018. С. 179–183. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717384/> (дата звернення: 05.08.2026).
32. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Ресоціалізація та десоціалізація як форми прояву соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Соціалізація особистості у сучасних соціокультурних та соціально-політичних контекстах: матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції*. Харків: ХНПУ, 2024. С. 116–119. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741922/> (дата звернення: 05.08.2026).
33. Костенко Т. М., Самборська Г. П. Соціально-психологічна адаптація та реабілітація дітей з порушеннями зору. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: матеріали V Міжнародного конгресу. Київ, 2019. С. 96–99. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718634/> (дата звернення: 05.08.2026).

34. Кіргізов О. Г., Пех А. В., Прохоренко Л. І. Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. Т. 118, № 2. С. 202–219. DOI: 10.33189/ectu.v118i2.259.
35. Лапін А. В. До питання створення системи корекційно-розвивального навчання і виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: матеріали V Міжнародного конгресу. 2019. Вип. 15. С. 134–142. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722570/> (дата звернення: 05.08.2026).
36. Литовченко О. В. Сучасні моделі залучення дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2013. № 10(12). С. 130–139. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4754/> (дата звернення: 05.08.2026).
37. Литовченко С. В. Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід : монографія. Київ : Симоненко О. І., 2020.
38. Литовченко С. В. Поради щодо заповнення висновку інклюзивно-ресурсного центру: потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732853/> (дата звернення: 05.08.2026).
39. Литовченко С. В., Кульбіда С. В. Innovative Model of Educational Environment for Children with Hearing Disorders. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 4(120). С. 264–280.
40. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006.
41. Максименко С. Д., Чепелева Н. В., Балл Г. О., Завгородня О. В., Зливков В. Л. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015.
42. Мартинчук О. В., Довга К. Р. Концептуалізація поняття «діти з особливими освітніми потребами» в українській нормативно-правовій базі у сфері інклюзивної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип.

2(72). С. 18–25. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33794/> (дата звернення: 05.08.2026).

43. Мякушко О. І., Костенко Т. В. Перспективи застосування стратегій заспокоєння для подолання мовленнєвої тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями. Спеціальна освіта: проблеми та перспективи : тези за матеріалами XVI Міжнародної науково-практичної конференції (18–19 квітня 2024 р.). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2024. С. 169–173. ISBN 978-617-8105-20-4.

44. Набока О. Г., Татьянчикова І. В. Спеціальна освіта: сучасні підходи до підготовки фахівців для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Фізико-математична освіта. 2021. № 1(27). С. 76–81. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737237/> (дата звернення: 05.08.2026).

45. Обухівська А. Г. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.

46. Омельченко І.М., Кобильченко В.В. Генеза соціального інтелекту в дошкільному віці: теоретичний дискурс. Габітус. 2023. №49. С.69-75.

47. Омельченко І.М, Кобильченко В.В. Діагностичний інструментарій дослідження емоційно-суб'єктного компонента соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Психологія і особистість. 2024. №1 (25). С. 174-194.

48. Омельченко, І., & Кобильченко, В. Діагностичний інструментарій дослідження морально-поведінкового компонента соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормотиповим розвитком. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2024. 1(24), 180-194.

49. Омельченко І. М., Кобильченко В. В. Освітня послуга «Розвиток мовлення» для молодших школярів із розладом дефіциту уваги та гіперактивністю як сучасний тренд. Особлива дитина: навчання і виховання. 2026. Т. 121, № 1. С. 192–208. DOI: 10.33189/ectu.v121i1.317.

50. Омельченко І. М., Кобильченко В. В. Психолого-педагогічна технологія формування соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 117, № 1. С. 155–169. DOI: 10.33189/ectu.v117i1.219.
51. Оржеховська В. М. Профілактика дитячої бездоглядності в умовах нової соціокультурної ситуації. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали наук.-практ. конференції*. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. С. 20–22.
52. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Формування просоціальної поведінки школярів в умовах превентивного виховного середовища. Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2016.
53. Орлов О. В., Попович І. С., Волошина О. Ю. Аналіз системи освіти осіб з ООП: порівняльний підхід : підручник. Київ : Генеза, 2025. 148 с. ISBN 978-617-8531-63-8.
54. Пех А. В. Арт-терапевтичні методи у соціокультурній адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 1(24). С. 195–207.
55. Пех А. В. Діагностика соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами інтерактивної арттерапії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2026. № 1(28). С. 279–290. DOI: 10.33189/epsn.v1i28.328.
56. Пех А. В. Особливості арт-терапевтичної роботи з подолання соціокультурної дезадаптації осіб з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. № 2(122). С. 499–514. DOI: 10.33189/ectu.v122i2.357.
57. Пех А. В. Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічні аспекти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 118, № 2. С. 108–122. DOI: 10.33189/ectu.v118i2.233.
58. Пех А. В. Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: теоретико-практичні підходи. *Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні*

виміри: матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (Київ, 23–24 жовтня 2025 р.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. С. 275–278. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747265/> (дата звернення: 05.08.2026).

59. Піканова Н.В., Омельченко І.М., Кобильченко В. В. Особливості ресурсного компонента соціалізованості в старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Інноваційна педагогіка. 2021. № 38. С. 80–85.

60. Прохоренко Д. О. Вплив психотравми на сприйняття реальності дітьми з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2026. № 1(121). С. 223–238. DOI: 10.33189/ectu.v12i1.319.

61. Прохоренко Д. О. До проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. № 2(23). С. 103–114. DOI: 10.33189/epsn.v2i23.233.

62. Прохоренко Д. О. Дослідження особливостей психотравми у дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 3(119). С. 178–192. DOI: 10.33189/ectu.v119i3.273.

63. Прохоренко Д. О. Дослідження психотравматичних наслідків у дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 1(24). С. 208–220. DOI: 10.33189/epsn.v1i24.249.

64. Прохоренко Л. І. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (розвиток когнітивної сфери) для дітей 1–4 класів. Київ, 2025. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745078/> (дата звернення: 05.08.2026).

65. Прохоренко Л. І. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. № 3(115). С. 7–20. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743116/> (дата звернення: 05.08.2026).

66. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 2(25). С. 203–219. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743868/> (дата звернення: 05.08.2026).

67. Прохоренко, Л. Психологія когнітивних порушень у дітей : монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О.С.». 2023. 130 с. ISBN 978-617-7979-11-0; <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740080/>

68. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. Вісник НАПН України. 2020. Т. 2, № 1. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720529/> (дата звернення: 05.08.2026).

69. Прохоренко Л. І., Шевченко В. М., Шевченко Ю. В., Орленко І. М., Соколова Г. Б. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 115 с.

70. Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А. Стратегії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2022. С. 254–259. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732912/> (дата звернення: 05.08.2026).

71. Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О., & Курінна В.Р. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. 2021. 200 с. <https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%86%D0%A0%D0%A6.pdf>

72. Сак Т. В. Організація інклюзивного навчання. Початкова школа. 2017. № 7. С. 47–50.

73. Соколова Г. Б., Дармограй Я. О. Соціально-психологічна адаптація учнів з порушеннями розумового розвитку. Проблеми реабілітації : збірник матеріалів наук.-практ. конф. Південноукраїнського національного педагогічного університету

імені К. Д. Ушинського (26–27 квітня 2018 р., м. Одеса). Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2018. С. 139–141.

74. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2022. Вип. 1. С. 140–143. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.26>

75. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2022. Вип. 2. С. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.2.16>

76. Соколова Г.Б., Кравець Ю.О. Психологічний супровід родин дітей з особливими потребами в умовах посттравматичного стресового розладу: виклики та перспективи. *Перспективи та інновації науки.* Серія «Психологія». 2025. №8 (54). С.1744-1754. ISSN 2786-4952 Online DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)-1744-1754](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1744-1754) URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/27948/27909>

77. Соколова Г. Б., Орленко І. М. Особливості аутоагресивної поведінки у підлітків з розладами аутистичного спектру та шизофренією. *Перспективи та інновації науки.* Серія: Психологія. 2025. Вип. 4 (50). С. 1727–1739. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1727-1739](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1727-1739) <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/22817>

78. Соколова Г.Б., Орленко І.М. Вивчення розладів особистості: теоретичний аспект. *Габітус.* 2025. №74. С.284–287. DOI <https://doi.org/10.32782/26635208.2025.74.51> <http://habitus.od.ua/74-2025>

79. Соколова Г.Б., Форостян О.І. Особливості мотиваційної сфери підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Габітус.* 2022. №42. С.223–227. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.42.38>

80. Сухіна І. В. Психоедукація батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни як напрям роботи психолога. *Особлива дитина: навчання і*

виховання. 2023. № 3(111). С. 7–31. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737814/> (дата звернення: 05.08.2026).

81. Сушко П., Прохоренко Л. Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни. Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. № 114(2). С. 7–30. DOI: 10.33189/ectu.v114i2.172.

82. Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології. Педагогіка і психологія. 2012. № 1. С. 14–21.

83. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич В. М., 2009.

84. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2018. 291 с. ISBN 978-966-644-476-2.

85. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні детермінанти девіантної поведінки школярів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2011. Вип. 15, кн. 2. С. 226–236.

86. Федорченко Т. Є., Кириченко В. І., Нечерда В. Б., Тарасова Т. В., Безрук К. О., Лаврентьева І. В. Соціально успішна особистість: сутність і технології виховання : навчально-методичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022.

87. Форостян О., Соколова Г. Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Наука і освіта. 2021. № 2. С. 53–59. DOI: 10.24195/2414-4665-2021-2-8.

88. Хохліна О. П. Проблема методологічних підходів у психології. Юридична психологія. 2018. № 1. С. 7–19.

89. Чайкіна Н. О. Модель адаптивної стратегії фахівця. Психологія і особистість. 2017. № 2. С. 310–318. DOI: 10.33989/2226-4078.2017.2.163720.

90. Чеботарьова О. В. Дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 2(25). С. 284–300. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.272.

91. Чеботарьова О. В. Науково-методичні підходи до реалізації змісту освіти учнів із порушеннями інтелектуального розвитку згідно з концепцією Нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4(93). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719150/> (дата звернення: 05.08.2026).
92. Чеботарьова О. В. Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник*. 2018. С. 77–79. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724484/> (дата звернення: 05.08.2026).
93. Чеботарьова О. В. Професійно-трудове навчання як засіб соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: збірник наукових праць*. Харків, 2023. С. 25–28. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742148/> (дата звернення: 05.08.2026).
94. Чеботарьова О. В. Сучасні стратегії психолого-педагогічного супроводу дітей раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: збірник наукових праць*. Харків, 2024. С. 205–206. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742412/> (дата звернення: 05.08.2026).
95. Чеботарьова О. В. Сучасні технології професійного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями: реалії та перспективи. *Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями: збірник тез*. Київ, 2024. С. 83–89. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741435/> (дата звернення: 05.08.2026).
96. Чеботарьова О. В., Білецька Н. М. Психокорекційні технології як інструмент оптимізації психічного розвитку, самовираження та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 4(120). С. 223–235. DOI: 10.33189/ectu.v120i4.298.

97. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Методичні підходи до проектування освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Вип. 14. С. 186–194. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724600/> (дата звернення: 05.08.2026).
98. Чеботарьова О. В., Нікуленкова Н. М. Оптимізація психічного стану дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи. Особлива дитина: навчання і виховання. 2022. № 4(108). С. 48–57. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733294/> (дата звернення: 05.08.2026).
99. Чеботарьова О. В., Іоганова Н. А., Топчій Н. Г. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 11–12 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Київ, 2016. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707114/> (дата звернення: 05.08.2026).
100. Шапран О., Шапран В. Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. 2010. Вип. 12. С. 147–153.
101. Шевцов А. Г. Системний підхід до організації інтегрованого навчання студентів з обмеженою життєдіяльністю у вищому навчальному закладі. Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи : матеріали наук.-практ. конф. Хмельницький, 2009. С. 22–24.
102. Шопіна М. О. Як організувати індивідуальну роботу дошкільника з особливими освітніми потребами: навчально-методичні матеріали. Київ, 2024. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50212/> (дата звернення: 05.08.2026).
103. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2007. Т. 71, № 4. С. 3–19.
104. Ярмола Н. А. До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів. 2018. С. 76–78. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718655/> (дата звернення: 05.08.2026).

105. Ярмола Н. А. Освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2025. Вип. 26. С. 246–255. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745267/> (дата звернення: 05.08.2026).

106. Ярмола Н. А. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2018. Вип. 14. С. 195–200. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724593/> (дата звернення: 05.08.2026).

107. Ярмола Н. А. Інклюзія у дошкільні крізь призму оновленого законодавства: виклики та можливості. Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри: матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2025. С. 407–410. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/die/2025.html> (дата звернення: 05.08.2026).

108. Ярмола Н. А., Хотенюк І. М. Роль психолога у підтримці внутрішньо переміщених родин з дітьми з особливими освітніми потребами: міждисциплінарний підхід. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. Т. 118, № 2. С. 193–202. DOI: 10.33189/ectu.v118i2.258.

109. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving Schools, Developing Inclusion. London ; New York : Routledge, 2006. 232 p.

110. Archer M. S. Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.

111. Astremska I., Lukina N., Mykhalchenko N., Shcherbakova, O., Titarenko S. El autocontrol como motor interno de la motivación y el equilibrio emocional en los adolescentes. Interacción Y Perspectiva, 16(2). 2026. P.765-780 (WoS). <https://doi.org/10.5281/zenodo.19256608>

112. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : Freeman, 1997.

113. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1977. 247 p.

114. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. Vol. 10, No. 2. P. 179–196. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2.
115. Bereziak K., Diachenko I., Hlinchuk Y., Kalinina T., Tereshchenko O. The Influence of Hardiness on the Effectiveness of Students' Adaptation During the Hostilities. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2022. Vol. 13, No. 5. P. 272–282. DOI: 10.47750/jett.2022.13.05.025.
116. Berghs M., Prick A.-E. J. C., Vissers C., van Hooren S. Drama Therapy for Children and Adolescents with Psychosocial Problems: A Systematic Review on Effects, Means, Therapeutic Attitude, and Supposed Mechanisms of Change. *Children*. 2022. Vol. 9, No. 9. Art. 1358. DOI: 10.3390/children9091358.
117. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*. 1997. Vol. 46, No. 1. P. 5–34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
118. Booth T., Ainscow M. *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 4th ed. Bristol : CSIE, 2016.
119. Bosgraaf L., Spreen M., Pattiselanno K., van Hooren S. Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 584685. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.584685.
120. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979.
121. Czamanski-Cohen J., Weihs K. L. The Bodymind Model: A platform for studying the mechanisms of change induced by art therapy. *The Arts in Psychotherapy*. 2016. Vol. 51. P. 63–71. DOI: 10.1016/j.aip.2016.08.006.
122. Durkheim É. *Education and Sociology* / translated by S. D. Fox. Glencoe, IL : Free Press, 1956.
123. Durkheim É. *The Division of Labor in Society*. New York : Free Press, 1997.
124. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York : W. W. Norton, 1950.

125. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton, 1968. 336 p.
126. Fancourt D., Finn S. What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2019. 133 p. ISBN 978-92-890-5455-3.
127. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal. 2011. Vol. 37, No. 5. P. 813–828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
128. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, MA : Newbury House, 1972. 316 p.
129. Garfinkel H. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1967. 288 p.
130. Goethe J. W. von. Theory of Colours. Cambridge, MA : MIT Press, 1970.
131. Gross J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology. 1998. Vol. 2, № 3. P. 271–299.
132. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Boston : Beacon Press, 1984.
133. Hall E. T. Beyond Culture. Garden City, NY : Anchor Press, 1976. 256 p.
134. Hasselbring T. S., Glaser C. H. Use of computer technology to help students with special needs. The Future of Children. 2000. Vol. 10, No. 2. P. 102–122.
135. Hill A. Art versus Illness. London : George Allen & Unwin, 1945.
136. Hnoievska O., Omelchenko I., Kobylchenko V., Klyap M., Shkvyr O. Subjects Adaptation Techniques for Primary School Pupils with Special Educational Needs. Journal of Curriculum and Teaching. 2022. Vol. 11, No. 6. P. 100–112. DOI: 10.5430/jct.v11n6p100.
137. Jung C. G. Man and His Symbols / ed. C. G. Jung. New York : Doubleday, 1964. 320 p.
138. Kaimal G., Ray K., Muniz J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. Art Therapy. 2016. Vol. 33, No. 2. P. 74–80. DOI: 10.1080/07421656.2016.1166832.

139. Kalinina T. S., Karnaukhova A. V., Mashovets M. A., Shvaliuk T. M., Telna O. A. Practical Implementation of Inclusive Preschool Education in Ukraine. Review of Education. 2022. Vol. 10, No. 1. P. 1–17. DOI: 10.1002/rev3.3311.
140. Kapitan L., Litell M., Torres A. Creative Art Therapy in a Community's Participatory Research and Social Transformation. Art Therapy. 2011. Vol. 28, No. 2. P. 64–73. DOI: 10.1080/07421656.2011.578238.
141. Kim Y. Y. Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2001. 336 p.
142. Klopota Y. A., Voronska N. O. Peculiarities of Interpersonal Interaction of Adolescents in Inclusive Classes. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2020. Вип. 62. С. 162–180. DOI: 10.34142/23129387.2020.62.09.
143. Kramer E. Art as Therapy with Children. New York : Schocken Books, 1971.
144. Kuhn M. H., McPartland T. S. An empirical investigation of self-attitudes. American Sociological Review. 1954. Vol. 19, No. 1. P. 68–76.
145. Lusebrink V. B. Assessment and Therapeutic Application of the Expressive Therapies Continuum: Implications for Brain Structures and Functions. Art Therapy. 2010. Vol. 27, No. 4. P. 168–177. DOI: 10.1080/07421656.2010.10129380.
146. Lysgaard S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. International Social Science Bulletin. 1955. Vol. 7. P. 45–51.
147. Lévi-Strauss C. Structural Anthropology. New York : Basic Books, 1963.
148. Lüscher M. The Lüscher Color Test. New York : Pocket Books, 1990.
149. Malchiodi C. A. (ed.). Handbook of Art Therapy. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2012. 496 p.
150. Mansfield L., Daykin N., O'Connell N. E. et al. A Mixed Methods Systematic Review on the Effects of Arts Interventions for Children and Young People At-risk of Offending, or Who Have Offended. Campbell Systematic Reviews. 2024. Vol. 20, No. 1. Art. e1377. DOI: 10.1002/cl2.1377.
151. McNiff S. Art Heals: How Creativity Cures the Soul. Boston : Shambhala, 2004.

152. Mead G. H. Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist / ed. C. W. Morris. Chicago : University of Chicago Press, 1934. 400 p.
153. Mitchell A. M., Jones G. B., Krumboltz J. D. (eds.). Social Learning and Career Decision Making. Cranston, RI : Carroll Press, 1979. 244 p.
154. Naumburg M. Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practices. New York : Grune & Stratton, 1966. 168 p.
155. Naumburg M. Psychiatric Art: Its Clinical Application. New York : Grune & Stratton, 1953.
156. Olha O. Nabochenko, Kateryna S. Dovhopola, Tetiana M. Kostenko, Larisa L. Stakhova, Liliia M. Rudenko, Iryna M. Omelchenko, Nataliia Liakhova. Mental health of children with special educational needs in the context of long-term crisis challenges: as seen by parents. Wiadomości Lekarskie Medical Advances. 2024. v. LXXVII, issue 2, february P. 280-286. ISSN 0043-5147 E-ISSN 2719-342X.
157. Omelchenko Iryna, Kobylchenko Vadym, Dushka Alla, Suprun Hanna, Moiseienko Iryna. Educational applications of emotional intelligence for individuals with autism spectrum disorder. Revista Conhecimento & Diversidade. 2024. v. 16 n. 42, 130-145. eISSN 2237-8049.
158. Parsons T. The Social System. Glencoe, IL : Free Press, 1951. 575 p.
159. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. New York : International Universities Press, 1952.
160. Pirchio S., Arcidiacono F., Passiatore Y. Inclusive Schools for a Diverse World: Psychological and Educational Factors and Practices Harming or Promoting Inclusion at School. Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1049129.
161. Prokhorenko, L. I. Giftedness as asynchronous development of children with special educational needs. Insight: the psychological dimensions of society. 2022. № 8, C. 111-123. DOI: 10.32999/2663-970X/2022-8-8
<http://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/issue/view/9/47> Scopus (3,5)

162. Prokhorenko L. I., Kostenko T. M. Psychological support of families of children with special needs in the conditions of the COVID-19 pandemic / Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends. Collective monograph. Riga, Latvia: “Baltija publishing”. 2020. P. 254-268.
<http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/94>,
<https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-16>
163. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Yarmola, N., & Forostian, O. Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*. 2021. 10(46), 138-151. : <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/15557>
164. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. 5th ed. New York : Free Press, 2003. 576 p.
165. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. New York : Free Press, 1962.
166. Rose D. H., Meyer A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA : ASCD, 2002. 228 p.
167. Rubin J. A. Approaches to Art Therapy: Theory and Technique. New York : Brunner Routledge, 2001.
168. Rubin J. A., van den Berg Z. (eds.). Approaches to Art Therapy: Theory and Technique. 3rd ed. New York ; London : Routledge, 2016. 528 p.
169. Selye H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1956. 324 p.
170. Skrypnyk T., Martynchuk O., Klopota O., Gudonis V., Voronska N. Supporting Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers. *Pedagogika*. 2020. Vol. 138, No. 2. P. 195–208. DOI: 10.15823/p.2020.138.11.
171. Slayton S. C., D’Archer J., Kaplan F. Outcome Studies on the Efficacy of Art Therapy: A Review of Findings. *Art Therapy*. 2010. Vol. 27, No. 3. P. 108–118. DOI: 10.1080/07421656.2010.10129660.
172. Sokolova H., Prokhorenko L., Forostian O., Kravets Y., Horbatiuk O. Typology of Competence Characteristics of Pupils with Intellectual Disabilities. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11, No. 55. P. 172–181. DOI: 10.34069/AI/2022.55.07.18.

173. Sokolova H., Prokhorenko L., Popovych I., Yarmola N., Forostian O. Research on Reflective-Evaluative Competence in Pupils with Intellectual Disabilities. *Amazonia Investiga*. 2021. Vol. 10, No. 46. P. 138–151. DOI: 10.34069/AI/2021.46.10.13.
174. Spitzberg B. H., Cupach W. R. *The Dark Side of Interpersonal Communication*. 2nd ed. New York : Routledge, 2007.
175. Tomlinson C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd ed. Alexandria, VA : ASCD, 2014.
176. Torop K., Yarmola N., Lytovchenko S., Trykoz S., Shevchenko V., Kruhlyk O. The Innovative Development of Socialization of Children with Special Educational Needs: The Example of Intellectual Disability. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11, No. 2, Special Issue XXIV. P. 93–97.
177. Van der Kolk B. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York : Viking, 2014.
178. Versitano S., Tesson S., Lee C.-W., Linnell S., Perkes I. Art Therapy with Children and Adolescents Experiencing Acute or Severe Mental Health Conditions: A Systematic Review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 2025. Vol. 59, No. 10. P. 863–887. DOI: 10.1177/00048674251361731.
179. Vygotsky L. S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* / eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. 159 p.
180. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23, No. 4. P. 659–677.
181. Wei S., Lai A. H. Y., Ho H. W. H. The Effectiveness of Art Therapy on Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *Healthcare*. 2025. Vol. 13, No. 22. Art. 2960. DOI: 10.3390/healthcare13222960.
182. Zhang B., Yang L., Sun W., Xu P., Ma H., Abdullah A. B. The Effect of Art Therapy Interventions to Alleviate Depression Symptoms among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Clinics*. 2025. Vol. 80. Art. 100683. DOI: 10.1016/j.clinsp.2025.100683.

183. Zhou S., Li H., Yang Y. et al. Effects of Art Therapy on Psychological Outcomes among Children and Adolescents with Cancer: A Systematic Review and Meta-analysis. *BMC Complementary Medicine and Therapies*. 2025. Vol. 25. Art. 149. DOI: 10.1186/s12906-025-04866-2.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Пех, А. В. (2024). Арт-терапевтичні методи у соціокультурній адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(24), 195–207. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i24.248>

2. Пех, А. В. (2025). Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічні аспекти. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 108–122. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.233>

3. Кіргізов, О., Пех, А. В., Прохоренко, Л. (2025). Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 202–219. <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.259>

4. Пех, А. В. (2026). Діагностика соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами інтерактивної арттерапії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(28), 279–290. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i28.328>

5. Пех, А. (2026). Особливості арт-терапевтичної роботи з подолання соціокультурної дезадаптації осіб з ООП. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 122(2), 499–514. <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.357>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Пех, А. В. (2024). Арт-терапія як умова формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни. Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених*. Київ, 74–76.

7. Пех, А. В. (2025). Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: теоретико-практичні підходи. Матеріали XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри». Київ, 275–278.

8. Пех, А. В. (2026). Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами в умовах суспільних трансформацій: методичні підходи та практичні

рішення. Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів. Київ. С. 70-74. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198>

9. Пех А. Діагностика соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами інтерактивної арттерапії. International Scientific and Practical Conference “Global Challenges and Innovative Solutions in the Development of Science, Education, Economy, and Society: An Interdisciplinary Approach”: Conference Proceedings (Los Angeles, USA, April 11, 2026). Los Angeles, USA: Golden Quill Publishing, 2026. Р. 43–45. DOI: 10.64076/GQP-11.04.2026.004. URL: https://www.economics.in.ua/2026/04/11-04.html?utm_source=chatgpt.com

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації.

10. Пех, А. В. (2024). Арт-терапія як метод корекційно-розвивального впливу на дітей з ООП. *Спеціальна педагогіка і психологія. Сучасний термінологічний словник* / за редакцією Л. Прохоренко, В. Засенка. Київ. 20-21. <https://ispukr.org.ua/?p=12942>. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12942>

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Всеукраїнська конференція молодих вчених «Освіта осіб з особливими потребами в дії: реалії в умовах війни» (29 лютого 2024, Київ). Тези на тему: «Арт-терапія як умова формування соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами». URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740058/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB.%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.%202024.pdf>

2. XI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта без бар'єрів: євроінтеграційні виміри» (23-24 жовтня 2025, Київ). Тема доповіді: «Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: теоретико-практичні підходи». URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747265/1/%2B%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97%20%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83-2025_%D0%BE%D1%81%D1%82.pdf

3. VIII Всеукраїнська конференція молодих вчених «Психолого-педагогічна підтримка, реабілітація та життєстійкість особистості в умовах сучасних суспільних викликів» (9 липня 2026 р.). Тема доповіді: «Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами в умовах суспільних трансформацій: методичні підходи та практичні рішення». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750198>

4. For participating international scientific and practical conference «Global challenges and innovative solutions in the development of science, education, economy, and society: an interdisciplinary approach» (Los Angeles, USA, 2026). Тема доповіді: Діагностика соціокультурної адаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами інтерактивної арттерапії. URL: https://www.economics.in.ua/2026/04/11-04.html?utm_source=chatgpt.com



Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



Україна

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 752-98-35; +380 (93) 015 61 82 E-mail: nnifksr@pdpu.edu.ua№ 47/а від 12.03.2026 на

№ _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» зі спеціальності 053 – Психологія.

Результати дисертаційного дослідження на тему «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» під час проведення навчальних занять зі студентами Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту та спеціальної освіти спеціальності А6 «Спеціальна освіта».

Актуальність впровадження результатів дослідження в освітній процес закладу вищої освіти визначається необхідністю підготовки майбутніх педагогів, психологів, соціальних працівників та інших фахівців до професійної діяльності в умовах сучасного освітнього та соціокультурного середовища, зокрема до роботи з особами з особливими потребами. Важливим складником професійної компетентності майбутніх фахівців є здатність застосовувати сучасні особистісно орієнтовані технології підтримки, соціалізації та адаптації осіб з особливими потребами, забезпечувати їхнє залучення до соціальної і культурної взаємодії та створювати умови для повноцінної участі в житті суспільства.

У процесі проведення навчальних занять зі студентами було представлено та опрацьовано теоретико-методичні положення дисертаційного дослідження щодо можливостей використання арт-терапевтичних технологій у процесі соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами. Студенти ознайомилися з особливостями застосування арт-терапії як засобу психолого-педагогічного впливу, соціальної взаємодії та підтримки особистості, а також із принципами добору й використання творчих методів відповідно до індивідуальних можливостей і потреб осіб з особливими потребами.

Під час практичних та семінарських занять студенти опановували окремі арт-терапевтичні техніки та технології, зокрема образотворчі, художньої практики. Використання зазначених технологій у навчальному процесі дало можливість

студентам на практиці ознайомитися з потенціалом творчої діяльності як інструменту самовираження, розвитку комунікативних умінь, формування позитивного емоційного стану, активізації соціальної взаємодії та залучення осіб з особливими потребами до соціокультурного середовища.

Особливу увагу під час занять було приділено аналізу можливостей арт-терапевтичних технологій у розвитку соціокультурної компетентності, формуванні навичок міжособистісної комунікації, розширенні соціального досвіду та подоланні бар'єрів, які можуть перешкоджати активній участі осіб з особливими потребами у суспільному та культурному житті. Студенти виконували практичні завдання, моделювали професійні ситуації, розробляли варіанти арт-терапевтичних занять та аналізували доцільність застосування окремих творчих методів з урахуванням віку, індивідуальних особливостей, психофізичних можливостей і соціальних потреб цільової групи.

Впровадження результатів дослідження сприяло поглибленню професійних знань студентів щодо сучасних підходів до соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами, розширенню їхнього уявлення про можливості використання мистецтва і творчої діяльності у професійній практиці, а також формуванню готовності до застосування арт-терапевтичних технологій у роботі з різними категоріями осіб з особливими потребами.

Таким чином, результати дисертаційного дослідження «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» мають практичну значущість для професійної підготовки майбутніх фахівців та можуть бути рекомендовані для подальшого використання в освітньому процесі закладів вищої освіти під час підготовки здобувачів освіти за спеціальностями, пов'язаними з педагогікою, психологією, соціальною роботою, спеціальною та інклюзивною освітою.

Результати дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» були впроваджені в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та обговорені й схвалені на засіданні

Довідка видана для подання в разову спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія.

Результати наукового дослідження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти протокол № 9 від «24» лютого 2026 р.

Директор
навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України



Ганна СОКОЛОВА

УКРАЇНА

ДНІПРОПЕРОВСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «ШАНС»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

вул. Батумська, 2-А, м. Дніпро, 49074, тел.095-537-7526 096-676-19-55
e-mail: shans.spec@gmail.com, <http://shans.dp.ua/>, код ЄДРПОУ 20220229

Вих. № 72 від 29.06.2026

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Пеха Андрія
Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної
адаптації осіб з особливими потребами» зі спеціальності 053 –
Психологія.**

Актуальність впровадження результатів дисертаційного дослідження «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» зумовлена сучасними суспільними викликами, пов'язаними з необхідністю забезпечення повноцінної соціалізації, соціокультурної адаптації та інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство. Особливої значущості набуває створення сприятливого соціокультурного середовища, яке забезпечує можливості для самовираження, розвитку творчого потенціалу, формування комунікативних навичок, розширення соціальних контактів та активної участі осіб з особливими потребами у культурному й суспільному житті. В умовах воєнного стану, соціальної нестабільності, вимушеного переміщення та обмеження доступу до соціокультурних ресурсів актуалізується потреба у впровадженні доступних, гуманістично орієнтованих та особистісно-центричних технологій підтримки, серед яких вагоме місце посідають арт-терапевтичні технології.

У ході впровадження результатів дослідження були використані науково обґрунтовані організаційно-методичні підходи до застосування арт-терапевтичних технологій як засобу соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами. Зокрема, арт-терапевтичні технології застосовувалися з урахуванням індивідуальних психофізичних, когнітивних, емоційно-вольових, комунікативних та соціальних особливостей осіб з особливими потребами, їхніх актуальних потреб, можливостей і рівня соціокультурної адаптованості.

Практичне впровадження результатів дослідження передбачало використання різноманітних видів арт-терапевтичної діяльності, зокрема образотворчої, музичної, театральної, казкотерапевтичної, танцювально-

рухової та інших творчих практик. Застосування зазначених технологій сприяло створенню безпечного та підтримувального середовища для самовираження, розвитку творчої активності, формування позитивного емоційного стану, зниження рівня психологічної напруги, подолання соціальної ізоляції та розширення можливостей для міжособистісної взаємодії.

Використання образотворчих арт-терапевтичних технологій, зокрема малювання, колажування, роботи з кольором, графічних та декоративно-прикладних технік, забезпечило можливість невербального самовираження, розвитку емоційної компетентності, усвідомлення власних переживань і потреб, формування позитивного образу «Я» та підвищення рівня впевненості у власних можливостях. Творча діяльність сприяла активізації внутрішніх ресурсів особистості та створювала додаткові можливості для включення осіб з особливими потребами у спільну діяльність.

Результати дослідження були використані під час організації корекційно-розвиткової, соціально-педагогічної та психолого-педагогічної роботи з особами з особливими потребами, планування та проведення індивідуальних і групових занять, творчих майстерень, соціокультурних заходів, а також під час організації спільної діяльності фахівців, педагогічних працівників, батьків та осіб з особливими потребами. Застосування арт-терапевтичних технологій сприяло підвищенню рівня соціальної активності, розвитку комунікативних навичок, розширенню соціальних контактів, формуванню позитивного ставлення до себе та інших, а також створенню умов для більш активного включення осіб з особливими потребами у соціокультурне середовище.

Практична цінність результатів дослідження полягає також у можливості їх використання фахівцями закладів освіти, соціального захисту, реабілітаційних установ, інклюзивно-ресурсних центрів, культурних та громадських організацій під час розроблення і реалізації програм соціокультурної адаптації та соціалізації осіб з особливими потребами. Запропоновані підходи можуть бути використані як складова комплексного психолого-педагогічного та соціального супроводу, спрямованого на забезпечення активної участі осіб з особливими потребами у житті громади та суспільства.

Таким чином, результати дисертаційного дослідження «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» мають практичну значущість та можуть бути рекомендовані до подальшого використання у діяльності закладів освіти, спеціальних та інклюзивних закладів, установ соціального захисту, реабілітаційних центрів та інших установ, що здійснюють психолого-педагогічний і соціальний супровід осіб з особливими потребами.

Результати дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» були обговорені та схвалені на засіданні

педагогічної ради КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради».

Довідка видана для подання в разову спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія.

Результати наукового дослідження були обговорені та схвалені на засіданні від «28» травня 2026 р. № 6.

В.о. директора



Крістіна ТОРОП

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
„КРИВОРІЗЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «НАТХНЕННЯ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ ”**

вул. Кропивницького, 13 м. Кривий Ріг, 50029
e-mail: kss-nathnennya@ukr.net, <http://kss-nathnennya.dnepredu.com>, код ЄДРПОУ 20201798

03.08.2026 № 19-13/01-505

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Пеха Андрія Васильовича

«Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами»

зі спеціальності 053 – Психологія.

Впровадження результатів дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» було спрямовано на вдосконалення підходів до організації освітнього середовища закладу. Застосування творчих практик розглядалося як можливість створення додаткового простору для комунікації та взаємодії, у якому учасники могли виявляти ініціативу, демонструвати власні здібності, висловлювати особисте ставлення до значущих подій та брати участь у колективній діяльності.

Результати дослідження були використані під час організації спільних творчих і соціокультурних заходів, спрямованих на залучення осіб з особливими потребами до активної взаємодії з однолітками та дорослими. У межах таких заходів створювалися умови для спільного виконання творчих завдань, обміну досвідом, взаємної підтримки та презентації індивідуальних і колективних творчих результатів.

Особливу увагу приділено використанню арт-терапевтичних засобів як інструменту розвитку соціальної компетентності. Зазначені форми роботи сприяли формуванню навичок, необхідних для успішної взаємодії в освітньому та позаосвітньому середовищі.

Окремі положення дисертаційного дослідження використано під час організації роботи з педагогічними працівниками та батьками. Їх було ознайомлено з можливостями арт-терапевтичних технологій у підтримці соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами, особливостями створення сприятливого середовища для творчого самовираження та способами підтримки соціальної активності, що сприяло більш узгодженому розумінню потреб осіб з особливими потребами та посиленню партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Вважаємо, що запропоновані в дисертаційному дослідженні Пеха Андрія Васильовича положення та методичні підходи мають практичну цінність для діяльності закладів освіти, які здійснюють навчання, виховання та психолого-педагогічний супровід осіб з особливими потребами. Результати дослідження можуть бути використані під час розроблення програм соціокультурної адаптації, організації творчих і культурно-мистецьких заходів, планування виховної роботи та побудови партнерської взаємодії між педагогами, психологами, батьками й особами з особливими потребами.

Результати дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» були обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради від 12 червня 2026 року № 13.

Довідка видана для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія.



Виконуюча обов'язки директора

Наталія ШЕВЧЕНКО



**ЛЬВІВСЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
«БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
СВЯТОГО МИКОЛАЯ»**

79491, Львівська область, Львівський район, вул. Незалежності України, буд. 1, м. Львів-Брюховичі, тел./факс: 2347196, 2346677, e-mail: st.nicholasschool.br@gmail.com; код ЄДРПОУ: 23888726

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
«БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ
ЦЕНТР СВЯТОГО МИКОЛАЯ»
Код 23888726
79491, Львівська обл., смт Брюховичі,
вул. Незалежності України, буд. 1
Вих. № 239 від 03.08.2026
Вхід. на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Пеха Андрія Васильовича
«Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з
особливими потребами»
зі спеціальності 053 – Психологія.**

Результати дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» впроваджено в практику роботи Комунального закладу Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая».

У межах впровадження використано розроблені автором методичні положення щодо застосування арт-терапевтичних технологій у процесі психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими потребами. Основну увагу приділено використанню творчої діяльності як засобу розвитку особистісного потенціалу, формування соціальної активності, налагодження міжособистісної взаємодії та створення умов для повноцінної участі осіб з особливими потребами у житті освітньої спільноти.

Практичне застосування результатів дослідження здійснювалося шляхом включення арт-терапевтичних практик до індивідуальної та групової роботи з особами з особливими потребами. Під час організації занять враховувалися індивідуальні можливості, характер освітніх потреб, особливості емоційного реагування, рівень сформованості комунікативних навичок та попередній досвід соціальної взаємодії учасників.

У роботі використовувалися творчі завдання, спрямовані на розвиток здатності до самовираження, усвідомлення власної індивідуальності, розкриття творчого потенціалу та формування позитивного ставлення до себе. Особливе

значення надавалося створенню ситуацій успіху, у яких кожен учасник мав можливість проявити власну ініціативу, самостійно обирати засоби творчого самовираження та отримувати позитивний досвід презентації результатів власної діяльності.

Значну увагу під час впровадження приділено використанню арт-терапевтичних технологій для розвитку навичок міжособистісної взаємодії. Учасники залучалися до виконання творчих завдань, що потребували спільного планування, узгодження дій, обміну ідеями, взаємної підтримки та розподілу ролей. Така організація діяльності створювала природні умови для розвитку комунікативної ініціативи, формування досвіду співпраці та подолання труднощів, пов'язаних із встановленням соціальних контактів.

Важливим напрямом практичного використання результатів дослідження стало застосування арт-терапевтичних засобів у роботі з емоційною сферою особистості. Творчі практики використовувалися для розпізнавання та вираження емоцій, розвитку навичок емоційної саморегуляції, зниження психоемоційного напруження та пошуку індивідуальних способів подолання складних життєвих ситуацій. Застосування невербальних засобів комунікації розширювало можливості самовираження для осіб, які мають труднощі у вербальному описі власного емоційного стану.

Відповідно до результатів дисертаційного дослідження арт-терапевтичні технології використовувалися також як засіб формування досвіду соціальної участі. Учасники долучалися до підготовки та реалізації спільних творчих ініціатив, тематичних виставок, презентацій творчих робіт та інших форм колективної діяльності. Такий формат роботи сприяв розширенню соціальних контактів, формуванню відчуття приналежності до групи та розвитку готовності до активної взаємодії з оточенням.

Позитивним результатом впровадження стало підвищення зацікавленості осіб з особливими потребами у творчій та спільній діяльності, активізація їхньої комунікативної поведінки, розширення можливостей для самовираження та посилення готовності до взаємодії з іншими. Використання арт-терапевтичних практик сприяло формуванню більш сприятливого психологічного клімату в групах, розвитку взаємопідтримки та прийняття індивідуальних відмінностей.

Практичне значення результатів дисертаційного дослідження полягає у можливості використання запропонованих автором підходів як складової комплексного супроводу осіб з особливими потребами. Розроблені методичні положення можуть бути застосовані педагогами, психологами, соціальними педагогами та іншими фахівцями під час організації корекційно-розвиткової, виховної, соціально-психологічної та культурно-дозвілєвої роботи.

Результати дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» були обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради Комунального закладу Львівської обласної ради «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая» від «09» червня 2026 р. № 5.

Довідка видана для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН

України на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія.

Директор



/ЦИМБАЛЮК Н.П./

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
СОЛОМ'ЯНСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ
НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД І-ІІ СТУПЕНІВ**
«НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР № 17» М. КИЄВА
(НРЦ № 17)

вул. Ушинського, 15, м. Київ, 03153, тел./факс (044)242 09 96, тел. (044)242 09 97, 242 27 01
E-mail: 17nrc.school@kyivcity.gov.ua Код ЄДРПОУ 22880243

31.07.2026 № 03.05/168
на № _____ від _____

Директору
Інституту спеціальної
педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
Лесі ПРОХОРОНКО

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Пеха Андрія Васильовича
«Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації
осіб з особливими потребами»
зі спеціальності 053 – Психологія

Результати дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» впроваджено в освітню та корекційно-розвиткову діяльність комунального загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр № 17» м. Києва.

Впровадження здійснювалося з метою практичної апробації розроблених у межах дисертаційного дослідження теоретико-методичних положень та арт-терапевтичної технології, спрямованої на підвищення рівня соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами, розвиток їхньої соціальної активності, комунікативної взаємодії, емоційної компетентності, творчого потенціалу та розширення досвіду участі у спільній діяльності.

У процесі формувального експерименту було апробовано комплекс організаційно-методичних умов реалізації арт-терапевтичної технології, що передбачав створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища; урахування індивідуальних психофізичних, когнітивних, емоційно-вольових і комунікативних особливостей учасників; забезпечення доступності та адаптивності змісту творчої діяльності; систематичність і послідовність арт-терапевтичного впливу; поєднання індивідуальних, парних та

групових форм роботи; забезпечення активної участі осіб з особливими потребами у спільній творчій діяльності.

Відповідно до змісту формувального експерименту в освітній та корекційно-розвитковій роботі було реалізовано комплекс арт-терапевтичних заходів, спрямованих на послідовний розвиток особистісних, емоційних, комунікативних і соціальних ресурсів учасників. Зміст роботи передбачав використання образотворчих, музичних, театральних, казкотерапевтичних, рухових та інших творчих практик, які добиралися з урахуванням визначених потреб та актуального рівня соціокультурної адаптованості осіб з особливими потребами.

На першому етапі реалізації арт-терапевтичної технології особлива увага приділялася формуванню позитивної мотивації до участі у творчій діяльності, встановленню емоційно комфортної взаємодії та створенню атмосфери прийняття і психологічної безпеки. Використання арт-терапевтичних засобів сприяло зниженню емоційної напруги, підвищенню рівня довіри до оточення, активізації внутрішніх ресурсів та формуванню позитивного ставлення до участі у спільній діяльності.

На наступному етапі робота була спрямована на розвиток емоційної саморегуляції, самопізнання, самовираження та позитивного самосприйняття. Застосування малювання, роботи з кольором, колажування, графічних і декоративно-прикладних технік створювало можливості для невербального вираження емоцій і переживань, усвідомлення власних потреб, розвитку творчої ініціативи та підвищення впевненості у власних можливостях.

Окремий напрям формувального впливу становив розвиток комунікативної активності та навичок соціальної взаємодії. З цією метою використовувалися парні та групові арт-терапевтичні вправи, спільне створення творчих продуктів, музичні та театральні практики, елементи драматизації, творчого діалогу та взаємодії. Застосування зазначених форм роботи сприяло формуванню досвіду співпраці, взаємодопомоги, узгодження власних дій з діями інших, розвитку здатності встановлювати та підтримувати соціальні контакти.

На завершальному етапі формувального впливу арт-терапевтична діяльність спрямовувалася на розширення соціокультурного досвіду та підвищення активності осіб з особливими потребами у спільному культурному просторі. Учасники залучалися до творчих проєктів і колективної мистецької діяльності, що сприяло формуванню досвіду соціальної участі, самопрезентації, представлення результатів власної творчості та позитивної взаємодії з іншими.

Практична реалізація арт-терапевтичної технології здійснювалася з урахуванням принципів індивідуалізації, доступності, добровільності, психологічної безпеки, творчої самореалізації, соціальної взаємодії, партнерства та культурної включеності. Особливе значення надавалося створенню умов, за яких творча діяльність виступала не лише засобом особистісного самовираження, а й механізмом розвитку соціальних зв'язків, комунікативної активності та залучення особи до соціокультурної взаємодії.

У ході впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснювалося спостереження за динамікою соціокультурної адаптованості учасників формувального експерименту. За результатами проведеної роботи встановлено позитивні зміни у сфері емоційного самовираження та саморегуляції, підвищення рівня комунікативної активності, розширення досвіду міжособистісної взаємодії, підвищення зацікавленості у спільній творчій діяльності та посилення готовності до участі у соціокультурних заходах.

Результати фахівцями закладу під час планування і проведення корекційно-розвиткової, психолого-педагогічної та соціально-виховної роботи, організації індивідуальних і групових форм діяльності, творчих занять та соціокультурних заходів. Запропоновані підходи можуть бути використані в подальшій практичній діяльності спеціальних та інклюзивних закладів освіти, а також інших установ, що забезпечують психолого-педагогічний, соціальний та корекційно-розвитковий супровід осіб з особливими потребами. дисертаційного дослідження використано педагогічними та іншими

Таким чином, практичне впровадження розробленої арт-терапевтичної технології за результатами дисертаційного дослідження Пеха Андрія Васильовича «Арт-терапевтичні технології як засіб соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами» підтвердило її доцільність та ефективність як засобу соціокультурної адаптації осіб з особливими потребами.

Результати наукового дослідження були обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради закладу від 19 червня 2026 року, протокол №13.

Довідку видано для подання до разової спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія.

Директор



Лариса Остапенко

Лариса Остапенко