

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ФАХІВЦЕМ  
ТРИВИМІРНИХ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З  
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кваліфікаційна робота здобувача

освітнього ступеня магістр

спеціальності 053 Психологія

освітньої програми «Психологія»

Бужилової Юлії Олегівни

Керівник: д. психол.н., проф. Кічук А.В.

Рецензент завідувачка кафедри

загальної педагогіки і спеціальної освіти

к.пед наук, доц. Звєкова В.К.



## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРИТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП.	
1.1. Дитина з ООП молодшого шкільного віку у параметрах сучасних психологічних досліджень.....	11
1.2. Психологічний контент арт-технологій у психокорекційній роботі з дітьми з ООП.....	22
1.3. Тривимірні матеріали: психологічна своєрідність роботи у інклюзивній групі.....	30
Висновки до розділу 1.....	37
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ТРИВИМІРНИХ МАТЕРІАЛІВ	
2.1. Особливості впливу тривимірних матеріалів на когнітивну сферу дитини.....	38
2.2. Вплив засобів 3D моделювання на емоційно-вольову та поведінкову сфери.....	44
Висновки до розділу 2.....	50
РОЗДІЛ III ОБГРУНТУВАННЯ ТА ВПРОВАЖЕННЯ СИСТЕМИ ЗАНЯТЬ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТРИВИМІРНИХ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНУ РОБОТУ З ДІТЬМИ З ООП	
3.1. Методичні засади організації дослідження: мета, етапи, вибірка та діагностичний інструментарій.....	51
3.2. Зміст та процедура проведення корекційно-розвиткових занять із використанням тривимірних арт-матеріалів.....	65
3.3. Аналіз динаміки показників психічного розвитку дітей з ООП за результатами формульовального експерименту.....	71
Висновки до розділу 3.....	77
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ.....	81

ДОДАТКИ.....	86
--------------	----

## ВСТУП

**Обґрунтування актуальності теми.** У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти проблема забезпечення психологічної підтримки та створення оптимального корекційно-розвиткового середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває пріоритетного значення. Зростання кількості дітей, які мають порушення інтелектуального, сенсорного, емоційного, комунікативного чи моторного розвитку, зумовлює необхідність упровадження інноваційних психолого-педагогічних методів, що сприяють підвищенню ефективності навчання, соціалізації та гармонізації стану молодших школярів. Адже молодший шкільний вік – це саме той сенситивний період дитинства, коли навчання становить провідну діяльність. А молодші школяри з особливими освітніми потребами – є вразливою категорією учасників освітнього процесу. Саме тому існує потреба у підборі дієвих та делікатних методів роботи з цією категорією дітей, щоб покращити їх емоційний стан і позитивно впливати на розвиток когнітивних навичок. Використовуючи арт-терапевтичні методи, а саме тривимірні матеріали, психолог отримує дієвий інструмент роботи з дитиною. Ці методи демонструють значний потенціал у роботі з дітьми з ООП завдяки поєднанню творчої, сенсорної, моторної й емоційно-регулятивної складових.

Розвиток 3D-арт-технологій – таких як моделювання з глини та полімерних матеріалів, пісочна терапія, сенсорні тривимірні інсталяції, конструктори – відкриває нові можливості для психологів, корекційних педагогів, арт-терапевтів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ). На відміну від традиційних двовимірних форм образотворчої діяльності, тривимірні технології створюють особливе багатовимірне середовище, що активізує зорово-просторові уявлення, тактильні відчуття, дрібну моторику, уяву та емоційно-символічне вираження. Для дітей з ООП така діяльність не лише слугує засобом творчої самореалізації, а й виконує важливу психокорекційну функцію, знижуючи рівень тривожності, допомагаючи подоланню комунікативних бар'єрів, формуючи стійкі позитивні образи та

стабілізуючи емоційний стан. Особливістю роботи з тривимірним матеріалом – є інтеграція активності обох півкуль головного мозку, що досягається шляхом залучення білатеральної моторики. Психологічний аспект використання тривимірних арт-технологій полягає у потенціалі багатоканальної стимуляції психічного розвитку. Під час роботи з 3D-об'єктами активізуються різні сенсорні системи, що важливо для дітей із порушеннями аутистичного спектра, інтелектуального розвитку, моторики, мовлення та емоційно-вольової сфери. Тривимірна творчість забезпечує умови для побудови безпечного середовища, у якому дитина може діяти відповідно до індивідуальних можливостей, поступово долати психологічні бар'єри. Важливим є й те, що 3D-моделювання дозволяє формувати досвід успіху, підвищуючи самооцінку, рівень довіри до дорослого та мотивацію до подальшої діяльності.

З позицій сучасної психології розвиток дитини з ООП значною мірою залежить від створення ефективних умов для сенсомоторного й емоційно-ціннісного досвіду. Використання тривимірних арт-технологій сприяє інтеграції когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів, забезпечуючи комплексний вплив на психічні процеси: увагу, пам'ять, мислення, мовлення, сприймання, уяву та емоційно-вольову сферу. Тому питання визначення психологічних засад, закономірностей, умов і механізмів використання 3D-арт-технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є фундаментальним для подальшої розробки методичних моделей і практичних рекомендацій для фахівців.

Актуальність теми дослідження посилюється також сучасними тенденціями розвитку інклюзивного освітнього простору в Україні, впровадженням Концепції Нової української школи (НУШ), активізацією діяльності ІРЦ, а також зростанням попиту на ефективні інструменти корекційно-розвиткової роботи. У багатьох закордонних і вітчизняних дослідженнях підкреслюється важливість сенсорної інтеграції, арт-терапевтичних практик, тактильної стимуляції та творчої діяльності для реабілітації і розвитку дітей з ООП. Проте використання тривимірних арт-технологій як окремого напрямку психологічної практики недостатньо

висвітлене в науковій літературі, що зумовлює потребу у комплексному науковому аналізі.

Водночас компетентність фахівця, який працює із 3D-арт-методами, потребує чіткого психологічного підґрунтя: розуміння особливостей психічного розвитку дітей з різними видами порушень, знання механізмів емоційної регуляції, сенсомоторної інтеграції, принципів корекційно-розвиткової роботи та специфіки взаємодії в умовах творчого середовища. Тому важливо визначити психологічні засади, що забезпечують ефективність і безпечність застосування тривимірних арт-технологій у практиці роботи спеціаліста.

Отже, актуальність теми магістерської роботи зумовлена необхідністю науково обґрунтованого підходу до використання тривимірних арт-технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, браком комплексних досліджень у цьому напрямі, а також практичною потребою фахівців у інноваційних інструментах психологічної підтримки, розвитку та корекції. Вивчення психологічних засад даного підходу дозволить поглибити теоретичні уявлення про арт-терапевтичні методи, визначити їхній потенціал і межі ефективності, а також розробити рекомендації для професійної діяльності спеціалістів, що працюють у системі інклюзивної освіти.

**Метою дослідження** є науково обґрунтувати та емпірично перевірити психологічні засади використання тривимірних арт-технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, визначити їхній корекційно-розвитковий потенціал та умови ефективного застосування в інклюзивній практиці.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні положення сучасної психології розвитку та корекційної педагогіки щодо особливостей психічного розвитку дітей з ООП.
2. Розкрити зміст, структурні компоненти та специфіку тривимірних арт-технологій як інструменту арт-терапевтичного впливу.
3. Визначити психологічні механізми впливу 3D-арт-технологій на емоційно-вольову, когнітивну та поведінкову сфери дітей з різними видами порушень.

4. Емпірично дослідити ефективність застосування тривимірних арт-технологій у роботі з дітьми з ООП у процесі психокорекційних занять.

5. Розробити практичні рекомендації для фахівців щодо застосування тривимірних арт-технологій у системі інклюзивної освіти.

**Об'єкт дослідження** – процес психологічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Предмет дослідження.** Психологічні засади та умови використання тривимірних арт-технологій у роботі фахівця з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети були застосовані комплекс методів: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел; емпіричні: спостереження (за поведінкою та емоційними реакціями дітей), психодіагностичні методики (для оцінювання когнітивного розвитку та емоційного інтелекту), формувальний експеримент (із застосуванням тривимірних арт-технологій); статистичні: методи кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

**Гіпотеза дослідження** – ґрунтується на припущенні, що використання тривимірних арт-технологій у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами сприяє позитивній динаміці їхнього когнітивного розвитку (зокрема просторового мислення) та гармонізації емоційного стану дітей

**Практичне значення дослідження.** Результати можуть бути впроваджені у діяльність психологів, арт-терапевтів, корекційних педагогів і фахівців ІРЦ; розроблені рекомендації можуть використовуватись у роботі з дітьми з аутизмом, ЗПР, порушеннями інтелектуального розвитку, моторики та мовлення; створена модель застосування 3D-арт-технологій може лягти в основу програм індивідуального супроводу; матеріали роботи можуть бути використані у навчальних курсах із психології творчості, інклюзії та арт-терапії.

**Структура магістерської роботи** складається зі вступу, трьох основних розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Обсяг основного тексту – 76 сторінок, список використаних джерел та літератури містить 59 назв.

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗНР - зона найближчого розвитку;

ЗПР - затримка психічного розвитку;

ІРЦ - інклюзивно-ресурсний центр;

КМУ - кабінет міністрів України;

КПТ - когнітивно-поведінкова терапія;

ООП - особливі освітні потреби;

РАС - розлади аутистичного спектру.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП.

### **1.1. Дитина з ООП молодшого шкільного віку у параметрах сучасних психологічних досліджень**

Дитина з ООП молодшого шкільного віку становлять різноманітну групу, яка включає осіб з порушеннями інтелектуального, сенсорного, мовленнєвого, емоційного та фізичного розвитку. Дані порушення можуть носити різний характер тяжкості, або в однієї дитини можуть виникати не одне, а ряд порушень, які потребують корекції. Їхні психологічні особливості визначаються як типом порушення, так і індивідуальними рисами особистості, що потребує комплексного підходу в освітньому процесі. Щоб зрозуміти, яка сфера порушена, проводять ряд діагностик різних сфер розвитку [5].

Л.С. Виготський вважав, що дитиною з особливими потребами є та дитина, вади якої відображаються на усьому її розвитку і перешкоджають засвоєнню культурного досвіду та нормальному функціонуванню у звичайних умовах життя й виховання. Він дійшов висновку, що діти з порушеннями психофізичного розвитку розвиваються за тими ж закономірностями, що й здорові діти, а саме: психічний розвиток має поетапний характер, кожен етап завершується формуванням новоутворень, які є основою для подальшого розвитку [9].

Освітня політика, що впроваджується державою, має на меті забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби. Це передбачає розвиток інклюзивних освітніх практик, модернізацію освітньої інфраструктури та узгодження освітніх реформ з ширшими соціально-економічними цілями держави [24].

Наразі в Україні широко використовується термін «діти з особливими освітніми потребами», що є буквальною перекладом англійського «children-with special needs». У сучасному освітньому дискурсі це поняття часто залишається недостатньо конкретизованим: не завжди зрозуміло які саме потреби вважаються «особливими». Водночас на практиці, хоча термін "особливі освітні

потреби" історично пов'язаний з психолого-педагогічною сферою, а Саламанкська декларація [47] визначила його як потреби, що виникають через різні труднощі, сучасне розуміння, відображене в Законі України "Про освіту", наголошує на необхідності додаткової підтримки для забезпечення права на освіту, розвитку та соціальної інтеграції. Головне – пам'ятати про унікальність кожної дитини, чії потреби не завжди вписуються в рамки одного діагнозу [1; 48].

Слід зазначити, що частина дітей, які розпочинають навчання у школі та залучені до системи загальної чи спеціальної освіти, мають порушення в різних сферах психофізичного розвитку з боку інтелекту, емоційно-вольової сфери, а також у роботі сенсорних аналізаторів (слухового, зорового, мовленнєвого, рухового тощо). У зв'язку з цим особливої уваги набуває вивчення когнітивних і емоційних особливостей таких дітей [24].

Когнітивна сфера охоплює психічні процеси, пов'язані з отриманням, обробкою, збереженням та використанням інформації: увагу, пам'ять, сприйняття, мислення, уяву. Ці процеси зазвичай реалізуються через цілеспрямовану розумову діяльність, що не залежить від емоційних станів або афективних реакцій. Водночас у дітей з ООП когнітивні функції можуть бути порушені або мати уповільнений розвиток, що безпосередньо впливає на ефективність навчання та адаптацію в освітньому середовищі [4].

На думку таких вчених, як Ж. Піаже, Дж.Брунер та ін., які вивчали когнітивну сферу в цілому когнітивна сфера виконує роль внутрішнього організатора досвіду. У сфері когніцій відбувається складна обробка інформації: вона розрізняється, сортується, аналізується та інтегрується. Ключовим елементом пізнавальної діяльності є прийняття рішень і творче розв'язання задач. Знання розширюють розуміння людиною різних ситуацій і є необхідною основою для визначення та вирішення проблем, що відповідають її потребам та інтересам. За С.Д. Максименком, знання слугують орієнтиром для особистості у налагодженні та розвитку взаємодії з навколишнім світом. Рушійною силою тут є пізнавальна активність – психологічне відображення реальності та

засвоєння нової інформації, або ж розумове зусилля, спрямоване на задоволення пізнавальних потреб.

Розвиток когнітивних процесів – це поступовий і тривалий процес, який починається з перших днів життя дитини. Важливо забезпечити, щоб рівень розвитку цих процесів відповідав віку дитини. Для оцінки розвитку когнітивної сфери у дітей використовуються спеціальні діагностичні методики, що включають різноманітні завдання, адаптовані до віку [44].

У спрощеному вигляді, когнітивна сфера охоплює компетентність, знання, навички та вміння. Її правильне функціонування дозволяє людині не лише сприймати, але й запам'ятовувати та обробляти інформацію. Таким чином, когнітивна сфера є механізмом, що забезпечує навчання та застосування отриманих знань.

Процес пізнання не є пасивним і відокремленим; він завжди пов'язаний з активним перетворенням пізнаного. У пізнанні виділяють два рівні: чуттєве відображення (відчуття, що виникають безпосередньо від впливу предметів на органи чуття) та абстрактно-теоретичне відображення. Фізіологічною основою чуттєвого відображення є діяльність першої сигнальної системи [1].

Як зазначають психологи-практики у дітей з ООП молодшого шкільного віку часто спостерігаються труднощі саме в когнітивній сфері. Діти з інтелектуальними порушеннями мають обмежену здатність до абстрактного мислення, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу [6]. Коли в процесі розвитку через певні обставини (стрес, хвороби, педагогічна запусценість та ін.) порушується розвиток певної навички це, в свою чергу, викликає низку послідовних подій в роботі когнітивної сфери дитини і не тільки. Також для таких дітей характерні емоційна нестабільність, підвищена тривожність та труднощі в регуляції поведінки. Ці симптоми можуть бути присутніми та погіршувати розвиток дитини, або порушення будуть відмічатися тільки з боку когнітивної сфери. У будь якому разі у дітей з порушеннями розвитку у когнітивній сфері будуть труднощі у навчанні в порівнянні із нормотиповою дитиною.

Як правило, у функціонуванні центральної нервової системи дітей вищезгаданої категорії мають відхилення від норми, що має негативний вплив на навчання у школі та адаптацію у соціумі. Часто у таких дітей спеціалісти спостерігають труднощі із інтелектуальною, емоційною й соціальною сферою. Однією з поширених проблем є сукупність особливостей, що визначає потребу в організації психолого-педагогічної допомоги у розвитку та навчанні. Цю сукупність особливостей прийнято називати особливими освітніми потребами [48].

Соціальна адаптація дітей з ООП ускладнена через труднощі у встановленні міжособистісних контактів, низьку самооцінку та страх перед новими ситуаціями. Такі діти страждають від самотності та мають високий рівень ворожості. Це може призводити до ізоляції, агресивної або замкнутої поведінки. Такій дитині важко знаходитися в колективі, зосереджуватися на навчанні або виконанні завдань. Дитина не вміє комунікувати із зовнішнім світом. Він для неї є небезпечним. В залежності від індивідуальних особливостей дитини можна спостерігати або агресивну поведінку стосовно оточуючих, або ізоляцію від зовнішнього світу, перебування у власному фантазійному світі. Часто такі діти не розуміють своїх кордонів та кордонів інших дітей. Важливим для такої дитини є створення підтримуючого та безпечного середовища, сприяння розвитку соціальних навичок та позитивного «Я-образу» [12].

Психоемоційний стан дітей з ООП значною мірою залежить від ставлення оточення та умов навчання. Останні декілька років, на жаль, психологічний стан дітей нашої країни (і не тільки дітей) значно погіршився. Наслідки подій воєного стану не обійшли стороною жодного маленького українця. Через це спостерігається тенденція до поширення тривожних станів, а також зниження рівня стресостійкості [36]. Також незважаючи на виховання толерантного ставлення до людей і дітей, які мають певні особливості, на жаль, можна зустріти неприйняття та засудження, що, в свою чергу, також погіршує емоційний стан дитини. Негативне сприйняття з боку однолітків або педагогів може поглиблювати емоційні проблеми, тоді як підтримка та розуміння

сприяють розвитку впевненості в собі та мотивації до навчання. Підтримуюче середовище – основний осередок формування здорової самооцінки. Так вважав один з найвпливовіших людей у психології розвитку Л.С. Виготський, який розвинув ідеї про «зону найближчого розвитку». Він вважав, що соціалізація та комунікація – ключ до розвитку інтелекту, навіть при тяжких порушеннях [9].

Особливі освітні потреби означають необхідність у створенні умов, які дозволять дитині з обмеженими можливостями повноцінно реалізувати свої існуючі та потенційні здібності (у фізичному, когнітивному, мовному, емоційному, вольовому, соціальному аспектах) під час навчального процесу [46]. Говорячи про інклюзивну освіту, ми маємо на увазі адаптацію основних принципів навчання таким чином, щоб вони відповідали особливим освітнім потребам дітей. Сьогодні для ідентифікації цих потреб застосовується комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини. Цей процес включає збір та аналіз кількісних та якісних даних про унікальні аспекти розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, включаючи аналіз інтелектуальних здібностей, а також розробку рекомендацій щодо освітньої програми, налаштування освітнього середовища та особливостей надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг, виходячи з потенціалу дитини. У сфері спеціальної освіти та психології це призвело до переформатування системи консультативно-діагностичної підтримки, в результаті чого інклюзивно-ресурсні центри стали ключовим елементом у визначенні індивідуального освітнього шляху для дитини з особливими освітніми потребами. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини здійснюється спеціалістами Інклюзивно-ресурсних центрів (далі ІРЦ) слугує фінальним етапом оцінювання, який допомагає фахівцям ІРЦ, вчителям та батькам визначити найбільш підходящий освітній маршрут для кожної дитини з особливими освітніми потребами. Основними завданнями комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини є:

- визначення особливих освітніх потреб;

- визначення особливостей розвитку дитини, її сильних та слабких сторін;
- розробка рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг дитині, а також рекомендацій щодо освітньої програми дитини, особливостей організації освітнього середовища, потреби в індивідуальній програмі розвитку;
- розробка рекомендацій щодо організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини.

Постановою КМУ «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 р. № 545 [42] зазначається, що комплексна оцінка проводиться фахівцями ІРЦ індивідуально за такими напрямками:

- оцінка фізичного розвитку дитини (визначення рівня загального розвитку дитини, її відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо);
- оцінка мовленнєвого розвитку дитини (визначення рівня мовленнєвого розвитку та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури);
- оцінка когнітивної сфери дитини (визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага);
- оцінка емоційно-вольової сфери дитини (виявлення здатності дитини до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин);
- оцінка соціальної сфери дитини (визначення рівня соціальної адаптації, взаємовідносин з однолітками, дорослими);
- оцінка освітньої діяльності дитини (визначення рівня сформованості знань, умінь, навичок відповідно до навчальної програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку) [42].

Спектр особливих освітніх потреб у дітей надзвичайно широкий. Він охоплює дітей з інтелектуальними труднощами, затримкою в розвитку, серйозними проблемами з мовленням, порушеннями слуху та зору, проблемами

з рухливістю, а також тих, хто має значні емоційні та поведінкові розлади, або інші особливості розвитку, які досліджували такі відомі вчені як: Л. Вавіна, Т. Власова, В. Засенко, С. Кульбіда, В. Лапшин, В. Липа, А. Маллер, Г. Мерсіянова, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Кобильченко, та ін. науковці, розкриваючи особливості розвитку кожної категорії дітей [24].

Категорія дітей з особливими освітніми потребами характеризується значною різноманітністю та охоплює широкий спектр порушень розвитку. До цієї групи належать діти з інтелектуальними порушеннями; діти із затримкою психічного розвитку; діти з тяжкими порушеннями мовлення; нечуючі діти та діти зі зниженим слухом; сліпі діти та діти зі зниженим зором; діти з порушеннями опорно-рухового апарату; діти з вираженими розладами емоційно-вольової сфери, а також діти з іншими складними порушеннями розвитку [39].

Психолого-педагогічні особливості розвитку кожної з вищезазначених категорій дітей були предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема: Л. Вавіної, Т. Власової та інших. У своїх дослідженнях вони ґрунтовно розкрили особливості психічного розвитку, навчання, соціалізації та підтримки дітей з різними формами порушень [26].

До першої групи відносяться освітні потреби, пов'язані з особливою організацією освітнього процесу. Зокрема, йдеться про потребу у зміненому режимі навчання, індивідуальному темпі роботи, спеціально організованому освітньому середовищі, додатковій підтримці з боку асистента вчителя, використанні спеціальних умов для навчальної діяльності.

До другої групи належать освітні потреби, пов'язані з адаптацією змісту основної загальноосвітньої програми. Це може включати спрощення або модифікацію навчального матеріалу, добір змісту відповідно до рівня розвитку дитини, а також акцент на практичних чи доступніших завданнях.

До третьої групи включаються освітні потреби, пов'язані з адаптацією способів подачі навчального матеріалу. Передбачено використання альтернативних каналів сприйняття інформації (візуальних, аудіальних,

тактильних), спеціальних дидактичних засобів, модифікацію методів викладання відповідно до особливостей сприймання й мислення дитини.

До четвертої групи відносяться освітні потреби, пов'язані з подоланням труднощів у розвитку, соціалізації та адаптації. Сюди належить підтримка емоційно-вольової сфери, розвиток комунікативних навичок, формування позитивної «Я-концепції», подолання тривожності, агресивності або інших дезадаптивних форм поведінки.

Як зазначають дослідники, не всі діти з інвалідністю мають труднощі. Наприклад, дитина із вадою серця може прекрасно справлятися із навчанням та не мати проблем із комунікацією. Тобто потреба в інклюзивній освіті направлена на дітей, яким, в силу певних обставин, дуже важко засвоїти навчальну програму без допомоги спеціалістів. Коли ми вивчаємо особливості розвитку дітей, це потребує уважного розгляду як біологічних факторів, так і факторів навколишнього середовища. На сьогоднішній день, активно впроваджується нова система оцінювання розвитку та виявлення особливих потреб, що ґрунтується на принципах єдності біологічного та соціального факторів у розвитку психіки, а також на загальних закономірностях психічного розвитку дітей з порушеннями. Концептуальною основою цієї системи виступає біо-психо-соціальної модель інвалідності, репрезентована Міжнародною класифікацією функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ- ДП) [51]. МКФ-ДП являє собою комплексну систему класифікації, що описує характеристики розвитку та функціонування дітей і підлітків до 18 років. Вона використовує стандартизовану термінологію для ідентифікації проблем, що виникають у ранньому дитинстві, дитинстві та підлітковому віці, враховуючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також контекстуальні фактори. Поєднання специфічних закономірностей розвитку дитини з особливими освітніми потребами та обмежень, зумовлених первинним порушенням (наприклад, сенсорною депривацією), призводить до значного ускладнення процесу соціальної взаємодії, що, за Л. С. Виготським, перешкоджає «вростанню в культуру», тобто повноцінній адаптації в соціальному та освітньому середовищі [8].

Особливо гостро це проявляється на етапі початку шкільного навчання. Діти, які не проходили спеціальної корекційної підготовки в дошкільному віці, часто не мають базових знань, умінь і навичок, які необхідних для успішного засвоєння навчальної програми, а це, у свою чергу, призводить до виникнення додаткових труднощів у навчанні. Ефективне подолання таких труднощів можливе лише за умов організації спеціального навчання, тобто навчання, що враховує індивідуальні освітні потреби кожної дитини. У свою чергу на думку В. І. Бондар, О. В. Лесевич, М.І. Шеремет, Л. І. Шипіцької та ін. ефективна організація освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами передбачає такі ключові умови:

1. Пропедевтичну підготовку дітей до шкільного навчання, з акцентом на поступове формування навчальних навичок.

2. Стимулювання пізнавальної мотивації та формування позитивного ставлення до навчання.

3. Уповільнений темп подачі нового навчального матеріалу, що відповідає індивідуальним темпам засвоєння.

4. Зменшення обсягу навчальних завдань, що відповідає зниженій здатності до запам'ятовування.

5. Використання ефективних методів навчання, включаючи: підсилення наочності (візуальна, тактильна, слухова), практичну діяльність, доступне застосування проблемного підходу.

6. Організацію навчальної діяльності, що запобігає перевтомі (чергування видів діяльності, перерви, дотримання гігієни праці).

7. Обмеження сторонньої стимуляції (звукової, візуальної), зокрема за потреби – навчання у групах з малою кількістю учнів.

8. Постійний контроль розуміння навчального матеріалу, особливо вербального.

9. Урахування сенсорних можливостей дитини: забезпечення відповідного освітлення, використання звукопідсилюючих засобів тощо [6].

Особливі освітні потреби мають широкий спектр проявів, що потребує різних форм організації навчання – від глибоко диференційованих

(абілітаційних) до інклюзивної освіти. Проте незмінним залишається одне: незалежно від форми навчання (спеціальна установа чи інклюзивне середовище), освітній процес має бути адаптованим і спеціально організованим.

Такий підхід включає адаптацію змісту навчальних матеріалів, застосування спеціальних методик і технік, серед яких важливе місце займає арт-терапія. Використання арт-технік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами створює умови для невербального вираження емоцій, зниження внутрішньої напруги та покращення психоемоційного стану дитини, що сприяє її загальному розвитку та соціальній адаптації [12].

Таким чином, діти з особливими освітніми потребами мають різноманітні психологічні особливості, які залежать від характеру їхніх порушень та індивідуальних особливостей. Загалом, у таких дітей часто спостерігаються труднощі з навчанням, емоційна нестабільність, проблеми у спілкуванні та соціальній взаємодії, а також певні особливості у розвитку пізнавальних процесів.

У такої дитини може бути знижена концентрація, складнощами з переключенням та утриманням уваги на завданні, труднощі із запам'ятовуванням та відтворенням інформації, особливо якщо вона складна або нова, сповільнення темпів мислення, труднощі з аналізом та узагальненням, а також з вирішенням проблем. Уява може бути обмеженою, зі складністю у створенні нових образів та ідей.

З початком навчання дитини у школі відбувається перехід від гри до навчання, як основна діяльність молодшого шкільного віку, в якому формується основні психічні новоутворення – внутрішній план дій. Молодший шкільний вік – це період інтенсивного інтелектуального розвитку дітей і покращення значних особистісних якостей.

Д. Б. Сльконін зауважував, що розвиток дитини від моменту появи на світ і до зрілості є формування його, як члена суспільства, процес становлення як особистості. В ході формування дитини, як особистості відбувається і процес розвитку його психіки, освідомлення від найпростіших форм відображення, які

властиві немовляті, до розвинутих форм свідомого відображення дійсності, які властиві дорослій людині [1].

Молодший шкільний вік характеризується високою гнучкістю та сенситивністю психічних процесів, відбувається активне емоційне становлення дитини. Школярі починають усвідомлювати зміст почуттів, поступово набувають здатності керувати ними, тому зростає стриманість та почуття відповідальності. Виявляють інтерес стосовно інших людей, а також довіру та доброзичливість, проте почуття та емоції інших не завжди правильно тлумачать [34].

У шкільному середовищі взаємодія ігрової та освітньої діяльності є основним джерелом емоцій молодших школярів. У процесі гри та навчання розвиваються всі види почуттів. Під час активної діяльності учні стикаються з труднощами, які відповідно вчать долати, докладаючи вольові зусилля, в результаті відчувають нові почуття, такі як: інтерес, сумнів, радість, здивування, допитливість та інші. Поступово формується та розвивається усвідомлення своїх почуттів, емоцій та їх вияву іншими людьми. Учні молодшого шкільного віку характерні позитивні, життєрадісні, бадьорі настрої. Діти у віці від 7 до 10 років емоційно вразливі. У них активно розвивається почуття власної гідності, яка зовнішньо виражається гнівним реагуванням на будь-яке приниження їх особистості та позитивним переживанням похвали. Активно розвивається почуття симпатії, яка відіграє роль у формуванні малих груп та стихійних компаній. Клімат у класі виступає фактором формування та розвитку у дітей моральних почуттів, таких як дружба, товариство, гуманність. Також, цей вік вважається одним із найбільш значущим та формуючим періодом в житті кожної людини. Саме в цьому віці дитина набуває важливий соціальний досвід: вчиться адаптуватися до нового середовища, нести відповідальність, будувати взаємовідносини з однолітками, виконує нові соціальні ролі, стає більш самостійною та ін. Допомогти справитися з цими труднощами молодшому школяру, можливо його правильне усвідомлення своїх і розпізнавання чужих емоцій та почуттів, вміння діяти відносно певної ситуації, самодисципліна, емпатія та соціальні навички. Все

вищесказане, вміння та навички дуже важливі та необхідні людині протягом всього життя. Тому їх варто розвивати, починаючи вже з молодшого шкільного віку, коли сенситивність дитини до засвоєння нового досвіду є найвищою.

Для емоційно-вольової сфери дітей з ООП характерні часті зміни настрою, емоційна нестабільність, підвищена тривожність або агресивність. Часто такі діти мають занижену або завищену самооцінку, що може впливати на соціальну поведінку та взаємодію з іншими, призводить до дезадаптації та порушення саморегуляції [53].

Розуміння цих особливостей є ключовим для надання ефективної психологічної підтримки та допомоги у навчанні та соціалізації. З огляду на різноманітність порушень розвитку та індивідуальність кожної дитини, надзвичайно важливо реалізовувати індивідуалізований підхід у навчанні та вихованні. Такий підхід включає адаптацію змісту навчальних матеріалів, застосування спеціальних методик і технік, серед яких важливе місце займає арт-терапія. Використання арт-технік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами створює умови для невербального вираження емоцій, зниження внутрішньої напруги та покращення психоемоційного стану дитини, що сприяє її загальному розвитку та соціальній адаптації [10].

## **1.2. Психологічний контент арт-технологій у психокорекційній роботі з дітьми з ООП**

Арт-терапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) базується на різноманітних теоретичних підходах, які визначають її ефективність та напрямки застосування.

В основі арт-терапії лежить механізм проєкції, тобто вона дозволяє перенести внутрішні переживання, нав'язливі думки й емоції на артоб'єкт. Таким чином людина через творчість висловлює свій внутрішній стан, який часом вербально досить складно пояснити [19]. Більш того, творчість сама по собі сприяє викиду дофаміну в кров, від чого поліпшується настрій і

знижується рівень стресу. Далі пропонується детальніше розглянути різні підходи до терапії.

Психодинамічний підхід заснований на теоріях З. Фрейда та К. Юнга, розглядає арт-терапію як засіб вираження несвідомих конфліктів та емоцій через творчість [14]. Діти з ООП можуть використовувати мистецтво для символічного вираження своїх внутрішніх переживань, що сприяє їхньому емоційному розвантаженню та самопізнанню.

Психологічна підтримка дітей з особливими потребами повинна враховувати їхні індивідуальні характеристики та потреби. Індивідуальний підхід спрямований на забезпечення психологічного благополуччя, стимулювання самовизначення та глибоке розуміння потреб дитини. В рамках індивідуальної психологічної підтримки використовуються різноманітні стратегії та методи, що дозволяють дітям акцентувати увагу на своїх сильних сторонах та розвивати їх для досягнення особистого та соціального успіху. Важливим компонентом є встановлення довірливих відносин між психологом та дитиною, що сприяє відкритості та взаєморозумінню. Застосування позитивного підходу, похвали та підтримки сприяє формуванню позитивної самооцінки та розвитку індивідуальних здібностей дитини.

Гуманістичний підхід, представлений роботами К. Роджерса та А. Маслоу, акцентує увагу на самовираженні та особистісному зростанні дитини [18]. Арт-терапія в цьому контексті створює безпечне середовище, де дитина може вільно виражати себе, розвивати креативність та зміцнювати самооцінку.

Гуманістичний підхід для дітей з ООП має такі принципи:

- Повага до особистості дитини у гуманістичному підході реалізується через визнання унікальності кожної дитини з особливими освітніми потребами, її права на власний темп розвитку, вибір і самовираження. В арт-терапевтичній роботі це проявляється у наданні дитині свободи у виборі матеріалів, теми та способу творчої діяльності, а також у відсутності оціночних суджень щодо результату її роботи. Такий підхід сприяє формуванню відчуття прийняття та психологічної безпеки, що є базовою умовою особистісного розвитку дитини [1; 10; 12].

- Створення позитивного навколишнього клімату є необхідною умовою ефективної арт-терапевтичної роботи в межах гуманістичного підходу. Позитивний емоційний клімат формується через доброзичливу атмосферу, підтримку, емпатійне ставлення з боку фахівця та відсутність тиску чи примусу. Для дітей з ООП це має особливе значення, оскільки знижує рівень тривожності, сприяє відкритості та активнішому залученню до творчого процесу. Дослідники наголошують, що саме емоційно безпечне середовище є основою для розвитку самовираження та навчальної мотивації [2; 14; 35].

- Індивідуалізація плану навчання (під потреби дитини) є одним із ключових принципів гуманістичного підходу та інклюзивної освіти. В арт-терапії це означає адаптацію методів, матеріалів і завдань до індивідуальних можливостей, інтересів і психофізичних особливостей дитини. Такий підхід дозволяє уникати перевантаження, підтримує відчуття успіху та сприяє більш ефективному розвитку емоційної, когнітивної й моторної сфер. Індивідуалізація освітнього процесу визнається провідною умовою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП [24; 30; 48].

- Інтеграція в суспільство в гуманістичному підході розглядається як процес формування позитивних соціальних зв'язків і відчуття приналежності до спільноти. Арт-терапевтичні заняття, особливо у груповому форматі, створюють умови для розвитку навичок взаємодії, співпраці та прийняття інших. Через спільну творчу діяльність дитина з ООП поступово долає соціальну ізоляцію, вчиться будувати стосунки з однолітками та відчувати власну значущість у групі. Такий досвід є важливим чинником успішної соціалізації та інтеграції в інклюзивне освітнє середовище [14; 38; 55].

- Розвиток впевненості в собі та самостійності є однією з центральних цілей гуманістичного підходу. В арт-терапії цей принцип реалізується через заохочення ініціативи дитини, підтримку її рішень та акцент на сильних сторонах, а не на труднощах. Успішне завершення творчого завдання, навіть у простій формі, формує у дитини досвід успіху, що позитивно впливає на самооцінку та мотивацію до подальшої діяльності. Для дітей з ООП розвиток

самостійності є важливою передумовою адаптації до навчання та повсякденного життя [16; 35; 48].

- Робота із батьками та їх просвіта є невід'ємною складовою гуманістичного підходу у роботі з дітьми з ООП. Батьки розглядаються як партнери у процесі розвитку дитини, а арт-терапія може виступати засобом покращення взаєморозуміння між дитиною та родиною. Просвітницька робота з батьками спрямована на формування безумовного прийняття дитини, усвідомлення її потреб і можливостей, а також зниження емоційної напруги в сім'ї. Така взаємодія підвищує ефективність психолого-педагогічного супроводу та сприяє гармонізації сімейних відносин [2; 15; 38].

Особливе місце в реалізації гуманістичного підходу посідають тривимірні арт-техніки, такі як ліплення з глини, пластиліну, солоного тіста, пап'є-маше, конструювання з природних і вторинних матеріалів, створення об'ємних композицій та інсталяцій. Дослідження свідчать, що робота з об'ємними матеріалами активізує сенсорний досвід, сприяє розвитку дрібної моторики, емоційної регуляції та внутрішньої стабільності дитини [3; 4; 33; 54]. У гуманістичному підході пріоритет надається не результату творчої діяльності, а самому процесу, який розглядається як спосіб самовираження та самопізнання дитини [11; 13].

Використання тривимірних арт-технік у роботі з дітьми з ООП створює умови для тілесно-емоційного залучення, що є особливо значущим для дітей з порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними порушеннями та емоційно-вольовими труднощами [14; 45; 50]. Тактильний контакт із матеріалом дозволяє дитині усвідомлювати власні відчуття, знижувати рівень тривожності та напруги, а також формувати відчуття контролю над власною діяльністю, що позитивно впливає на самооцінку [32; 52].

У межах гуманістичного підходу тривимірні арт-техніки реалізуються через принцип індивідуалізації. Дитина має можливість самостійно обирати матеріали, тему роботи, темп і рівень завершеності творчого продукту. Така свобода вибору відповідає базовій потребі в автономії та самостійності, яку А.

Маслоу визначав як необхідну умову особистісного зростання [23]. Для дітей з ООП це має особливе значення, оскільки індивідуалізація освітнього процесу є ключовою вимогою інклюзивного навчання [19; 30; 42].

Важливою складовою гуманістичного підходу є діалогічна взаємодія між фахівцем і дитиною. Під час роботи з тривимірними арт-об'єктами дорослий виступає не як контролюючий суб'єкт, а як партнер, який уважно спостерігає, підтримує та приймає прояви дитини без оцінювання й нав'язування інтерпретацій [12; 25]. Обговорення створених об'ємних образів сприяє розвитку рефлексії, усвідомленню емоцій та формуванню позитивного образу «Я» [16; 56].

Крім того, тривимірні арт-техніки в межах гуманістичного підходу сприяють соціалізації та інтеграції дітей з ООП. Колективна творча діяльність у форматі спільного створення об'ємних композицій формує навички співпраці, взаємної поваги та прийняття індивідуальних відмінностей [14; 38; 55]. Дитина поступово починає усвідомлювати власну значущість у групі, що позитивно впливає на її соціальну адаптацію [35; 50].

Таким чином, гуманістичний підхід у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, реалізований через тривимірні арт-техніки, спрямований не лише на розвиток творчих здібностей, а й на формування позитивної самооцінки, впевненості у власних силах та емоційної стабільності дитини. Він забезпечує умови для особистісного зростання, самореалізації та успішної інтеграції дитини в освітнє й соціальне середовище [2; 24].

Когнітивно-поведінковий підхід. Цей підхід фокусується на зміні деструктивних думок та поведінки через позитивний досвід. Засновником когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) вважається Аарон Т. Бек. Його донька, Джудіт Бек, також зробила великий внесок у розвиток та популяризацію КПТ, зокрема, вони спільно заснували Інститут когнітивної психотерапії та досліджень [19].

Арт-терапевтичні техніки, такі як створення позитивних образів або сценаріїв, допомагають дітям з ООП формувати нові, адаптивні моделі поведінки та мислення. КПТ допомагає дітям розвивати позитивні когнітивні та

поведінкові навички, які сприяють кращому розумінню себе та навколишнього світу, а також покращують їхню здатність справлятися з труднощами.

Ця терапія успішно застосовується для лікування психічних розладів у дітей. Вона допомагає з депресією, тривожністю та розладами аутистичного спектра [18]. Діти вчаться контролювати свої думки та поведінку, що покращує їхнє життя.

Також когнітивно-поведінкова терапія допомагає вирішувати поведінкові проблеми. Наприклад, агресію, проблеми з увагою та гіперактивність (ADHD) [14]. Зміна мислення та поведінки допомагає дітям адаптуватися до різних ситуацій.

Діти з проблемами поведінки часто стикаються з труднощами в навчанні. Адаптація до школи включає соціальні зв'язки, навчання та управління емоціями.

Однією з важливих складових КПТ є рольові ігри. Вони допомагають змінювати поведінку і вчать справлятися з проблемами. Діти вчаться краще розуміти себе завдяки іграм. В іграх дитина пробує різні ролі та ситуації. Вона вчиться розуміти свої емоції. Це допомагає їй у житті.

Поєднання когнітивно-поведінкового підходу з арт-терапевтичними методами, зокрема ліпленням, дозволяє зробити терапевтичний процес більш доступним і наочним для дітей з ООП. Ліплення з глини, пластиліну або інших пластичних матеріалів використовується як інструмент зовнішньої репрезентації внутрішніх переживань дитини, її думок та поведінкових реакцій [10; 12]. У межах КПТ це дає можливість працювати з когнітивними схемами дитини не лише на вербальному, а й на образному рівні, що є особливо важливим для дітей з обмеженими мовленнєвими можливостями [33; 54].

Практична реалізація КПТ з використанням ліплення передбачає поетапну роботу. На першому етапі дитині пропонується зліпити образ, який символізує проблему, складну ситуацію або негативний емоційний стан (наприклад, страх, злість, тривогу). Такий підхід дозволяє об'єктивувати проблему, винести її «назовні» та зменшити емоційну напругу [32; 52]. На другому етапі разом із фахівцем відбувається обговорення створеного образу,

його форми, розміру, текстури, що сприяє усвідомленню зв'язку між думками, емоціями та поведінкою дитини [25; 56].

Наступним кроком у межах КПТ є трансформація образу. Дитині пропонується змінити зліплений об'єкт таким чином, щоб він став менш загрозливим або більш керованим. Цей процес символізує зміну деструктивних когнітивних установок на більш адаптивні. Через фізичну зміну форми дитина отримує позитивний досвід контролю над ситуацією, що відповідає ключовим принципам когнітивно-поведінкової терапії [18; 52]. Такий підхід особливо ефективний у роботі з дітьми, які мають підвищений рівень тривожності, емоційної напруги або імпульсивної поведінки [14; 53].

Системний підхід у психолого-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розглядає дитину не ізольовано, а як елемент складної взаємопов'язаної системи, що включає сім'ю, освітній заклад, однолітків і ширше соціальне середовище. Згідно з цим підходом, труднощі розвитку або поведінки дитини розуміються як результат взаємодії різних системних чинників, а ефективна допомога можлива лише за умови комплексного впливу на всі значущі ланки цієї системи [24; 35; 48].

В умовах інклюзивної освіти системний підхід передбачає адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб дитини, а не навпаки. Це включає розробку індивідуальних освітніх маршрутів, міждисциплінарну взаємодію фахівців (психолога, вчителя, асистента вчителя, логопеда, дефектолога), а також активне залучення батьків до корекційно-розвиткового процесу [19; 30; 42; 48]. Арт-терапія, зокрема з використанням тривимірних арт-технологій, у межах системного підходу виступає як інтегративний інструмент, що дозволяє налагодити взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу [10; 12; 55].

Тривимірні арт-технології (ліплення, створення об'ємних композицій, макетування, спільні інсталяції) мають особливу цінність у системному підході, оскільки сприяють зовнішній візуалізації міжособистісних зв'язків і ролей. За допомогою об'ємних образів дитина може символічно відобразити свою сім'ю, клас, групу однолітків або інші значущі соціальні системи, що дозволяє фахівцям краще зрозуміти особливості її взаємодії з оточенням [14; 38; 50].

Такий підхід особливо ефективний для дітей з ООП, які мають труднощі з вербалізацією власного досвіду [45; 48].

У межах системного підходу тривимірні арт-техніки активно використовуються в роботі з родиною дитини. Наприклад, спільне ліплення або створення об'ємної композиції «Наша сім'я» дозволяє виявити емоційні зв'язки, рівень згуртованості та можливі зони напруги у сімейній системі. При цьому арт-об'єкт стає засобом ненав'язливого обговорення сімейних ролей і взаємин, що сприяє підвищенню батьківської емпатії та усвідомленню потреб дитини [2; 15; 38]. Такий формат роботи відповідає принципам партнерства та взаємної відповідальності, які є ключовими в системному підході [24].

Застосування тривимірних арт-технологій у шкільному середовищі в межах системного підходу сприяє покращенню взаємодії між дитиною з ООП та її однолітками. Колективне створення об'ємних арт-об'єктів або інсталяцій формує досвід співпраці, взаємопідтримки та прийняття різноманітності, що є важливим чинником соціальної інтеграції в інклюзивному класі [14; 27; 55]. Така діяльність допомагає зменшити соціальну ізоляцію та сприяє формуванню позитивного мікроклімату в групі [35; 38].

Інтегративний підхід поєднує елементи різних теорій та методів, адаптуючи їх до індивідуальних потреб дитини. Це дозволяє створювати гнучкі та ефективні програми арт-терапії, які враховують унікальні особливості кожної дитини з ООП. Річард Еріксон розглядав інтеграцію теорій як поєднання разом афективного, когнітивного, поведінкового, фізіологічного та системних підходів до психотерапії. В Інтегративній психотерапії можуть використовуватися багато підходів. Кожен підхід допомагає пояснити певні аспекти психіки та поведінки і при інтеграції вони підсилюють один одного [52]. Основні аспекти інтегративного підходу:

Інклюзивне навчання, яке забезпечує рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей, у загальноосвітніх закладах.

Індивідуалізація навчання: це розробка індивідуальних навчальних програм та використання методів, що відповідають потребам кожної дитини з ООП.

Створення інклюзивного освітнього середовища та забезпечення підтримки та адаптації навчального простору, навчальних матеріалів та методів навчання для дітей з ООП.

Співпраця фахівців, батьків та дітей із залученням психологів, дефектологів, асистентів вчителя та батьків до процесу навчання та супроводу дитини з ООП.

Психолого-педагогічний супровід: надання психологічної та педагогічної підтримки дітям з ООП та їхнім батькам [50].

У межах інтегративного підходу тривимірні арт-технології виступають універсальним засобом поєднання різних терапевтичних стратегій. Ліплення, створення об'ємних композицій, макетування та інсталяції одночасно залучають емоційну сферу дитини (через переживання та символізацію), когнітивну (через осмислення образу), поведінкову (через активну дію) та тілесну (через тактильний контакт з матеріалом) [12; 34; 54].

Таким чином, застосування арт-технік у роботі з дітьми з ООП ґрунтується на різноманітних теоретичних підходах, кожен з яких вносить свій внесок у розуміння та підтримку розвитку таких дітей. Вибір конкретного підходу або їх комбінації залежить від індивідуальних потреб дитини та цілей терапевтичного процесу. Творча діяльність має не тільки позитивний психологопедагогічний вплив на особистість, вона сприяє згуртуванню дітей з інвалідністю, та покращенню різни сфер розвитку. Такі форми роботи створюють умови для відновлення почуття гідності, соціальної придатності, самоповаги і самоствердження особистості [26].

### **1.3. Тривимірні матеріали: психологічна своєрідність роботи у інклюзивній групі**

У сучасних дослідженнях інклюзія трактується не лише як спільне навчання дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а як філософія прийняття різноманітності, побудова «школи для всіх» (М. Ainscow, Т. Booth та ін.) [27]. Саме психологічна

безпека, відчуття прийняття та включеності в групу визнаються ключовими умовами успішності інклюзивних практик [48].

З психологічної точки зору інклюзивна група є гетерогенною соціальною спільнотою, у якій співіснують різні темпи та стилі розвитку, різний рівень сенсорних, когнітивних, емоційно-вольових і комунікативних можливостей [12]. Процес інтеграції дитини здійснюється різними фахівцями з використанням спеціальних методик які добираються з урахуванням індивідуальних особливостей і наявних труднощів розвитку. У цьому контексті актуальним постає питання пошуку ефективних психокорекційних та розвивальних методів, здатних сприяти емоційному розвитку, соціалізації та формуванню позитивного «Я-образу» дитини. Це зумовлює потребу в таких дидактичних засобах, які одночасно:

- забезпечують доступність навчального матеріалу;
- підтримують мультисенсорне сприймання;
- дозволяють диференціювати й індивідуалізувати навчальні завдання;
- сприяють соціальній взаємодії між усіма учасниками групи.

Одним із перспективних засобів, що відповідають цим вимогам, виступають тривимірні (3D) матеріали [57].

Теоретичним підґрунтям аналізу психологічної своєрідності роботи з тривимірними матеріалами в інклюзивній групі є класичні концепції розвитку, насамперед ідеї Л. С. Виготського, Ж. Піаже, Дж. Брунера, А. Бандури та сучасні підходи до інклюзивного навчання [2; 19].

Вчений Л. С. Виготський розглядав розвиток дитини як динамічний процес опосередкованої соціальної взаємодії, у якому провідну роль відіграють культурні знаки, символи та інструменти діяльності. На його думку, психічні функції дитини формуються спочатку на соціальному рівні — у взаємодії з дорослими або більш компетентними однолітками, а згодом інтеріоризуються, стаючи внутрішніми психічними процесами [8; 9]. Центральним поняттям цієї теорії є зона найближчого розвитку (ЗНР), яку Виготський визначав як простір між актуальним рівнем розвитку дитини, тобто тим, що вона здатна виконати самостійно, та потенційним рівнем, який може бути досягнутий за умови

цілеспрямованої підтримки з боку дорослого або більш компетентного партнера у діяльності [13].

У контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами концепція зони найближчого розвитку набуває особливої значущості, оскільки дозволяє орієнтувати педагогічний і терапевтичний вплив не на наявні обмеження, а на потенційні можливості дитини. Використання тривимірних арт-матеріалів у спільній діяльності створює сприятливі умови для розгортання ЗНР, адже дорослий може поступово моделювати способи дії з матеріалом, надавати підказки, демонструвати зразки або спільно виконувати окремі етапи завдання. Така форма співпраці сприяє поступовому переходу від зовнішньої підтримки до самостійного виконання дитиною творчих і пізнавальних дій [1; 16].

Крім того, тривимірні арт-техніки виконують функцію культурних інструментів у розумінні Виготського, оскільки опосередковують взаємодію дитини з навколишнім світом та іншими людьми. Через ліплення, конструювання або створення об'ємних композицій дитина засвоює соціально зумовлені способи дії, символічні значення форм і матеріалів, а також навички співпраці й комунікації. Таким чином, діяльність у межах зони найближчого розвитку сприяє не лише формуванню нових умінь, а й розвитку вищих психічних функцій, таких як мислення, мовлення та довільна регуляція поведінки [8; 35; 48].

Варто зазначити, що тривимірні матеріали в такій перспективі виступають культурними інструментами, що опосередковують засвоєння знань: вони «переносять» абстрактні поняття у сферу конкретних дій із предметами, полегшуючи організацію навчання саме в зоні найближчого розвитку. Спільне конструювання, моделювання, дослідницькі дії з тривимірними об'єктами створюють сприятливі умови для складної кооперації у змішаних за можливостями групах, коли діти з різним рівнем підготовки та різними можливостями взаємно доповнюють одне одного.

Ж. Піаже, досліджуючи стадії когнітивного розвитку, наголошував, що у конкретно-операційному періоді (приблизно 7–11 років) мислення дитини

спирається на маніпуляції з конкретними об'єктами, які дозволяють зрозуміти збереження кількості, маси, об'єму, причинно-наслідкові зв'язки тощо [2].

Звідси випливає, що використання тривимірних навчальних матеріалів (піску, пластичної маси, конструкторів та тактильних об'єктів) є оптимальним саме для дітей цього віку, оскільки відповідає особливостям їхнього мислення. Для дітей з ООП це має подвійне значення: по-перше, тривимірні матеріали підтримують розвиток конкретних операцій; по-друге, вони компенсують обмеження у сфері абстрактного мислення, дозволяючи «вбудовувати» поняття в практичну діяльність [8].

Згідно з концепцією Дж. Брунера, навчання ефективно тоді, коли воно організоване як активне засвоєння знань дитиною, а не пасивне сприймання інформації. Він виділяє три способи репрезентації досвіду – дійовий (енактивний), образний (іконічний) та символічний [3]. Тривимірні матеріали, безпосередньо, залучають дійовий та образний рівні, на яких у дітей формуються ментальні моделі явищ, що в майбутньому стають основою для символічного (понятійного) мислення.

У теорії соціального навчання А. Бандури наголошується на ролі моделювання поведінки, спостереження за діями інших та спільної діяльності. Для інклюзивної групи це означає, що спільні завдання з використанням тривимірних матеріалів (будівництво, створення фігур, колективні проєкти) слугують потужним ресурсом соціалізації, розвитку навичок співпраці, емпатії та прийняття відмінностей [18].

Під тривимірними матеріалами в контексті даного дослідження розуміються об'ємні навчальні й корекційно-розвивальні засоби, які дитина може сприймати зорово й тактильно та з якими вона може здійснювати предметно-практичні дії. До них належать: конструктори та модульні системи; пластичні маси (глина, пластилін, кінетичний пісок); тактильні й рельєфні посібники (сенсорні м'ячики, фігурки, природні матеріали) [35].

Тривимірні матеріали виступають опорою для формування елементарних понять (форма, величина, просторові відношення), сприяють

розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення, дозволяють знижувати мовленнєві бар'єри, оскільки частина інструкцій може подаватися через показ дії з об'єктом. Завдяки можливості багаторазового повторення і варіативності завдань створюється сприятливе середовище для поступового ускладнення дій у зоні найближчого розвитку.

Використання тривимірних арт-матеріалів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами має виражений психологічний і психофізіологічний вплив, оскільки поєднує сенсорний досвід, емоційне реагування та активну моторну діяльність. На відміну від двовимірних зображень, об'ємні матеріали забезпечують глибше залучення дитини до процесу творчості та сприяють регуляції емоційного стану [10; 12; 52].

Психологічний вплив глини полягає насамперед у можливості безпечного вивільнення агресивних і напружених емоцій. Глина є щільним, пластичним матеріалом, який дозволяє дитині стискати, рвати, бити, деформувати форму без ризику завдати шкоди собі чи іншим. Така взаємодія з матеріалом сприяє зниженню рівня внутрішньої напруги, агресії та фрустрації, що особливо важливо для дітей з емоційно-вольовими порушеннями, гіперактивністю або труднощами саморегуляції [33; 54]. Процес ліплення з глини також сприяє формуванню почуття контролю над власними емоціями, оскільки дитина бачить, як її дії безпосередньо змінюють матеріал, що позитивно впливає на розвиток саморегуляції та впевненості в собі [52; 53].

Психологічний вплив піску пов'язаний передусім із його релаксаційними та «заземлюючими» властивостями. М'яка текстура піску, можливість пересипати його, проводити пальцями, створювати та руйнувати форми сприяють зниженню тривожності, стабілізації емоційного стану та відновленню відчуття безпеки. Робота з піском активізує сенсорні відчуття, допомагає дитині зосередитися на теперішньому моменті та зменшує психоемоційне напруження [32; 52]. Для дітей з підвищеною тривожністю, розладами аутистичного спектра або труднощами адаптації пісочна терапія виступає ефективним засобом емоційної стабілізації та формування внутрішньої рівноваги [14; 45].

Психологічний вплив конструкторів та структурованих тривимірних матеріалів (блоків, модульних елементів) полягає у розвитку логічного мислення, планування та усвідомлення меж. На відміну від глини чи піску, конструктори мають чітко визначену форму, розмір і спосіб поєднання, що допомагає дитині засвоювати правила, причинно-наслідкові зв'язки та структуру простору. Робота з такими матеріалами сприяє розвитку когнітивних функцій, самоконтролю та здатності дотримуватися послідовності дій [29; 44]. Для дітей з ООП це є важливим ресурсом у формуванні навичок організації діяльності та адаптивної поведінки [21; 48].

Окремої уваги заслуговує фізіологічне обґрунтування використання тривимірних матеріалів, зокрема зв'язок розвитку дрібної моторики рук із мовленнєвими центрами головного мозку. У наукових дослідженнях зазначається, що зона Брока, відповідальна за мовленнєву продукцію, анатомічно та функціонально пов'язана з моторними зонами кори, які контролюють рухи кистей і пальців [8; 9]. Активізація дрібної моторики через ліплення, роботу з піском чи конструювання стимулює нейронні зв'язки, що опосередковано сприяє розвитку мовлення.

Особливо значущим цей зв'язок є для дітей з порушеннями мовлення, затримкою психомовленнєвого розвитку та інтелектуальними порушеннями. Регулярна робота з тривимірними матеріалами сприяє не лише розвитку моторних навичок, а й активізації мовленнєвої діяльності, збагаченню словникового запасу та покращенню комунікативних умінь [22; 41; 48]. Таким чином, використання об'ємних арт-матеріалів має комплексний вплив, поєднуючи психологічну корекцію з нейрофізіологічною стимуляцією розвитку дитини.

Для дітей із порушеннями слуху провідним каналом сприймання є зоровий; при цьому вони мають потенціал розвитку візуально-логічного мислення на високому рівні. В умовах інклюзивної групи тривимірні матеріали підтримують розуміння навчального матеріалу за рахунок наочно-предметної репрезентації понять, що зазвичай пояснюються вербально [12].

У дослідженнях наголошується, що тактильні навчальні матеріали є незамінними у навчанні сліпих і слабозорих учнів, забезпечуючи формування просторових уявлень, орієнтування, доступ до природничо-математичного та географічного змісту. Матеріали, з якими дитина може взаємодіяти через дотик, істотно розширює коло доступних для засвоєння понять. Можливість поєднання використання тривимірних арт-технік з аудіосупроводом підсилює ефект мультисенсорного навчання. Аудіокоментарі, звукові інструкції або описові наративи супроводжують тактильне дослідження об'єкта, допомагаючи дитині формувати цілісне уявлення про його властивості та функції. Така інтеграція слухового і тактильного каналів сприяє кращому запам'ятовуванню інформації, підвищенню навчальної мотивації та активізації пізнавальної діяльності сліпих і слабозорих учнів [1; 52].

Крім того, у ряді інклюзивних освітніх ініціатив тривимірні арт-техніки використовуються як засіб спільного навчання дітей з порушеннями зору та їхніх зрячих однолітків. Створення об'ємних моделей у груповій діяльності сприяє формуванню взаєморозуміння, розвитку комунікативних навичок та соціальної інтеграції, оскільки всі учасники освітнього процесу працюють з матеріалом, доступним для різних сенсорних способів сприймання [24; 38; 48]. Таким чином, тривимірні арт-техніки у поєднанні з аудіосупроводом виступають ефективним інструментом реалізації принципів універсального дизайну навчання та забезпечення рівного доступу до освіти.

Згідно з поглядами Л. Виготського та Дж.Брунера, навчання має бути організоване як поетапне розгортання діяльності з опорою на зовнішні засоби – у даному випадку тривимірні матеріали. Чітка візуалізація етапів роботи, наявність зразків і зворотного зв'язку є особливо важливою для дітей із розладом аутистичного спектру і затримкою психологічного. А залучення батьків, практичних психологів, логопедів, реабілітологів до процесу апробації тривимірних матеріалів дозволяє забезпечити цілісність психолого-педагогічного супроводу та узгодженість вимог у школі й вдома.

## Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що використання тривимірних матеріалів у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами має потужне психологічне підґрунтя, яке спирається на класичні та сучасні теорії розвитку дитини. Ідеї Л. С. Виготського про соціальну природу навчання та зону найближчого розвитку, концепція стадій когнітивного розвитку Ж. Піаже, конструктивістський підхід Дж. Брунера та теорія соціального навчання А. Бандури узгоджено підкреслюють важливість предметно-практичної, спільної діяльності, опосередкованої культурними інструментами. В цьому контексті тривимірні матеріали забезпечують мультисенсорне сприймання, підвищують мотивацію, дозволяють адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб дітей різних категорій ООП, сприяють розвитку когнітивної, емоційно-вольової та соціальної сфер. Сучасні дослідження інклюзивної та спеціальної освіти підтверджують, що застосування 3D-матеріалів позитивно впливає як на навчальні результати, так і на якість соціальної взаємодії в інклюзивних групах. Саме тому тривимірні матеріали можна розглядати як важливий компонент психолого-педагогічного забезпечення інклюзивної освіти, а виявлення їхньої психологічної своєрідності в роботі з інклюзивною групою є актуальним напрямом наукового пошуку, що й визначає логіку подальших емпіричних досліджень у межах даної наукової роботи.

## РОЗДІЛ 2 ПСИХОЛОГІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ТРИВИМІРНИХ МАТЕРІАЛІВ

### **2.1. Особливості впливу тривимірних матеріалів на когнітивну сферу дитини**

Когнітивний розвиток молодших школярів з ООП є складним, багатокомпонентним процесом, який потребує особливих підходів та інструментів психолого-педагогічного впливу. У вітчизняній та зарубіжній науці це питання активно досліджувалося у працях таких науковців, як Дж. Брунер, Г. Вернер, Л. С. Виготський, Е. Еріксон, В. В. Лебединський, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, І. М. Синиця, а також сучасних дослідників – Н. Гавриш, Т. В. Ілляшенко, М. Моліцької, та ін [1; 2; 4; 34;48].

Згідно з культурно-історичною теорією Л. С. Виготського, когнітивний розвиток дитини значною мірою залежить від соціального контексту, взаємодії з дорослими та значущими іншими [8]. Цей підхід є особливо актуальним у контексті молодших школярів з ООП, для яких забезпечення умов підтримуваного розвитку має вирішальне значення. Вчені, зокрема В. В. Лебединський, розглядали затримку психічного розвитку як частину структури ООП, акцентуючи на потребі спеціальних методів стимуляції пізнавальної активності [6; 24].

Якщо говорити про основні особливості впливу тривимірних арт-технік на когнітивний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, то насамперед варто підкреслити, що такі методики сприяють активізації пізнавальної діяльності дитини через залучення сенсорного досвіду, емоційного реагування та творчого самовираження, що є критично важливим з огляду на особливості їхнього розвитку. Саме ці механізми є особливо значущими для молодших школярів з ООП, оскільки дозволяють компенсувати порушення у вербальній або логіко-аналітичній сфері [48].

Враховуючи різноманіття форм і проявів особливих освітніх потреб, вплив тривимірних арт-терапевтичних технік на когнітивну сферу проявляється в декількох ключових напрямках, серед яких:

1.Стимулювання пізнавальної активності (тривимірні арт-техніки забезпечують природне включення дитини у пізнавальну діяльність). Завдяки

образному мисленню, створенню візуальних, сенсорних або сюжетних образів, активізуються процеси аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Особливо це важливо для дітей із затримкою психічного розвитку або труднощами у засвоєнні абстрактного матеріалу.

2. Розвиток уваги і пам'яті (наприклад, робота з фарбами, глиною, піском або звуками потребує зосередженості та послідовності дій, що сприяє тренуванню короткочасної та довготривалої пам'яті, формуванню стійкої уваги, а також переходу від мимовільної до довільної уваги тощо).

3. Формування просторово-зорового мислення. Ізотерапія, пісочна терапія, конструювання допомагають формувати уявлення про форму, розмір, розташування об'єктів, що надзвичайно важливо для просторової орієнтації. У дітей з порушеннями мовлення це компенсує дефіцит словесних уявлень про навколишнє середовище.

4. Активізація мовленнєвого розвитку. Глина та пластилін забезпечують тактильну стимуляцію, яка заспокоює нервову систему через активізацію парасимпатичної регуляції. Ліплення має доведений релаксаційний ефект. Коли знижується рівень тривоги, активізується мовленнєва активність.

5. Покращення мислення та уяви. Тривимірні матеріали в арт-терапії формують гнучкість мислення, допомагають будувати причинно-наслідкові зв'язки, розвивати логічне і творче мислення. Через візуальні образи діти легше засвоюють складні поняття, що сприяє подоланню бар'єрів у навчанні.

6. Розвиток самоконтролю і планування. Виконання послідовних творчих завдань з тривимірних матеріалів розвиває у дітей здатність планувати свої дії, оцінювати результат, вносити корективи. Це сприяє становленню елементів метакогнітивної компетентності – важливого ресурсу для адаптації в навчальному середовищі [4; 44; 48].

Арт-терапевтичні техніки із використанням тривимірних матеріалів виступають ефективним засобом корекції, але й ефективним інструментом стимулювання когнітивного розвитку у молодших школярів з особливими освітніми потребами. На думку практиків М. Намбург, Е. Крамер, І. Чампертон завдяки використанню творчої діяльності як методу взаємодії, у дітей

активізуються основні психічні процеси – увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява, що створює передумови для успішного навчання та соціальної інтеграції [18; 19; 52].

Творчі види діяльності (малювання, ліплення, аплікація, створення колажів тощо) сприяють розвитку сенсорного сприймання, просторового мислення, зорової координації та дрібної моторики – а ці функції безпосередньо пов'язані з когнітивним розвитком.

Наприклад, у процесі ліплення (глиною, пластиліном) дитина вчиться планувати свої дії, формує поняття про форму, колір, розмір, розвиває навички класифікації та аналізу. Це особливо важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями, у яких розвиток логічного мислення відбувається повільніше, ніж у нормотипових однолітків [6; 23].

Тривимірні матеріали – це потужний інструмент в арт-терапії, який можна ефективно використовувати в інклюзивній освіті для підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами. Елементи, інтегровані в навчальний процес, сприяють всебічному розвитку дитини: розкривають її потенціал, задовольняють інтереси, поєднують діагностику з розвитком, налагоджують внутрішню гармонію та позитивно впливають на фізичне, емоційне, інтелектуальне, соціальне, естетичне та духовне благополуччя [14].

Інклюзивне навчання передбачає створення сприятливого середовища, де кожна дитина, незалежно від її особливостей, отримує необхідну психолого-педагогічну підтримку та має можливість розвиватися разом з однолітками. Для цього вчителю та асистенту важливо враховувати вікові та індивідуальні потреби кожної дитини, особливо тих, хто має порушення мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, гіперактивність або розлади аутистичного спектру [48].

Такі арт-практики, як ліплення, мають виражений нейропсихологічний ефект, оскільки сприяють узгодженій та збалансованій роботі обох півкуль головного мозку. Під час ліплення дитина одночасно задіює праву півкулю, відповідальну за образне мислення, емоції та просторове сприймання, і ліву півкулю, яка забезпечує логічну обробку інформації, послідовність дій та

мовленнєве планування. Така інтеграція півкуль є ключовою умовою когнітивної рівноваги та гармонійного психічного розвитку дитини [14; 34; 52].

Особливу роль у цьому процесі відіграють білатеральні вправи, які передбачають одночасну або почергову роботу обох рук. Ліплення природним чином включає білатеральну координацію, адже дитина маніпулює матеріалом двома руками, координує рухи, контролює силу натиску та форму об'єкта. Дослідження показують, що такі дії активізують міжпівкульну взаємодію, стимулюють розвиток уваги, довільної регуляції, мислення та мовлення, а також сприяють зниженню психоемоційного напруження [14; 16; 52]. Для дітей з ООП це має особливе значення, оскільки багато з них характеризуються нерівномірним розвитком когнітивних функцій і підвищеною емоційною лабільністю [48].

Важливим аспектом є також розвиток імітаційних здібностей, які виступають фундаментом засвоєння мовлення та соціальної поведінки. Діти з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра або затримкою психомовленнєвого розвитку, часто мають труднощі з наслідуванням рухів.

Діти з порушеннями зору, які навчаються в інклюзивних закладах, потребують особливої уваги команди супроводу. Успішна корекційно-розвиткова робота з ними вимагає організації цілеспрямованого вибіркового сприймання змісту та форми художніх або музичних творів, враховуючи особливості їхнього сприйняття та засвоєння. Навчання таких дітей може бути ускладнене зниженою пізнавальною активністю, недосконалим сприйняттям, невпевненістю, несамостійністю, повільним темпом роботи та обмеженістю уявлень [23]. Вагоме значення для таких дітей має рельєфне малювання на піску як компенсаторний засіб їх розвитку, оскільки стимулює сенсорну активність, покращує зорово-тактильне сприймання та сприяє формуванню асоціативних зв'язків [10; 33].

У зв'язку зі зниженим рівнем роботи вищих психічних функцій молодші школяри з ООП часто виявляють труднощі у процесах сприймання, розуміння та засвоєння художніх творів. Їм притаманні такі особливості, як інертність,

обмежений обсяг і фрагментарність сприймання, його уповільненість, порушення зв'язку між словесним описом і зоровим образом, а також недиференційованість у сприйнятті кольорів, звуків, міміки та рухів. Для подолання зазначених труднощів надзвичайно важливим є створення сприятливого емоційного фону навчання. Систематичне заохочення, похвала, мотивація до навчання у поєднанні з використанням наочних засобів різних типів ( тактильних) під час роботи з мистецьким матеріалом сприяють не лише кращому засвоєнню навчального змісту, а й активному розвитку художньо-естетичних та музичних здібностей дитини. Забезпечення необхідної підтримки, активізація мовленнєвої діяльності, створення емоційно насиченої взаємодії, розширення можливостей для спілкування, супровід ігрової діяльності та залучення дітей до міжособистісних відносин у дитячому колективі під час арт-терапевтичних занять, на думку психологів-практиків, сприяє покращенню мовленнєвих навичок, підвищенню пізнавальної активності, розвитку моторики та збагаченню емоційно-вольової сфери дітей.

Варто зазначити, що діти з порушеннями моторики сприймають мистецтво та навчальний матеріал загалом інакше, ніж їхні ровесники без таких порушень, оскільки їхні можливості отримувати інформацію через тілесні та тактильні відчуття є обмеженими. Сенсомоторний досвід відіграє ключову роль у формуванні пізнавальних процесів, а його недостатність може призводити до спотвореного або фрагментарного сприймання навколишнього світу. У результаті дитина не завжди має змогу повноцінно взаємодіяти з предметами, експериментувати з матеріалами та закріплювати знання через дію, що негативно позначається на процесах навчання і розвитку [24; 35; 48].

Попри це, багато дітей з моторними порушеннями володіють значним потенціалом до розвитку складного, абстрактного мислення. Проте їхні когнітивні можливості нерідко залишаються прихованими через вторинні труднощі, зумовлені обмеженим соціальним досвідом, зниженим рівнем самостійності та недостатньою кількістю ситуацій активної взаємодії з середовищем. Відсутність повноцінного предметно-дійового досвіду

призводить до дефіциту практичних знань, що може помилково сприйматися як зниження інтелектуальних здібностей [24; 44; 48].

Порушення м'язового тону, координації рухів і дрібної моторики істотно ускладнюють виконання навіть простих дій, що потребують точності та зосередженості. Такі труднощі обмежують можливості дитини діяти самостійно, знижують здатність до тривалої концентрації та сприяють швидкій втомлюваності. У навчальній діяльності це проявляється у нестійкій увазі, повільному темпі виконання завдань і труднощах у довільній регуляції поведінки [24; 22].

Крім того, постійні моторні обмеження та залежність від допомоги дорослих можуть негативно впливати на емоційну сферу дитини. Часто спостерігаються емоційна нестабільність, підвищена тривожність, фрустрація, а також збереження інфантильних форм поведінки, що ускладнює соціальну адаптацію та взаємодію з однолітками. Саме тому в роботі з дітьми з порушеннями моторики особливо важливо використовувати такі арт-педагогічні та арт-терапевтичні методи, які враховують їхні сенсомоторні можливості, забезпечують поступове залучення до діяльності та створюють умови для прояву прихованого когнітивного потенціалу [24; 35; 52].

Вважаємо, що для успішного навчання дітей необхідно створити сприятливе середовище, яке враховує їхні індивідуальні особливості та спирається на сильні сторони. Зокрема, можна інтегрувати елементи ігрових, пісочних або арт-терапевтичних методик безпосередньо в навчальний процес. Наприклад, пропонувати дітям складати із конструктора слова, що відповідають темі уроку, або зображувати літери на піску, використовуючи різноманітні техніки малювання. Це особливо важливо для дітей з дефіцитом уваги, гіперактивністю та імпульсивністю, яким складно концентруватися, зберігати спокій, реагувати на звернення, завершувати розпочате та витримувати тривалі розумові навантаження [6].

Для дітей з РАС ефективними є структуровані творчі завдання з передбачуваними етапами; для дітей з гіперактивністю – динамічні техніки з

використанням тактильних матеріалів; для дітей з синдромом Дауна — вправи на розвиток моторики та узгодженості дій [48].

Таким чином, використання різних тривимірних матеріалів (глина, пісок, пластилін, конструктор), може бути не тільки цікавим, а і корисним елементом для дітей з різними потребами. Вони допомагають гіперактивним дітям знайти спокій, а тим, хто відчуває труднощі з координацією, – покращити моторику. Важливо не лише розвивати фізичні навички, а й заохочувати дітей до мрійливості та емоційного заспокоєння через мистецтво [14; 19].

Отже, з огляду на корекційно-розвитковий потенціал використання тривимірних матеріалів — глини, піску, кінетичного піску, конструктора, моделювальних мас — він є вагомим інструментом стимуляції когнітивних процесів розвитку молодшого школяра [10]. Робота з об'ємними, пластичними або модульними матеріалами забезпечує сенсомоторну, просторову та символічну взаємодію, яка активує низку механізмів мозкової діяльності. На відміну від двовимірних матеріалів, 3D-об'єкти дозволяють дитині поєднати рухову активність, сенсорне сприймання та інтелектуальні операції в єдину діяльність, що підвищує ефективність когнітивного розвитку.

## **2.2. Вплив засобів 3D моделювання на емоційно-вольову та поведінкову сфери**

Емоційно-вольова сфера є ключовим компонентом психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку, що включає здатність до саморегуляції, вміння виражати та контролювати емоції, долати труднощі й формувати мотиваційну готовність до дій. У дітей з особливими освітніми потребами (ООП) ця сфера часто є порушеною: спостерігається підвищена тривожність, емоційна нестабільність, імпульсивність, низька толерантність до фрустрації, що ускладнює їхню адаптацію в соціумі та навчальному середовищі [14].

Західними вченими, які розробили концепції емоційного інтелекту, були: Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, Г. Гарднер, У. Дакс, Дж. Готтман, Д. Гоулман, Д. Карузо,

Р. К. Кеннон, Дж. Мейер, А. Саваф, П. Саловей, С. Хейн та ін. Серед зарубіжних педагогів-класиків, що досліджували емоційну складову особистості є такі: І. Гербарта, Я. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж. Руссо та вітчизняних педагогів: І. Беха, Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясищев, О.К. Тихомиров та ін. Зокрема, видатний психолог Л.С. Виготський виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту [1].

Потенційним фактором життєвого успіху є феномен емоційного інтелекту. Сьогодні проблематика досліджень емоційного інтелекту свідчить про його приналежність до широко обговорюваних питань у яких, висвітлюються такі вимоги до оптимального функціонування людини, прояви емоційної компетентності, емоційної зрілості, емоційної культури, емоційної креативності т.д. У шкільному середовищі взаємодія ігрової та освітньої діяльності є основним джерелом емоцій молодших школярів. У процесі гри та навчання розвиваються всі види почуттів. Під час активної діяльності учні стикаються з труднощами, які вчать долати, докладаючи вольових зусиль. У результаті цього вони переживають нові почуття, такі як: інтерес, сумнів, радість, здивування, допитливість та інші. Поступово формується та розвивається усвідомлення своїх почуттів, емоцій та їх вияву іншими людьми. Учням молодшого шкільного віку характерний позитивний, життєрадісний, бадьорий настрій. Діти у віці від 7 до 10 років емоційно вразливі. У них активно розвивається почуття власної гідності, яка зовнішньо виражається гнівним реагуванням на будь-яке приниження їх особистості та позитивним переживанням похвали. Активно розвивається почуття симпатії, яка відіграє роль у формуванні малих груп та стихійних компаній. Клімат у класі виступає фактором формування та розвитку у дітей моральних почуттів, таких як дружба, товариствість, гуманність. Також, цей вік вважається одним з найбільш значущих періодом в житті кожної людини. Саме в цьому віці дитина набуває важливий соціальний досвід: вчиться адаптуватися до нового середовища,

нести відповідальність, будувати взаємовідносини з однолітками, виконує нові соціальні ролі, привчається до більш самостійності та ін. Допомогти справитися з цими труднощами молодшому школяру, можливо його правильне усвідомлення своїх і розпізнавання чужих емоцій та почуттів, вміння діяти відносно певній ситуації, самодисципліна, емпатія та соціальні навички. Все зазначене вище, вміння та навички дуже важливі та необхідні людині протягом всього життя. Тому їх варто розвивати, починаючи вже з молодшого шкільного віку, коли дитина найбільш сприйнятливий до сприймання будь-чого.

У емоційній сфері 3D-моделювання виступає ефективним засобом емоційної регуляції. Робота з об'ємними матеріалами дозволяє дитині безпечно виражати складні або соціально неприйнятні емоції у символічній формі, знижуючи рівень внутрішнього напруження та фрустрації. У практиці арт-терапії відзначається, що діти з підвищеною тривожністю або агресивною поведінкою після систематичних занять демонструють зменшення імпульсивних реакцій, підвищення емоційної стабільності та здатності до самозаспокоєння [52; 56].

Як вже зазначалось, однією з важливіших особливостей тривимірних арт-технологій - це створення безпечного простору в якому дитина має можливість виражати свої емоції у невербальній формі [10]. Для дітей з особливими освітніми потребами, які часто мають труднощі у вербалізації внутрішніх переживань, така форма вираження є особливо цінною. Завдяки малюванню, ліпленню, роботі з кольором чи формою, діти можуть передати ті почуття, які важко висловити словами [18]. Наприклад, на думку багатьох психологів-практиків використання дитиною темних кольорів, хаотичних ліній або порушених пропорцій у зображеннях може свідчити про внутрішнє напруження, натомість яскраві гармонійні зображення – про позитивні емоції або досягнення емоційної рівноваги [26].

Тривимірні арт-техніки виконують виражену катартичну функцію, оскільки створюють простір для символічного «вивільнення» накопичених негативних емоцій — агресії, страху, тривоги, розчарування. У практиці арт-терапевтичної роботи спостерігається, що діти з підвищеним рівнем емоційної

напруги під час ліплення часто використовують інтенсивні рухи (стискання, розривання, деформацію матеріалу), що супроводжується поступовим зниженням збудження та стабілізацією емоційного стану. Участь у таких арт-практиках сприяє розвитку емоційної усвідомленості: дитина починає впізнавати власні емоційні стани, пов'язувати їх із конкретними ситуаціями та знаходити соціально прийнятні способи їх переживання і вираження, що підтверджується спостереженням за зменшенням імпульсивних реакцій у позатерапевтичній діяльності [52; 56].

Крім емоційного розвантаження, тривимірні арт-техніки мають значний вплив на формування вольової сфери дитини. Творчий процес вимагає концентрації, планування, послідовності дій і завершення роботи, що сприяє розвитку таких особистісних якостей, як наполегливість, самодисципліна та відповідальність. Так, у процесі створення скульптури з глини або пластиліну діти часто стикаються з необхідністю коригувати первинний задум, відновлювати зруйновані елементи або чекати висихання матеріалу, що формує вміння контролювати імпульсивні дії та доводити розпочату справу до кінця. У практичній роботі відзначається, що після серії таких занять діти з труднощами саморегуляції демонструють підвищену здатність утримувати увагу на завданні та завершувати діяльність у навчальному контексті [33; 16]. Крім того, 3D-модельовання стимулює розвиток мотиваційної сфери. Видимий і відчутний результат власної діяльності підсилює внутрішню мотивацію, формує почуття компетентності та задоволення від досягнення мети. Для дітей з ООП, які часто стикаються з навчальними труднощами та переживають досвід неуспіху, це має особливе значення, оскільки сприяє формуванню позитивного ставлення до діяльності та підвищує готовність до подальшого навчання [16; 35].

Таким чином, тривимірні арт-техніки поєднують у собі терапевтичний і розвивальний потенціал, впливаючи одночасно на емоційну та вольову сфери дитини. Мікропрактичні спостереження засвідчують, що навіть короткотривалі, але систематичні арт-заняття з використанням об'ємних матеріалів сприяють зниженню психоемоційної напруги, формуванню навичок саморегуляції та відповідального ставлення до діяльності, що є важливою передумовою

успішної соціалізації й адаптації дітей з особливими освітніми потребами [33; 52].

Крім того, завдання з творчістю часто дають відстрочене задоволення результатом, що розвиває витримку та стійкість до фрустрацій, що позитивно впливає на розвиток емоційно-вольової сфери [4].

Через спільні творчі проєкти діти вчаться взаємодіяти, враховувати думку іншого, ділити ресурси, працювати в команді – тобто розвивають соціально-емоційні навички. Наприклад, у груповій роботі з пластиліном із створенням персонажів казки учасники не просто створюють свою фігурку, а й підтримують інших учасників, що допомагає у розвитку емпатії та рефлексії. Під час роботи із матеріалами дитина проживає певний досвід, емоції. Вона навчається долати труднощі, отримувати задоволення від процесу та досягати цілей. Всі ці зміни позитивно впливають на подальшу поведінку дитини [14]. Керівник у цьому процесі (вихователь, учитель, психолог) спрямовує дитину, допомагає долати перешкоди та знаходити переваги та свої сильні сторони [48].

Також, як зазначає Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. дітям дуже подобається робота з природними матеріалами. Сенсорні відчуття від дотику до різних природних текстур налагоджують зв'язок між тілом та мозком, допомагають дитині відчувати себе цілісною, ототожнювати свої відчуття із мисленневою діяльністю, орієнтуватися на свої бажання та потреби у буденному контексті життя. Природні матеріали сприяють розвитку креативного мислення та нестандартного бачення вирішення проблем [34].

Використання тривимірних арт-технологій стимулює творчість і одночасно створює умови для наслідування соціально прийнятних моделей поведінки. У процесі ліплення, конструювання або створення об'ємних композицій діти мають змогу спостерігати за діями дорослих і однолітків, переймати способи взаємодії, мовленнєві зразки та невербальні сигнали. Наслідування виступає одним із провідних механізмів соціального навчання в молодшому шкільному віці, особливо для дітей з особливими освітніми

потребами, які часто потребують наочних і практичних прикладів для засвоєння соціальних норм [23; 48].

Тривимірною творчою діяльністю також сприяє ефективнішому використанню як вербальних, так і невербальних засобів комунікації. Обговорення задуму, опис створених об'єктів, пояснення власних дій або звернення по допомогу стимулюють розвиток усного мовлення та активізують словниковий запас. Водночас жести, міміка, рухи рук і маніпуляції з матеріалом виконують функцію додаткових каналів комунікації, що є особливо важливим для дітей з мовленнєвими порушеннями або обмеженими вербальними можливостями [16; 50].

Розвиток мовлення та розуміння мови в межах таких занять відбувається через поєднання вербальних, візуальних і тактильних засобів, а за потреби — через використання письма або допоміжних і альтернативних засобів комунікації. Багатоканальне подання інформації полегшує процес сприймання та сприяє формуванню стійких комунікативних навичок, що безпосередньо впливає на поведінку дитини, її здатність до самовираження та соціальної адаптації [23; 52].

Таким чином, заняття мистецтвом з використанням тривимірних технологій виступають ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Вони сприяють розширенню кола спілкування, формуванню навичок взаємодії та створюють умови для активного включення дитини в соціальне середовище, що є особливо значущим для дітей з особливими освітніми потребами [14; 23; 48].

## Висновки до розділу 2

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що тривимірні матеріали (глина, пісок, пластичні маси, конструктори) виявляють високу психологічну ефективність у роботі з молодшими школярами з ООП. Їхній вплив є комплексним і охоплює як когнітивну, так і емоційно-вольову сфери розвитку.

Встановлено, що у когнітивній сфері використання 3D-арт-технологій сприяє розвитку сенсорно-перцептивних процесів, активізує наочно-образне та просторове мислення, стимулює мовленнєву активність через розвиток дрібної моторики та зниження мовленнєвих бар'єрів. Для дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями такі матеріали стають важливою опорою для формування понять про властивості предметів.

В емоційно-вольовій сфері тривимірні матеріали виконують стабілізуючу та корекційну функції: забезпечують емоційну розрядку, знижують рівень тривожності та агресії, формують навички самоконтролю, терпіння та цілеспрямованості. Спільна творча діяльність сприяє соціалізації, покращенню комунікації та формуванню позитивного «Я-образу».

Таким чином, фахівець, інтегруючи тривимірні арт-технології в корекційно-розвитковий процес, створює безпечне та ресурсне середовище, що є необхідною умовою ефективної інклюзії та гармонійного розвитку особистості дитини.

### РОЗДІЛ 3. ОБГРУНТУВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ЗАНЯТЬ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТРИВИМІРНИХ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНУ РОБОТУ З ДІТЬМИ З ООП.

#### **3.1. Методичні засади організації дослідження: мета, етапи, вибірка та діагностичний інструментарій**

Емпіричне дослідження проводилося з метою наукового обґрунтування ефективності використання тривимірних арт-технологій у роботі фахівця з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, а також визначення їх корекційно-розвиткового потенціалу та умов ефективного застосування в інклюзивній практиці. Варто зазначити, що молодший школяр - це саме той період, який завершує етап дитинства, і провідною діяльністю стає навчання, основою якої є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція. Вкрай важливими для цього віку є розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфери. Проте, певні виклики: особливості сприйняття, навантаження та стресові ситуації мають негативний вплив на розвиток школяра.

Базою дослідження став Комунальний заклад «Кілійський навчально-реабілітаційний центр з поглибленим професійно-трудовим навчанням». Учасниками експерименту були учні 3-го класу. Дослідження здійснювалося в період з 20 жовтня по 16 листопада 2025 року (тривалість – 4 тижні). В експерименті брало участь 8 учнів віковою категорією 8-10 років, які мають статус дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки дослідження проводилося в умовах інклюзивного навчання, формування вибірки здійснювалося не за нозологічним принципом (медичними діагнозами), а на основі феноменологічного аналізу наявних освітніх та психологічних труднощів.

Варто зазначити, що кожна дитина мала різний ступінь порушень і тому деякі методи дослідження були адаптовані під можливості дитини, і оскільки дослідження носило корекційно-розвивальний характер в умовах інклюзивної групи спецшколи, вибірка була обмежена кількістю учнів у класі, що дозволило застосувати якісний аналіз результатів.

Дослідження включало в себе три етапи:

Перший етап констатувальний – аналіз наукової літератури; первинне діагностування групи дітей з метою оцінки когнітивної та емоційно-вольової сфер, яке включало в себе методи: Тест Бендер-Гештальт (Bender-Gestalt Test) - копіювання фігур, кольорові матриці Равена, завдання з кубіками Коса, Колірний тест Люшера (спрощений, 8 кольорів), Розпізнай емоції, метод польового спостереження.

Другий етап формувальний - розробка та впровадження корекційно-розвиткових занять з використанням тривимірних матеріалів з дітьми молодшого шкільного віку, які пройшли тестування.

Третій етап контрольний - перевірка ефективності використання методів 3D арт-терапії для розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфер дітей молодшого шкільного віку шляхом здійснення повторної діагностики.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив встановити, що використання арт-терапевтичних засобів — зокрема ліплення та ізотерапії — у роботі з дітьми з ООП є ефективним напрямом психолого-педагогічної підтримки та розвитку. Вони сприяють гармонізації когнітивного та емоційно-вольового розвитку, формуванню внутрішньої рівноваги, позитивного емоційного стану й готовності до взаємодії з навколишнім світом. Саме через невербальні форми самовираження (малювання, ліплення, музичну або театральну імпровізацію) діти з ООП отримують можливість опосередковано усвідомлювати й регулювати власні емоційні стани, що позитивно впливає на розвиток їхньої емоційно-вольової сфери. Одночасно арт-техніки виступають важливим інструментом стимулювання когнітивних процесів. Залучення сенсорного, образного й емоційного досвіду активізує пізнавальну діяльність дитини, розвиває увагу, пам'ять, мислення, мовлення та уяву. Творча діяльність у процесі арт-терапії допомагає компенсувати обмеження у вербальній чи логіко-аналітичній сфері, створюючи умови для інтеграції емоційного досвіду у пізнавальну діяльність.

Слід зазначити, що на етапі проведення повторної діагностики рівня розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфер з метою виявлення змін

після корекційних занять, були використані ті ж самі методики, які ми використовували на етапі первинної діагностики.

Для діагностики емоційної сфери нами були відібрані наступні методики: «Назвіть почуття які переживає людина» (Т. Котик), Кольоровий тест Люшера, метод польового спостереження.

Для діагностики рівня когнітивного розвитку було використано методики: «Кольорові матриці Равена»; «Кубики Коса» та гештальт-тест Л. Бендер (Bender-Gestalt Test) – копіювання фігур.

Діагностична методика «Назвіть почуття які переживає дитина» Т. Котик (Додаток А). Мета методики полягає у виявленні сформованості процесів розпізнавання емоцій та їх розуміння; визначення рівнів ідентифікації емоцій. У ході застосування методики дітям пропонується картки із зображеннями різних емоційних ситуацій (Додаток Б). При цьому наводиться така інструкція: «Я буду показувати тобі картинки з різними історіями, а ти будеш розповідати про людей на цих картинках». Після кожного демонстрування певної картинки дитині задається питання: «Як ти гадаєш, що відбулося з цими людьми? Чому в них такі обличчя? Що вони відчують? Як називається це почуття (настрій)?». Варто зазначити, що для дітей з відсутнім вербальним відгуком процедура проводилась у спрощеному (адаптованому) варіанті. До прикладу вихователь може показати картинку ситуації і запитати: «Це сум чи радість?». Всі відповіді учнів фіксують у таблиці (Додаток В).

Кольоровий тест Люшера використано як допоміжну проєктивну методику для оцінки емоційного стану дітей. Методика передбачає ранжування чотирьох основних та чотирьох додаткових кольорів у порядку переваги. Отримана послідовність відображає актуальні потреби, емоційний фон, рівень напруги та способи психологічного захисту. Дитині представляють 8 кольорових карток (Додаток Г) і пропонують обрати одну, яка подобається найбільше. Її прибирають і дослід повторюється, поки кольори не закінчатся. Далі психолог фіксує послідовність ранжування кольорів (Додаток Д). Хоча тест Люшера не відноситься до доказових психодіагностичних методик, у практичній психології він широко застосовується як інструмент для експрес-

оцінки емоційної сфери, особливо в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Як важливий емпіричний метод у дослідженні було використано польове спостереження, що здійснювалося у природному для дітей середовищі (під час навчальних занять, ігрової діяльності та перерв). Метою застосування цього методу була фіксація спонтанних поведінкових проявів, які важко відстежити під час стандартизованого тестування. У процесі спостереження особлива увага приділялася таким показникам, як характер міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими, особливості емоційного реагування на труднощі, рівень рухової активності та специфіка концентрації уваги. Фіксація даних здійснювалася шляхом ведення протоколів спостереження (щоденникових записів) з неухильним дотриманням етичних принципів конфіденційності та невторчання у природний перебіг освітнього процесу.

Методика «Кольорові прогресивні матриці Равена» (додаток Е) застосовується для визначення рівня невербального інтелекту та оцінки логічного мислення, здатності до аналізу та узагальнення, що є актуальним для дітей з ООП. Завдання полягає у виборі відсутнього фрагмента матриці, що дозволяє оцінити рівень сформованості операцій мислення без опори на мовлення, що робить методику особливо цінною для дітей з особливими освітніми потребами. Результати (кількість балів) порівнюються з еталонними нормами розробленими для різних вікових груп (Додаток Ж) і вивидяться у рівні інтелекту є стандартизованим, валідним та культурно незалежним інструментом.

Методика «Кубики Коса» є просторово-конструктивним тестом, що дозволяє оцінити здатність дитини аналізувати та синтезувати візуальну інформацію, координувати рухи рук з аналізом зорових стимулів. Задача дитини — відтворити за зразком модель із набору кубиків із нанесеними геометричними фігурами. Цей тест є особливо цінним для діагностики дітей з особливими освітніми потребами, оскільки мінімізує мовний компонент та дозволяє оцінити здатність дитини оперувати тривимірними об'єктами. Результати тесту інтерпретуються за точністю відтворення, швидкістю та

типом помилок. Для діагностики потрібен набір з 16 або 20 кубиків, кожен з яких має однаковий розмір, на гранях яких нанесені чорно-білі геометричні фігури (часто — одна або дві чорні трикутники, квадрат, смуги). Дитині надається картка зі схемою для відтворення (Додаток З).

Тест Бендер–Гештальт (Додаток К) є одним із найбільш поширених інструментів для оцінки зорово-моторної інтеграції та просторової організації у дітей. Він складається з дев'яти геометричних фігур (Додаток И), які дитина копіює на аркуш паперу. Якість виконання дозволяє оцінити рівень розвитку перцептивної організації, когнітивної зрілості, моторної координації та можливих нейропсихологічних порушень. Методика особливо корисна у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки не залежить від мовного розвитку та дозволяє виявити специфічні труднощі, характерні для затримки психологічного розвитку, розладу аутистичного спектру, інтелектуальних порушень та дизграфічних ризиків.

За результатами проведення комплексу діагностичних методик («Кольорові матриці Равена», «Кубики Коса», тест Бендер-Гештальт, проєктивні методики та ін.) було отримано емпіричні дані, що характеризують актуальний рівень розвитку дітей вибірки. Узагальнені результати дослідження систематизовано у вигляді таблиць та діаграм з подальшою змістовною інтерпретацією.

Розпочнемо аналіз із дослідження емоційної сфери. Для оцінки здатності дітей розпізнавати емоційні стани було використано методику Т. Котик. Отримані дані наведено в таблиці 3.1

Таблиця 3.1

**Таблиця коефіцієнтів обізнаності емоційних станів**

	Рівень коефіцієнту обізнаності значень емоційних станів людини по фото			Рівень коефіцієнту обізнаності значень емоційних станів людини по «смайлам»		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Відсоток учнів	37,5%	25%	37,5%	12,5%	25%	62,5%

Аналіз коефіцієнтів обізнаності емоційних станів свідчить, що діти з особливими освітніми потребами значно краще розпізнають емоції за смайлами, ніж за фотографіями реальних людей. За фото високий рівень продемонстрували 37,5% (3 дитини), тоді як за смайлами – 62,5% (5 дітей). Низький рівень в умовах розпізнавання емоцій по фото (37,5%; 3 дитини) перевищує аналогічний показник для смайлів (12,5%; 1 дитина), що підтверджує складність інтерпретації реалістичних емоційних виразів для дітей з ООП.

Отже, як бачимо, схематичні зображення (смайли) є доступнішими та більш зрозумілими для молодших дітей з ООП, що має важливе значення для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Далі розглянемо результати дослідження за методикою Т. Котик «Назвіть почуття, що переживає людина» по кожній емоції окремо (табл. 3.2)

Таблиця 3.2

**Результати дослідження за методикою Т. Котик «Назвіть почуття, що переживає людина» по кожній емоції окремо.**

Емоційні стани	Відсоток коефіцієнту обізнаності	
	За «фото»	За «Смайлами»
Сум	50%	62,5%
Радість	87,5%	87,5%
Страх	25%	50%
Здивованість	37,5%	62,5%
Гнів	37,5%	50%
Огида	25%	37,5%

Результати дослідження з табл. 3.2 були переведені у діаграму на Рис. 3.1

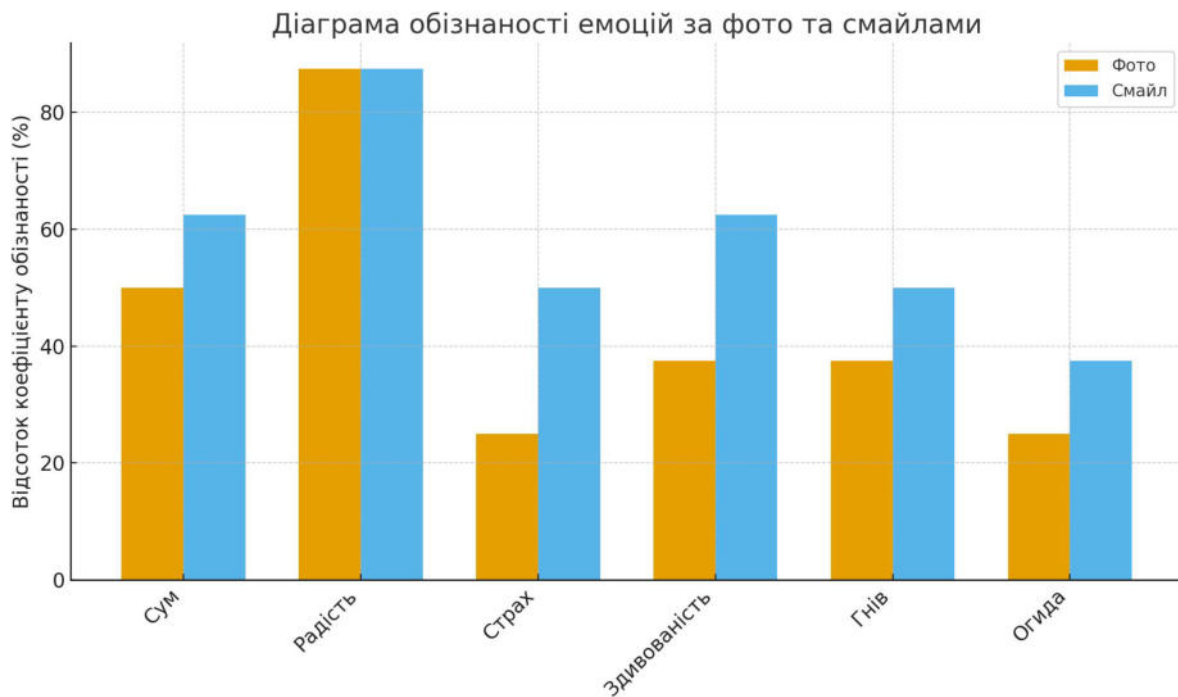


Рис. 3.1. Діаграма обізнаності емоцій за фото та смайлами

Аналізуючи інтерпретації дослідження та діаграму на рис. 1, можемо спостерігати коефіцієнт обізнаності у впізнаванні емоцій на фотографіях та за допомогою смайликів. Найскладнішими емоціями для дітей виявилися страх та огида, що типово для дітей з ООП через недостатність соціального досвіду та слабшу навичку емоційної диференціації.

Найкраще розпізнається радість, у тому числі 7 дітей правильно визначили її за смайлом. Польове спостереження проводилося в природних умовах інклюзивного класу. У групі перебувало вісім дітей з різними освітніми потребами, рівнем мовленнєвого розвитку та особливостями емоційно-поведінкової регуляції. Загалом спостереження дало можливість отримати цілісне уявлення про те, як діти вирішують поставлені задачі, регулюють свою поведінку та яким чином будують взаємодію з дорослими й однолітками.

Нова людина в просторі цих дітей викликала живий інтерес, а в деяких випадках і сором'язливість. Більшість дітей спокійно взаємодіяла один з одним, а деякі старалися триматися осторонь. Вади мовлення були присутні майже у всіх дітей. Три дитини з групи не спілкувалися вербально. Зі слів вихователя “емоційні вибухи” в цій групі трапляються майже кожного дня, що свідчить про недостатню емоційну регуляцію багатьох дітей. Деякі діти проявляли

тривожність при виконанні певних завдань, з якими їм було важко впоратись. Це проявлялось у посиленому тиску на фігурки із завданням, треморі в руках, пришвидшеному диханні та занепокоєнні. Рівень інтелектуального розвитку всієї групи не відповідає їхній віковій категорії.

Наступним діагностичним інструментом, який було використано для оцінки емоційного стану, став Кольоровий тест Люшера. Отримані дані представлено в табл. 3.3

Таблиця 3.3

### Основні емоційні стани дітей за результатами тесту Люшера

Емоційний стан (узагальнений)	Кількість дітей	Відсоток у групі
Підвищена тривожність / напруження	3	37,5 %
Емоційна нестабільність / імпульсивність	2	25 %
Потреба у спокої та підтримці	2	25 %
Позитивний пошук новизни, збудженість	1	12,5 %
Емоційне виснаження / відсторонення	1	12,5 %
Прагнення контролю, ригідність	1	12,5 %

Як бачимо, щонайпоширеніший стан серед дітей — підвищена тривожність (37,5%, 3 дитини). 25% дітей (2 дитини) мають емоційну нестабільність, що відповідає результатам інших методик. Ще 25% (2 дитини) мають потребу у безпеці та підтримці (спокійний, синій домінуючий вибір). Лише 12,5% дітей (1 учень) продемонстрували переважно «оптимістичний стиль реагування» (жовтий). Стан емоційної ізоляції (сірий у домінуючій) - 12,5% (1 дитина) і 12,5% - тенденція до ригідності й контролю (зелений). Діаграма представлена на рис. 3.2.

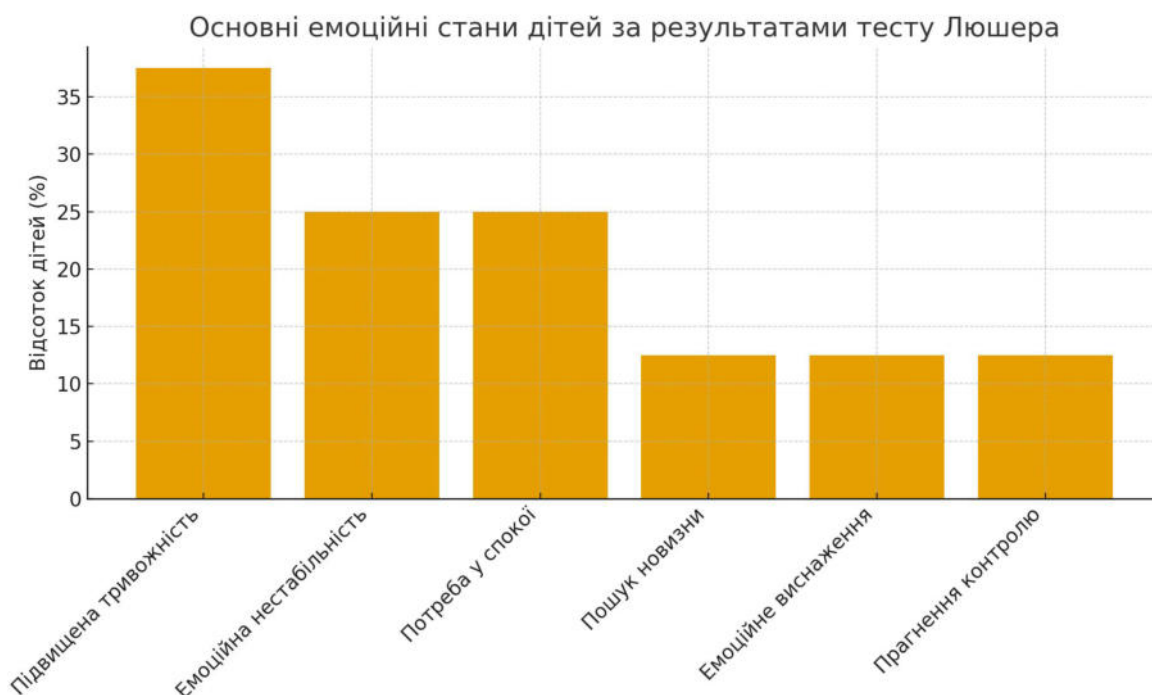


Рис. 3.2. Розподіл переважаючих емоційних станів дітей за результатами Кольорового тесту М. Люшера

Далі у таблиці представлені результати тестування за методикою «Кольорові матриці Равена» з показниками у рівнях. (табл. 3.4)

Таблиця 3.4

### Результати дослідження за методикою «Кольорові прогресивні матриці Равена»

Рівні	Показики у %	Кількість дітей
Високий рівень	-	-
Середній рівень	62,5	5
Низький рівень	37,5	3

У наступній таблиці представлені виявлені проблеми під час виконання завдань (табл. 3.5)

Таблиця 3.5

### Класифікація помилок та труднощів при виконання завдань методики Равена

Виявлені проблеми	Показики у %
Недорозвинення логічних операцій	62,5
Перцептивні помилки	62,5
Низька стійкість уваги.	37,5

Аналіз когнітивних можливостей показав, що в групі переважають достатній рівень навичок аналізу. В дітей виникали окремі труднощі в складних матрицях. Деякі діти були не в змозі пройти всі три матриці та проходили тільки один або два варіанти матриць з трьох, що є характерним для ЗПР, інтелектуальних порушень. В багатьох дітей прослідковувалась недорозвинення логічних операцій, перцептивні помилки, низька стійкість уваги, що видно на діаграмі (рис. 3.3).

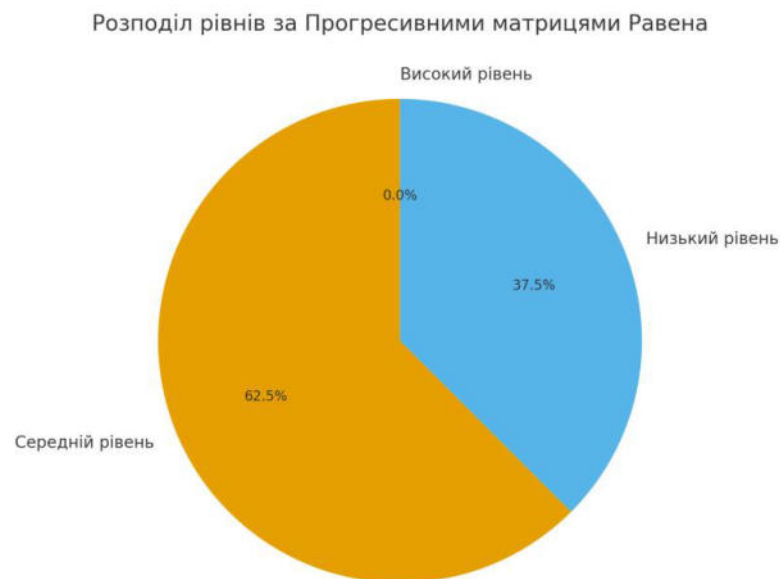


Рис. 3.3 Рівні розвитку невербального інтелекту за методикою «Кольорові прогресивні матриці Равена»

Виявлені проблеми за кольоровими матрицями Равена представлені на рис. 3.4.

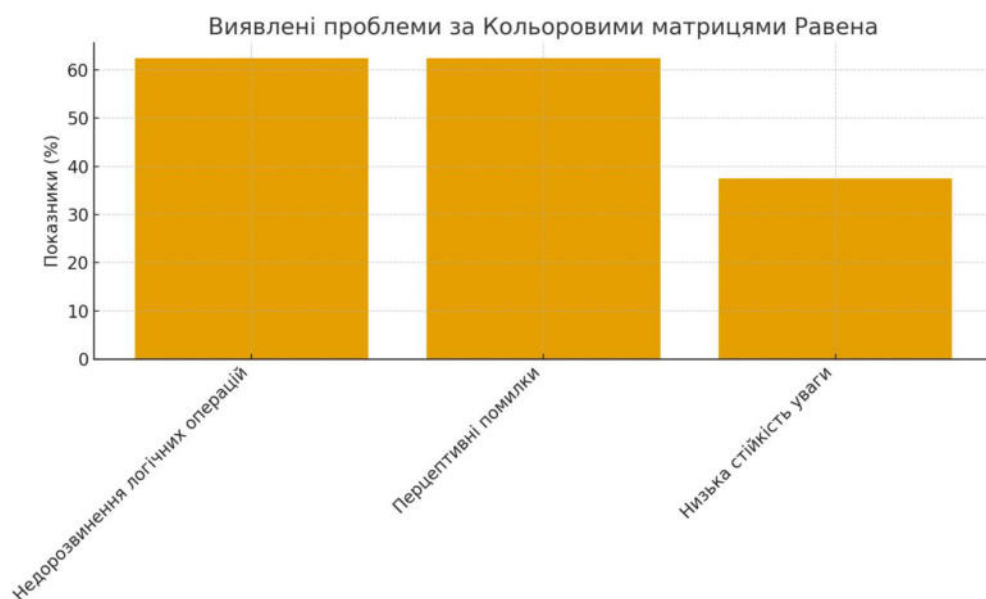


Рис. 3.4. Структура когнітивних труднощів, виявлених під час виконання матриць Равена

Результати діагностування методикою «Кубики Коса» для оцінки перцептивно-моторної координації, просторового мислення та конструктивних здібностей представлені в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Рівні розвитку конструктивних здібностей та просторового мислення за методикою «Кубики Коса»**

Рівні	Показники у %	Кількість дітей
Високий рівень	25	2
Середній рівень.	37,5	3
Низький рівень	37,5	3

Дані за таблицею рівнів розвитку конструктивних здібностей та просторового мислення за методикою «Кубики Коса» представлені на рис.3.5.

Рівні розвитку за методикою «Кубики Коса»

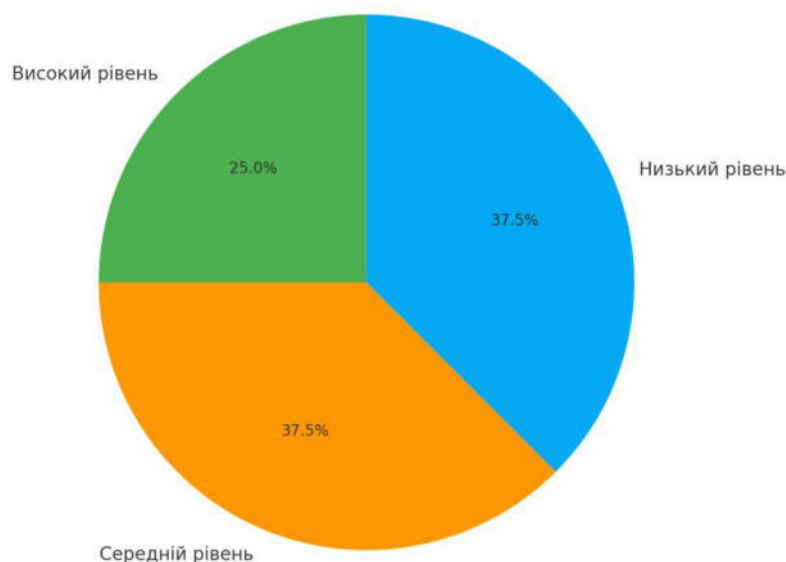


Рис. 3.5 Рівні розвитку просторового мислення та конструктивних здібностей (методика «Кубики Коса»)

Нижче, у таблиці, представлені показники сформованості окремих компонентів просторового мислення за методикою «Кубики Коса» (Табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Показники сформованості окремих компонентів просторового мислення  
за методикою «Кубики Коса»**

Функції	Показники у %	Кількість дітей
Точність і швидкість відтворення зразка	50	4
Перцептивна організація	50	4
Координація око-рука та просторового мислення	62,5	5

Лише дві дитини з групи показали високий рівень. Було оцінено: точність і швидкість відтворення зразка, перцептивна організація та координація око-рука та просторового мислення. Середній рівень показали 37,5 % (3 дитини). Вони мали невеликі помилки або повільність та незначні труднощі в етапі виконання завдань. Діти, які мали значні помилки, довге виконання, що може свідчити про порушення просторового мислення, уваги, моторики або когнітивних функцій показали низький рівень. Результати представлені нижче (Рис. 3.6).

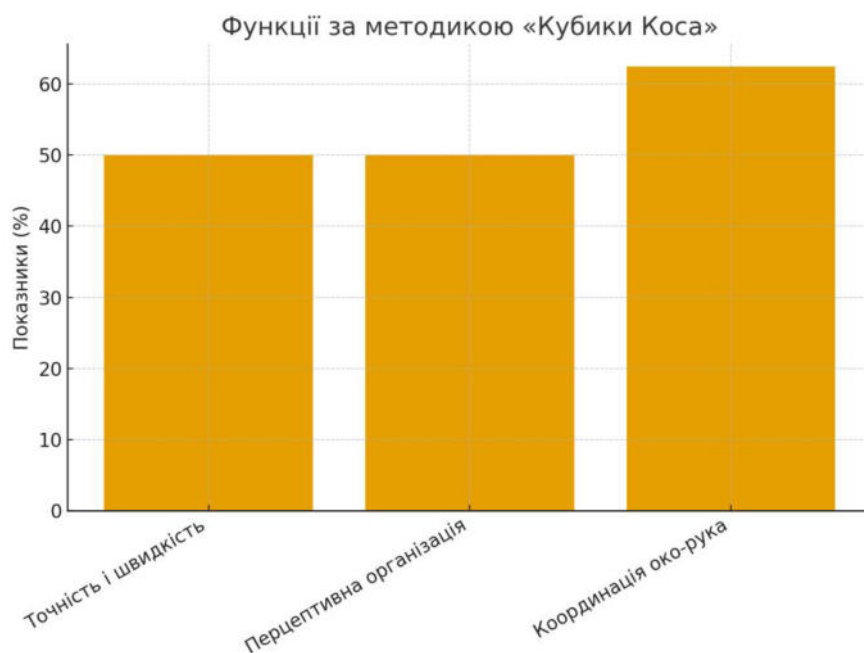


Рис. 3.6. Показники сформованості окремих компонентів просторового мислення  
(когнітивних функцій) за методикою «Кубики Коса»

Для оцінки рівня сформованості зорово-моторної координації та просторового сприймання дітей було проведено діагностику за допомогою гештальт-тесту Л. Бендер. Отримані кількісні та якісні показники, що характеризують типи виявлених порушень, наведено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

**Структура та частота помилок, виявлених у дітей з ООП за  
результатами гештальт-тесту Л. Бендер**

Типи помилок	Кількість дітей у %
Спотворення форми	62,5
Дефіцити просторової організації	50
Порушення зорово-моторної координації	12,5
Дефіцит послідовності	50
Зміна структури	50

У цьому тесті ми оцінювали показники зорово-моторної координації, перцептивної організації, просторового аналізу та нейропсихологічного функціонування. Більшість дітей (62,5%; 5 дітей) мала певні труднощі у відтворенні форм. Діти змінювали структури та виконували завдання непослідовно (50%; 5 дітей), що свідчить про певні затримки психологічного розвитку. Дані представлені на рис. 3.7.

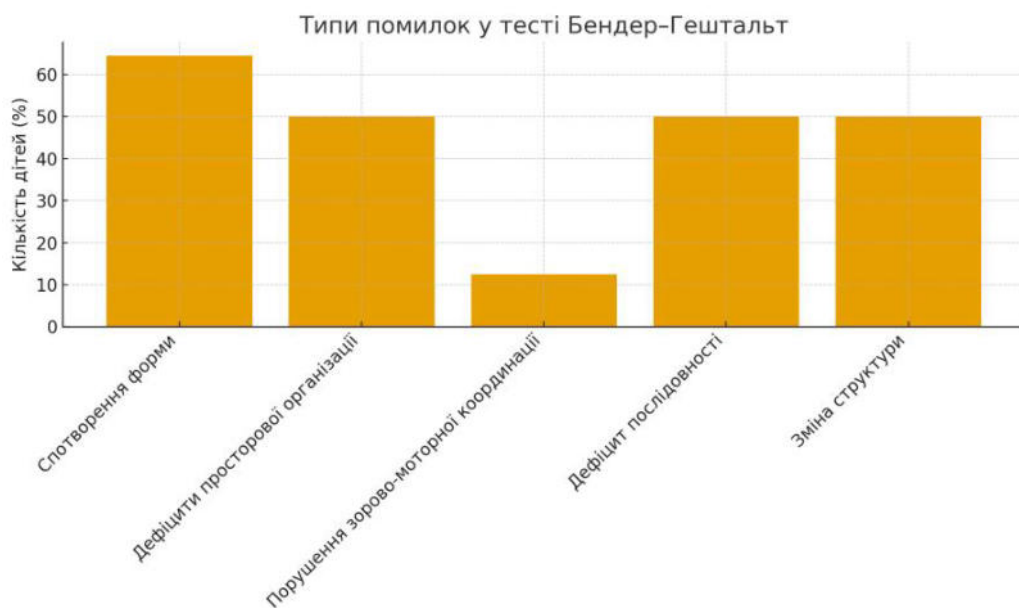


Рис. 3.7. Частота прояву типів помилок при виконанні зорово-моторного гештальт-тесту Л. Бендер

З метою визначення рівня розвитку зорово-моторної координації та виявлення можливих когнітивних порушень було проведено кількісний аналіз допущених помилок відповідно до критеріїв шкали Л. Копіц. Узагальнений розподіл досліджуваних за ступенем вираженості труднощів виконання тесту наведено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Інтерпретація результатів тесту Бендер-Гештальт  
за системою оцінювання Л. Копіц**

Оцінка	Кількість дітей у %
Норма; 0-4 помилки	12,5
Легкі труднощі; 5-7 помилок	62,5
Можливі нейропсихологічні або когнітивні проблеми; 8+помилки	25

Отже, в результаті комплексного психодіагностичного обстеження ми мали змогу сформулювати цілісне уявлення про когнітивний, емоційний та поведінковий розвиток дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Учні добре розпізнають та відрізняють певні емоції та емоції людини, проте мають складнощі у розпізнанні інших (складних) емоцій, також у досліджуваних мало розвинутий емоційний інтелект в цілому. А саме здібність керувати своїми емоціями, що створює й перешкоди в комунікації з іншими. Ситуацію погіршує тривожний стан дітей. Загальна тенденція групи – підвищена емоційна напруга, що ускладнює навчання та соціальну взаємодію.

Оцінка когнітивних навичок показала, що в більшості дітей присутні легкі труднощі у виконанні завдань. У частини дітей наявні когнітивні проблеми. Дані прогресивних матриць Равена засвідчили значну нерівномірність когнітивного розвитку в межах групи. У дітей з ООП спостерігалися різні рівні сформованості логічного мислення, здатності до аналізу та узагальнення. Частина дітей продемонструвала достатній рівень пізнавальної активності та зосередженості, однак більшість характеризувалася низькою стійкістю уваги та труднощами у виконанні завдань з підвищеною складністю. Спостереження в інклюзивному класі показало, що діти з більш

збереженим мовленням легше встановлюють контакт та беруть участь у спільній діяльності. Нерозмовляючі діти більше покладаються на невербальні способи комунікації. Один з учнів проявляв значні труднощі з емоційною регуляцією.

Дана діагностика підтвердила гіпотезу про недостатній розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер у молодших школярів з особливими освітніми потребами. Також в роботі саме с дітьми з особливими потребами варто враховувати індивідуальний підхід як у діагностиці, так і в корекції. Тому були розроблені корекційно-розвиткові заняття, а також методичні рекомендації вчителям, асистентам для покращення емоційного та когнітивного розвитку дітей. Та після певного періоду часу були проведені дослідження повторно для виявлення змін.

### **3.2 Зміст та процедура проведених корекційно-розвиткових занять**

Після завершення констатувального етапу експерименту ми перейшли до розробки та впровадження корекційно-розвивальних занять.

При роботі з дітьми важливо використання м'яких і дієвих методів. Таким методом є терапія тривимірними матеріалами – гармонізація стану за допомогою творчості. Цей метод використовується в роботі з дітьми, за великим рахунком, не маючи протипоказань. Тому після проведення емпіричних досліджень когнітивного та емоційного розвитку за обраними методиками було впроваджено курс корекційно-розвиткових занять із використанням тривимірних арт-матеріалів.

Характеристика програми. Цикл корекційно-розвивальних занять з використанням тривимірних матеріалів (глина, пісок, LEGO-конструктор) був спрямований на активізацію сенсорної інтеграції, розвиток когнітивних процесів, покращення емоційної саморегуляції та формування навичок комунікації у дітей з особливими освітніми потребами.

Мета впровадження – перевірка ефективності методу тривимірних арт-технологій для покращення емоційного стану та розвитку когнітивних навичок

молодших школярів з ООП. Учасники: 8 учнів з різними нозологіями. Організація: Заняття проводилися протягом двох тижнів, із частотою двічі на тиждень.

Нами було адаптовано комплекс вправ, який включав:

- Ліплення (мета: розвиток дрібної моторики, переробка негативного досвіду, покращення мовлення та уваги).
- LEGO-конструювання (мета: стимулювання творчого, логічного та просторового мислення).
- Робота з кінетичним піском та сенсорними матеріалами (мета: корекція поведінки, розвиток комунікації та пізнавальних процесів).

Матеріально-технічне забезпечення: кольоровий пластилін, стеки, аркуші паперу, олівці, кінетичний пісок у ємностях, сенсорні м'ячики, природні матеріали (каштани, жолуді, камінці), набори фігурок, LEGO-конструктори.

Зміст основних технік:

1. Вправа «Зліпи свій приємний спогад» . Дитині пропонується згадати подію або річ, що викликає радість, та відтворити цей образ із пластичної маси. Вправа спрямована на актуалізацію позитивного емоційного досвіду дитини та формування ресурсу внутрішньої стабільності. Процес відтворення приємних спогадів у матеріальній формі сприяє позитивній переоцінці досвіду, зниженню рівня емоційної напруги та розвитку здатності до подолання труднощів. Ліплення дозволяє дитині трансформувати внутрішні переживання у зовнішній об'єкт, що є важливим механізмом емоційного опрацювання та символізації.

2. Вправа «Тваринка поряд зі мною». Дитині пропонується уявити, яка тваринка стоїть поряд із ним, проаналізувати, чи вона йому подобається або лякає. Після цього можна зліпити тваринку, яка викликає у дитини відчуття безпеки. Також до завдання додаються картинки-схеми ліплення тварин. Дана техніка має проєктивний характер і спрямована на дослідження емоційного стану дитини, її страхів, почуття безпеки та ставлення до оточення. Образ тварини виступає символічним посередником між внутрішнім світом дитини та зовнішньою реальністю. Можливість обрати або створити тваринку, яка асоціюється з безпекою, сприяє формуванню відчуття контролю, зниженню

тривожності та розвитку уяви. Додаткове використання схем ліплення забезпечує структурованість завдання та підтримку для дітей, які потребують візуальних підказок.

3. Вправа «Приємні рельєфи». Для цієї вправи використовується кінетичний пісок в лотку та різноманітні сенсорні предмети (м'ячки, природні предмети, фігурки), за допомогою яких дитина створює рельєфи на піску, мле пісок, малює, конструює, працює одночасно двома руками, оцінює сенсорний досвід. Техніка реалізується через сенсорну взаємодію з кінетичним піском і спрямована на розвиток сенсорної інтеграції, міжпівкульної взаємодії та тілесної усвідомленості. Маніпуляції з піском, робота обома руками, створення рельєфів та дослідження текстур дозволяють дитині безпечно проживати сенсорні відчуття, розвивати саморегуляцію та знижувати психоемоційне напруження. Ця техніка є особливо актуальною для дітей з підвищеною або зниженою сенсорною чутливістю.

4. Вправа «Моя безпечна домівка». За допомогою леґо-конструктора дитині пропонується створити свою безпечну домівку. Під час роботи активізується просторове мислення та активно покращується дрібна моторика. Техніка спрямована на формування відчуття захищеності, стабільності та особистих меж. Створення образу безпечного простору сприяє розвитку просторового мислення, планування та організації діяльності, а також покращує дрібну моторику. Символічний образ «домівки» дозволяє дитині проєктувати власні уявлення про безпеку та комфорт, що є важливим чинником емоційного благополуччя.

Вибір арт-терапевтичних технік для роботи з інклюзивною групою ґрунтується на принципах доступності, варіативності сенсорного досвіду, безпечної символізації емоцій та розвитку саморегуляції. Арт-терапія як недирективний метод психокорекційної роботи є особливо ефективною в умовах інклюзивного середовища, оскільки дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку дітей, різний рівень мовленнєвих, когнітивних і моторних можливостей, а також знижує тривожність і напруження через опору на ігрову та творчу діяльність.

Застосовані техніки базуються на використанні пластичних і сенсорних матеріалів (пластилінова маса, кінетичний пісок, LEGO-конструктор), що відповідає потребам дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із порушеннями сенсорної інтеграції, емоційно-вольової сфери та труднощами самовираження. Робота з об'ємними матеріалами активізує тактильні відчуття, сприяє розвитку дрібної моторики, що, у свою чергу, позитивно впливає на розвиток мовлення, уваги та емоційної регуляції.

Таким чином, обрані арт-техніки є методично доцільними для роботи з інклюзивною групою, оскільки поєднують емоційно-корекційний, сенсорний та розвивальний компоненти, забезпечують безпечні умови для самовираження та сприяють гармонійному розвитку дитини.

Аналіз поведінкових проявів під час занять (процедура впровадження). На початку циклу занять нервова система дітей була помітно збуджена, вони почували себе скуто, але можна було простежити цікавість до матеріалу, який презентував керівник. Яскраві кольори та об'ємні форми привертали до себе увагу дітей. Вони виявляли нетерпіння та бажання якнайшвидше розпочати роботу з пластиліном, піском, конструктором. Вже під час роботи з тривимірним матеріалом учні стали більш зосереджені та спокійні. Пластилін став «безпечним каналом» для вивільнення напруження. Хоча не всі діти на початку підключилися до виконання завдань. Один з учнів проявив сором'язливість і, навіть, після вмовлянь не зміг доєднатися до завдання. Він став спостерігачем та потім зміг оцінити, які гарні роботи зробили його однокласники. Також ще одна дитина не одразу долучилася до виконання завдання, але цікавість і наполегливість вчителя допомогла, і дитина долучилася до творчої діяльності. Враховуючи різну нозологію дітей в групі і завдання інтерпретувалися і виконувалися по-різному. Деякі діти могли чітко продумувати та створювати форму. Частині дітей подобалось м'яти та розмазувати пластичну масу, або створювати свої абстрактні предмети (картини). Враховуючи різну нозологію, діти інтерпретували та виконували завдання по-різному: деякі учні могли чітко продумувати та створювати форму,

тоді як іншим більше подобався процес розминання пластичної маси або створення абстрактних композицій.

Для оцінки динаміки поведінки ми використовували метод польового спостереження, що є одним із найнадійніших методів діагностики дітей з ООП. Результати оцінювання залученості дітей наведені в табл.3.10.

Таблиця 3.10

**Результати спостереження за поведінковою активністю та залученістю дітей під час корекційних занять (протокол спостереження)**

Номер дитини Поведінка на занятті	Інтерес до матеріалу	Робота з формою	Емоційний фон	Оцінка
Дитина 1	Активно досліджує, зацікавлена	Створює впізнаваний образ, комбінує деталі	Позитивний настрій	Високий рівень - 3б.
Дитина 2	Активно досліджує, зацікавлена	Створює впізнаваний образ, комбінує деталі	Позитивний настрій	Високий рівень - 3б.
Дитина 3	Активно досліджує, зацікавлена	Намагається створити форму, але потребує допомоги	Мінливий, потребує підтримки	Середній рівень-2б.
Дитина 4	Активно досліджує, зацікавлена	Намагається створити форму, але потребує допомоги	Позитивний настрій	Середній рівень-2б.
Дитина 5	Активно досліджує, зацікавлена	Намагається створити форму, але потребує допомоги	Позитивний настрій	Середній рівень-2б.
Дитина 6	Проявляє інтерес, але швидко відволікається	Просто мене, не створює образ	Мінливий, скутість, байдужість	Низький рівень -1б.
Дитина 7	Активно досліджує, зацікавлена	Просто мене, не створює образ, розтягує матеріал по листу	Позитивний настрій	Середній рівень - 2б.
Дитина 8	Проявляє інтерес, але швидко відволікається	Намагається створити форму, але потребує допомоги	Позитивний настрій	Низький -1б.

Ця таблиця показала нам, що 25% (2 дитини) дітей опановують навички та залучаються до занять на високому рівні, 50% (4 дитини) - на середньому, та ще 4 дитини - на низькому рівні, що продемонстровано на рис. 3.8.



Рис. 3.8. Розподіл дітей за рівнем опанування навичок та залученості до корекційних занять (формульальний етап)

Отже, як ми бачимо, реалізований цикл корекційно-розвиткових занять із застосуванням арт-терапевтичних технік була побудована з урахуванням принципів інклюзивної освіти, вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також необхідності створення безпечного, емоційно підтримувального середовища. Запропоновані заняття мали поетапну структуру, поєднували сенсорну, емоційну та пізнавальну активність і були спрямовані на підвищення рівня залученості дітей до діяльності, розвиток дрібної моторики, уяви та емоційної саморегуляції.

Аналіз результатів спостереження за поведінковою активністю та залученістю дітей під час корекційних занять засвідчив різний рівень опанування навичок і включеності в діяльність. Так, відповідно до даних протоколу спостереження, 25 % дітей (2 дитини) продемонстрували високий рівень залученості, що проявлялося в активному дослідженні матеріалу, самостійному створенні впізнаваних образів, комбінуванні деталей та

стабільному позитивному емоційному фоні. Це свідчить про ефективність обраних арт-технік для дітей із достатнім рівнем довільної уваги та сформованими навичками предметно-практичної діяльності.

50 % дітей (4 дитини) виявили середній рівень залученості, що характеризувався інтересом до матеріалу, намаганнями створювати форму за умови часткової допомоги дорослого, а також переважно позитивним або мінливим емоційним фоном. Отримані результати вказують на потребу в додатковій структуризації завдань, використанні візуальних підказок і поступовому зниженні обсягу допомоги з боку педагога чи психолога.

Водночас низький рівень залученості було зафіксовано у частини дітей, які проявляли нестійку увагу, швидко відволікалися, не створювали цілісного образу та демонстрували мінливий або знижений емоційний фон. Це підтверджує необхідність подальшої індивідуалізації корекційної роботи, збільшення тривалості сенсорного етапу, а також поступового введення образотворчих завдань із мінімальним рівнем вимог.

Загалом результати формувального етапу, відображені в табл. 3.7 та на рис. 3.8 свідчать про позитивний вплив корекційно-розвиткових занять на поведінкову активність та емоційний стан більшості дітей інклюзивної групи. Обрані нами арт-терапевтичні техніки створили умови для підвищення інтересу до діяльності, розвитку сенсорного досвіду та формування початкових навичок самовираження, що підтверджує доцільність їх використання в подальшій корекційно-розвитковій роботі.

### **3.3. Аналіз динаміки показників психічного розвитку дітей з ООП за результатами формувального експерименту**

Після завершення циклу занять було проведено повторну діагностику, результати якої дозволили порівняти динаміку розвитку та визначити ефективність застосування тривимірних арт-матеріалів.

Повторна діагностика виявила підвищення довільної уваги; збільшення тривалості зосередженості під час виконання завдань. За методикою кубиків

Коса покращився середній показник швидкості і точності відтворення, перцептивної організації, а також кращі показники зорово-моторної координації на 20%. Діти, які раніше швидко відволікалися, демонстрували більш стійкий інтерес до завдань із тривимірними матеріалами та змогли перенести ці навички у звичайні навчальні ситуації (див. Рис. 3.9)

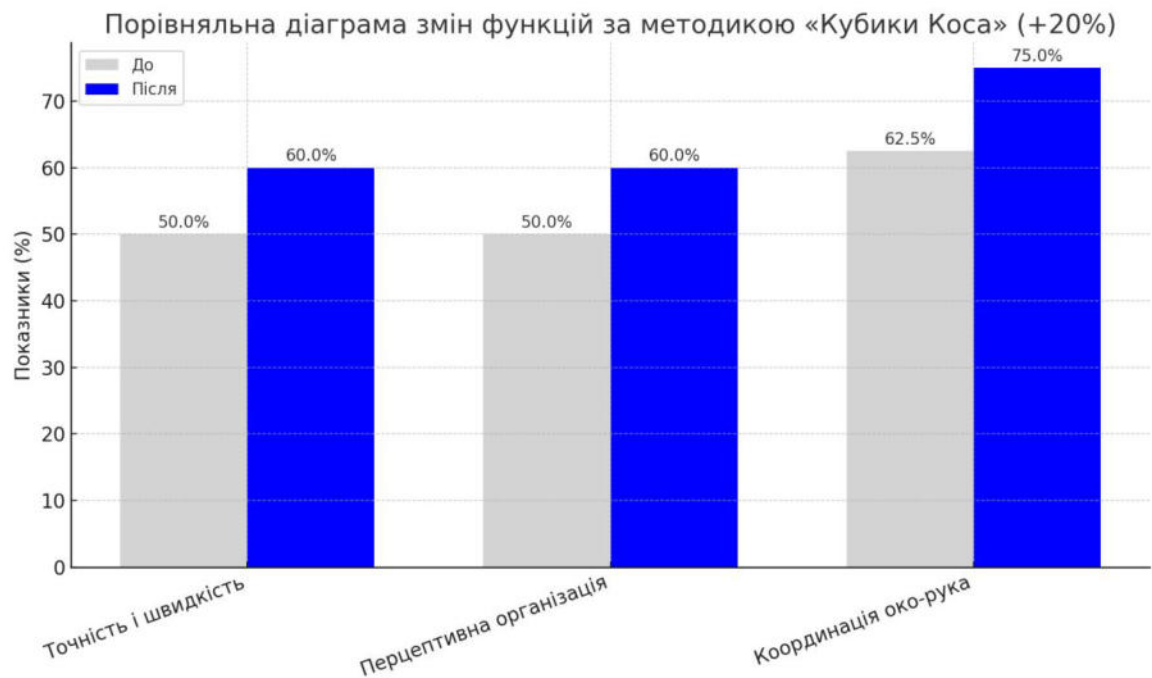


Рис. 3.9. Динаміка розвитку просторового мислення та конструктивних здібностей за методикою «Кубики Коса» (порівняльний аналіз)

Порівняння показників прогресивних матриць Равена до і після циклу занять виявило, що 25%(2 дитини) підвищили свій рівень у виконанні логічних операцій; 50% (4 дитини) продемонстрували стабілізацію та покращення уваги, а 25% (2 дитини) – мають незначні зміни, зумовлені важкими мовленнєвими або емоційними порушеннями. Найвиразнішим прогрес був у дітей, які активно включалися у конструювання та взаємодію з пластичною масою (див. Рис. 3.10).

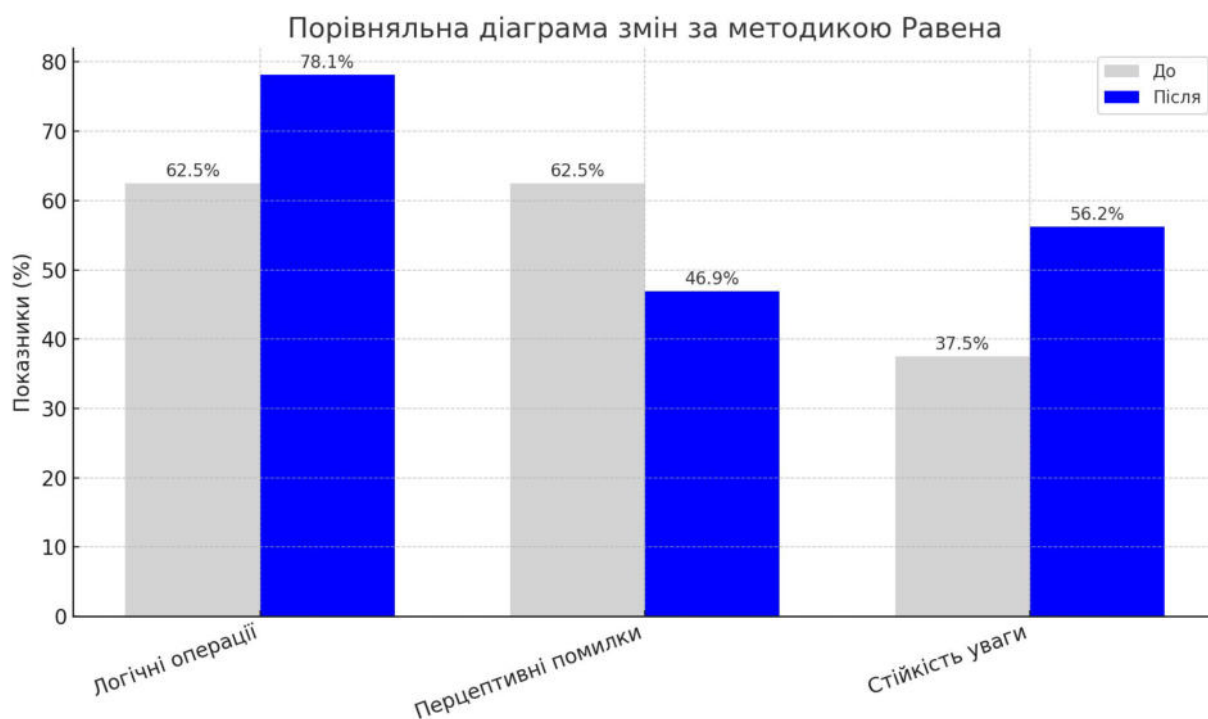


Рис.3.10. Порівняльна характеристика показників невербального інтелекту за методикою «Кольорові матриці Равена» до та після корекції

За даними повторного застосування тесту Люшера кількість дітей з високим рівнем тривожності зменшилася з 37,5% до 25%, а рівень емоційної збудженості знизився у 4 з 8 дітей, в той час як у 5 дітей відзначено покращення саморегуляції під час групових занять. (Рис. 3.11)

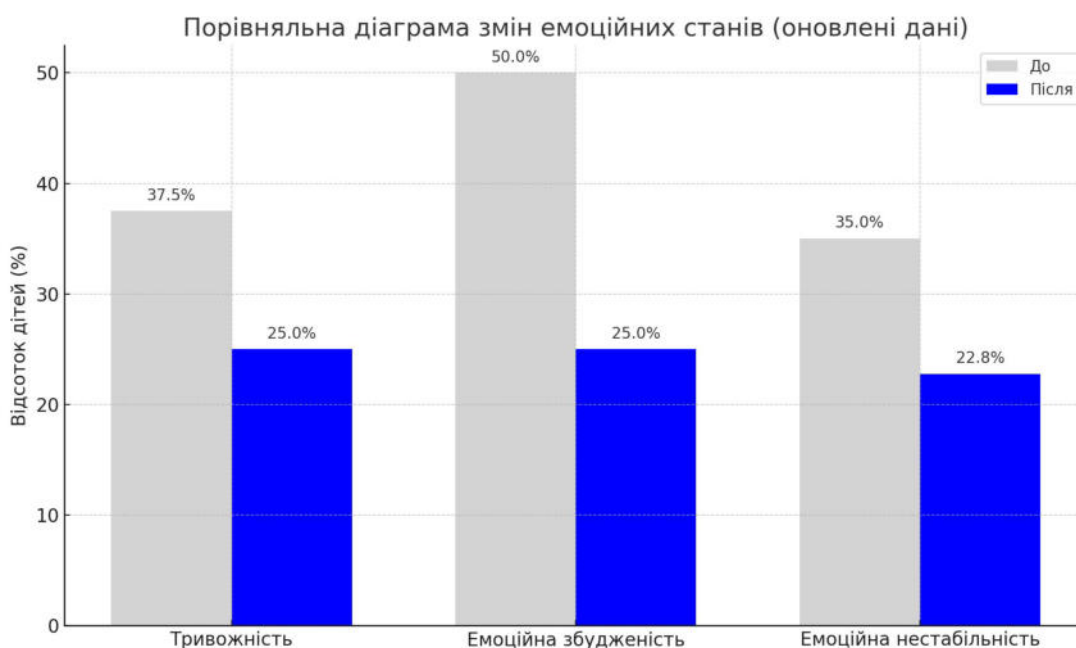


Рис.3.11. Динаміка змін емоційних станів дітей за результатами тесту Люшера (зниження тривожності та збудженості)

Методики «Розпізнай емоцію» (фото та смайли) засвідчили покращення розуміння базових емоцій (радість, злість, сум) і збільшення середнього показника кількості правильних відповідей за смайлами на 12%, за фото — на 6%; (див. рис. 3.12).

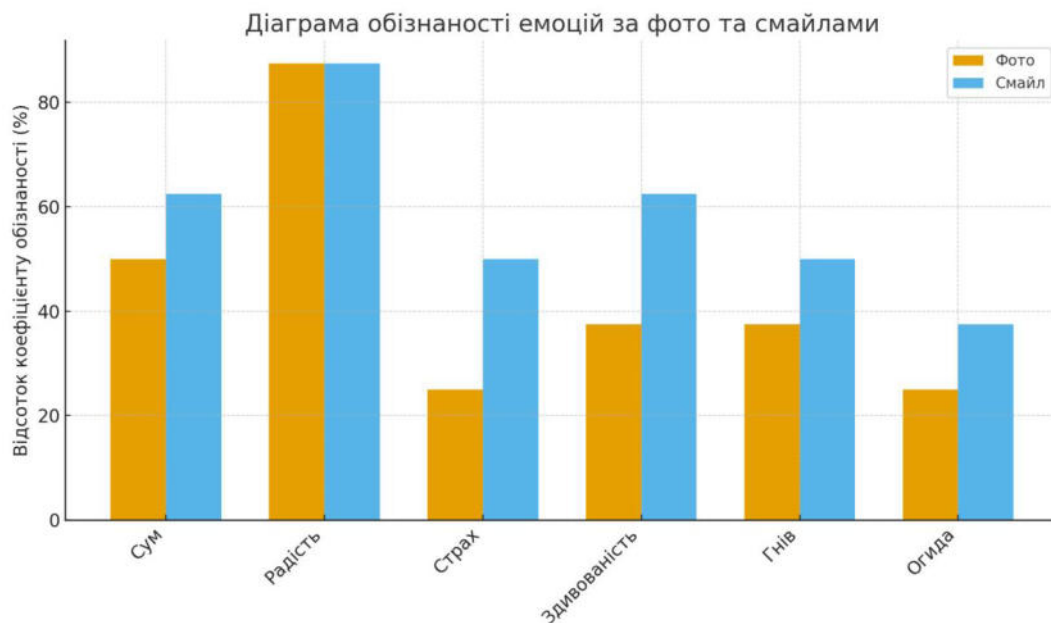


Рис.3.12. Показники успішності розпізнавання емоцій за фотографіями та «смайлами» на контрольному етапі дослідження.

Порівняльна діаграма розпізнавання емоцій представлена на рис. 3.13.

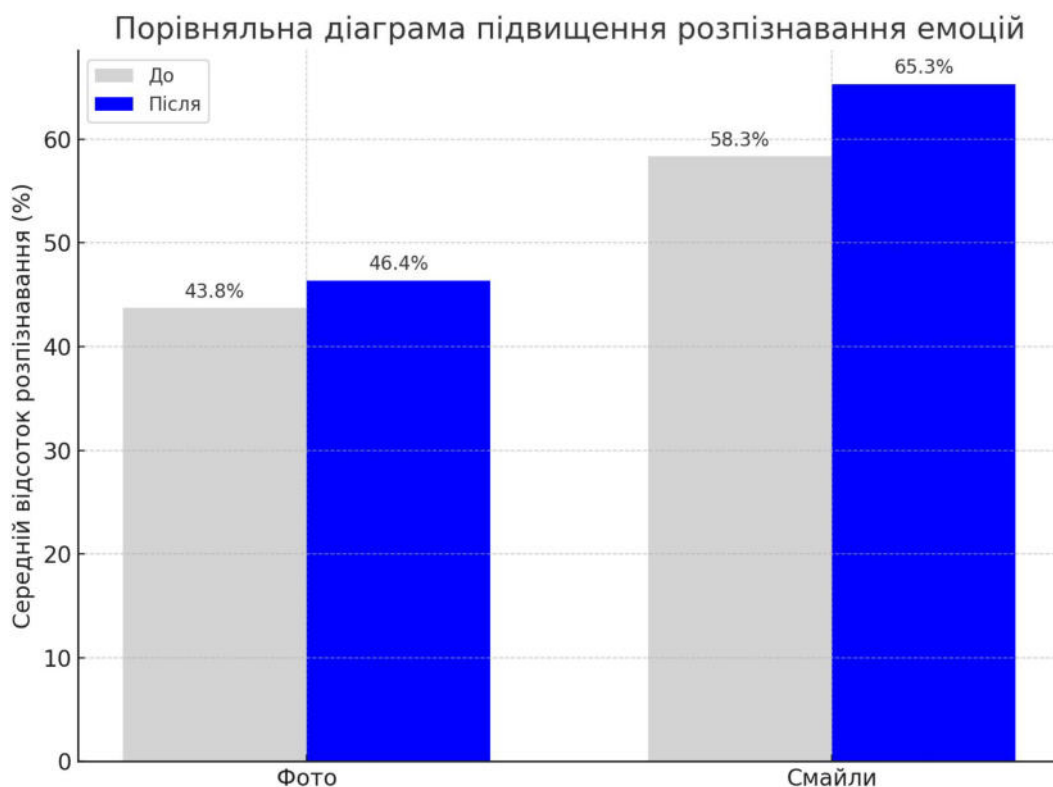


Рис. 3.13. Загальна динаміка підвищення рівня ідентифікації емоційних станів дітьми з ООП

Найбільший прогрес показали діти, які активно включалися у спільні ігрові сюжети з LEGO та пісок.

Пластична маса та пісок виконали функцію «сенсорного контейнера», що зменшував внутрішнє напруження.

За методикою Бендер-Гештальт яка відображає частоту основних типів помилок у дітей з ООП порівняльний графік де середні показники спотворення форми зменшилися на 38%, просторова організація покращилась на 17%, зорово-моторна покращилась на 35%, дефіцит послідовності зменшився на 38%, зміна структури зменшилась на 14% (див. Рис. 3.14).

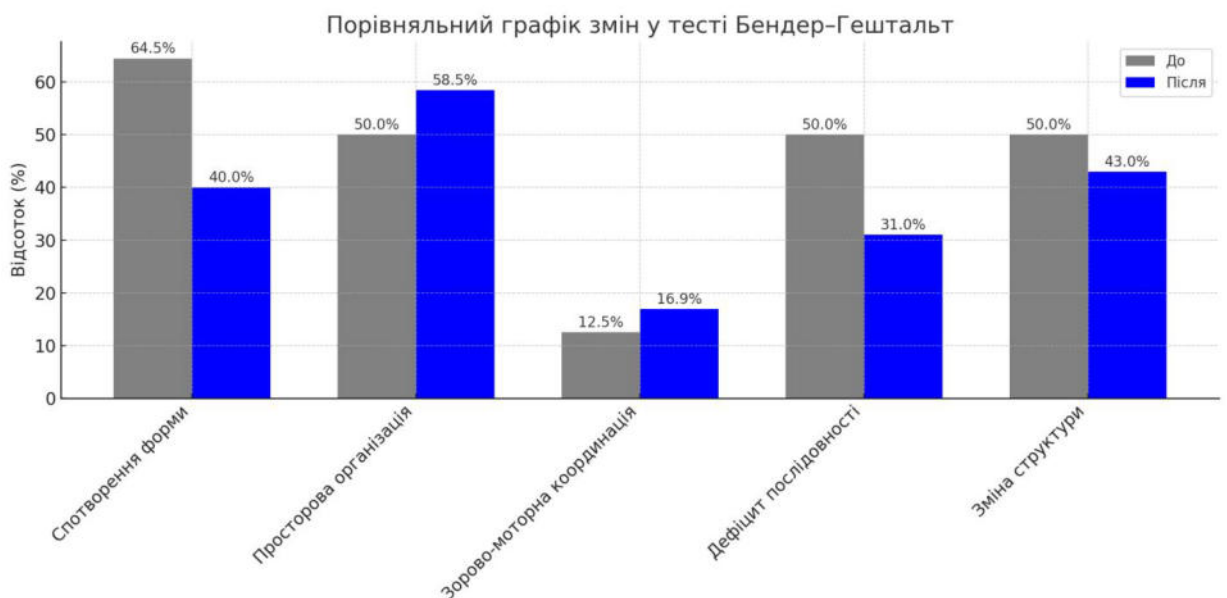


Рис. 3.14. Порівняльний аналіз частоти помилок зорово-моторної координації за тестом Бендер-Гештальт до та після впровадження програми

Один учень із високими проявами агресії продемонстрував збільшення частоти спокійних відповідей на фрустрацію і перехід від руйнівної поведінки до конструктивних дій (м'яття глини, руйнування піщаних форм без нанесення шкоди іншим).

У загальній групі 50% (4 дитини) стали спокійніше реагувати на зауваження; 62,5% (5 дітей) — краще утримували інструкцію.

Після завершення циклу занять більша частина дітей (75%; 6 дітей) охочіше вступали у спільну діяльність. Діти — почали ініціювати контакт з однолітками, а діти з мовленнєвими труднощами збільшили кількість невербальних комунікативних сигналів.

Формувальний експеримент, що включав цикл корекційно-розвивальних занять із використанням пластиліну, піску та модульного конструювання, продемонстрував високий рівень ефективності запропонованих технологій. Отримані результати свідчать про значне покращення когнітивних процесів: зростання на 25% показників логічного мислення; зниження перцептивних помилок на 25%; покращення стійкості уваги на 50%; зменшення труднощів у відтворенні структури та послідовності графічних фігур у тесті Бендер–Гештальт.

Діти стали більш зосередженими, послідовними у виконанні завдань, краще планували свої дії, проявляли підвищену самостійність та інтерес до процесу роботи. Особливо значущими є зміни в моторній організації рухів і координації, що пояснюється активною участю тактильно-кінетичної системи при роботі з тривимірними матеріалами.

У сфері емоційної регуляції спостерігалися позитивні зрушення: зменшення тривожності з 37,5% до 25%, зниження емоційної збудженості на 50%, зменшення емоційної нестабільності на 35%. Покращення розпізнавання емоцій за смайлами та фото свідчить про розширення емоційного словника, розвиток емпатії та саморегуляції. Тривимірні матеріали виконували функцію «безпечного середовища», у якому дитина могла проявити почуття, зняти внутрішню напругу, реалізувати агресивні імпульси у прийнятній формі.

Соціально-комунікативна сфера також зазнала суттєвих змін: діти почали проявляти інтерес до взаємодії, ініціювати спільну діяльність, брати участь у командному конструюванні, краще реагувати на інструкції та звернення дорослого. Спостерігалось зростання довіри, зниження уникання контактів та збільшення взаємодії «дитина — дитина». Це підтверджує, що тривимірні арт-технології створюють умови для розвитку співпраці, толерантності, соціальної активності та навичок комунікації.

### Висновки до розділу 3

Узагальнюючи результати експериментального дослідження, можемо констатувати, що проведений формувальний експеримент підтвердив висунуту гіпотезу. Доведено, що системне використання тривимірних матеріалів (пластиліну, кінетичного піску, модульного конструювання) справляє комплексний позитивний вплив на психологічний стан та особистісний розвиток молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Встановлено, що застосування 3D-арт-технологій сприяє активізації сенсорних каналів сприйняття, гармонізації емоційної сфери, стимуляції когнітивних процесів та підвищенню соціальної активності. Отримані емпіричні дані засвідчують не лише кількісне зростання показників інтелектуального розвитку, а й суттєві якісні зміни у поведінкових, емоційно-вольових та комунікативних проявах дітей.

Зокрема, перехід від імпульсивних і деструктивних реакцій до конструктивних форм самовираження, зростання здатності утримувати інструкцію, підвищення стійкості уваги та рівня самостійності свідчать про успішне формування базових механізмів саморегуляції. Особливої значущості набуває той факт, що тривимірні матеріали створюють безпечний, сенсорно насичений простір, у межах якого дитина отримує можливість інтегрувати тілесний, емоційний і пізнавальний досвід, що є критично важливим для корекції порушень розвитку.

Виявлені позитивні зрушення у сфері соціальної взаємодії – зростання ініціативності, розширення репертуару невербальної комунікації, готовність до співпраці та зниження рівня соціального уникання – підтверджують, що застосування тривимірних арт-технологій сприяє успішній інтеграції дитини в інклюзивне середовище.

Отже, результати розділу доводять доцільність і ефективність впровадження тривимірних арт-технологій у систему інклюзивної освіти як науково обґрунтованого та дієвого інструменту психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході проходження науково-дослідної практики було реалізовано мету дослідження та виконано всі поставлені завдання, що дозволяє зробити наступні узагальнення:

1. Теоретичний аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з психології розвитку, корекційної педагогіки, арт-терапії та сенсорної інтеграції підтвердив актуальність проблеми створення ефективного корекційно-розвиткового середовища для дітей з ООП у контексті інклюзивної освіти. Встановлено, що тривимірні арт-технології (ліплення з глини та пластиліну, пісочна терапія, модульне конструювання) відповідають віковим та індивідуальним особливостям молодшого шкільного віку як чутливого періоду розвитку та мають виражений психокорекційний потенціал завдяки поєднанню творчої, сенсорної, моторної та емоційно-регулятивної складових. Особливу цінність тривимірні арт-методи мають для дітей з порушеннями аутистичного спектра, інтелектуального, мовленнєвого, моторного та емоційно-вольового розвитку, оскільки створюють безпечне середовище для зниження тривожності і формування досвіду успіху. Доведено, що робота з об'ємними матеріалами активізує когнітивні процеси та знижує емоційну напругу.

2. Емпіричне дослідження (констатувальний етап) виявило у дітей вибірки (8 учнів) недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту, зокрема труднощі у розпізнаванні складних емоцій (страх, огида), підвищений рівень тривожності (37,5%) та емоційну нестабільність. Також були суттєві порушення просторового мислення, уваги, моторики або когнітивних функцій що, в свою чергу, обґрунтовує необхідність упровадження інноваційних корекційно-розвиткових підходів.

3. Формувальний етап передбачав розробку та впровадження циклу корекційно-розвиткових занять з використанням тривимірних арт-технологій, яка включала ліплення, роботу з кінетичним піском та LEGO-конструювання. Заняття були спрямовані на гармонізацію емоційного стану, розвиток когнітивних процесів, сенсомоторної інтеграції та соціально-комунікативних навичок. Вони включала вправи на ліплення («Зліпи свій приємний спогад»),

«Тваринка поряд»), роботу з кінетичним піском та сенсорними предметами («Приємні рельєфи») та LEGO-конструювання («Моя безпечна домівка»). Реалізація циклу корекційно-розвиткових занять відбувалася з урахуванням принципів інклюзивної освіти, індивідуальних можливостей дітей та необхідності створення психологічно безпечного простору. На цьому етапі було впроваджено метод спостереження, який дозволив оцінити особливості процесу та взаємодії вже під час заняття.

4. Аналіз результатів (контрольний етап), який проводився після повторного діагностування емоційно-вольової та когнітивних сфер, засвідчив позитивну динаміку за всіма досліджуваними показниками:

- у когнітивній сфері – на 25% зросли показники логічного мислення, на 50% покращилася стійкість уваги, значно зменшилася кількість помилок у тестах на зорово-моторну координацію (тест Бендер-Гештальт), а діти з мовленнєвими труднощами збільшили кількість невербальних комунікативних сигналів

- у емоційній сфері – рівень тривожності знизився з 37,5% до 25%, емоційна збудженість зменшилася на 50%, покращилася здатність розпізнавати емоції (на 12% за смайлами).

- у поведінковій сфері – діти стали більш ініціативними у спілкуванні, зросла довіра до дорослого та однолітків, зменшився прояв уникання, покращилися навички співпраці.

Найвиразнішим прогрес був у дітей, які активно включалися у конструювання та взаємодію з матеріалами. Діти, які раніше швидко відволікалися, демонстрували більш стійкий інтерес до завдань із тривимірними матеріалами та змогли перенести ці навички у звичайні навчальні ситуації. Як ми можемо побачити результати контрольного етапу засвідчують позитивну динаміку за всіма досліджуваними показниками.

5. Підсумок. Узагальнюючи результати теоретичного та емпіричного дослідження, можна стверджувати, що висунута гіпотеза повністю підтвердилася: використання тривимірних арт-технологій у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами сприяє

позитивній динаміці їхнього розвитку. Результати дослідження підтверджують, що тривимірна творча діяльність виступає важливим механізмом інтеграції сенсорного, емоційного, моторного та пізнавального досвіду дитини. Саме така інтеграція створює умови для гармонійного розвитку емоційно-вольової та поведінкової сфер, формування навичок саморегуляції, довільної уваги, цілеспрямованості та відповідальності за власну діяльність. Особливо значущим є те, що тривимірні арт-технології забезпечують для дітей з ООП психологічно безпечний простір, у якому вони можуть переживати досвід успіху, проявляти ініціативу та поступово розкривати власний когнітивний і творчий потенціал.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання розробленого циклу занять у діяльності психологів, арт-терапевтів, корекційних педагогів і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Запропонована модель застосування тривимірних арт-технологій може бути адаптована до індивідуальних програм супроводу дітей з різними видами порушень та використана в освітній і корекційно-розвитковій практиці, а також у підготовці фахівців у сфері психології, інклюзії та арт-терапії.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрійчук, О. В. *Психологія розвитку дитини* : підруч. / О. В. Андрійчук. Київ : Либідь, 2016. С. 16–28.
2. Бабияк, О., Прокопенко, О. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2(1). DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5.
3. Барбашова, І. Сенсорний розвиток молодших школярів: історія та сучасність. *Початкова школа* 2014 № 9. С. 46–48.
4. Бужилова Ю. Психологічні механізми впливу тривимірних матеріалів у роботі з молодшими школярами з ООП. *Research in Science, Technology and Economics*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Люксембург, 10-12 грудня 2025 року). Люксембург, Люксембург, 2025.
5. Бужилова Ю. Роль арт-технік у гармонізації розвитку дітей з ООП. *Актуальні питання гуманітарних і соціально-економічних наук*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Ізмаїл, 20 листопада 2025 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2025.
6. Бондар, В. І. *Спеціальна педагогіка* : підруч. Київ : Либідь, 2018. 432 с.
7. Верховна Рада України. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Виготський, Л. С. *Психологія розвитку дитини*. Київ : Основи, 2012. 432 с.
9. Виготський, Л. С. Структура і динаміка віку. У: Заброцький М. М., Савченко О. М., Тичина І. М. *Психологія особистості* : навч. посіб. Житомир, 2005. С. 150–155.
10. Вознесенська, О. Л. *Арт-терапія в Україні: стан та перспективи розвитку*. Київ : Метод. центр, 2015. 120 с.
11. Вознесенська, О. Особливості арт-терапії як методу. *Психолог. Шкільний світ*. 2005. № 39. С. 5–8.

12. Вознесенська, О. Л., Мова, Л. В. *Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті*. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
13. Вознесенська, О. Простір арт-терапії: можливості та перспективи. *Психолог. Шкільний світ*. 2005. № 39. С. 2–4.
14. Вовк, О. А. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами методами арт-терапії. *Дитина з особливими потребами*. 2020. № 3. С. 22–25.
15. Гокіна, Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку. *Дефектолог*. 2007. № 12. С. 8–10.
16. Голінська, Т. Формування особистості дітей початкової школи засобами арт-терапевтичного впливу. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 31–33.
17. Гречко, Л. М. *Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку* : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2008. 20 с.
18. Дабіжа, К. Л., Дабіжа, Л. П., Комарівська, Н. О. Використання арт-технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education*. 2022. Вип. 64. С. 64–71. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-64-64-71.
19. Данілавичюте, Е., Литовченко, С. *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі* : навч.-метод. посіб. / за ред. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.
20. Деркач, О. О. Артпедагогіка як інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання. *Майстер-клас*. 2010. № 1. С. 8–9.
21. Дичківська, О. О. *Інноваційні підходи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами*. Київ : ДІА, 2018. 218 с.
22. Долгова, Т. М. *Психологічна діагностика дітей з ООП* : метод. посіб. Одеса : Маяк, 2016.
23. Еріксон, Е. Г. *Ідентичність і життєвий цикл*. Київ : Основи, 2010.
24. Засенко, В. І., Синьов, В. М. *Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти*. Київ : Логос, 2019. 240 с.

25. Зборюк, Т. П. Арт-терапевтичні технології у психокорекційній практиці. *Шкільний психолог. Усе для роботи.* 2010. № 4. С. 23–31.
26. *Інноваційні арт-терапевтичні технології* : зб. наук. ст. Переяслав : Домбровська Я. М., 2020. 177 с.
27. Кашуба, Є. Арт-терапія в навчанні дітей з особливими потребами. *Всесвітня література в сучасній школі.* 2018. № 3. С. 30–32.
28. Коваль, Л. В. *Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі.* Київ, 2018. 367 с.
29. Козлітіна, О. В., Масловська, Ю. С. Особливості розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. У: *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів...* Харків : ХНПУ, 2017. С. 285–288.
30. Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання* : наук.-метод. посіб. Київ : Науковий світ, 2010. С. 44–63.
31. Корнієнко, С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України. *Вісник Нац. акад. держ. упр. при Президентові України.* 2012. № 2. С. 226–231.
32. Котик, Т. М. *Нова Українська Школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально – методичний посібник для вчителів початкової школи.* Тернопіль, Астон, 2020. – 192 с.
33. Лаєвська, Н. Гра з кінетичним піском: досвід фахівців. *Психолог. Шкільний світ.* 2016. № 5–6. С. 59–61.
34. Малько, О., Колісник, О. Глинотерапія: долаємо негативні емоції. *Дошкільне виховання.* 2017. № 1. С. 15–17.
35. Маценко, В. Емоційно-почуттєва сфера. *Психолог.* 2018 № 5–6. С. 26–31.
36. Миронова, С. П. *Педагогіка інклюзивної освіти* : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2016. 164 с.
37. Мішкулинець, О. О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика.* 2028. № 2. С. 76–89.

38. Олійник, Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному суспільстві. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7(2). P. 178–185.
39. Павленко, Г. І. *Педагогіка спеціальної освіти* : підруч. Львів : ЛНУ, 2018.
40. Підліпна, Л. В. Психотерапія мистецтвом: програма з основ арт-терапії. *Психологічна газета*. 2008. № 5. С. 10–32.
41. Подгорна, В. В., Гергега, С. О. Теоретично-методологічні основи корекції мовленнєвої та рухової сфер. У: *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі...* Одеса : Гельветика, 2017. С. 640–641.
42. Порошенко, М. А. *Інклюзивна освіта* : методичний посібник. Київ : Агенство-Україна, 2019. 300 с.
43. Потюк, С. В. Використання арт-терапевтичних технологій при роботі з дітьми з ООП. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 47. С. 118–122.
44. *Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів* : монографія / С. А. Гончаренко та ін. – Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 227 с.
45. Рибак, О., Пархомчук, Є., Шлапацька, Т. Арт-терапія у роботі з розумово відсталими дітьми. *Дефектолог*. 2015. № 4. С. 7–9.
46. Сабат, Н. *Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання*. – Академвидав, 2008. 304 с.
47. Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)
48. Савчин, М. В. *Психологія осіб з особливими потребами* : навч. посіб. Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2018. 268 с.
49. Синьов, В. М., Коваленко, В. Є. Особливості організації інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. У: *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи*. Харків : ХНПУ ; Мітра, 2019. С. 140–145.
50. Сорока, О. *Можливості арт-терапії в інклюзивній освіті дітей з особливими потребами*. *Науковий вісник ІДГУ*. 2019. Вип. 45. С. 163–172.

51. Сучасний стан і потенційні можливості використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті України. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. Вип. 1(4). С. 3–7.
52. Терлецька, Л. Г. *Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології* : навч. посіб. Київ : Слово, 2016. – 128 с.
53. Ткач, М. І. *Психокорекція дітей з емоційними порушеннями*. Львів : Світ, 2020. 192 с.
54. Четверікова, Н. Глинотерапія. *Психолог. Шкільний світ*. 2017. № 17–18. С. 14–25.
55. Швецова, Т. О. Арт-терапія в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2021. № 24. С. 51–57.
56. Яворська, Т. Г. Арт-терапія як метод емоційної підтримки... *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. 10, № 2. С. 44–50.
57. Яланська, С. Лісова школа: методика психодіагностики молодших школярів. *Психолог*. 2018. № 9–10. С. 8–15.
58. Gruber, H., Oepen, R. Strategies and effects of emotion regulation in the creation of art: A narrative synthesis. *The Arts in Psychotherapy*. 2018. Vol. 59. P. 65–74.
59. MacDonald, A., Holttum, S., Drey, N. Art therapy in the primary school: an explorative study of changes in children's social, emotional and mental health. *International Journal of Art Therapy*. 2019. Vol. 24(3). P. 125–138.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Методика «Назвіть почуття, що переживає людина» за Т. Котик

Мета: з'ясувати, чи розуміють учні значення слів на позначення емоційних станів людини. Обладнання: по 6 відеослайдів із зображенням смайликів та світлин людей, що відображають різні емоції.

Інструкція: Вам буде запропоновано 6 фотографій та 6 смайликів які позначають різні емоції. Подивіться уважно на слайд та вкажіть яку емоцію можна позначити цим фото (смайликом)? Відповіді запишіть у таблицю.

Отримані результати зручно опрацьовувати за допомогою математичних методів обчислення, та порівняти їх після впровадження програми і зробити висновки про розвиток емоційного інтелекту.

Коефіцієнт обізнаності учнів із словами на позначення емоційного стану людини можна обчислити за формулою:

$$K(\text{обізн.}) = m_n / n_2 * 100\%$$

Де:  $K(\text{обізн.})$  – коефіцієнт обізнаності зі словами.

$m_n$  – кількість правильно названих слів.

$n_2$  – загальна кількість слів.

Значення  $K(\text{обізн.})$  70 – 100 % - високий рівень;

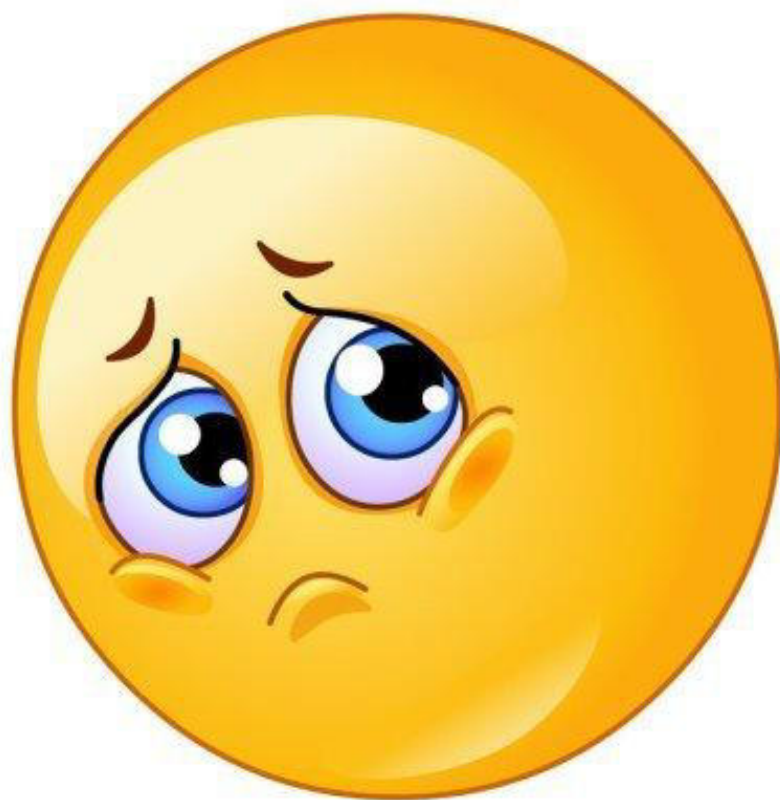
50 – 69 % - середній рівень;

1- 49 % - низький рівень.

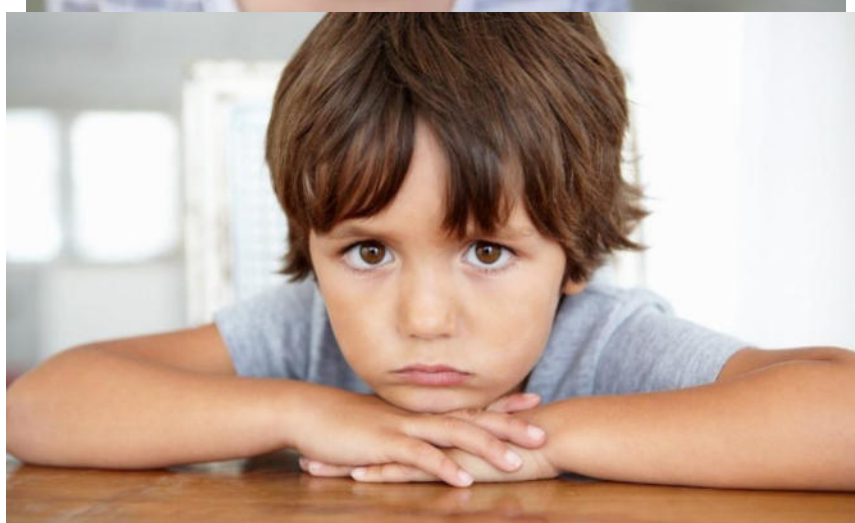
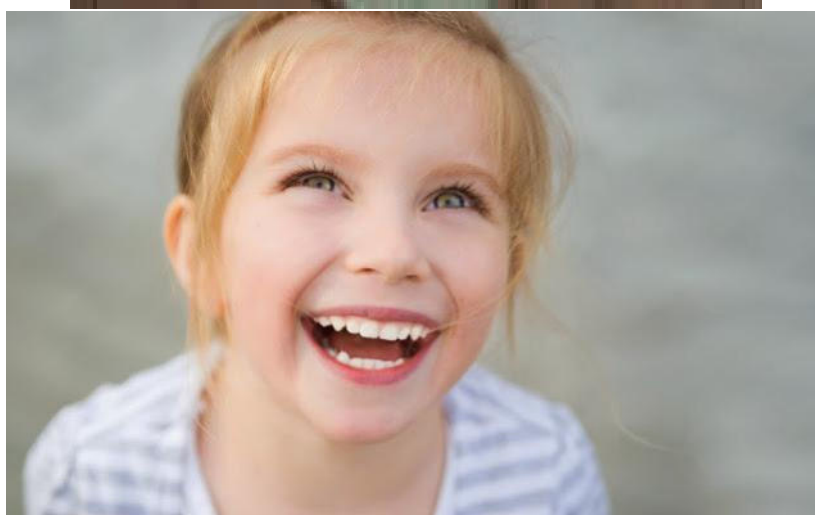
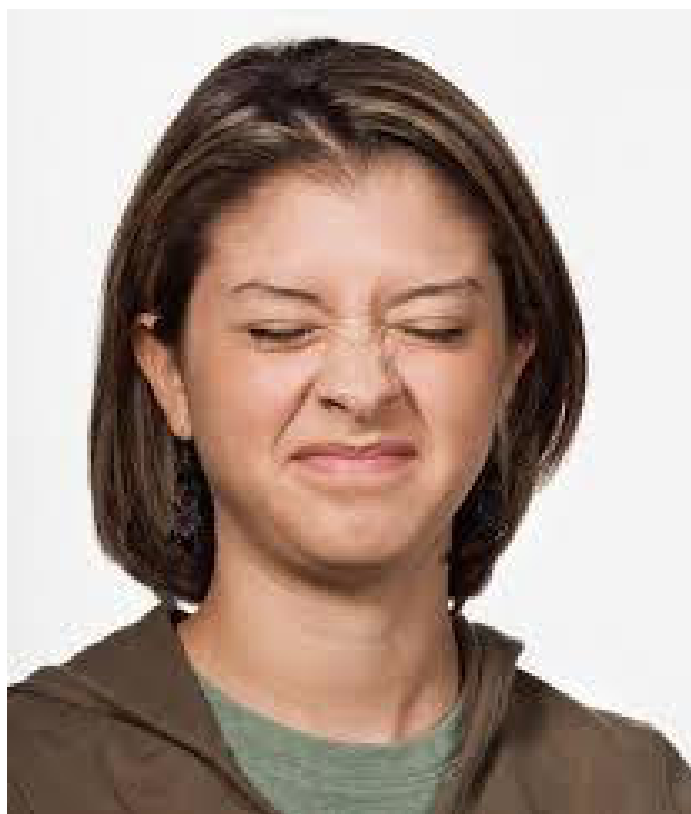
Рис. Б.1. “Розпізнай емоцію за смайлом та фото”









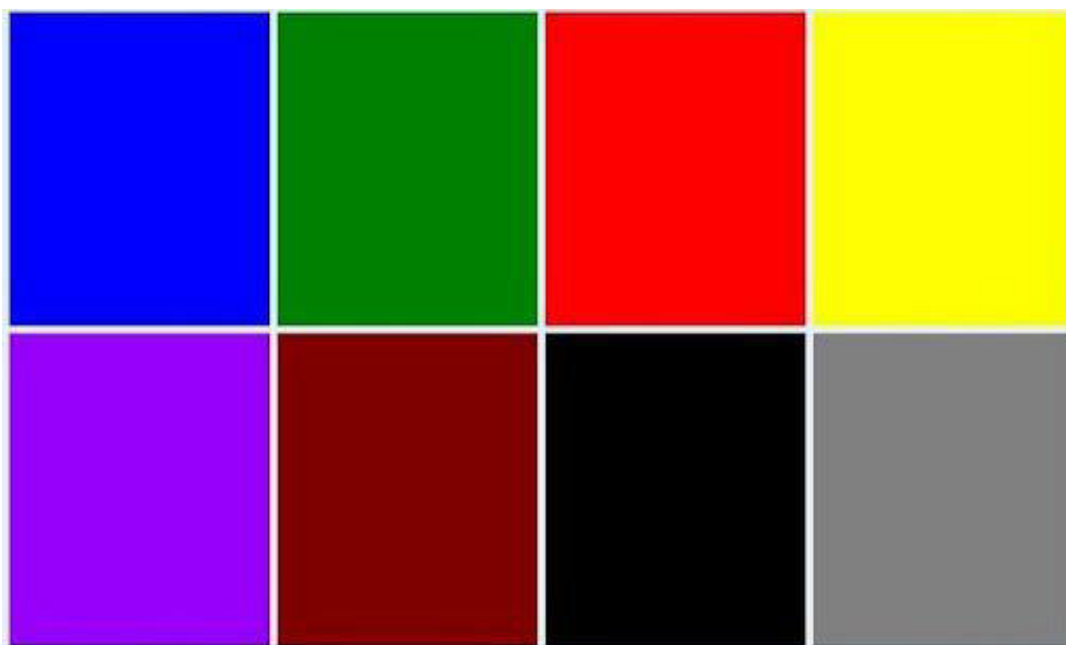


Таблиця для відповідей учнів за методикою «Назвіть почуття, що переживає людина» за Т. Котик

Таблиця В.1

№ з/п	Смайл	№ з/п	Фото
1			
2			
3			
4			
5			
6			

## Картки Люшера



- 1 Синій – внутрішній спокій
- 2 Зелений – стійкість, емоційний спокій
- 3 Червоний – сила, впевненість, воля, цілеспрямованість
- 4 Жовтий – оптимізм, життєрадісність
- 5 Фіолетовий – твердість, цілеспрямованість і спокій
- 6 Коричневий – почуття на першому місці
- 7 Чорний – негатив, песимізм
- 8 Сірий – бажання сховатися

## Вимірювання емоційного стану ( М. Люшер)

М. Люшер дав приблизну характеристику обраних позицій:

1-а позиція показує засоби досягнення мети (наприклад, вибір синього кольору говорить про намір діяти спокійно, без зайвої напруги);

2-а позиція показує мету, до якої прагне досліджуваний;

3-а і 4-а позиції характеризують перевагу кольору і відображають відчуття досліджуваним істинної ситуації, в якій він знаходиться, або ж образ дій, який йому підказує ситуація;

5-а і 6-а позиції характеризують байдужність до кольору, нейтральне до нього ставлення. Вони ніби свідчать, що досліджуваний не зв'язує свій стан, настрій, мотиви з даними кольорами. Однак у певній ситуації ця позиція може містити резервне трактування кольору, наприклад, синій колір (колір спокою) відкладається тимчасово як невідповідний у даній ситуації;

7-а і 8-а позиції характеризують негативне ставлення до кольору, прагнення придушити будь-яку потребу, мотив, настрій.

Розглядається взаємне положення основних кольорів. Коли, наприклад, № 1 і 2 (синій і зелений) знаходяться поруч (утворюючи функціональну групу), підкреслюється їхня загальна риса – суб'єктивна спрямованість «всередину». Спільне положення кольорів № 2 і 3 (зеленого і червоного) вказує на автономність, самостійність у прийнятті рішень, ініціативність. Поєднання кольорів № 3 і 4 (червоного і жовтого) підкреслює спрямованість «зовні». Поєднання кольорів № 1 і 4 (синього і жовтого) підсилює уявлення залежності досліджуваних від середовища. При поєднанні кольорів № 1 і 3 (синього і червоного) в одній функціональній групі підкреслюється сприятливий баланс залежності від середовища і суб'єктивної спрямованості (синій колір) і

автономності, спрямованості «зовні» (червоний колір). Поєднання зеленого і жовтого кольорів (№ 2 і 4) розглядається як протиставлення суб'єктивного прагнення «всередину», автономності, упертості прагненню «зовні».

Основні кольори, на думку Макса Люшера, символізують наступні психологічні потреби:

**№ 1 (синій)** – потреба в задоволенні, спокої, стійкої позитивної прихильності;

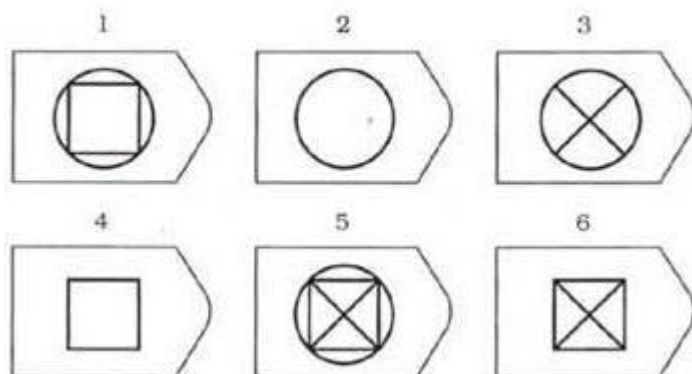
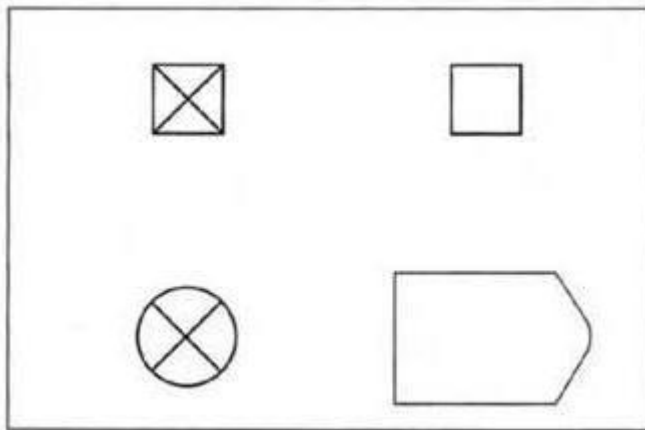
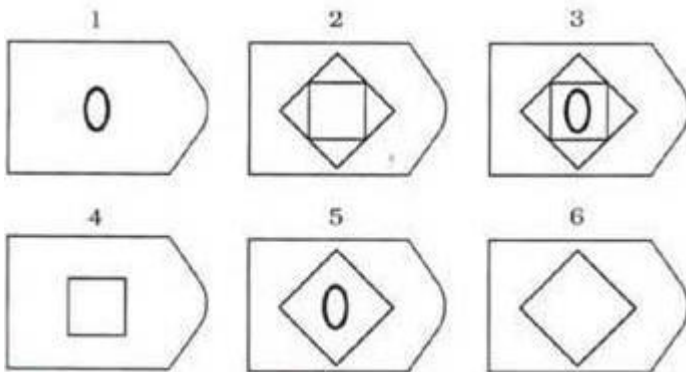
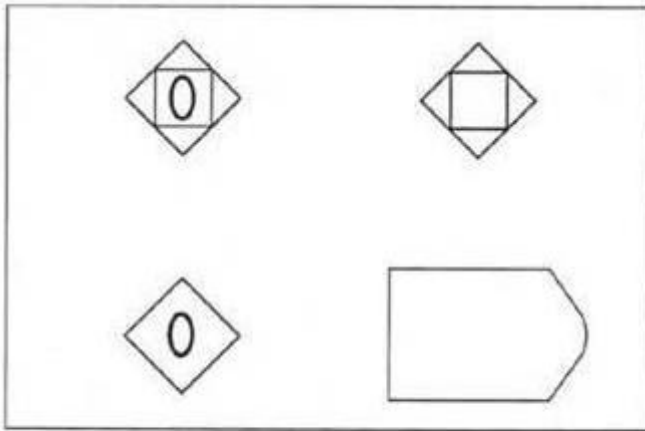
**№ 2 (зелений)** – потреба в самоствердженні;

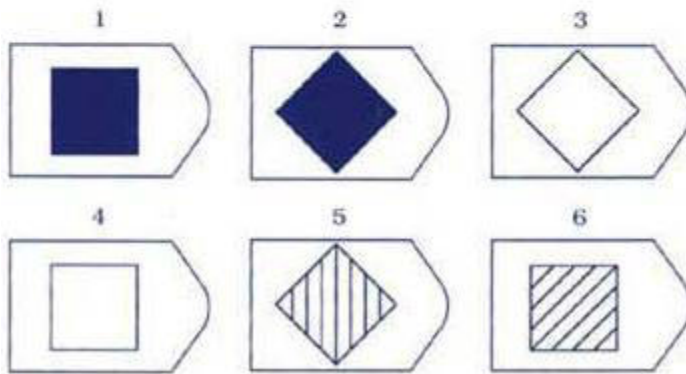
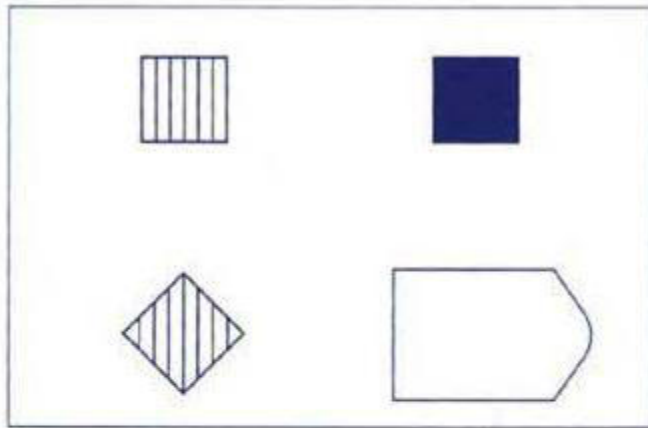
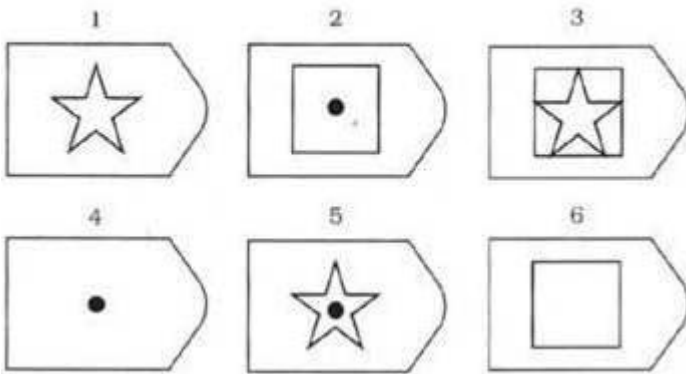
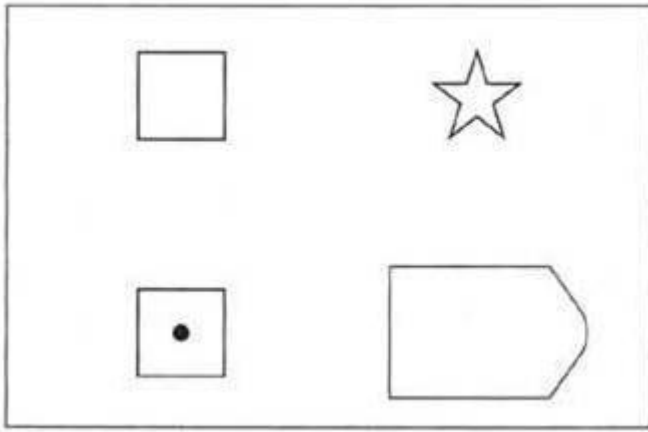
**№ 3 (червоний)** – потреба активно діяти і досягати успіху;

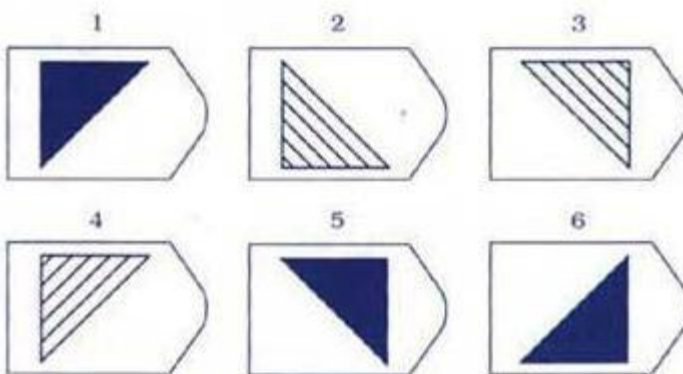
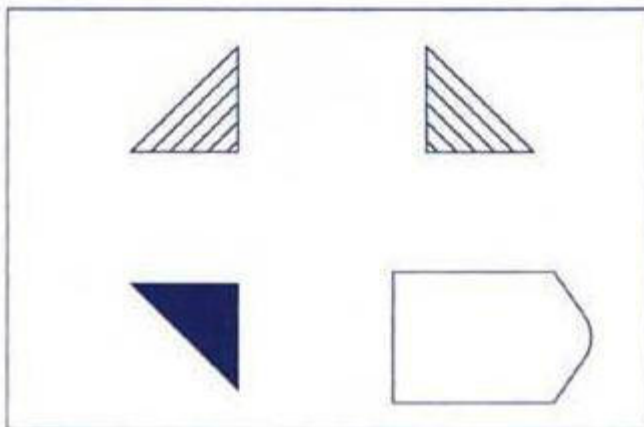
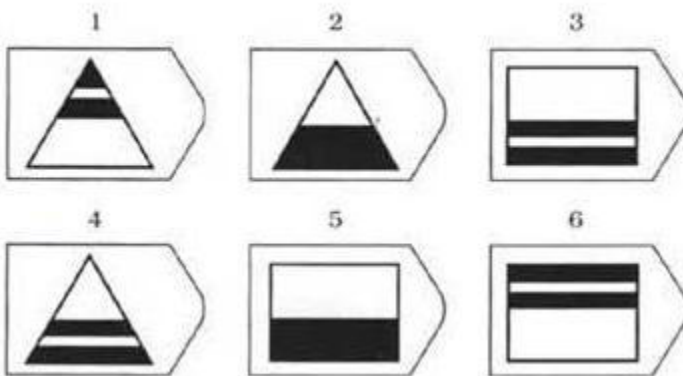
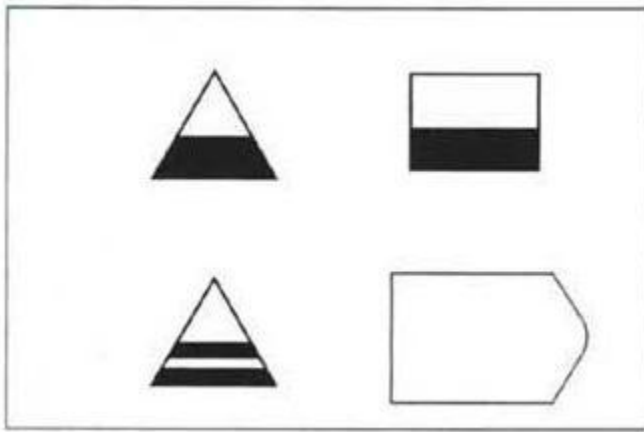
**№ 4 (жовтий)** – потреба в перспективі, надіях на краще, мріях.

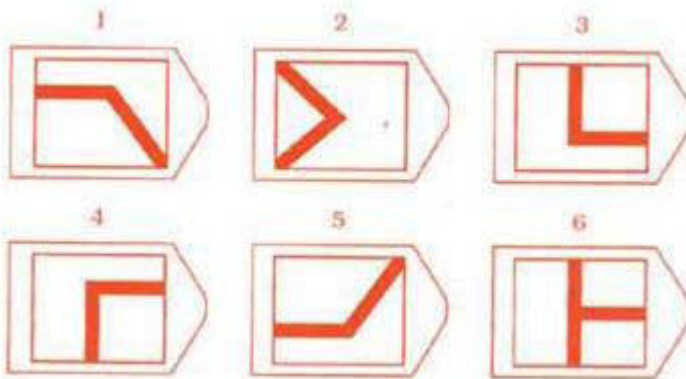
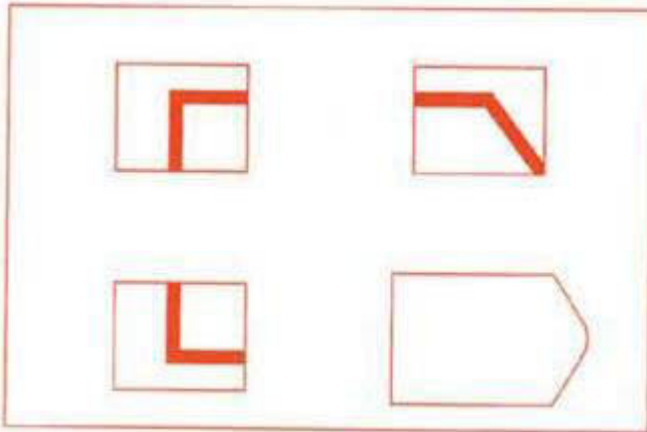
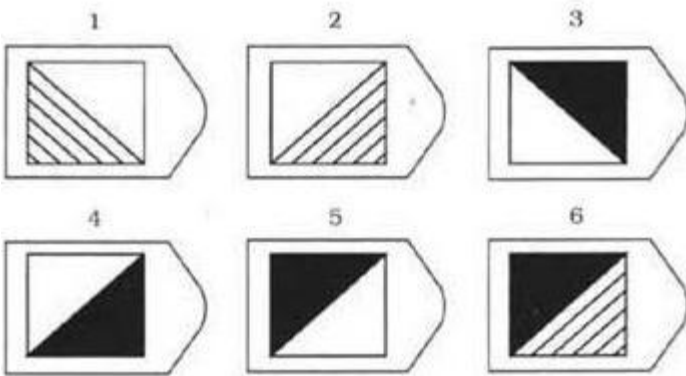
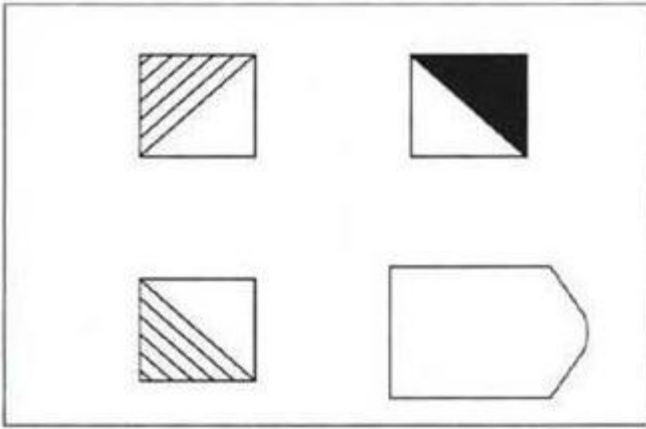
Якщо основні кольори знаходяться в 1-й – 5-й позиціях, вважається, що ці потреби певною мірою задовольняються, сприймаються як такі, що задовольняються; якщо вони в 6-й – 8-й позиціях, має місце який-небудь конфлікт, тривожність, незадоволеність через несприятливі обставини. Той колір, який відхиляється досліджуванним може розглядатися як джерело стресу. Наприклад, якщо відхиляється синій колір означає незадоволеність відсутністю спокою, прихильності.

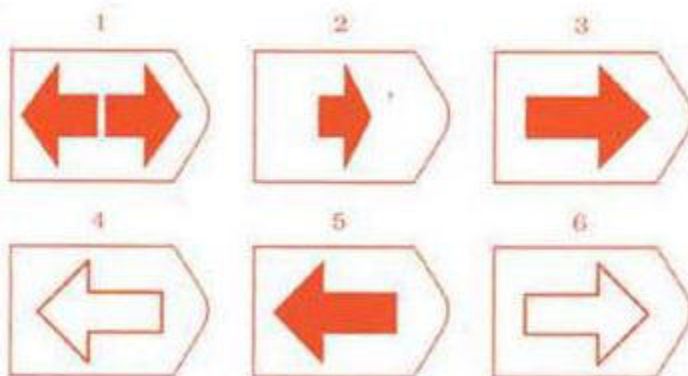
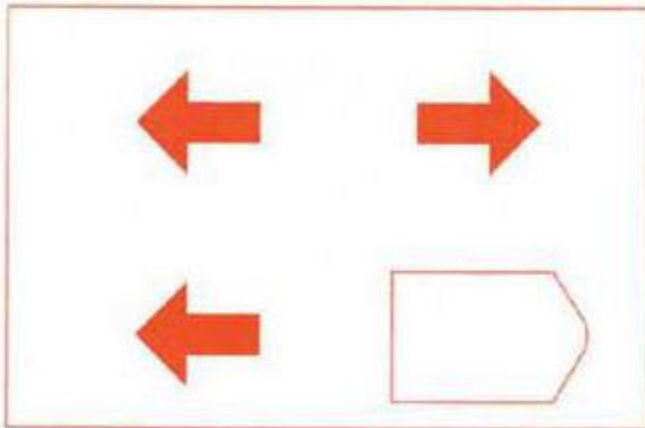
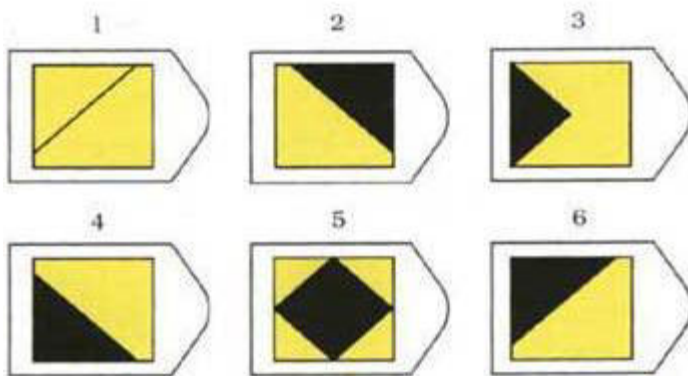
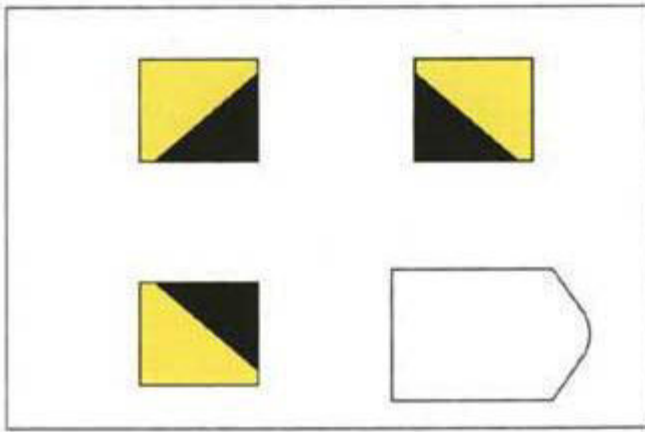
Прогресивні матриці Равена

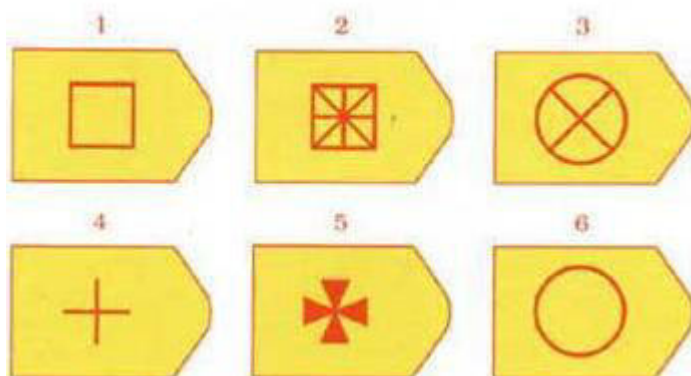
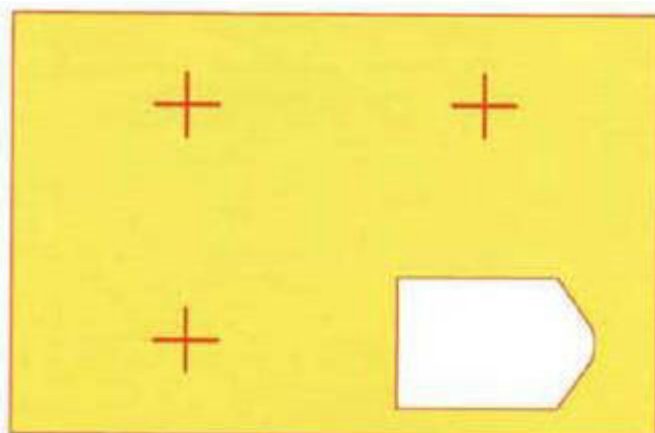
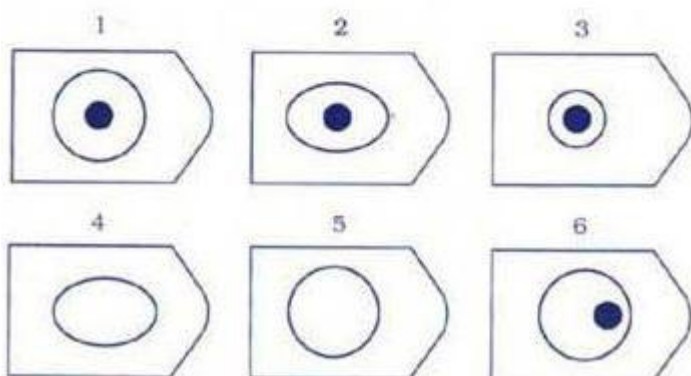
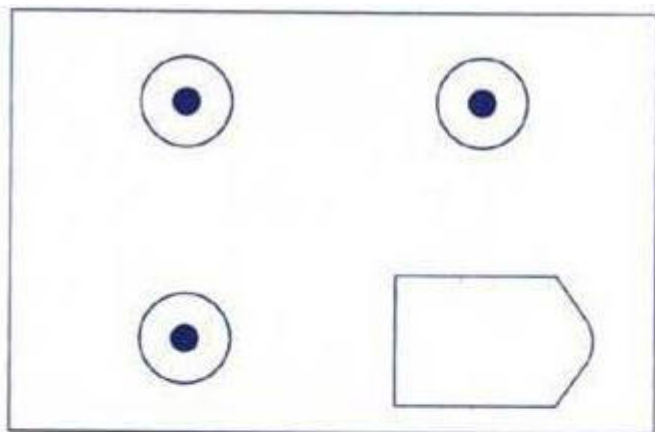


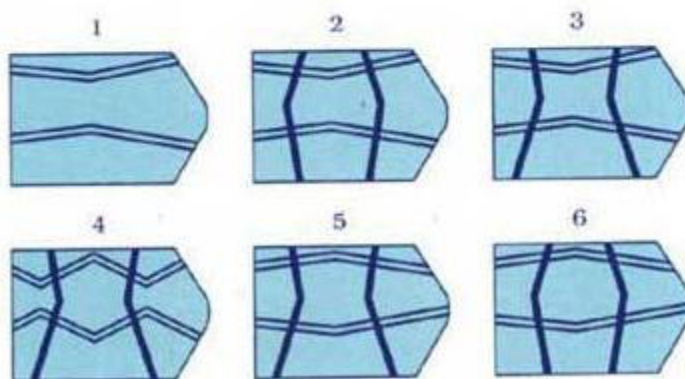
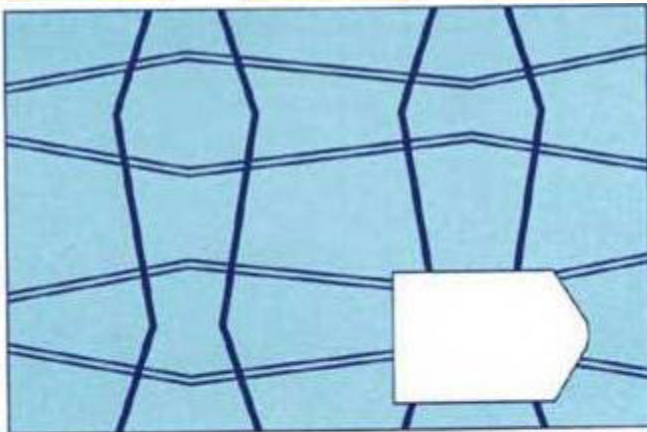
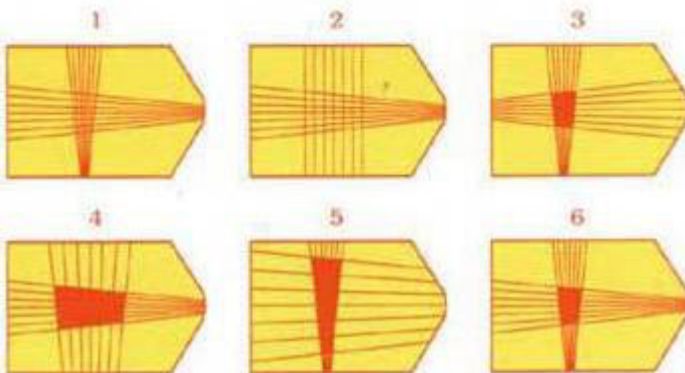
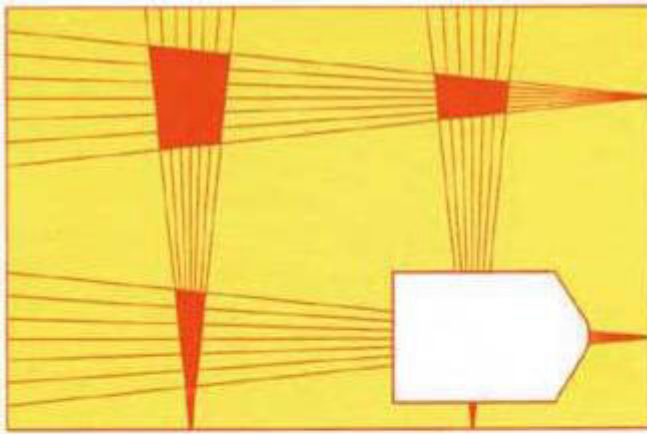


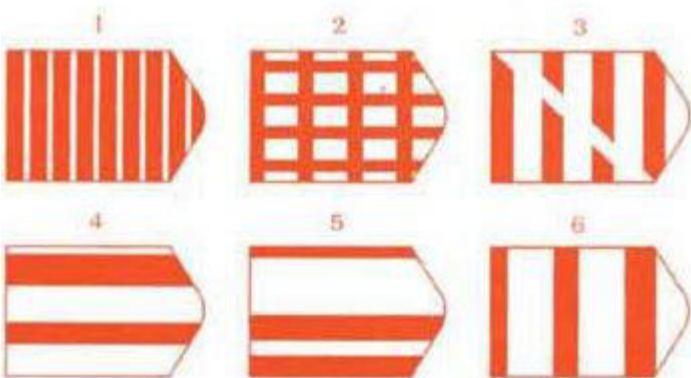
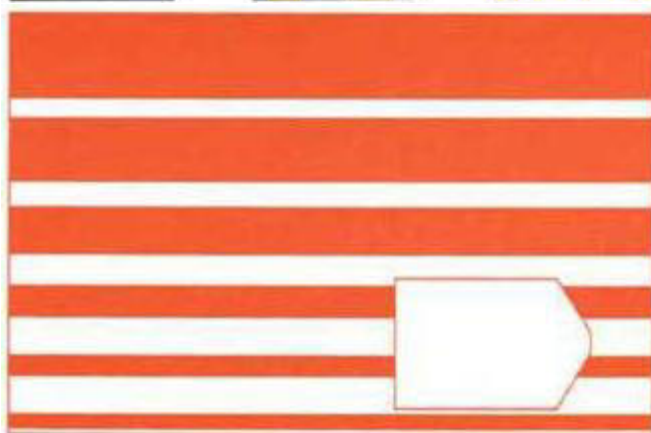
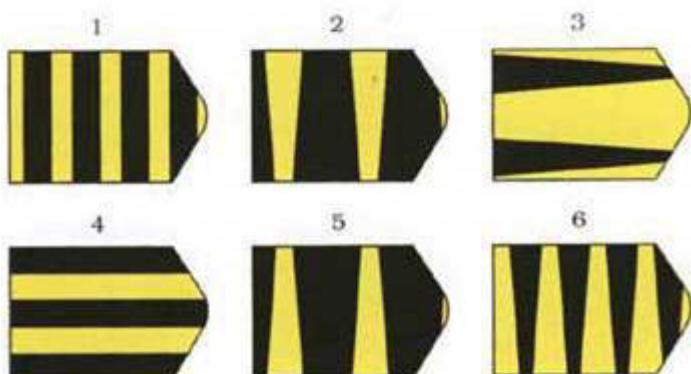


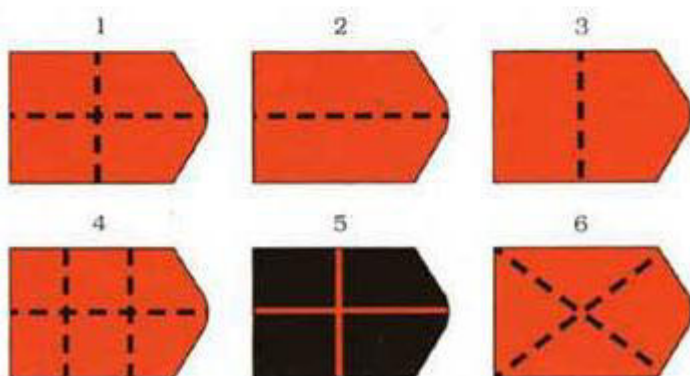
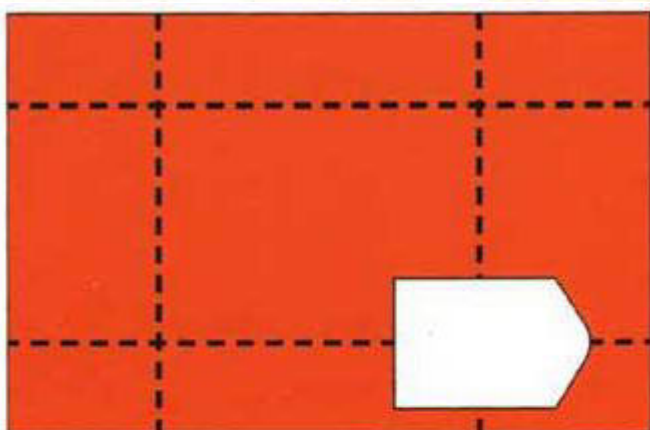
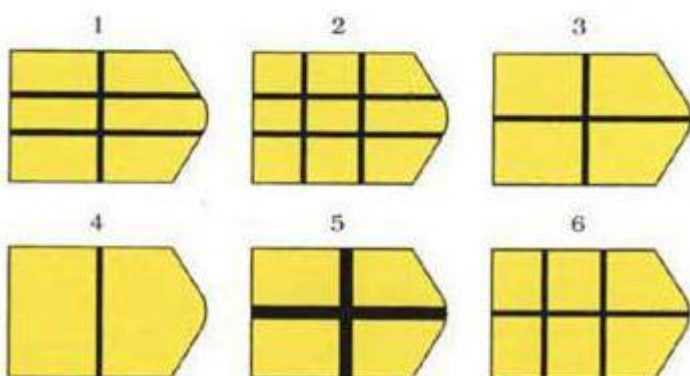
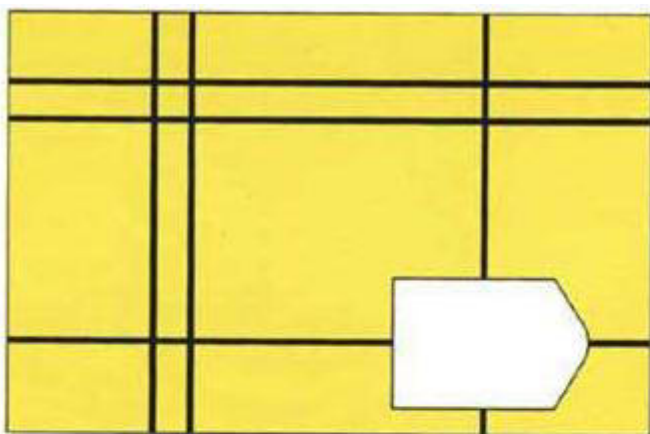


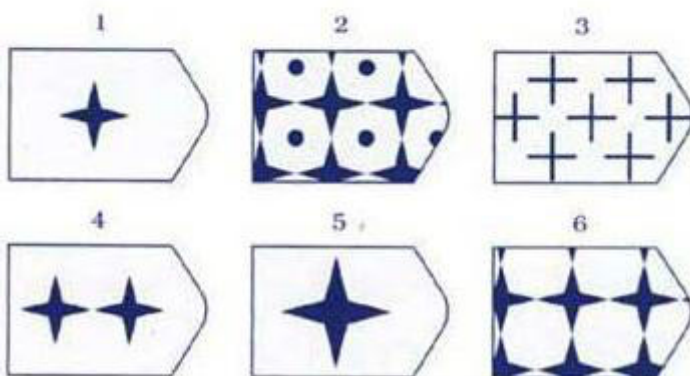
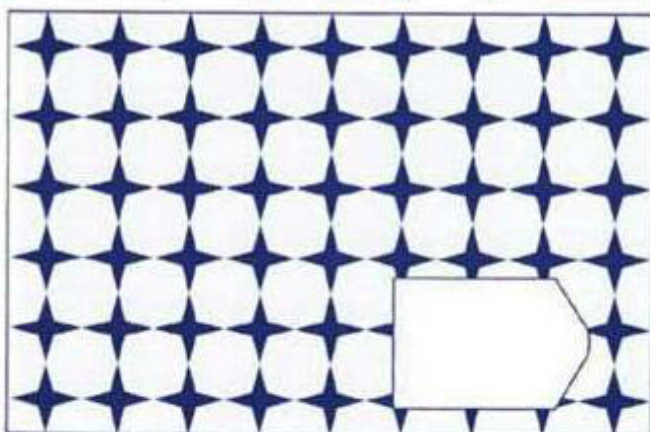
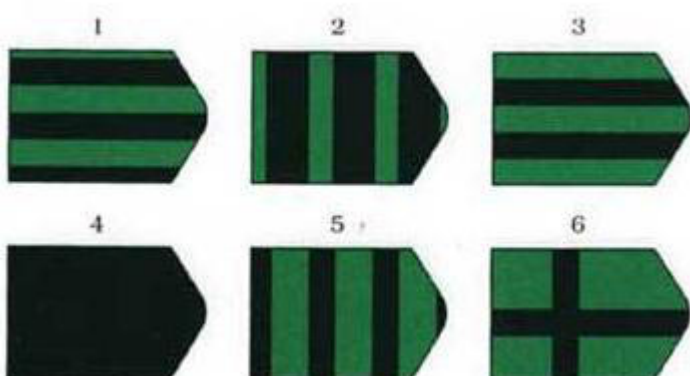
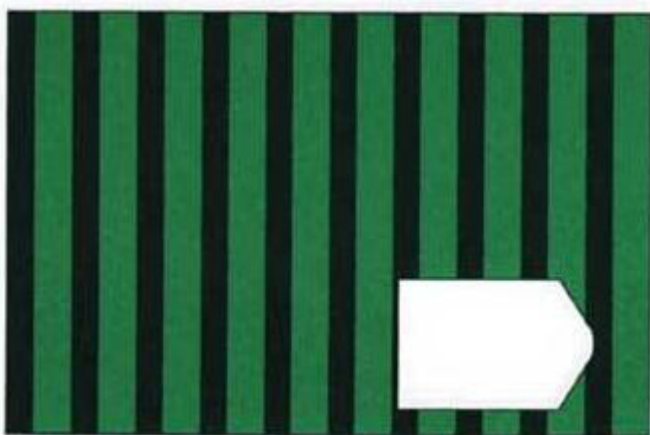


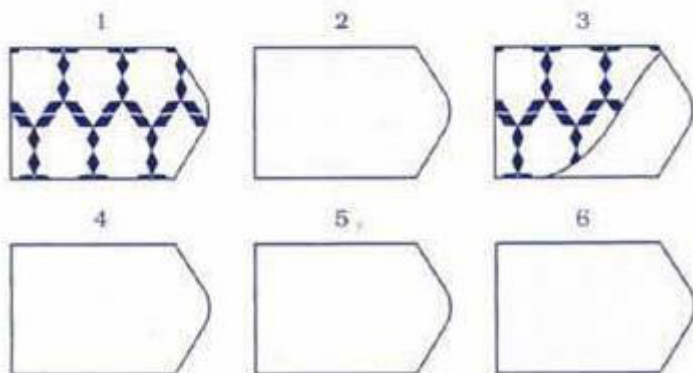
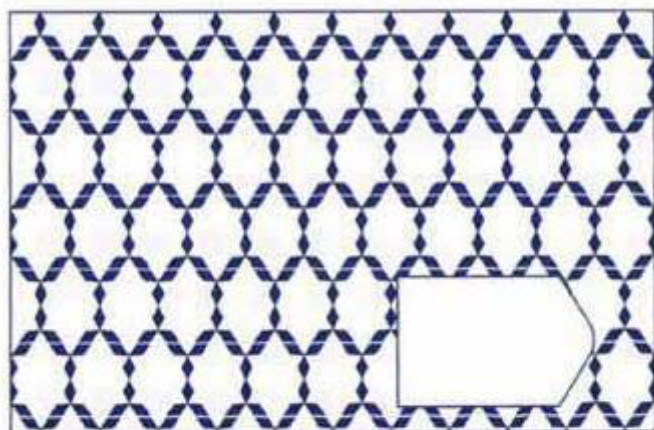
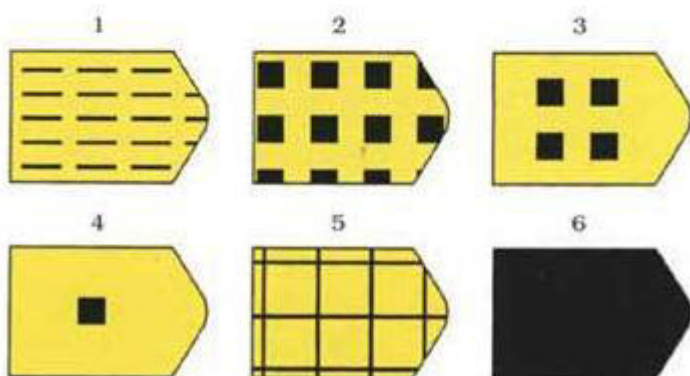
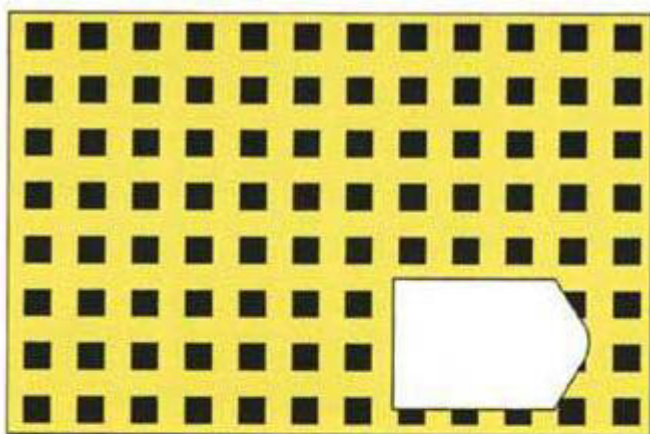


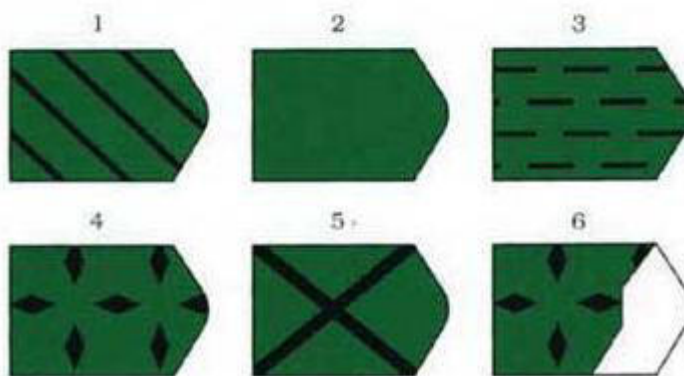
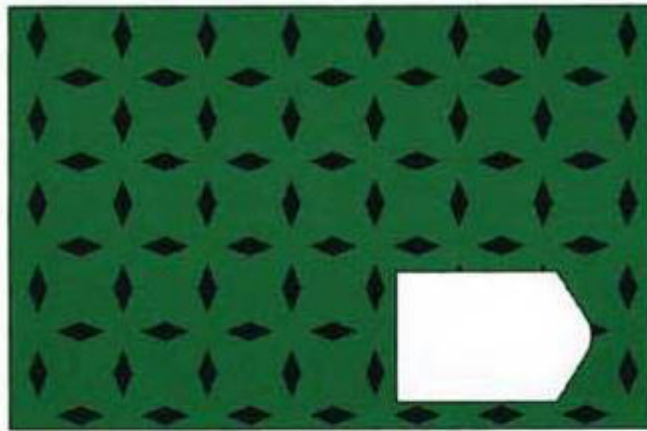
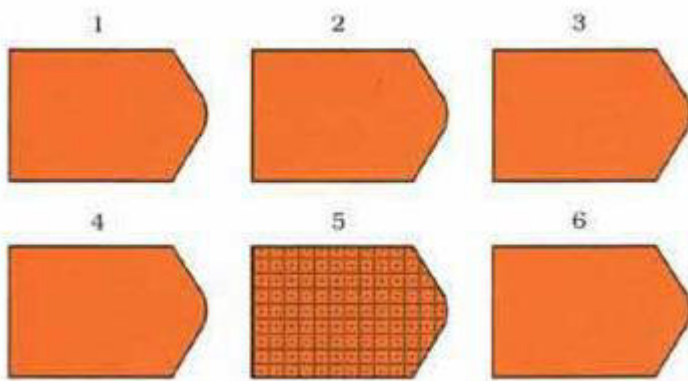
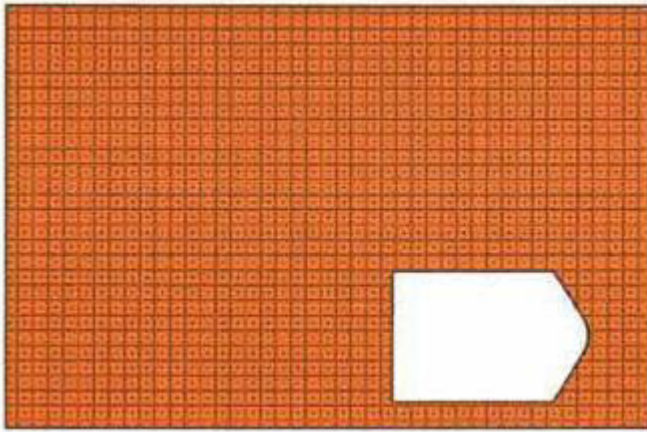


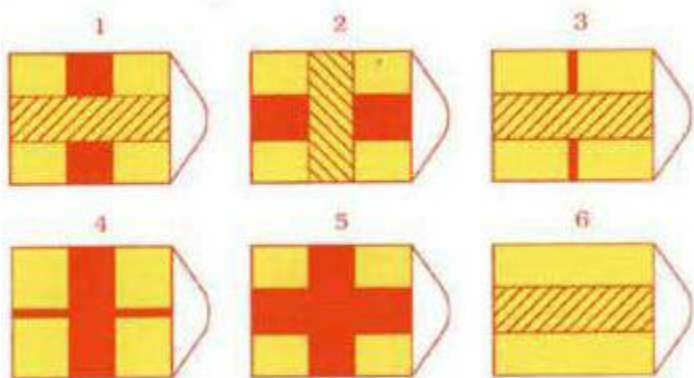
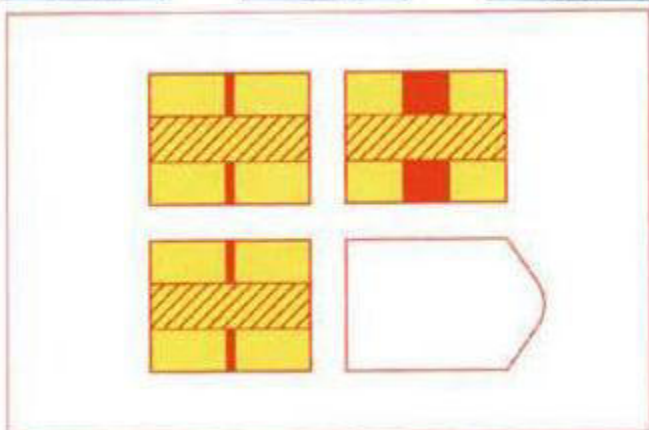
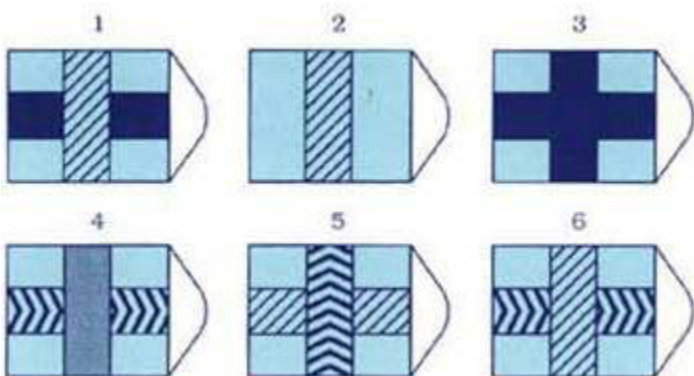
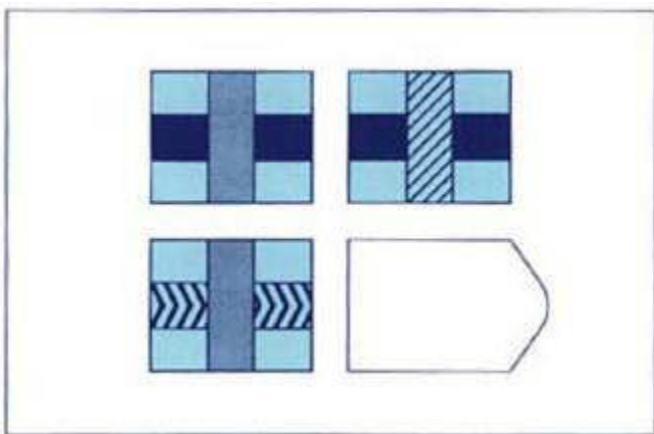


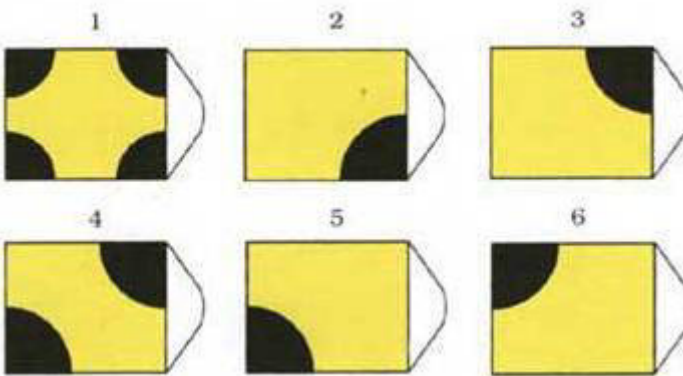
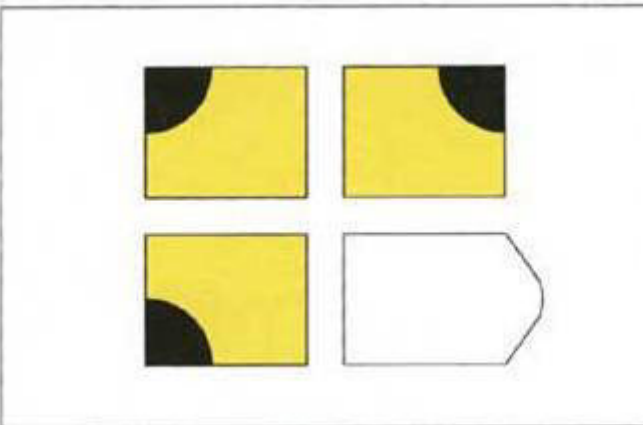
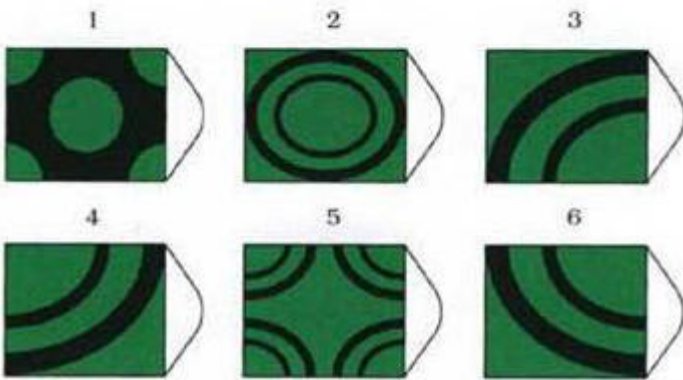
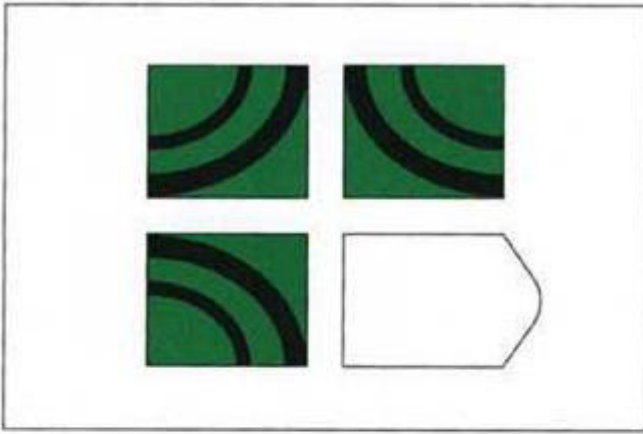


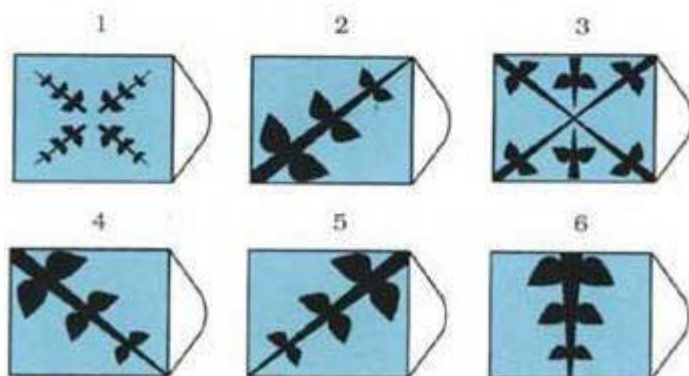
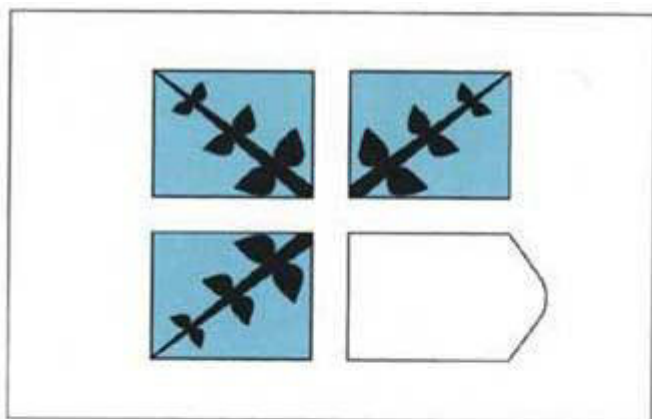
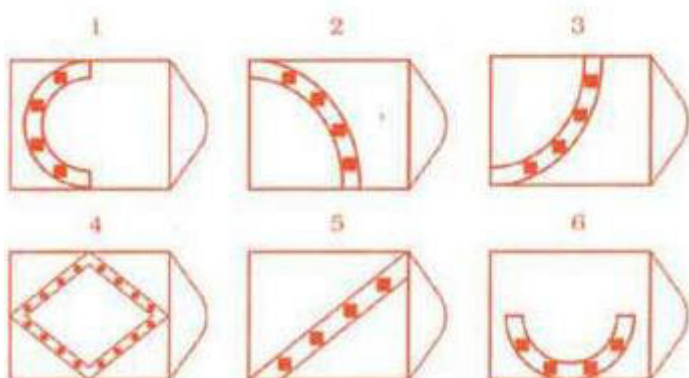
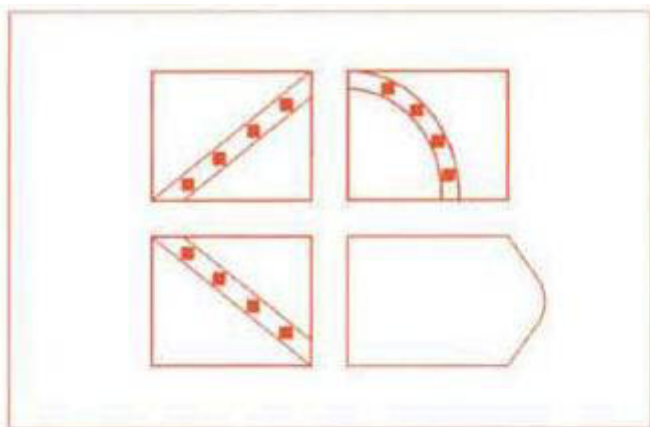


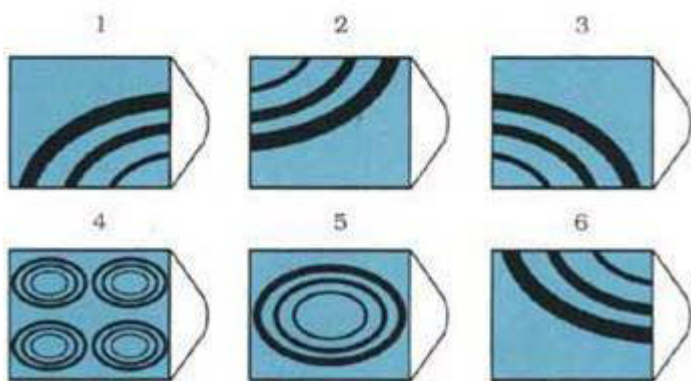
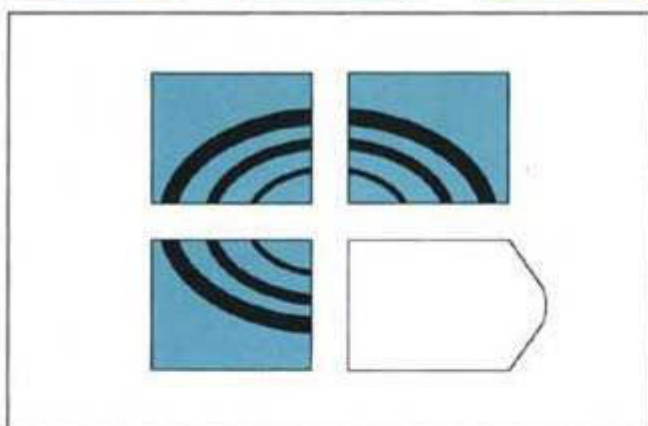
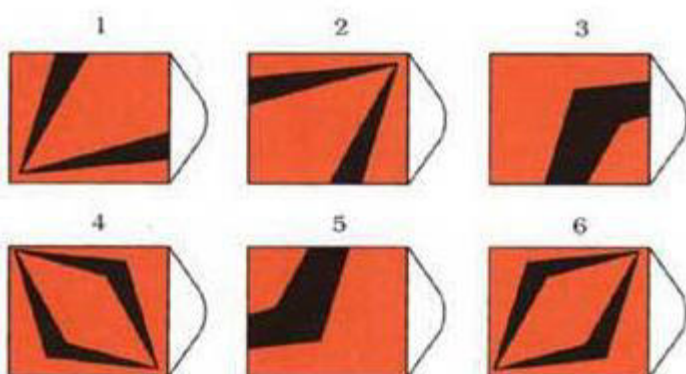
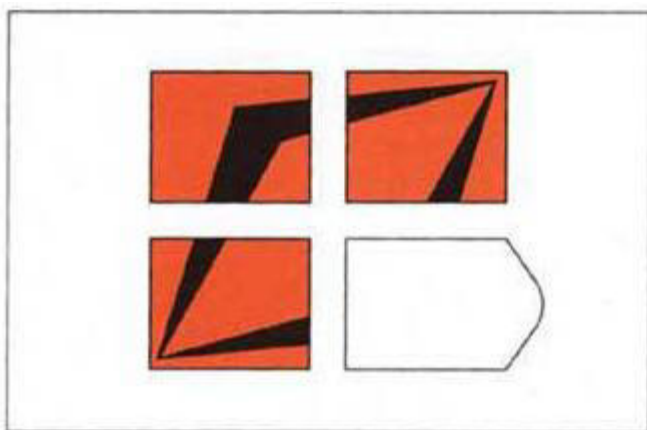


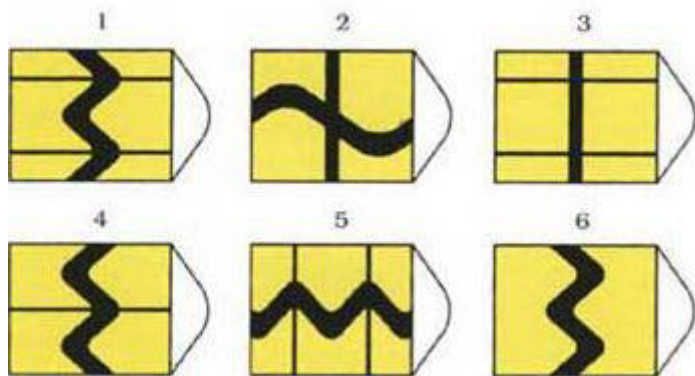
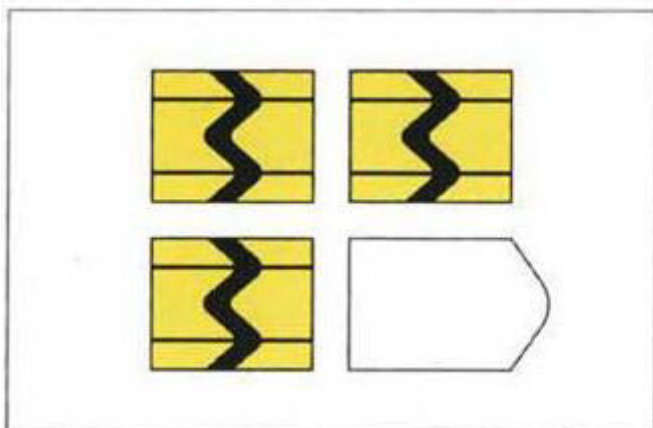
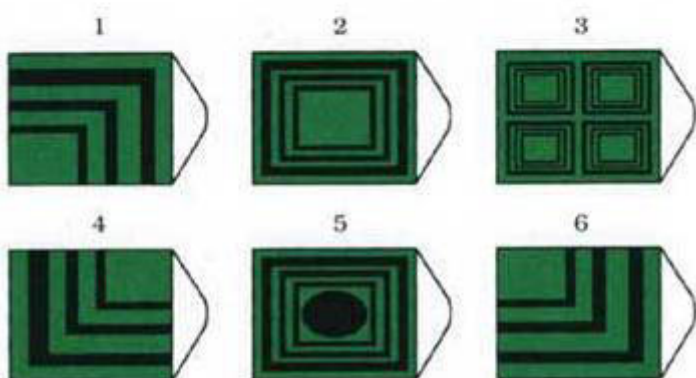
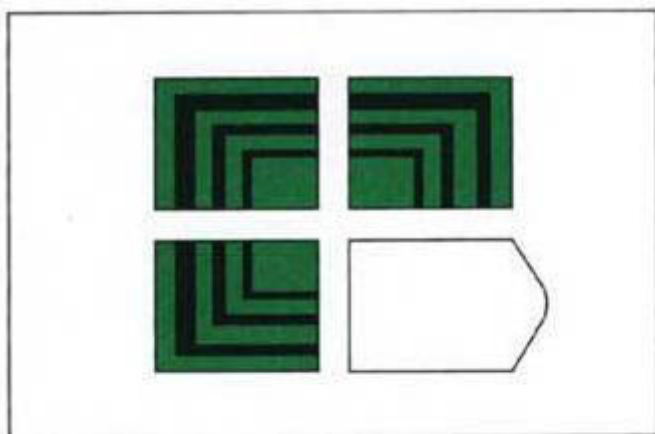


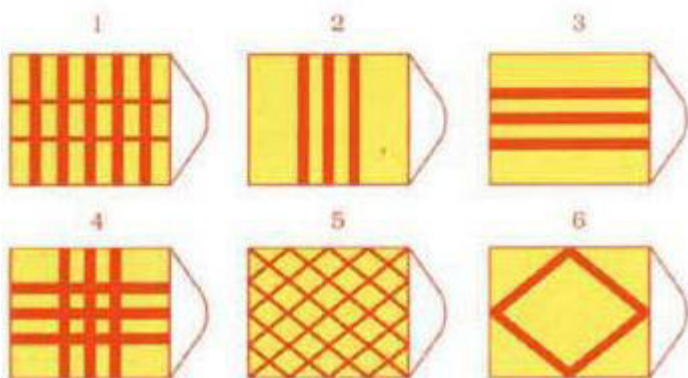
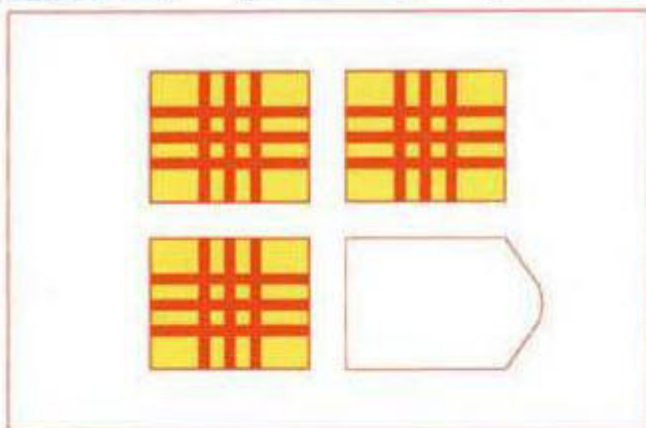
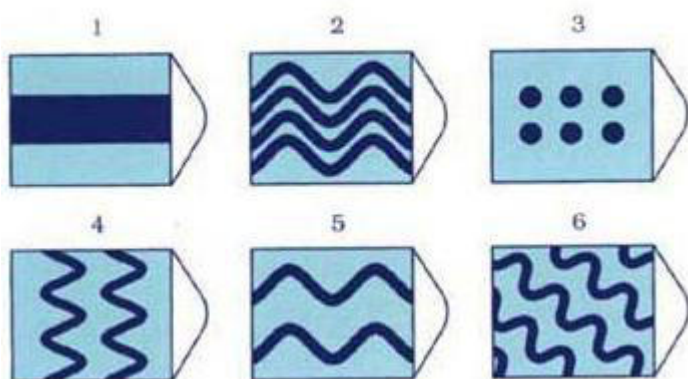
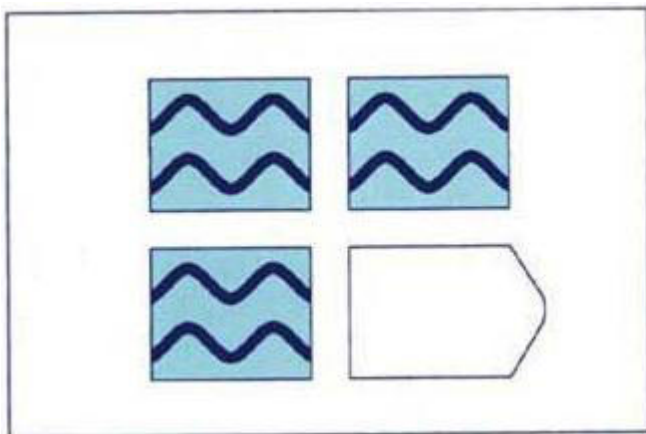












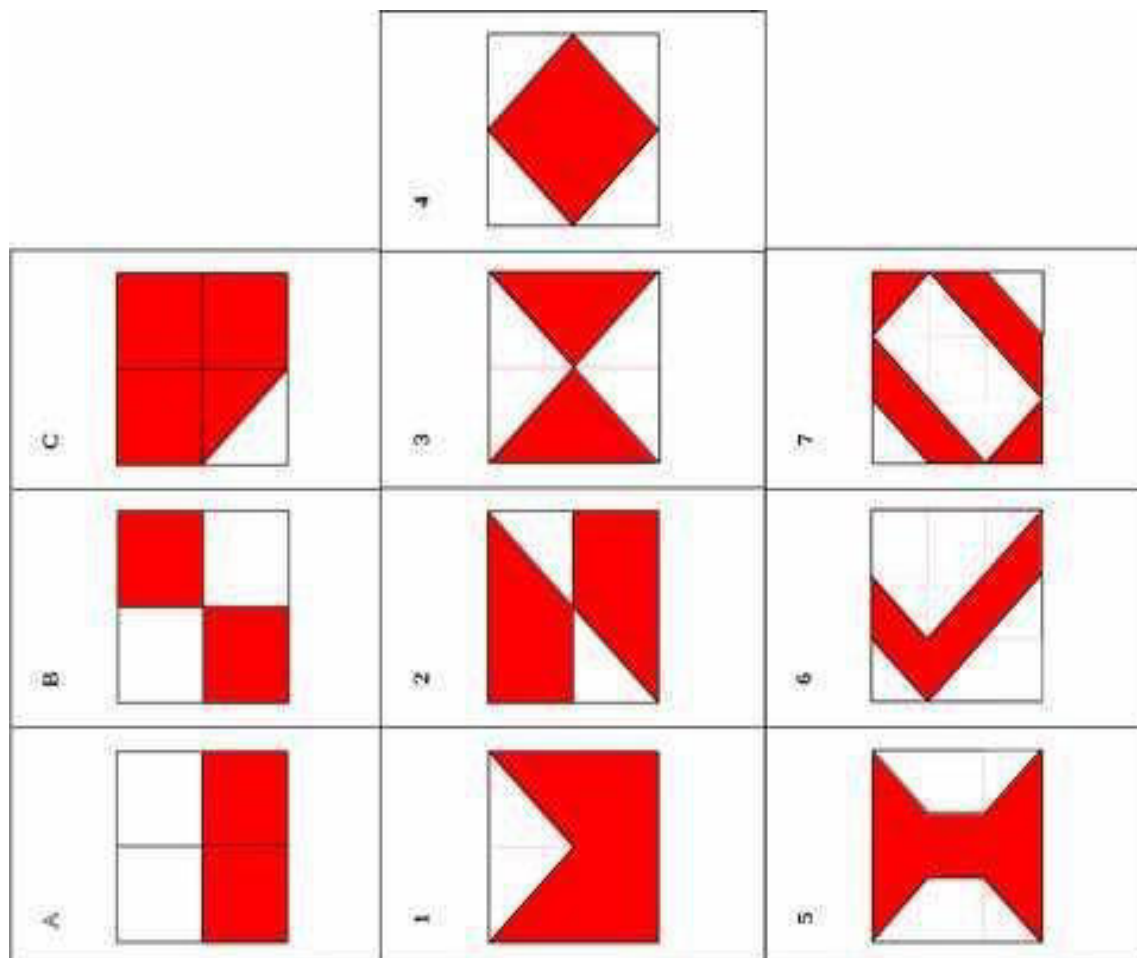
**Усереднені вікові нормативи виконання Кольорових прогресивних матриць (вся серія – А + АВ + В)**

Табл. Ж.1

<b>Вік дитини (бали)</b>	<b>Середнє значення</b>	<b>Розкид (у балах)</b>
4,5 – 5,5 років	14	8-22
5,5 – 6 років	17	12-24
6 – 6,5 років	18	13-27
6,5 – 7 років	20	14-29
7 – 7,5 років	22	15-30
7,5 – 8 років	23	16-31
8 – 8,5 років	24	17-32
8,5 – 9 років	26	18-34
9 – 10 років	29	20-35
10 – 11 років	32	21-35

## Додаток 3

## “Кубики Коса” картки



### Тест Бендер-Гештальт

**Завдання:** скопіювати символи за зразком.

