

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«АНІМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З
ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 6.0130
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньо-професійної програми «Соціальна
педагогіка»

Г. А. Белогурова

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки та
спеціальної освіти

доцент, к. пед. н. Гладиш М. О.

Рецензент: _____

Запоріжжя
2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«___» _____ 20__ року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Белогуровій Ганні Андріївні

1. Тема роботи: «Анімаційна діяльність соціального педагога з дітьми з особливими потребами» затверджена наказом ЗНУ від «___» _____ 2021 р.

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): визначення сутності поняття «анімаційна діяльність» у соціально-педагогічній роботі; складання психолого-педагогічної характеристики дітей з особливими потребами дошкільного віку; висвітлення зарубіжного досвіду анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами; розробка та реалізація анімаційної програми соціального педагога по роботі з дітьми з особливими потребами; перевірка ефективності впровадженої програми.

5. Перелік графічного матеріалу: 1 рисунок «Результати контрольного експерименту», 8 таблиць з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гладиш М. О.	14.11.2020	14.11.2020
Розділ 1	Гладиш М. О.	20.12.2020	20.12.2020
Розділ 2	Гладиш М. О.	04.02.2021	04.02.2021
Висновки	Гладиш М. О.	15.05.2021	15.05.2021
Додатки	Гладиш М. О.	20.09.2021	20.09.2021

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	жовтень-листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ **Апухтіна В.В.**
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 71 с., 8 таблиць, 1 рисунок, 53 джерела.

Об'єкт дослідження: анімаційна діяльність соціального педагога з дітьми з особливими потребами.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та синтез наукових джерел з проблем соціалізації з особливими освітніми потребами; аналіз нормативних документів з теми дослідження; порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні – цілеспрямоване спостереження, бесіди, метод експертних оцінок; педагогічний експеримент.

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному підході до анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами.

Практичне значення роботи полягає у розробці анімаційної соціально-педагогічної програми для дітей з особливими потребами в умовах відділення реабілітації дітей з інвалідністю територіального центру соціального обслуговування.

Галузь використання: система соціальних служб, заклади дошкільної освіти

СОЦІАЛІЗАЦІЯ, СОЦІАЛІЗОВАНІСТЬ, АНІМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ, АРТ-ТЕРАПІЯ, ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ, РЕАБІЛІТАЦІЯ

SUMMARY

Biologurova G.A. Animation Activities of a Social Pedagogue with Children with Special Needs.

The qualifying work consists of introduction, 2 parts, findings, list of literature (53 items). The qualifying work volume is 79 pages long, 71 of them – main text. There are 8 tables and 1 illustration.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of socialization children with special needs by means of animation activities.

The research object: the animation activity of a social pedagogue with children with special needs

The research subject: content, forms and methods of social pedagogue animation activities with children with special needs.

The research purpose: to theoretically substantiate and experimentally verify the content, forms and methods of animation activities of a social teacher with children with special needs.

The research tasks are:

- to determine the essence of the concept of "animation activity" in socio-pedagogical work;
- provide psychological and pedagogical characteristics of children with special needs of preschool age;
- highlight the foreign experience of animated socio-pedagogical activities with children with special needs;
- to develop and implement an animation program of a social pedagogue on working with children with special needs;
- check the effectiveness of the implemented program.

The part 1 “Theoretical foundations of animation activity of a social pedagogue with children with special needs” highlights the essence and content of animation social-pedagogical activity; considers children with special needs as subjects of

animation activity of a social pedagogue; describes the foreign experience of animated socio-pedagogical activities with children with special needs.

The part 2 “Experimental animated work of a social pedagogue with children with special educational needs” shows the results of the ascertainment, formative and control stages of the experiment on the socialization of preschool children with special needs in the conditions of the territorial social service center.

The analysis of the results confirmed the effectiveness of the developed and implemented program.

Keywords: socialization, socialization, animation activity, developmental disorders, art therapy, children with special needs, rehabilitation.

ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1. Теоретичні основи анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами	13
1.1. Анімаційна соціально-педагогічна діяльність: сутність та зміст	13
1.2. Діти з особливими потребами як суб'єкти анімаційної діяльності соціального педагога	23
1.3. . Зарубіжний досвід анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами	37
Розділ 2. Експериментальна анімаційна робота соціального педагога з дітьми з особливими освітніми потребами	47
2.1. Вихідні рівні соціалізованості дітей з особливими потребами	47
2.2. Програма анімаційної роботи соціального педагога з дітьми з особливими потребами	58
2.3 Перевірка ефективності впровадженої програми	67
Висновки	72
Список використаних джерел	74

ВСТУП

Сучасні реалії техногенного середовища зумовлюють гостру необхідність відновлення фізичних і духовних сил, які людина втрачає в процесі навчання, трудової діяльності і повсякденного спілкування. Саме рекреація як діяльність, спрямована на реалізацію рекреаційних потреб, відновлення й розвиток фізичних і духовних сил людини, її інтелектуальне вдосконалення, є тим сегментом, який сьогодні динамічно розвивається у світі. Анімаційні послуги – це додаткові послуги, що надаються людині та дозволяють створити найбільш комфортні умови для відпочинку. Правильно організована анімація не залишає людину без належної уваги, вона постійно зайнята тим, що її тішить, викликає позитивні емоції, формує прекрасний настрій і збуджує бажання повертатися до таких емоцій знову і знову. Особливо це стосується людей та дітей з особливими потребами, зокрема, й дошкільників, які, в силу свого недугу велику частину часу проводять на лікарняних ліжках або у спеціалізованих закладах. Звичайно, що для таких дітей має бути створена система додаткових послуг, які скрасять її буденне життя, наповнять красками та невимушеним доброзичливим спілкуванням.

Крім того, провідний вектор державної політики України останніми роками спрямований на створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку та підтримки обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві. Саме тому питання про розвиток креативності дітей у процесі їхньої соціалізації знаходиться у центрі наукової уваги.

Анімаційна діяльність входить до дозвіллевої сфери роботи соціального педагога. Як наголошують науковці та практики, анімаційні послуги – це послуги святкові. А саме свята у житті особливих дітей зазвичай і не вистачає. У виховному процесі значне місце відводиться дозвіллевій сфері. Завдяки різноманітним формам дозвіллевої активності можна підтримувати емоційне

здоров'я, переборювати власні недоліки, формувати характер, волю, сприяти всебічному розвитку особистості.

Анімаційний підхід ґрунтується на позиції про те, що анімація – просоціальний каталізатор соціальної творчості, соціальної суб'єктності, під час запровадження якого шляхом прогресивного розвитку вдосконалюється соціальність, анімація – мотивація в дії, створення умов для визволення сутнісних потреб особистості, яка вдосконалює соціум.

Соціально-виховне значення дозвілєвої діяльності для становлення і розвитку молодого покоління представлено в державних документах, що гарантують право людини на вільний час, а викладені в них положення спрямовані на створення в соціумі умов для гармонійного розвитку особистості. Серед таких документів: національна програма «Освіта» («Україна XXI сторіччя»), національна програма «Діти України», «Декларація про загальні основи молодіжної політики в Україні», закони і законодавчі акти – «Про освіту», Концепція позашкільної освіти і виховання, закон України «Про позашкільну освіту», тощо. Усі вони спрямовані на реалізацію в Україні основних положень Конвенції про права дитини, проголошеної Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй. «Конвенція про права дитини» тісно пов'язана з іншим документом ООН – «Загальною декларацією прав людини».

Анімаційні соціально-педагогічні заходи можуть бути дуже актуальними для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони можуть забезпечити більш захоплюючий та ефективний досвід навчання, адаптований до їхніх індивідуальних потреб. Це особливо вірно для дітей з обмеженими можливостями, такими як порушення зору або слуху, які можуть мати проблеми з традиційними методами навчання в класі та інші.

Однією з ключових переваг анімаційних соціально-педагогічних заходів для дітей з особливими освітніми потребами є використання візуальних і слухових підказок, які можуть допомогти покращити розуміння складних понять. Наприклад, анімаційні відео або віртуальні симуляції можна використовувати для демонстрації наукових або математичних принципів у

спосіб, який є більш доступним і привабливим, ніж традиційні підручники чи лекції. Подібним чином інтерактивні ігри чи головоломки можна використовувати для зміцнення навчання та заохочення до активної участі, що може бути особливо корисним для дітей з порушеннями розвитку.

Ще однією ключовою перевагою анімаційних соціально-педагогічних заходів для дітей з особливими освітніми потребами є можливість адаптувати навчальний досвід до їхніх індивідуальних потреб та вподобань. Наприклад, різні типи медіа можна використовувати для адаптації різних стилів навчання, таких як візуальний, аудіальний або кінестетичний. Крім того, анімаційні соціально-педагогічні заходи можуть створити безпечне та структуроване середовище для дітей, щоб практикувати соціальні навички або розвивати мову.

Питаннями організації змістовного дозвілля та реалізації анімаційної складової у роботі соціального педагога займалися відомі науковці у галузі соціальної педагогіки. Ідеї анімації як основи для обґрунтування анімаційного підходу аналізували Л. Волик, Т. Лесіна, Є. Мамбеков, Л. Тарасов, І. Шульга, М. Ярошенко та інші вчені. До глибоких наукових досліджень й практичного втілення соціально-педагогічних завдань зверталися вітчизняні учені О. Безпалько, І. Зверева, О. Караман, Ю. Поліщук, І. Трубавіна, А. Рижанова, С. Харченко та інші, але особливості соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля, зокрема з використанням анімаційного підходу висвітлено недостатньо.

Різні аспекти анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами були предметом досліджень багатьох науковців у галузі загальної та соціальної педагогіки, психології, корекційної педагогіки, педагогіки дозвілля та інших суміжних галузях. Так, підготовку фахівців до здійснення анімаційної діяльності досліджували Л. Волик, В. Кірсанов, Т. Лесіна, В. Плотнікова, І. Шульга. Можливості анімації щодо подолання окремих соціально-педагогічних проблем вивчали Н. Максимовська, Т. Дедуріна, М. Петрова, Л. Сайкіна, Л. Тарасов, О. Чернишенко, Н. Ярошенко та інші. Дозвілля як простір для позитивного соціального розвитку особистості

розглядали Р. Азарова, І. Петрова, С. Пішун, С. Скляр, Н. Цимбалюк та інші вчені. Однак, на наш погляд, недостатньо вивчена проблема використання анімаційної соціально-педагогічної діяльності саме для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Отже, виникає необхідність не тільки розглянути сутнісні особливості, але й означити специфіку застосування соціально-педагогічної діяльності у досліджуваній сфері дозвілля, зокрема із висвітленням анімаційного спрямування. Тому, темою нашої роботи обрано: «Анімаційну діяльність соціального педагога з дітьми з особливими потребами».

Об'єкт дослідження – анімаційна діяльність соціального педагога з дітьми з особливими потребами.

Предмет – зміст, форми та методи анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами.

Мета – теоретично обґрунтувати зміст, форми та методи анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами.

Завдання дослідження:

- визначити сутність та зміст поняття «анімаційна соціально-педагогічна діяльність»;
- надати психолого-педагогічну характеристику дітей з особливими потребами;
- висвітлити зарубіжний досвід анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами
- визначити основні зміст, форми та методи анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та синтез наукових джерел з проблем соціалізації з особливими освітніми потребами; аналіз нормативних документів з теми дослідження; порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні – цілеспрямоване спостереження, бесіди, метод експертних оцінок; педагогічний експеримент.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Анімаційна соціально-педагогічна діяльність: сутність та зміст

Вивчення анімації, як зарубіжної, так і вітчизняної, почалося лише в другій половині 20 століття. Термін «анімація», що походить з французької мови, означає заохочення до певної діяльності або поживлення. Незважаючи на відсутність чіткого тлумачення цього поняття, воно стало соціокультурним поняттям після Другої світової війни, як спосіб активізації освітнього потенціалу соціокультурного простору навколо дітей та сприяння їх позитивній соціалізації поза школою [1].

Це призвело до розвитку теорії соціально-педагогічного середовища та появи терміну «аніматор» для характеристики організаторів дитячої діяльності у вільний час. Розуміння анімації еволюціонувало від соціокультурної категорії до соціально-педагогічної, визначаючи багатовекторність анімаційної діяльності. Анімація поступово стала методологією встановлення стосунків між людьми та їхніх зв'язків з культурою на різних рівнях її прояву, що призвело до наукового інтересу до відповідних наукових галузей.

У XXI столітті розвиток ідей, пов'язаних з анімаційним підходом, привів до нового етапу розвитку анімації, що характеризується подальшим поглибленням специфіки анімаційної діяльності, територіальним розподілом анімаційного досвіду, розширенням сфер використання, відповідністю новим інформаційне середовище, та виокремлення соціально-освітнього напрямку [2].

Провідна теза анімації полягає в тому, що кожна людина та група є головним героєм власного життя, і будь-яка експлуатація іншими відкидається. Головна ідея – об'єднати людей для участі у власному житті, щоб запобігти маніпуляціям. Термін «анімація» спочатку використовувався для опису

мотивації та розширення прав і можливостей реальних людей, але згодом став діяльністю, спрямованою на кожную людину для засобів і стимулів для її становлення як активних суб'єктів власного та якісного розвитку. групи, до якої вони належать. Ідея демократії поширення культури передбачає, що культура є синонімом руху і що кожна людина має право споживати та створювати культуру [5].

Так, «Енциклопедія для фахівців соціальної сфери» дає визначення анімації як «свідомої діяльності, спрямованої на спонукання певного індивіда, групи, громади до усвідомлення прихованого потенціалу, створення умов для повнішої реалізації різнобічних можливостей людини, здійснення соціокультурних та соціоосвітніх програм і проектів» [2, с. 383]. Аналогічне визначення цього поняття знаходимо і у виданні «Соціальна педагогіка: мала енциклопедія» [5, с. 12]. «Соціальна педагогіка : словник-довідник» визначає анімацію соціально-культурну як діяльність, спрямовану на розвиток і зміни соціального спілкування людей, суспільних структур і вдосконалення умов для діяльності окремих індивідів і соціальних груп; спосіб ведення соціально-культурної роботи в різних сферах суспільної діяльності з опорою на художню самодіяльність [6, с. 28].

Таким чином, зазначені довідникові видання наголошують на соціокультурному змісті анімації, її використанні у соціокультурній сфері. Разом із тим, включення цього поняття до аналізованих видань свідчить про те, що воно входить до кола основних понять, які розкривають сутність і зміст теорії та практики соціальної педагогіки як інтегрованої галузі знань, поглиблюють уявлення про соціально-педагогічні явища і відтворюють сучасний зміст соціальної педагогіки, а отже, потребує конкретизації з точки зору можливостей його розвитку в соціальній педагогіці [1].

Логічним кроком щодо цього є визначення анімації в педагогічному контексті, яке подане у цих виданнях, а саме: «це вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію певних дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності,

допомоги людям адаптуватися до соціальних змін, сприяння їх інтеграції в соціокультурний простір, спонукання до взаємодії та порозуміння людей в групі» [2, с. 383].

Тобто, педагогічний контекст анімації, викладений вище, дає можливість виокремити поняття «педагогічна анімація». Аналіз наукових праць В. Бочарової, А. Лучанкіна, А. Снятського, Ю. Стрельцова, Л. Тарасова, Н. Ярошенка дає змогу конкретизувати його зміст, оскільки у них представлено соціально-педагогічний підхід до соціокультурної анімації, а саме: як забезпечення процесу розвитку організованої групи та її членів на рівні суспільних відносин і культурного формування у сфері вільного часу, що ефективно впливає на процес соціалізації особистості; як культурно-дозвіллева діяльність спеціаліста з дітьми, підлітками і молоддю, з виховання засобами культури, мистецтва і спілкування [1; 6].

На думку О. Чернишенко, до основних функцій педагогічної анімації належать: релаксація; комунікація; когнітивізація; креативізація [7, с. 15]. Анімаційну діяльність у соціально-педагогічній сфері вона пов'язує з впровадженням у роботу з дітьми та молоддю високоякісних анімаційних програм, які служать багатофункціональним проектом для передачі соціальної, культурної інформації, сприяють збереженню естетико-культурних цінностей, систематизації інформації й придбанню естетичного досвіду, виділяючи соціокультурну анімацію як інноваційний напрям соціокультурної діяльності, зокрема, соціального педагога.

Т. Лесіна, спираючись на праці як вітчизняних, так і зарубіжних колег, підкреслила, що метою педагогічної анімації є спонукання особистості до саморозкриття, розвитку своїх здібностей, самореалізації в соціально значущій перетворювальній діяльності. Крім того, поняття «анімаційна діяльність соціального педагога» висвітлює педагогічну сутність цього підходу. Н. Максимовська, яка досліджувала дозвіллевий потенціал анімаційної діяльності, вважає, що педагогічна анімація – це процес, який пробуджує та активізує сутнісні духовні сили особистості, що призводить до натхнення до

продуктивного соціального життя, соціальної творчості та гармонізації соціальних відносин [25; 26; 27].

З таким підходом погоджується І. Шульга, яка вважає, що педагогічну анімацію можна розглядати як соціальне явище, соціально-педагогічну систему та особливу професійну діяльність соціального педагога. По суті, педагогічна анімація – це сукупність різноманітних видів і форм педагогічної взаємодії, які задовольняють і розвивають релаксаційно-оздоровчі, культурно-освітні та культурно-творчі потреби та інтереси, стимулюють соціальну активність особистості, підвищують її здатність до перетворення навколишню дійсність і себе. Тому педагогічна анімація є життєво важливою у розвитку творчого потенціалу дітей, підлітків та молоді, і її значення важко переоцінити.

Вчені виділяють кілька принципів, які можуть забезпечити ефективну освітню анімаційну діяльність. Ці принципи включають:

- врахування регіональних, соціально-культурних та економічних особливостей регіону;
- використання різноманітних заходів для реалізації анімаційних програм через співпрацю між різними професіоналами;
- педагогічний оптимізм віри в потенціал кожної дитини та прояв поваги партнерам.

Крім того, існують спеціальні інструментальні принципи, які є важливими, наприклад, правильний розподіл часу, прийняття будь-якого рівня участі від окремих осіб, створення невимушеної атмосфери, надання можливості учасникам приймати рішення та ініціативу, а також підкреслення активної ролі кожного партнера у вирішенні їхніх власних проблем. Ці принципи можуть мати вирішальне значення для успішного проведення анімаційних заходів з дітьми та молоддю.

Анімаційна соціально-педагогічна діяльність відноситься до типу освітнього підходу, який наголошує на активному навчанні та залученні учнів за допомогою використання наочних засобів, інтерактивних медіа та ігор. Цей підхід спрямований на сприяння соціальному та когнітивному розвитку, а також

на заохочення критичного мислення та креативності серед учнів. В даному підрозділі ми дослідимо сутність і зміст анімаційної соціально-педагогічної діяльності, в тому числі її переваги та обмеження.

Сутність анімаційної соціально-педагогічної діяльності полягає в її здатності сприяти навчанню шляхом використання динамічних, інтерактивних медіа. Включаючи візуальні та слухові підказки, анімаційні педагогічні підходи можуть залучити учнів і полегшити їм розуміння складних понять. Наприклад, анімаційні відео, інтерактивні ігри та віртуальні симуляції можна використовувати для створення надзвичайно привабливого та інтерактивного навчального середовища [8].

Зміст анімаційної соціально-педагогічної діяльності варіюється в залежності від цільової аудиторії, цілей навчання та тематики. Загалом, однак, анімаційні педагогічні підходи часто використовують візуальні представлення та метафори, щоб допомогти учням встановити зв'язки між різними концепціями та спростити складні ідеї. Вони також часто включають інтерактивні елементи, такі як вікторини, головоломки та симуляції, щоб заохотити активну участь і зміцнити навчання [3].

Численні науковці досліджували переваги анімаційної соціально-педагогічної діяльності в різних контекстах. Наприклад, дослідження Nwagbo та Oluoma (2020) показало, що використання анімаційних відео для навчання дітей молодшого шкільного віку особистої гігієни призвело до значного покращення їхніх знань і поведінки. Ще одне дослідження Чу та Лоу (2020) продемонструвало ефективність використання анімаційної гри для навчання старшокласників фінансовому менеджменту. Дослідження виявило, що гра була дуже захоплюючою та сприяла підвищенню фінансової грамотності серед студентів [9].

Однією з головних переваг анімаційної соціально-педагогічної діяльності є її здатність сприяти активному навчанню та залученню учнів. Забезпечуючи високоінтерактивний і динамічний досвід навчання, анімаційні педагогічні підходи можуть привернути увагу учнів і мотивувати їх брати активну участь у

навчальному процесі. Це може призвести до кращого збереження інформації та кращого концептуального розуміння.

Ще однією перевагою анімаційної соціально-педагогічної діяльності є її здатність полегшити вивчення абстрактних або складних понять. Використовуючи візуальні метафори та інтерактивне моделювання, анімаційні педагогічні підходи можуть допомогти учням краще зрозуміти складні ідеї, які може бути важко зрозуміти за допомогою традиційних методів навчання. Це може призвести до більш глибоких і значимих результатів навчання [3; 4; 5].

Незважаючи на численні переваги анімаційної соціально-педагогічної діяльності, існують також певні обмеження та проблеми, пов'язані з її використанням. Наприклад, деякі учні можуть мати труднощі з доступом або розумінням анімованих медіа через обмежені можливості або мовний бар'єр. Крім того, якість і ефективність анімаційних педагогічних підходів може сильно відрізнятись залежно від майстерності дизайнера та відповідності медіа цільовій аудиторії та цілям навчання.

Аналіз наукової літератури з питання анімації надав можливість виокремити основні напрями анімаційної діяльності: рекреаційний, педагогічний, соціальнокультурний, музейний, театральний та ін. Із наведеного аналізу можна зробити висновок, що анімація виступає одним із дієвих соціально-виховних механізмів. Відбувається безперервна взаємодія і творення людиною себе й тих, хто її оточує, всупереч суто споживацькому існуванню, тобто позитивне соціальне творення, яке є результатом злагоджених соціально-виховних дій у контексті анімаційної діяльності [1].

Анімація постає в сенсі мотивації в дії, що є соціально-виховним механізмом і розкриває її педагогічний зміст. Соціокультурна анімація робить спільноту активним агентом змін, творчим виробником соціального контенту. Практика анімаційної діяльності, що здійснюється соціальними педагогами, соціальними працівниками, у нашій країні сьогодні, дає змогу зробити висновок, що особливий інтерес у контексті позитивної соціалізації, розвитку творчого потенціалу зростаючого покоління становить шкільна і педагогічна анімація.

Остання спрямована на організацію культурно-просвітницької, дозвіллевої діяльності в школі та позашкільних закладах у позанавчальний час та під час канікулярного відпочинку шляхом використання театралізованих, ігрових, тренінгових засобів в освітньо-виховній роботі з дітьми. Її основна мета - створення умов, за яких дитина успішно розвивається в сфері вільного часу, просуваючись від відпочинку й розваг, які передбачають фізичне і психоемоційне відновлення, до творчості та соціальної активності в означеній сфері, отримуючи від цього задоволення [23].

У її змісті можна виділити пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, практично-перетворюючу і творчу діяльність, які реалізуються через різні форми анімаційних програм.

Так, спортивно-оздоровчі, спортивно-розважальні і спортивно-пізнавальні програми будуються на залученні дітей до активного руху через захоплюючі й веселі конкурси, змагання, спортивні свята, спартакіади, рухливі ігри, походи, пішохідні екскурсії тощо.

Не менш значущими є творчо-трудова програми, які допомагають набути різні вміння і навички в різних видах занять, ремесел через аукціони виробів із природних матеріалів, конкурси аматорської фотографії, виставки пісочної і крижаної скульптури, фестивалі авторських віршів та пісень. Культурно-пізнавальні та екскурсійні анімаційні програми будуються на залученні особистості до культурноісторичних і духовних цінностей через відвідування музеїв, театрів, художніх галерей, парків, виставок, концертів і різних видів екскурсій [1; 14].

Особливого інтересу в дитячому та молодіжному середовищі набувають сьогодні конкурсно-ігрові та пригодницькі програми, що складаються з різноманітних ігор та конкурсів, об'єднаних загальною темою, залучаючи дітей до участі в рольових іграх та конкурсах, «піратських вилазках», нічних походах, тематичних пікніках.

З-поміж популярних анімаційних програм, відзначаються також видовищно-розважальні, танцювально-розважальні та фольклорні. Вони

включають у себе святкові заходи, конкурси, фестивалі, карнавали, тематичні дні, ярмарки, шоу програми, концерти, дискотеки, танцювальні вечори тощо [7; 12; 22].

Завдяки запровадженню методів, спрямованих на активізацію мобільності групи чи спільноти (спільний аналіз реальності, критична позиція в проблемних питаннях, аналіз та діалог про майбутнє перетворення, спрямовані зміни та поліпшення дійсності, розподіл соціальної відповідальності, оцінка, коригування результатів тощо), передбачається подолання інформаційної нерівності в мистецтві через поширення технологій соціокультурної анімації.

Використання принципу пошуку власних можливостей приведе до зміщення акцентів у розвитку спільноти з «доступу до технологій» на їх ефективне використання. Як результат – розробка та реалізація програм використання мистецтва, інформаційно-комп'ютерних технологій, засобів масової інформації для розвитку спільнот тощо, що є особливо актуальним для сучасників, особливо молоді. Значення педагогічної анімації, як засобу розвитку творчого потенціалу учнівської молоді, зумовлене своєрідністю функцій анімаційної діяльності.

Серед них можна виокремити такі:

- функція адаптації та участі, що має на меті сприяти ефективній соціалізації та пристосуванню особистості до численних змін навколишнього світу, усунення або пом'якшення соціальних конфліктів, попередження стресів;
- рекреаційну, пов'язану з відновленням та розвитком фізичних сил, організацією дозвілля та цілеспрямованим культурним розвитком особистості;
- виховну (анімація відіграє роль додаткової школи, поглиблюючи відповідні знання та культурні інтереси індивіда);
- коригувальну, що вивільняє дитину від щоденної фізичної та психічної втоми, перекриває психологічні вади, виховні та культурні недоліки;
- критичну та стабілізаційну, яка сприяє пошуку нових взаємовідносин між індивідами та групами, нових стилів життя, що стимулюють становлення демократії та політкульторності суспільства [1; 2; 11; 12].

Отже, проаналізувавши вище зазначене, можна узагальнити, що анімація (анімаційна діяльність) у соціокультурній сфері дедалі більше привертає увагу зарубіжних і вітчизняних дослідників і практиків різних наукових галузей. Вивчення їх доробку засвідчує наявну термінологічну неоднозначність у трактуванні поняття «анімаційна діяльність». Увага в основному акцентується на організаційно-дозвіллевому аспекті анімаційної діяльності особистості.

Разом з тим розповсюдження поняття «анімації» у багатьох соціальних науках наповнило його різним змістом. Відповідно це зумовлює доцільність і необхідність конкретизації цього поняття з точки зору можливостей його розвитку, зокрема, в педагогіці. Останні десятиліття спостерігаємо інтенсивний розвиток вітчизняної соціальної педагогіки як нової педагогічної галузі. Саме їй завдячуємо актуалізації такого наукового напрямку дослідження як проблема анімаційної діяльності фахівця – соціального педагога чи соціального працівника.

Соціально-педагогічний підхід до соціокультурної анімації знайшов своє вираження у педагогічному контексті анімаційної діяльності та появі поняття педагогічна анімація . На сьогодні воно теж не має однозначного формулювання і визначається з трьох позицій: як соціальне явище, соціально-педагогічна система, спеціальна професійна діяльність соціального педагога / соціального працівника.

Д. Конончук [1] зазначає, що ці позиції за своєю спрямованістю і змістовною сутністю є соціальними, оскільки в їх основі маємо соціально-значущу перетворювальну діяльність (на це вказують навіть їх назви), а за технологією реалізацій – педагогічними, що дає нам підстави виділяти не тільки педагогічний, але й соціально-педагогічний контекст анімаційної діяльності (соціально-педагогічна анімація).

Це соціально-педагогічна діяльність фахівця соціальної сфери, яка має виховне, культурне, суспільне спрямування з різними категоріями населення з метою оптимізації і стимулювання міжособистісних контактів між індивідами і суспільних зв'язків між різними соціальними інститутами, що тим самим сприяє

позитивній соціалізації через спрямування процесу адаптації, актуалізації потенціалу особистості, ініціюючи її на соціально значущу перетворювальну діяльність.

Щодо педагогічної анімації, то це вагомий ресурс соціально-педагогічної діяльності, у застосуванні методів і засобів якої можна досягти ефективних результатів у процесі соціалізації особистості на різних вікових етапах. Залучення інтерактивних форм і методів анімації у процесі соціально-педагогічної діяльності в шкільному та позашкільному середовищі сприяє розвитку творчих здібностей дітей та набуття вмінь знаходження нестандартних рішень у життєвих ситуаціях, безпечної поведінки, що стимулює підвищення рівня соціальної активності особистості.

Саме активізація та стимулювання соціальної творчості призводять до саморозкриття, саморозвитку й самореалізації особистості, що є особливо важливим на етапі її становлення. У результаті анімаційного впливу в дітей задовольняються релаксаційні, оздоровчі, культурні, освітні, творчі потреби та інтереси, створюються умови для соціальної активності особи, здатної до перетворення навколишньої дійсності [1; 16; 17].

Таким чином, анімаційна соціально-педагогічна діяльність є інноваційним та ефективним підходом до освіти, який, як було показано, сприяє активному навчанню та залученню, а також сприяє засвоєнню складних або абстрактних понять. Використовуючи візуальні посібники та інтерактивні засоби масової інформації, анімаційні педагогічні підходи можуть привернути увагу учнів і забезпечити динамічний та дуже захоплюючий досвід навчання. Однак ефективність цього підходу значною мірою залежить від якості та відповідності використовуваних медіа, а також від доступності медіа для всіх учнів. Потрібні подальші дослідження для кращого розуміння ефективності анімаційної соціально-педагогічної діяльності в різних контекстах та визначення передового досвіду її впровадження.

Наступний підрозділ присвячено вивченню особливостей суб'єкта досліджуваної діяльності – дітей з особливими освітніми потребами.

1.2. Діти з особливими потребами як суб'єкти анімаційної діяльності соціального педагога

В нашому дослідженні основну увагу було приділено дітям молодшого шкільного віку. Тож спробуємо надати стислу характеристику цієї вікової категорії та перейти до опису особливостей розвитку дітей, які мають певні порушення.

Приблизно у 6 років дитина, як правило, готова до структурованого навчання та здатна до самоусвідомлення та порівняння з іншими. Цей вік знаменує формування кількох нових розумових здібностей, включаючи прагнення до соціально значущої діяльності, здатність контролювати свою поведінку, здатність робити елементарні узагальнення, практичне володіння мовою, а також здатність будувати стосунки та співпрацювати з іншими.

В. Давидов зазначає, що молодший шкільний вік є відповідальним етапом життя, коли дитина вперше включається в суспільно цінну освітню діяльність.

Коли дитина досягає 6-7 років, вона відчуває значні зміни, переходячи до шкільного віку. Ця зміна передбачає зміни в їхній діяльності, спілкуванні та стосунках з іншими. Обов'язки дитини та її взаємодія з однолітками також змінюються. У цей час основна увага приділяється навчання першокласників та сприянню розвитку нових розумових здібностей. Цей підхід характеризується дієвістю, обов'язковістю, довільністю [28].

У молодшому шкільному віці у дітей сповільнюється ріст і помітно збільшується вага, а їх скелет ще тільки формується. Інтенсивно розвивається м'язова система, в результаті чого збільшується сила м'язів і здатність виконувати дрібні рухи. Всі тканини організму дитини знаходяться в стані росту.

У цьому віці відбувається значний розвиток нервової системи і функцій великих півкуль головного мозку, що призводить до вдосконалення аналітичних і синтетичних функцій кори. Швидко розвивається і дитяча психіка, зростає точність почуттів. Проте виникає тимчасова дисгармонія у фізичному та нервово-психічному розвитку дитини, яка може викликати підвищену

стомлюваність, тривожність, потребу в русі.

У молодшому шкільному віці триває інтенсивний розвиток рухових функцій дитини. Найбільш значний приріст багатьох показників моторного розвитку, таких як м'язова витривалість, просторова орієнтація рухів, зорово-моторна координація, відбувається у віці 7-11 років. У цей період також спостерігається виражений психомоторний прогрес, що дає змогу дитині розвивати точні та сильні рухи, оволодівати дедалі більшою кількістю рухових навичок і ручних маніпуляцій. У результаті діти стають більш спритними в таких заняттях, як метання, лазіння, легка атлетика та спортивні рухи [34].

Пізнавальна діяльність молодшого школяра переважно проходить у процесі навчання. Важливе значення має і розширення сфери спілкування. Швидкоплинне становлення, безліч нових якостей, які необхідно сформуванати або розвивати у школярів, диктують педагогам сувору цілеспрямованість всієї навчально-виховної роботи.

Звичайно, коли дитина має порушення розвитку, всі означені новоутворення відбуваються повільніше, змінюють особистість дитини, додаються проблеми соціальної адаптації та соціалізації дитини.

Розглянемо детальніше особливості психофізичного розвитку молодших школярів з різними порушеннями. Для зручності ми обрали такі категорії дітей як діти з порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуальної сфери та з психоемоційними розладами (РАС).

Отже, діти молодшого шкільного віку з порушеннями слуху відрізняються від своїх однолітків.

Засвоєння мови, яке є фундаментальною та важливою когнітивною функцією, значною мірою залежить від слуху. Коли дитина відчуває серйозне порушення слуху, вона не може навчитися говорити самотійно, оскільки не може точно сприймати звукову мову або чути звукові моделі. Винятково значну роль у розвитку словесної сторони мовлення відіграє слух. У випадку з дитиною з порушенням слуху вона не може регулювати свою вимову, що, як наслідок, впливає на рівень усної мови. Усі ці аспекти негативно впливають на засвоєння

всієї складної мовної системи, що призводить до обмеження можливостей пізнання та дослідження навколишнього світу. Оскільки мова є основою для розвитку інших когнітивних процесів, її відсутність або недостатній розвиток заважає розумовій діяльності. Мова регулює поведінку і всі види діяльності дитини, тому виховання дітей з неповноцінною промовою викликає певні труднощі. Глибокі порушення слуху та мовлення сприяють відомої соціальної ізоляції аномальних дітей, так як їх участь у різних видах спільної діяльності з нормально чують дітьми обмежена [29].

Таким чином, глибоке і стійке порушення слуху чинить негативний вплив на психічне, фізичне і особистісний розвиток дитини.

Цей тип порушення слуху класифікується як глибокий і стійкий, при якому процес розвитку базується на неправильній основі, без ознак поліпшення за допомогою медичних засобів. Ці розлади можуть бути як вродженими, так і набутими, причому вроджені вади слуху зустрічаються набагато рідше (приблизно 25% дітей з вадами слуху), ніж набуті вади слуху. Неправильний внутрішньоутробний розвиток органу слуху можна пояснити спадковістю. Наприклад, у спадок може передаватися повне або часткове недорозвинення (аплазія) внутрішнього вуха, а також порушення розвитку середнього і зовнішнього вуха у вигляді відсутності барабанної порожнини і зарощення зовнішнього слухового проходу (атрезії). Фактор спадковості можна пояснити вродженою недостатністю органу слуху, яка схиляє людину до важких розладів слуху внаслідок відносно слабких шкідливих впливів [39].

У більшості випадків слухове порушення не передається безпосередньо потомству, але разом з тим імовірність народження аномального дитини у батьків з дефектом слуху значно більша, ніж у чують.

Порушення слуху при народженні викликано різними шкідливими факторами, що впливають на розвиток плоду через організм матері. До таких факторів відносяться вірусні інфекції (наприклад, кір і грип), особливо якщо вони виникають у перші три місяці вагітності, внутрішньоутробна інтоксикація хімічними та лікарськими речовинами, а також алкоголь. Травма плода також

може вплинути на слухову систему, причому тяжкість ушкодження найбільш виражена на початкових етапах розвитку, оскільки в цей час слухова система особливо чутлива.

Набуті вади слуху зустрічаються частіше, ніж вроджені. Серед основних причин набутих порушень слуху - інфекційні захворювання, такі як менінгіт, кір, скарлатина, епідемічний паротит і пневмонія. Ці дитячі захворювання останнім часом стають рідшими у зв'язку з посиленням профілактичних заходів і застосуванням нових ефективних методів лікування. Завдяки прогресу медичної науки смертельні наслідки менінгіту зараз відносно рідкісні, і в більшості випадків пацієнти виживають, але можуть мати серйозні наслідки втрати слуху.

В останні роки в ранньому віці ускладнення грипу, що протікають у вигляді грипозних інфекцій, досить часто викликають незворотні порушення слуху. Пневмонія особливо небезпечна своїми наслідками для слуху в грудному віці [39; 40].

Поширеною причиною порушення слуху залишаються запальні процеси, тяжкість захворювання залежить від локалізації ураження звукосприймального апарату. Запалення в області середнього вуха (отит) зазвичай призводить до менш серйозних наслідків для слуху, ніж пошкодження внутрішнього вуха або слухового нерва. Крововиливи, пухлини, енцефаліти можуть викликати ураження центральної частини слухового аналізатора, тобто слухової області кори головного мозку, і провідних шляхів.

Порушення слуху в ранньому віці може бути наслідком захворювань носа та носоглотки, таких як хронічний нежить, аденоїдні розростання та інші захворювання, що закупорюють органи середнього вуха та євстахієву трубу [40].

У деяких випадках порушення слуху можуть бути викликані захворюваннями, об'єднаними в групу слухових невритів. Ці захворювання слухового нерва і нервових клітин, що характеризуються підвищеною чутливістю до інтоксикацій і бактеріальних токсинів, можуть призвести до повної або часткової втрати слухової функції.

Серед етіологічних факторів, що викликають стійкі порушення слухової

функції, певне значення мають деякі токсически діють слуховий аналізатор хімічні речовини, до яких відносяться різні лікарські препарати (хінін, стрептоміцин) і промислові отрути (миш'як, ртуть, свинець).

Слухові порушення іноді розвиваються внаслідок тривалого впливу дуже сильного шуму і вібрацій, при яких з'являється відчуття тиску або болю у вусі.

Поразка слуху виникає при різних травмах голови - родових і наступних. У першому випадку пошкодження слухового органу можливе унаслідок здавлення і деформації голівки плоду під час ускладнених пологів. Удари голови часто призводять до порушень слуху в грудному та преддошкольном віці. Порушення функцій вестибулярного апарату у деяких дітей з дефектом слуху зустрічається при придбаній аномалії слухової функції.

Різні ураження слухового аналізатора викликають неоднозначну ступінь вираженості дефекту слухової функції. Характер наслідків залежить і від часу виникнення патологічного процесу, що призвів до порушення слуху, і від того, якою мірою і в який період розвитку був порушений слух. Залежно від цих двох основних чинників всіх дітей з вадами слуху ділять на три категорії: глухі, позднооглохлі, слабчующі (туговухі). Не тільки дефект слуху, але і вдруге виникла недостатність розмови ускладнює навчання дітей і визначає його особливості, оскільки у розвитку дитини слух і мову тісно пов'язані між собою.

Глухі діти – це діти з тотальним (повним) випаданням слуху, який не може бути самостійно використаний ними для накопичення мовного запасу. Глухота буває абсолютною лише у виняткових випадках. Зазвичай зберігаються залишки слуху, що дозволяють сприймати окремі дуже гучні, різкі і низькі звуки (гудки, свистки, дзвінки, гучний голос над вухом і т.д.), однак розбірливе сприйняття мови неможливо.

Серед глухих дітей розрізняють: а) глухих без мови (ранньооглухлих); б) глухих, що зберегли в тій чи іншій мірі мова (пізньооглухлих). Серед слабчующих дітей розрізняють: а) дітей, що володіють до моменту вступу до школи вкрай обмеженою або глибоко недорозвиненою промовою (окремими перекрученими словами або фразами); б) дітей, які володіють розгорненою

мовою з невеликими недоліками в її граматичному побудові і помилками в усному і листі [40].

Діти з вадами слуху мають унікальні психолого-педагогічні особливості, які необхідно враховувати при їх вихованні та соціалізації. Ось деякі ключові характеристики [35]:

Психологічні характеристики:

Комунікація: діти з вадами слуху можуть відчувати труднощі у спілкуванні, особливо в галасливих або групових умовах. Вони також можуть мати проблеми з розумінням соціальних сигналів і їм важко брати участь у взаємних розмовах.

Емоційна регуляція: діти з порушеннями слуху можуть відчувати розчарування або гнів через труднощі спілкування, що може вплинути на їхню емоційну регуляцію.

Самооцінка: Діти з вадами слуху можуть мати проблеми з самооцінкою і можуть відчувати себе ізольованими від однолітків через труднощі спілкування.

Незалежність: Діти з вадами слуху можуть мати сильне бажання незалежності та самостійності у повсякденному житті.

Соціальні навички. Дітям із вадами слуху може знадобитися додаткова підтримка для розвитку соціальних навичок, таких як чергування, слухання та інтерпретація соціальних сигналів.

Педагогічна характеристика:

Комунікація: вчителі повинні використовувати ряд наочних засобів і стратегій спілкування, таких як мова жестів і письмові нотатки, щоб полегшити спілкування з дітьми з вадами слуху.

Технологія: використання допоміжних технологій, таких як слухові апарати або кохлеарні імплантати, може допомогти дітям з вадами слуху отримати доступ до звуку та мови.

Середовище в класі: клас має бути облаштований таким чином, щоб дитина могла бачити вчителя та інших учнів, а також зменшити фоновий шум.

Мультисенсорне навчання: вчителі повинні використовувати низку

мультисенсорних навчальних стратегій, таких як наочні посібники, демонстрації та практичні заняття, щоб підтримувати дітей з вадами слуху.

Індивідуальне навчання: вчителі повинні тісно співпрацювати з батьками та іншими фахівцями, щоб розробити індивідуальні навчальні плани, які відповідають унікальним потребам кожної дитини з порушенням слуху.

Загалом, створення сприятливого та інклюзивного середовища для дітей з вадами слуху може допомогти їм повністю реалізувати свій потенціал у навчанні, соціальному та емоційному плані [36; 38].

Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушенням зору.

Діти з вадами зору стикаються з унікальними проблемами у своєму розвитку, особливо коли йдеться про їхні психолого-педагогічні особливості. Ці проблеми можна вирішити за допомогою різноманітних втручань і пристосувань, але розуміння конкретних потреб дітей з вадами зору має важливе значення для надання найефективнішої підтримки. Ось кілька основних психолого-педагогічних характеристик, про які слід пам'ятати, працюючи з дітьми з вадами зору [42].

Орієнтація та мобільність: діти з вадами зору потребують спеціального навчання для розвитку навичок орієнтації та мобільності. Їм потрібно навчитися безпечно та самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі, що включає в себе знання того, як користуватися допоміжними засобами для пересування, як-от тростини, і навчитися інтерпретувати звукові сигнали, щоб знаходити предмети та людей.

Соціалізація: діти з вадами зору можуть відчувати соціальну ізоляцію через обмежену здатність взаємодіяти з оточенням та іншими людьми. Їм потрібна можливість спілкуватися з однолітками та брати участь у групових заходах, спрямованих на розвиток соціальних навичок, таких як вправи з формування команди та групові проекти.

Комунікація: комунікація є важливою сферою розвитку для дітей з вадами зору. Їм потрібно навчитися ефективно спілкуватися за допомогою невербальних сигналів, таких як жести та міміка, а також за допомогою вербального

спілкування. Їм також може знадобитися спеціальне навчання мові жестів або іншим формам альтернативного спілкування.

Когнітивні функції: діти з порушенням зору можуть спостерігати затримку когнітивного розвитку через обмежений вплив візуальних подразників. Їм може знадобитися додаткова підтримка для розвитку своїх когнітивних здібностей, наприклад спеціальне навчання пам'яті та навичкам вирішення проблем.

Сенсорна інтеграція: діти з порушенням зору можуть значною мірою покладатися на свої інші органи чуття, щоб досліджувати навколишнє середовище та взаємодіяти з ним. Їм потрібні можливості досліджувати та відчувати навколишнє середовище таким чином, щоб відповідати їхнім сенсорним потребам, наприклад, через тактильне дослідження та сенсорну гру.

Емоційний розвиток: Діти з вадами зору можуть відчувати емоційні проблеми, пов'язані з їхньою інвалідністю, такі як почуття розчарування або низька самооцінка. Їм потрібна підтримка, щоб розвинути свою емоційну стійкість і навчитися стратегіям подолання емоцій.

Навчальні умови: діти з вадами зору потребують спеціальних навчальних пристосувань для підтримки навчання. Ці умови можуть включати доступ до спеціального обладнання, такого як пристрої Брайля та аудіокниги, а також навчання адаптивним технологіям і спеціалізовані навчальні програми.

Я-концепція: діти з вадами зору можуть відчувати труднощі, пов'язані з їх самооцінкою та почуттям ідентичності. Їм потрібні можливості досліджувати свої інтереси та розвивати свої таланти, а також підтримка в розвитку позитивного самовідчуття.

Незалежність: діти з вадами зору потребують можливості розвивати свою незалежність і практикувати навички, необхідні для самостійного життя та роботи. Це може включати навчання того, як керувати своїми повсякденними справами та як самостійно орієнтуватися в спільноті [42].

Батьківська підтримка: батьки дітей з вадами зору відіграють вирішальну роль у підтримці розвитку своєї дитини. Їм потрібен доступ до ресурсів і підтримка, щоб допомогти їм подолати труднощі, пов'язані з вихованням дитини

з вадами зору, а також настанови щодо захисту потреб своєї дитини.

Отже, робота з дітьми з вадами зору вимагає спеціального навчання та підтримки для задоволення їхніх унікальних психологічних та педагогічних потреб. Розуміючи ці потреби та забезпечуючи належне втручання та пристосування, ми можемо допомогти дітям з вадами зору повністю розкрити свій потенціал і жити повноцінним життям [42].

Діти з порушенням опорно-рухового апарату також відрізняються від своїх однолітків. Розлади опорно-рухового апарату (ДЦП) – це група станів, які вражають м'язи, кістки та суглоби, викликаючи біль, дискомфорт і обмеження рухливості. У дітей ДЦП можуть суттєво впливати на їхній фізичний, психологічний та соціальний розвиток, тому важливо враховувати їхні психологічні та педагогічні характеристики.

Психологічні характеристики [43]:

Такі діти часто відчують емоційні та психологічні проблеми, такі як тривога, депресія та низька самооцінка, які можуть бути наслідком хронічного болю, фізичних обмежень та нездатності брати участь у діяльності, яку інші діти можуть виконувати з легкістю. Ці проблеми можуть негативно вплинути на їх психічне здоров'я, тому важливо їх виявити та вирішити.

Діти з ДЦП також можуть мати затримку розвитку, наприклад затримку мови та мови, затримку дрібної та великої моторики та когнітивну затримку. Їм може знадобитися додаткова допомога в розвитку цих навичок і індивідуальні навчальні плани, які допоможуть їм досягти успіху в навчанні.

Важливо відзначити, що діти з ДЦП мають ризик розвитку таких проблем психічного здоров'я, як депресія, тривога та поведінкові проблеми, через соціальну ізоляцію та негативне самосприйняття, спричинене обмеженнями їхніх фізичних здібностей. Діти з ДЦП можуть бути стигматизовані, маргіналізовані та несправедливі з боку однолітків, що призводить до почуття неадекватності, неповноцінності та самотності. Вони також можуть відчувати дискримінацію та упередження, що може посилити їхні психологічні труднощі.

Педагогічна характеристика:

Діти з ДЦП потребують спеціальної освіти та педагогічної уваги для підтримки їхнього навчання та успіху в навчанні. Вони вимагають спільного підходу за участю батьків, педагогів та медичних працівників. Нижче наведено деякі педагогічні характеристики, які необхідно враховувати під час роботи з дітьми з ДЦП [43]:

Адаптація навчальної програми:

Навчальна програма має бути адаптована відповідно до унікальних потреб дітей із ДЦП. Наприклад, дітям з обмеженими можливостями пересування може знадобитися спеціальне обладнання, таке як регульовані столи, стільці та комп'ютери, щоб отримати доступ до навчальної програми. Їм також можуть знадобитися допоміжні технології, такі як програмне забезпечення для розпізнавання голосу, принтери Брайля або програмне забезпечення для перетворення тексту в мовлення, щоб допомогти їм читати та писати.

Інклюзивне середовище в класі:

Створення інклюзивного середовища в класі має вирішальне значення для підтримки дітей з ДЦП. Вчителі повинні сприяти позитивному ставленню до різноманітності, усувати перешкоди для навчання та забезпечувати, щоб усі учні відчували себе причетними та цінними. Вони повинні надавати можливості для підтримки однолітків, наприклад, друзів у класі або програми наставництва.

Вчителям потрібна спеціальна підготовка для ефективної підтримки дітей із ДЦП. Вони повинні знати про конкретний розлад та його вплив на навчання дитини, а також про відповідні стратегії навчання та пристосування, які можуть сприяти успіху дитини в навчанні. Вчителі також повинні бути навчені допоміжним технологіям і альтернативним методам спілкування, таким як мова жестів або шрифт Брайля.

Дітям з ДЦП може знадобитися допомога в розвитку соціальних навичок, зокрема спілкування, самовпевненості та вирішення конфліктів. Їм може знадобитися додаткова підтримка, щоб побудувати дружбу та брати участь у групових заходах, таких як командні види спорту чи групові проекти. Вчителі повинні надавати можливості для соціальної взаємодії та підтримувати розвиток

соціальних навичок за допомогою цілеспрямованих втручань, таких як програми навчання соціальним навичкам [43].

Дітям з ДЦП потрібна емоційна підтримка, щоб впоратися з проблемами, з якими вони стикаються. Вчителі повинні створити в класі комфортне та сприятливе середовище, яке сприяє розвитку позитивної самооцінки, впевненості в собі та стійкості. Вони повинні заохочувати дитину виражати свої емоції та надавати відповідні консультації або направляти за потреби до спеціалістів із психічного здоров'я [43].

Отже, діти з ДЦП потребують особливої уваги для підтримки їхніх психологічних та педагогічних потреб. Вчителі та медичні працівники повинні працювати разом, щоб діти з порушеннями опорно-рухової сфери отримували необхідну підтримку для досягнення успіху в навчанні, розвитку соціальних навичок і подолання емоційних проблем, з якими вони можуть зіткнутися. З правильним втручанням.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку складають велику різномірну групу дітей, основна маса з яких має затримку психічного розвитку, інші – різні види олігофренії.

Розумова відсталість, також відома як інтелектуальна недостатність, є розладом розвитку, який впливає на когнітивні здібності дитини, включаючи інтелектуальне функціонування, адаптивну поведінку, спілкування та соціальні навички. Діти з розумовою відсталістю мають інтелект нижче середнього, і вони можуть зіткнутися з труднощами в навчанні, міркуванні та вирішенні проблем. Розглянемо психолого-педагогічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку [45].

Інтелект. Найважливішою психологічною характеристикою дітей із затримкою психічного розвитку є їх інтелектуальні здібності нижче середнього. Коефіцієнт інтелекту (IQ) дітей з розумовою відсталістю зазвичай коливається від 70 до нижче 50.

Діти з розумовою відсталістю мають труднощі в розвитку мови. Вони можуть мати обмежений словниковий запас, погану граматику та труднощі зі

структурою речень. Спілкування може бути складним для них, і вони можуть мати труднощі з вираженням своїх потреб і бажань [45].

Пам'ять: діти з розумовою відсталістю можуть мати труднощі з короткочасною та довгостроковою пам'яттю. Їм може бути важко запам'ятати такі речі, як імена, обличчя та цифри. Увага: діти з розумовою відсталістю можуть мати проблеми з концентрацією на завданнях, утриманням уваги та ігноруванням відволікаючих факторів.

Соціальні навички: Діти з розумовою відсталістю можуть мати труднощі з соціальними навичками, включаючи створення та підтримку дружби, розуміння соціальних сигналів та інтерпретацію невербальної комунікації [43].

Педагогічна характеристика:

Труднощі в навчанні: діти з розумовою відсталістю відчують труднощі з навчанням і запам'ятовуванням нової інформації. Їм може знадобитися більше повторень, більше часу та різні методи навчання, щоб зрозуміти та засвоїти нові поняття. **Труднощі з абстракціями:** діти з розумовою відсталістю можуть мати проблеми з абстрактними поняттями, що робить такі предмети, як математика та природничі науки, складними [45].

Обмежені навички вирішення проблем: діти з розумовою відсталістю можуть мати проблеми з навичками вирішення проблем. Вони можуть мати труднощі з розумінням причинно-наслідкових зв'язків і можуть мати проблеми з визначенням рішень проблем.

Повільний темп навчання: діти з розумовою відсталістю можуть навчатися повільніше, ніж їхні однолітки. Їм може знадобитися більше часу, щоб виконати завдання, і їм може знадобитися більше часу, щоб зрозуміти нові поняття.

Індивідуальне навчання: діти з розумовою відсталістю потребують індивідуального навчання для задоволення їхніх унікальних потреб. Вчителі повинні надавати різноманітні навчальні дії та матеріали, а також адаптувати свої методи навчання відповідно до стилю навчання дитини.

Повторення: Повторення є важливим для дітей із затримкою психічного розвитку. Їм може знадобитися повторна практика та повторення, щоб

запам'ятати та засвоїти нові поняття.

Позитивне підкріплення: Позитивне підкріплення є важливим аспектом навчання дітей із розумовою відсталістю. Вчителі повинні хвалити, заохочувати та нагороджувати за прогрес і досягнення.

Таким чином, діти із затримкою психічного розвитку мають унікальні психолого-педагогічні характеристики, які потребують спеціальної уваги та втручання. Вчителі та батьки повинні забезпечити індивідуальне навчання, повторення та позитивне підкріплення, щоб допомогти дітям із розумовою відсталістю досягти успіху в навчанні та суспільстві. При належній підтримці діти з розумовою відсталістю можуть досягти успіху в багатьох сферах свого життя.

Особливу категорію дітей з порушеннями розвитку складають діти з розладами аутистичного спектру.

Розлади аутистичного спектру (РАС) – це група розладів нейророзвитку, які впливають на соціальну взаємодію, спілкування, поведінку та сенсорну обробку. Ці розлади, як правило, діагностуються в ранньому дитинстві і можуть мати серйозний вплив на розвиток дитини. Діти з РАС мають унікальні психолого-педагогічні характеристики, які потребують особливої уваги та підходів до їх виховання та розвитку [47].

Психологічні характеристики:

Порушення соціальної взаємодії: діти з РАС часто мають труднощі з формуванням і підтримкою соціальних стосунків. Вони можуть мати проблеми з невербальним спілкуванням, таким як встановлення зорового контакту, інтерпретація виразу обличчя та мови тіла та розуміння соціальних сигналів. У них також можуть виникати труднощі з вербальним спілкуванням, наприклад, по черзі в розмові та вступі у взаємне спілкування.

Обмежені інтереси та повторювана поведінка: діти з РАС часто мають інтенсивні, специфічні інтереси, про які вони можуть говорити часто та неодноразово. Вони також можуть брати участь у повторюваних діях, таких як плескання руками або розгойдування.

Проблеми сенсорної обробки: діти з РАС можуть бути надто чутливими до сенсорних подразників, таких як дотик, звуки та світло. Вони також можуть недостатньо реагувати на подразники або шукати певних відчуттів, таких як обертання чи гойдання. Виконавча функція: діти з РАС часто страждають від виконавчої діяльності, яка включає такі навички, як планування, організація та вирішення проблем. Вони також можуть мати труднощі з гнучким мисленням і адаптацією до змін у рутині або несподіваних подій [46].

Педагогічна характеристика:

Потреба в структурованому середовищі: діти з РАС часто отримують користь від структурованого середовища з чіткими процедурами та очікуваннями. Це може допомогти зменшити тривожність і сприяти передбачуваності.

Візуальна підтримка: багатьом дітям з РАС корисна візуальна підтримка, наприклад графіки зображень і візуальні підказки, щоб допомогти їм зрозуміти очікування та орієнтуватися в оточенні.

Комунікаційна підтримка: діти з РАС часто потребують підтримки для спілкування, яка може включати системи доповнювального та альтернативного зв'язку (ААС), такі як системи зв'язку обміну зображеннями (PECS) або електронні пристрої. Логопедична та мовна терапія також може бути корисною.

Індивідуальне навчання: діти з РАС отримують користь від індивідуального навчання, яке адаптовано до їхніх сильних сторін і потреб. Це може включати розбиття завдань на невеликі керовані кроки та надання можливостей для повторення та практики.

Позитивне підкріплення: Діти з РАС часто добре реагують на позитивне підкріплення, яке може включати похвалу, жетони або інші нагороди за належну поведінку. Це може допомогти сприяти позитивній поведінці та зменшити складну поведінку.

Спільний підхід: спільний підхід із залученням батьків, вчителів та інших спеціалістів є важливим для забезпечення задоволення потреб дитини в усіх сферах її життя.

Таким чином, діти з розладами аутистичного спектру мають унікальні психолого-педагогічні характеристики, які вимагають спеціалізованих підходів до їх виховання та розвитку. Розуміючи ці характеристики та надаючи відповідну підтримку та втручання, ми можемо допомогти дітям з РАС повністю розкрити свій потенціал і жити повноцінним життям.

1.3. Зарубіжний досвід анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами

В даному підрозділі розглянемо декілька прикладів використання анімаційної соціально-педагогічної при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами діяльності в різних країнах світу.

Про досвід анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами в Німеччині було опубліковано кілька досліджень і звітів. Одним із прикладів є дослідження Кюна та Візнера (2018), які оцінювали ефективність анімаційної педагогічної діяльності для дітей з аутизмом у німецькому контексті. У дослідженні була використана вибірка з 60 дітей з аутизмом у віці від 6 до 14 років. Діти брали участь у анімаційних педагогічних заходах, у тому числі в комп'ютерних іграх, які були розроблені для розвитку соціальної взаємодії, спілкування та навичок уваги. Дослідження виявило, що ці заходи були ефективними для покращення соціальної взаємодії та навичок спілкування серед дітей з аутизмом [48].

Інше дослідження Брема, Кендлера та Вахтеля (2015) вивчало використання анімованих педагогічних заходів в інклюзивних класах у Німеччині. У дослідженні була використана вибірка з 45 студентів з особливими потребами та без них, які брали участь у комп'ютерних іграх, розроблених для сприяння вирішенню проблем та розвитку соціальних навичок. Дослідження показало, що використання анімаційних педагогічних заходів було ефективним у сприянні соціальній взаємодії та навичкам вирішення проблем як у студентів з

особливими потребами, так і без них.

У звіті Федерального міністерства у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді (2018) підкреслюється важливість анімаційної педагогічної діяльності для сприяння включенню дітей з обмеженими можливостями в систему освіти Німеччини. У звіті наголошується на необхідності для вчителів пройти навчання з використання цифрових медіа та мати доступ до відповідних освітніх ресурсів.

Крім цих досліджень і звітів, у Німеччині також є кілька організацій, які забезпечують анімаційні соціально-педагогічні заходи для дітей з особливими потребами. Одним із прикладів є проект «МОКІ», який пропонує мультимедійні заняття для дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. Проект має на меті сприяти розвитку соціальних навичок, розвитку мови та творчості серед дітей з особливими потребами за допомогою інтерактивних медіа [48].

Загалом досвід анімаційних соціально-педагогічних заходів з дітьми з особливими потребами в Німеччині видається позитивним, у кількох дослідженнях і звітах підкреслюється ефективність цих заходів у сприянні соціальній взаємодії, спілкуванню та іншим навичкам. Однак все ще існує потреба в подальших дослідженнях та інвестиціях в освітні ресурси, щоб забезпечити дітям з особливими потребами доступ до належної та ефективної педагогічної діяльності.

У Польщі існують різноманітні програми та ініціативи, спрямовані на організацію анімаційних соціально-педагогічних заходів для дітей з особливими потребами. Однією з таких програм є програма «Відкриті двері», яка є спільною ініціативою Польської асоціації людей з інтелектуальними вадами та Фондації Orange. Програма спрямована на надання підтримки та можливостей інтеграції дітей та молоді з розумовими вадами через організоване дозвілля [49].

Іншою програмою є «Спеціальна Олімпіада» Польща, яка організовує спортивні заходи та змагання для дітей та молоді з вадами розумового розвитку. Програма спрямована на популяризацію фізичної активності та здорового способу життя серед дітей з особливими потребами, а також надання

можливостей для соціалізації та розвитку громади.

Крім того, у кількох містах Польщі, зокрема у Кракові та Вроцлаві, реалізовано проект «Autism Friendly Spaces». Цей проект спрямований на створення безпечного та гостинного простору для дітей з аутизмом та їхніх сімей, включаючи організацію анімаційних соціально-педагогічних заходів та заходів.

Різноманітні організації, такі як «Fundacja Integracja Ty i Ja» (Фундація інтеграції «Ти і я») та «Stowarzyszenie Na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym» (Асоціація осіб з інтелектуальними вадами), також організують анімаційні соціально-педагогічні заходи для дітей з особливими потребами, включаючи мистецтво та ремесла, музичну терапію та сенсорну інтеграцію.

Одним із прикладів анімаційного соціально-педагогічного заходу для дітей з особливими потребами в Польщі є проект «Сенсорний сад», який реалізувала «Fundacja Integracja Ty i Ja». Проект передбачав створення сенсорного саду в школі для дітей з інтелектуальними вадами, який надавав можливості для сенсорної стимуляції та дослідження, а також соціалізації та спілкування.

Загалом, у Польщі існують різноманітні ініціативи та програми, спрямовані на забезпечення анімаційних соціально-педагогічних заходів для дітей з особливими потребами, зосереджених на сприянні інклюзії, розбудові громади та розвитку навичок. Ці програми та заходи можуть мати значний позитивний вплив на психологічне та соціальне благополуччя дітей з особливими потребами, а також на їхні родини та громади.

Скандинавські країни, включаючи Данію, Норвегію та Швецію, мають довгу історію сприяння інклюзивній освіті та надання підтримки дітям з обмеженими можливостями. Використання анімаційних соціально-педагогічних заходів є одним із способів підтримки освітнього та соціального розвитку дітей з обмеженими можливостями в цих країнах [49].

У Данії використання анімаційних соціально-педагогічних заходів є особливо помітним у дошкільній освіті. У країні є усталена традиція ігрового навчання, і цей підхід особливо ефективний для дітей з обмеженими

можливостями. У Данії існує низка програм та ініціатив, які підтримують використання анімаційних соціально-педагогічних заходів, включаючи спеціалізоване навчання для педагогів та фінансування обладнання та матеріалів.

У Норвегії використання анімаційних соціально-педагогічних заходів також є важливою частиною інклюзивної освіти. Країна приділяє велику увагу наданню індивідуальної підтримки дітям з обмеженими можливостями, і це включає використання анімаційних соціально-педагогічних заходів для підтримки навчання та розвитку. На додаток до спеціалізованого навчання для педагогів, Норвегія розробила низку ресурсів і матеріалів для підтримки використання анімаційних соціально-педагогічних заходів, включаючи програмне забезпечення та програми, розроблені спеціально для дітей з обмеженими можливостями.

У Швеції схожий підхід до інклюзивної освіти та використання анімаційних соціально-педагогічних заходів. Країна приділяє значну увагу забезпеченню рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх здібностей, і це відображається в освітній системі країни. У Швеції є ряд ініціатив і програм для підтримки використання анімаційних соціально-педагогічних заходів, включаючи спеціалізоване навчання для педагогів і фінансування обладнання та матеріалів.

Досвід скандинавських країн щодо використання анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з обмеженими можливостями характеризується сильним фокусом на інклюзії та індивідуальній підтримці. Ці країни розробили спеціалізовані програми, ініціативи та ресурси для підтримки використання анімаційних соціально-педагогічних заходів, і цей підхід виявився ефективним у підтримці освітнього та соціального розвитку дітей з обмеженими можливостями.

Іспанія досягла значного прогресу в просуванні інклюзивної освіти та створенні програм, які підтримують участь дітей з обмеженими можливостями в житті суспільства. Зокрема, було збільшено увагу до використання соціально-педагогічної діяльності, у тому числі анімаційної діяльності, щоб допомогти

дітям з обмеженими можливостями розвивати свої соціальні, емоційні та когнітивні навички [50].

Одним із прикладів такої діяльності є використання драматичної терапії, яка передбачає використання драматичних технік для підтримки емоційного та психологічного благополуччя дітей з обмеженими можливостями. Завдяки цьому підходу діти з обмеженими можливостями можуть виражати себе через драматичну гру, і вони можуть працювати разом з іншими дітьми, щоб розвивати свої соціальні та комунікативні навички. Цей підхід використовується в багатьох школах і центрах для дітей з обмеженими можливостями по всій Іспанії.

Іншим прикладом використання анімаційних соціально-педагогічних заходів в Іспанії є розробка цифрових ресурсів для дітей з обмеженими можливостями. Багато організацій створили інтерактивні програми та ігри, спеціально розроблені для дітей з обмеженими можливостями. Ці ресурси використовують візуальні та звукові елементи, щоб залучити дітей до навчальної діяльності та допомогти їм розвинути такі навички, як вирішення проблем і прийняття рішень [50].

Крім цих заходів, Іспанія також зосередилася на створенні інклюзивного освітнього середовища, яке заохочує участь дітей з обмеженими можливостями. У багатьох школах дітей з обмеженими можливостями зараховують до звичайних класів, а вчителів навчають, як підтримувати потреби цих дітей. Більшого поширення в Іспанії набуло також використання адаптивних технологій, таких як спеціальні комп'ютерні програми та комунікаційні пристрої. Створюючи середовище, яке підтримує розвиток соціальних, емоційних і когнітивних навичок, Іспанія допомагає дітям з обмеженими можливостями більш повно брати участь у житті суспільства та повністю розкрити свій потенціал.

Італія має довгу історію надання освітніх та терапевтичних послуг для дітей з обмеженими можливостями, включаючи використання анімаційних соціально-педагогічних заходів. Італійський підхід базується на гуманістичній перспективі, яка наголошує на гідності та цінності кожної людини, незалежно

від її здібностей чи обмежень.

В Італії існує ряд організацій і програм, спрямованих на підтримку дітей з обмеженими можливостями через анімаційні соціально-педагогічні заходи. Наприклад, L'Albero della Vita Foundation є некомерційною організацією, яка надає низку послуг для дітей з обмеженими можливостями, включаючи освітні програми, ігрову терапію та арт-терапію [50].

Інша організація, Casa del Sole, пропонує різноманітні терапевтичні та освітні заходи для дітей з обмеженими можливостями, включаючи музичну терапію, танцювальну терапію та терапію за допомогою тварин. Casa del Sole також пропонує професійне навчання та послуги з працевлаштування для молодих людей з обмеженими можливостями.

Окрім цих організацій, в Італії також є низка шкіл та університетів, які пропонують програми та курси, орієнтовані на використання анімаційних соціально-педагогічних заходів для дітей з обмеженими можливостями. Наприклад, Університет Болоньї пропонує ступінь магістра «Педагогіка та освіта для інвалідів та соціальної інтеграції», яка включає курсову роботу з використання арт-терапії, драматичної терапії та музичної терапії з дітьми з обмеженими можливостями.

Загалом, італійський підхід до анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з обмеженими можливостями базується на цілісній та гуманістичній перспективі, яка підкреслює важливість індивідуального, особистісно орієнтованого догляду. Цей підхід підтримується сильною мережею організацій, професіоналів і освітніх програм, які працюють разом, щоб надавати високоякісні послуги та підтримку дітям з обмеженими можливостями та їхнім родинам [50].

Австрія має давню історію надання інклюзивної освіти і була визнана зразковою країною в цій сфері. Країна твердо налаштована підтримувати дітей з обмеженими можливостями та забезпечувати їм доступ до високоякісної освіти. Невід'ємною частиною цього підходу є анімаційна соціально-педагогічна діяльність.

Однією з ключових особливостей австрійського підходу є наголос на співпраці між вчителями, соціальними працівниками та терапевтами для надання комплексної підтримки дітям з обмеженими можливостями. Цей мультидисциплінарний підхід гарантує, що потреби дитини розглядаються з різних точок зору, і що вони отримують належну підтримку в усіх сферах свого розвитку [50].

Крім того, велика увага приділяється індивідуальній підтримці та увазі до унікальних потреб кожної дитини. Анімаційні соціально-педагогічні заходи використовуються для того, щоб допомогти дітям з обмеженими можливостями розвивати свої соціальні навички, комунікативні здібності та моторику, а також надати їм можливість займатися творчою та виразною діяльністю.

Австрія також надає велике значення залученню батьків і сімей до навчання та розвитку їхніх дітей з обмеженими можливостями. Батьки розглядаються як важливі партнери в освітньому процесі, і їх заохочують брати участь у плануванні та реалізації анімаційних соціально-педагогічних заходів та інших аспектів освіти їхньої дитини.

В Австрії існує низка організацій та ресурсів, які підтримують анімаційні соціально-педагогічні заходи для дітей з обмеженими можливостями. Наприклад, Центр спеціальної освіти (ЦПЗ) надає спеціалізовані послуги та підтримку дітям з обмеженими можливостями, в тому числі анімаційні соціально-педагогічні заходи. Центр інклюзивної освіти (ZIS) також надає підтримку та ресурси для вчителів та інших спеціалістів, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями [50].

Загалом австрійський підхід до анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з обмеженими можливостями характеризується сильним прагненням до співпраці, індивідуальної підтримки та залучення сім'ї. Ці принципи допомогли Австрії стати лідером у сфері інклюзивної освіти та підтримки дітей з обмеженими можливостями.

У Швейцарії є сильні традиції підтримки дітей з обмеженими можливостями, в тому числі шляхом використання анімаційних соціально-

педагогічних заходів. Ці заходи часто пропонуються в спеціалізованих школах і центрах, а також у звичайних школах і громадських установах.

Одним із прикладів анімаційної соціально-педагогічної діяльності в Швейцарії є використання терапії за допомогою тварин. Цей підхід передбачає залучення тварин, таких як собаки чи коні, до терапевтичних та освітніх заходів для дітей з обмеженими можливостями. Тварини можуть допомогти зменшити тривогу, підвищити мотивацію та покращити соціальну взаємодію та навички спілкування.

Інший підхід, застосовуваний у Швейцарії, — використання арт-терапії як форми анімаційної соціально-педагогічної діяльності. Це може включати різноманітні форми мистецтва, такі як живопис, малюнок і скульптура, і може допомогти дітям з обмеженими можливостями виразити себе та дослідити свої емоції невербальним способом.

Швейцарія також приділяє значну увагу інклюзивній освіті, метою якої є надання дітям з обмеженими можливостями можливості брати участь у звичайних шкільних закладах разом із їхніми однолітками без обмежень. Інклюзивна освіта часто включає анімаційні соціально-педагогічні заходи, адаптовані до потреб і здібностей окремих дітей, такі як ігри та заходи, які сприяють соціальній взаємодії та командній роботі.

Використання анімаційних соціально-педагогічних заходів з дітьми з обмеженими можливостями відрізняється в різних східних країнах, оскільки кожна країна має свій унікальний культурний і суспільний контекст, який формує підхід до інклюзивної освіти та програм втручання [51].

В Японії, наприклад, великий наголос приділяється програмам на основі громади та мережам підтримки дітей з обмеженими можливостями. Однією з таких програм є «Коло друзів», де студенти з обмеженими можливостями та без них регулярно зустрічаються, щоб спілкуватися, грати в ігри та брати участь у групових заходах. Програма спрямована на сприяння соціальній інтеграції та зменшення стигми, пов'язаної з інвалідністю.

У Китаї нещодавно відбувся зсув до більш інклюзивної практики освіти, і

докладаються зусилля для покращення доступності освітніх закладів і ресурсів для дітей з обмеженими можливостями. Проте все ще бракує кваліфікованих фахівців у сфері спеціальної освіти, і багато дітей з обмеженими можливостями не отримують належної підтримки.

У Південній Кореї велика увага приділяється програмам раннього втручання для дітей з обмеженими можливостями, які включають як медичні, так і освітні заходи. Також зростає кількість спеціалізованих шкіл і програм для дітей із певними вадами, такими як аутизм.

В Індії підхід до підтримки дітей з обмеженими можливостями суттєво відрізняється по всій країні, причому в деяких районах існують добре налагоджені програми спеціальної освіти, а в інших обмежені ресурси та підтримка. Зростає визнання важливості інклюзивної освіти та необхідності покращення доступності освітніх закладів і ресурсів для дітей з обмеженими можливостями.

Загалом, незважаючи на те, що підхід до анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з обмеженими можливостями в країнах Сходу різниться, зростає визнання важливості інклюзивної освіти та необхідності сприяти соціальній інтеграції та зменшенню стигми, пов'язаної з інвалідністю. Докладаються зусиль, щоб покращити доступ до освітніх ресурсів і засобів, а також забезпечити раннє втручання та спеціалізовану підтримку для дітей з обмеженими можливостями.

У США використання анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми-інвалідами стає все більш поширеним. Існують різноманітні програми та ініціативи, спрямовані на надання дітям з обмеженими можливостями доступу до цих видів діяльності [51].

Однією з таких програм є Спеціальна Олімпіада, яка надає дітям з вадами розумового розвитку можливість займатися спортом і займатися фізичною активністю. Спеціальна Олімпіада пропонує широкий спектр видів спорту та заходів, зокрема легку атлетику, плавання та баскетбол. Ці заходи не лише сприяють розвитку фізичної форми, а й допомагають розвинути соціальні

навички та самооцінку дітей з обмеженими можливостями.

Іншим прикладом є використання допоміжних технологій в анімаційній соціально-педагогічній діяльності. Багато дітей з обмеженими можливостями використовують допоміжні технології для доступу до Інтернету та інших онлайн-ресурсів. Є різноманітні допоміжні технологічні пристрої, включаючи програмне забезпечення для перетворення мовлення в текст і програми для зчитування екрана, які можуть допомогти дітям з обмеженими можливостями отримати доступ до онлайн-ігор, відео та інших анімаційних соціально-педагогічних заходів.

Крім того, багато шкіл і громадських центрів у Сполучених Штатах пропонують позашкільні програми та літні табори для дітей з обмеженими можливостями, які включають анімаційні соціально-педагогічні заходи. Ці програми часто забезпечують безпечне та сприятливе середовище для спілкування дітей з обмеженими можливостями та участі в заходах, до яких вони інакше не мали б доступу.

Загалом, використання анімаційних соціально-педагогічних заходів з дітьми з обмеженими можливостями в Сполучених Штатах є зростаючою тенденцією, з різноманітними програмами та ініціативами, спрямованими на сприяння включенню та благополуччю дітей з обмеженими можливостями.

Таким чином, у зарубіжних країнах накопичено величезний досвід анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АНІМАЦІЙНА РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Вихідні рівні соціалізованості дітей з особливими потребами

Наше експериментальне дослідження проводилось у реабілітаційному відділенні для дітей-інвалідів територіального центру соціального обслуговування міста. Центр надає соціальні послуги громадянам, які опинилися у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги за місцем проживання. Діти з особливими потребами є серед осіб, які користуються цими послугами. Соціальні послуги спрямовані на забезпечення життєдіяльності та соціальної діяльності дітей, визнаних у встановленому порядку інвалідами.

Виявлення та взяття на облік інвалідів, зокрема дітей-інвалідів, є одним із основних завдань територіального центру соціального обслуговування. У реабілітаційному відділенні денного перебування перебувають діти з ДЦП, розумово відсталі та з органічним ураженням центральної нервової системи, що супроводжується психічними розладами. Метою відділення є створення умов, що сприяють розвитку соціально адаптивної та продуктивної особистості, незважаючи на наявність органічного ураження центральної нервової системи.

Згідно положенню про роботу відділення, його основними завданнями є:

- проведення всебічного оцінювання потреб дитини-інваліда та його родини, складання плану втручання, активізування наявних ресурсів для виконання цього плану;
- створення умов для здійснення соціально-медичної реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем, розумово відсталих дітей та дітей з ураженням центральної нервової системи з порушенням психіки;
- організація занять для орієнтації дітей-інвалідів на працю, набуття найпростіших трудових навичок, стереотипів поведінки працюючої людини;

- організація дозвілля дітей – інвалідів.

Функції відділення:

- разом з органами охорони здоров'я виявляє дітей з дитячим церебральним паралічем, розумово відсталих дітей та дітей з органічним ураженням центральної нервової системи з порушенням психіки, обстежує матеріально-побутові умови їх проживання, визначає їх потреби у соціальній та медичній реабілітації, створює банк даних таких дітей;

- проводить комплекси соціальних, медико-реабілітаційних заходів, сеанси трудотерапії, забезпечує умови для спілкування вихованців, придбання ними навичок самообслуговування, пристосування до самостійного життя у соціальному середовищі;

- забезпечує належні санітарно-гігієнічні умови для денного перебування дітей-інвалідів;

- організовує консультації лікарів, юристів, психологів, педагогів, надає інформаційну допомогу з питань соціального захисту дітей-інвалідів, працює з батьками вихованців або особами, що їх замінюють;

- в межах виділених коштів організовує харчування дітей-інвалідів, які відвідують відділення;

- сприяє забезпеченню дітей-інвалідів грошовою та натуральною допомогою;

- залучає родину до участі у реабілітації дітей та використанні нових ресурсів і конкретних видів і форм соціальної допомоги, нових методик реабілітації, за допомогою яких можлива адаптація інваліда до соціального середовища;

- проводить різноманітні заходи до свят;

- надає за допомогою фахівців відділення консультативну допомогу родинам, де виховуються розумово відсталі діти та діти з органічним ураженням центральної нервової системи з порушенням психіки, які не відвідують відділення, у тому числі консультації на дому;

- співпрацює із державними та недержавними організаціями, які

займаються соціальною реабілітацією та допомогою дітям з дитячим церебральним паралічем, розумово відсталим дітям та дітям з органічним ураженням центральної нервової системи з порушенням психіки.

Таким чином, вивчення Положення про роботу відділення, дозволило нам запропонувати для дітей дошкільного віку програму, спрямовану на підвищення рівня соціалізованості дітей з інвалідністю засобами арт-терапії. Тобто наша програма не суперечила цілям і завданням відділення, а лише підсилювала його ресурси.

У вересні 2020 року зазначену програму було запроваджено з дозволу керівництва та батьків дітей з особливими потребами. Молодша група відділення була обрана експериментальною, яка працювала в режимі спеціалізованого дошкільного навчального закладу. Діти відвідували групу щоденно з 8.00 до 18.00, умови в закладі були ідентичні дитячому садку, як і режим дня, харчування, заняття. Групу склали 15 дітей віком від 4 до 8 років, з різними видами інвалідності, такими як дитячий церебральний параліч, розумова відсталість, ураження центральної нервової системи з психічними розладами.

Експериментальна робота складалася з таких етапів:

1 етап – підготовчий – досягнення домовленості з зацікавленими сторонами, визначення експериментальної групи, презентація арт-терапевтичної програми (вересень 2020 р.).

2 етап – діагностичний – передбачав визначення вихідного рівня соціалізованості дітей з особливими потребами (жовтень 2020 р.).

3 етап – реалізація програми – впровадження програми у практику відділення (жовтень 2020 р. – березень 2021 р.).

4 етап – перевірка ефективності проведеної роботи (березень – квітень 2021 р.).

Зупинимось детальніше на другому (діагностичному) етапі роботи.

Для дослідження вихідного рівня соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами необхідно було визначити критерії та показники соціалізованості. Критеріями соціалізованості особистості дослідники

визначають зміст сформованих у неї цінностей, картини світу, способу життя, соціальну ідентичність, групову, загальнолюдську, рівень незалежності, впевненості й самостійності, ініціативність і незакомплексованість, соціальну поведінку, яка схвалюється певним суспільством й організованим ним соціальним середовищем [43].

Соціалізацію можна визначити як процес набуття дошкільниками соціального досвіду шляхом залучення до діяльності, спрямованої на орієнтацію в різних ситуаціях, адаптацію до навколишнього середовища, перетворення живої та неживої природи, розвиток власного самосвідомості. Це реальний зміст розвитку дитини, де формування активної, творчої соціальної діяльності є значущим для її індивідуальності. Крім того, це історично обумовлений процес входження дитини у світ специфічних соціальних відносин, оволодіння соціокультурним досвідом, засвоєння цінностей і норм поведінки, який потім відтворюється дитиною через включення в соціальне середовище, своє власної діяльності та спілкування.

Соціальна адаптація є однією з форм, за допомогою якої здійснюється процес соціалізації. Це тип взаємодії між людиною та її соціальним оточенням, за допомогою якого узгоджуються вимоги та очікування обох сторін. На думку Н. Захарової, яка зосереджує увагу на проблемах соціальної адаптації дітей, які вперше починають відвідувати дошкільний заклад у віці 5-6 років, соціальна адаптація - це процес активного пристосування з використанням різних засобів з пріоритетним положенням задоволення потреби в грі. діяльності. Це інтегральний показник здатності дитини виконувати соціальні функції та ролі в групі.

Виявляти й контролювати рівень соціалізації особистості в дошкільному дитинстві І. Рогальська пропонує за такими критеріями:

- соціальна адаптованість з показниками – ставлення дитини до нових соціальних умов, особливості емоційного стану дитини, домінування настанов на взаємодію з дітьми;
- соціальна активність з показниками – наявні прояви ініціативності,

активності, самостійності;

- соціальна компетентність з показниками – соціальний інтелект як здатність вирішувати соціальні проблеми у запропонованих ситуаціях, ціннісні орієнтації дітей та їхні духовні потреби, сформованість соціальних норм поведінки дитини [37].

Ми взяли за основу означені критерії та показники, і дещо адаптували останні щодо дітей дошкільного віку з особливими потребами:

- соціальна адаптованість (показники – ставлення дитини до умов спеціалізованого дошкільного навчального закладу; настроїв та самопочуття дитини; гармонічність взаємодії у тріаді «дитина-батьки-заклад»);

- соціальна активність (показники – наявність проявів ініціативності, активності, самостійності, з урахуванням особливостей основного порушення здоров'я);

- соціальна компетентність (показники – здатність вирішувати відповідні віку та діагнозу соціальні проблеми, ціннісні орієнтації дитини, сформованість соціальних норм поведінки).

Означені критерії та показники дозволили визначити три рівні соціалізованості дитини дошкільного віку з особливими потребами: достатній, середній, низький.

Для досягнення достатнього рівня дитина повинна добре адаптуватися до умов спеціалізованого дошкільного навчального закладу, проявити позитивне ставлення та бажання відвідувати. У них повинно бути загальне самопочуття, гарний настрій і нечасті соматичні захворювання. Крім того, у дитини повинні бути позитивні стосунки з батьками, які мають проявляти відповідальне ставлення до дитини та працівників закладу. Крім того, дитина повинна проявляти ініціативу, активність і самостійність відповідно до її віку та обмежень за станом здоров'я. Вони також повинні проявляти соціальну компетентність, вирішуючи соціальні проблеми відповідно до свого віку та діагнозу, а також адекватно поводитися в ситуаціях соціальної взаємодії. Ціннісні орієнтації дитини мають бути відповідними, орієнтованими на сім'ю,

здоров'я, дружбу, красу природи та ін. Нарешті, дитина має продемонструвати сформованість соціальних норм поведінки.

Середній рівень – дитина виявляє певні ознаки дезадаптації: ставлення до дошкільного навчального закладу до кінця не сформоване, достатньо часто відвідує його не з позитивним настроєм; іноді погано почувається, часто хворіє; стосунки у тріаді «дитина-батьки-заклад» дещо порушені – або в родині, або між батьками і закладом; ініціативу проявляє неохоче, активність і самостійність на середньому рівні відповідні віку, з урахуванням обмежень здоров'я; виявляє середню соціальну компетентність – іноді вирішує відповідні віку та діагнозу соціальні проблеми (по різному поводить у ситуаціях соціальної взаємодії); має не зовсім адекватні ціннісні орієнтації (наприклад, найціннішим може вважати їжу, іграшки); демонструє середню сформованість соціальних норм поведінки.

Низький рівень – дитина має чіткі ознаки дезадаптації: негативне ставлення до закладу, погані настрої та самопочуття, постійно хворіє; наявні певні проблеми у стосунках з батьками та між батьками і закладом; ініціативу майже не проявляє, активність та самостійність на низькому рівні; не виявляє соціальну компетентність – не вирішує відповідні віку та діагнозу соціальні проблеми (неадекватно поводить у ситуаціях соціальної взаємодії), ціннісні орієнтації не сформовані, соціальні норми поведінки не засвоєні.

Для емпіричного дослідження рівнів соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами було застосовано такі діагностичні методи.

Спостереження – як основний метод, з огляду на складність дослідження означеної категорії, труднощі у спілкуванні тощо. Метод спостереження – один із випробуваних методів, яким користуються природничі та суспільні науки. Він може застосовуватися самостійно і в поєднанні з іншими методами.

Спостереження як метод передбачає цілеспрямоване, за попередньо розробленим планом, фіксування таких явищ, які цікавлять дослідника практичної діяльності. На відміну від інтерв'ю та анкетування спостереження не залежить від уміння, знань чи готовності людини дати достовірні відповіді. Воно

не потребує і активного співробітництва дослідника з собою, тому не зустрічає відмов. Нарешті, воно більш об'єктивно відображає дійсність, адже набагато важче незвично поводитися, аніж дати незвичну відповідь [7].

При використанні спостереження як одного з головних емпіричних методів соціально-педагогічних досліджень, О. Безпалько зазначає, що необхідно забезпечити:

- чітке визначення мети спостереження та узгодження її з метою дослідження;
- мотивований вибір об'єкта, предмета й ситуації;
- вибір найдоцільніших способів спостереження за певною схемою;
- планомірне проведення спостереження за певною схемою;
- перевірка результатів спостереження щодо їхньої обґрунтованості та надійності [8].

Наступний метод – опитування (по мірі можливості) – надзвичайно поширений прийом соціально-педагогічних досліджень. Це метод збору первинної інформації, який ґрунтується на безпосередній – бесіда, інтерв'ю чи опосередкованій – анкета соціально-педагогічній взаємодії дослідника та респондента [34].

Залежно від особливостей процедури проведення розрізняють такі різновиди опитування: групове та індивідуальне; очне та заочне; усне та письмове. Групове – це одночасне опитування всієї групи, а індивідуальне – передбачає опитування кожного респондента. Очне опитування відбувається за умов особистого контакту з респондентом, заочне – без особистого контакту з респондентом. Серед усних методів опитування найбільш вживаними є бесіда та інтерв'ю [54].

Вербальне спілкування є основою методу отримання інформації, відомого як розмова. Він передбачає вільний діалог між дослідником і досліджуваним на певну тему, без обмеження часу. На відміну від одностороннього опитувальника, бесіда передбачає двосторонній зв'язок між дослідником і респондентом. Вчителі часто використовують бесіди, але без особливих методичних тонкощів,

і це схоже на звичайну бесіду. Проте правильно побудовані та проведені інтерв'ю в ідентичних умовах дають набагато більше матеріалу, ніж бесіди, з більш глибокими даними, які легше обробити, проаналізувати та узагальнити.

Інтерв'ю - це безпосередня і цілеспрямована розмова між інтерв'юером і респондентом для отримання необхідної інформації. Під час інтерв'ю двостороннє спілкування обмежене, і інтерв'юер лише записує відповіді респондента, зберігаючи нейтральну позицію. Вчені рекомендують створити доброзичливу атмосферу для успішної розмови чи співбесіди. Вступне слово та перші запитання дослідника є вирішальними у формуванні довіри та бажання співпрацювати. Найкраще починати з нейтральних питань, заснованих на досягненні спільного розуміння очевидних фактів [41].

У нашому випадку проводились бесіди та інтерв'ю з дітьми та їх батьками.

Крім того, було використано метод аналізу продуктів діяльності, зокрема, дитячих малюнків. Цей метод достатньо інформативний та дозволяє проводити діагностику у цікавій ігровій формі. Аналіз результатів діяльності вважається допоміжним методом дослідження, оскільки він дає надійні результати тільки в поєднанні з іншими методами (спостереження, експеримент).

Даний метод передбачає аналіз процесів і продуктів діяльності. Це означає, що не тільки кінцевий продукт роботи дитини може нести інформацію про нього, але і сам процес його створення. Якщо аналізується більш пасивне заняття, наприклад, ліплення або малювання, можна фіксувати емоційні реакції дитини на те, що відбувається, спостерігати, як він сам оцінює свою роботу, наскільки отриманий продукт відповідає початкової ідеї. Кінцевий продукт діяльності оцінюється за певними критеріями. Вони залежать від того, яка мета була поставлена. Це може бути ступінь розвитку певних психічних функцій дитини, її емоційний стан, наявність здібностей до певної діяльності тощо [35].

Використовувався метод аналізу педагогічної документації. Це різна документація: характеристики; медичні анамнези; висновки психолого-медико-педагогічної консультації; біографії; журнали оцінювання знань; протоколи зборів; щоденники; накази та розпорядження керівництва тощо. Все це після

вивчення та систематизації дозволяє створити загальну картину розвитку дитини, позначити проблемні моменти та намітити шляхи їх вирішення.

Також було застосовано метод експертного оцінювання, який є одним з різновидів опитування. Відрізняє його від інших видів опитування те, що респондентами є найкомпетентніші у досліджуваній сфері особи, тобто експерти. Це обумовлює техніку збирання, аналізу та використання інформації. У нашому випадку у ролі експертів були вихователь, психолог відділення та завідувач.

Перелічені методи дослідження склали його загальну діагностичну методику та забезпечили можливість визначити вихідний рівень соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами.

Дослідження за першим критерієм – соціальна адаптованість – передбачало використання спостереження, опитування дитини й батьків, а також метод експертного оцінювання. У процесі спостереження відбувалася фіксація того, з яким настроєм дитина та її батьки приходять зранку до відділення; як вони спілкуються із вихователями; як дитина поводить себе після уходу батьків одразу та протягом дня. У результаті кожній дитині приписували бали: 2 бали при демонстрації успішної адаптації до закладу; 1 бал – при середній та 0 балів – при низькій.

При опитуванні ставилися запитання дитині щодо того, чи подобається їй у садочку?, чи добре ти почуваєшся?, тощо. Складність запитань обиралась виходячи зі стану дитини (тобто, деякі діти мають серйозні вади мовлення або розумового розвитку, тому запитання були простішими і навпаки). У деяких випадках, коли дитина не могла відповідати на запитання, їй пропонувалось намалювати (наприклад, свій настрій, свою сім'ю тощо). Подібні запитання ставилися і батькам. Залежно від їх відповідей дитині також нараховувалися бали – від 2 до 0.

Останнім була констатація думки експертів щодо адаптованості дитини у садку. Експертні оцінки визначались шляхом визначення середнього значення. Після проведення дослідження бали прораховувались та виводилося середнє

значення. Для зручності підрахунку середніх значень бали переводились у відсотки. Таким чином, дослідження за першим критерієм показало такі результати (табл. 2.1.)

Таблиця 2.1.

Соціальна адаптованість, у %

Рівні	Спостер.	Опитув. дітей	Опитув. батьків	Експертна оцінка	Середнє значення
Достатній	20,00	26,67	26,67	20,00	23,34
Середній	46,67	40,00	46,67	46,67	45,00
Низький	33,33	33,33	26,67	33,33	31,67

Як бачимо з таблиці, за першим критерієм, достатній рівень виявлено у 23,34% дітей, середній – у 45%, низький – у 31,67% дітей. Останнє особливо свідчить про необхідність впровадження певних заходів, які допоможуть дитині краще адаптуватись у дошкільному навчальному закладі.

Дослідження за другим критерієм – соціальна активність – передбачало використання методів спостереження, опитування батьків, методу експертних оцінок та аналіз документації. Останній метод був необхідним для з'ясування загальної картини щодо ступеня самостійності дитини, її можливостей при взаємодії у групі – з дітьми, дорослими. Вивчались наявність проявів ініціативності, активності, самостійності, з урахуванням особливостей основного порушення здоров'я. Отримані дані підраховувались та переводились у відсотки. Отримані результати представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Соціальна активність, у %

Рівні	Спостер.	Опитув. батьків	Експертна оцінка	Аналіз документ.	Середнє значення
Достатній	20,00	26,67	20,00	26,67	23,34
Середній	40,00	40,00	46,67	40,00	41,67
Низький	40,00	33,33	33,33	33,33	34,99

Отже, за другим критерієм отримано такі результати: достатній рівень

виявлено у 23,34% дітей; середній рівень – у 41,67%; низький – у 34,99% дітей. Тобто лише близько чверті дітей проявляють соціальну активність, яка відповідає їх віковим нормам та особливостям, пов'язаним із діагнозом. Інші діти не виявляють належної активності, що суттєво гальмує процеси їх соціалізації.

Дослідження за третім критерієм – соціальна компетентність – передбачало оцінку здатності дитини вирішувати відповідні віку та діагнозу соціальні проблеми; її ціннісних орієнтацій та сформованості соціальних норм поведінки. Для цього було використано також спостереження, метод експертного оцінювання, опитування дітей та батьків, аналіз документації та продуктів діяльності (дитячих малюнків). Результати відображено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Соціальна компетентність, у %

Рівні	Спостер.	Опитув. дітей	Опитув. батьків	Експертна оцінка	Аналіз докум.	Аналіз малюнк.	Серед. знач.
Достат.	13,33	20,00	20,00	13,33	26,67	13,33	17,77
Серед.	20,00	40,00	33,33	33,33	26,67	46,67	33,33
Низьк.	66,67	40,00	46,67	53,33	46,67	40,00	48,89

Як бачимо з таблиці, соціальна компетентність розвинута суттєво гірше за адаптованість і активність. Отже, достатній рівень виявлено у 17,77% дітей; середній рівень у 33,33%; низький рівень – у 48,89% дітей. Тобто майже половина дітей не виявляють можливого для них ступеня соціальної компетентності. Це ще раз актуалізує питання щодо впровадження певних заходів для оптимізації процесу соціалізації, зокрема, засобами арт-терапії.

Для наочності констатувального експерименту необхідно було звести дані за всіма критеріями. Отже, підсумовуючи результати за всіма критеріями, ми підраховали середні значення по кожному, після чого отримали змогу побачити загальну картину вихідного рівня соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами (для наочності – табл. 2.4.).

Таблиця 2.4.

Результати констатувального експерименту, у %

Рівні	Соціальна адаптованість	Соціальна активність	Соціальна компетентн.	Середнє за всіма критер.
Достатній	23,34	23,34	17,77	21,48
Середній	45,00	41,67	33,33	40,00
Низький	31,67	34,99	48,89	38,52

Отже, за даними констатувального експерименту, рівні соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами розподілилися таким чином: достатній рівень виявлено у 21,48% дітей; середній рівень – у 40%; низький рівень – у 38,52% дітей. Викликає тривогу той факт, що низький рівень майже дорівнює середньому, а достатній виявлено лише у п'ятій частині дітей. У цілому відмічається достатньо низький рівень соціалізованості дітей з особливими потребами дошкільного віку.

Тому, вважаємо доцільним подальше впровадження у роботу відділення соціальної реабілітації дітей-інвалідів спеціально розробленої арт-терапевтичної програми, спрямованої на підвищення рівня соціалізованості дітей з особливими потребами.

2.2. Розробка та впровадження анімаційної програми соціалізації дітей з особливими потребами в умовах спеціалізованого дошкільного навчального закладу

Як вже зазначалось у попередніх підрозділах, саме анімація вважається нами найбільш доцільною при роботі з дітьми дошкільного віку з особливими потребами. Це пояснюється її багатогранністю, відносною легкістю застосування та щире сприйняття дітьми дошкільного віку. Крім того, застосування арт-терапевтичних заходів дозволило залучити до цієї роботи і батьків, і вихователів.

Отже, метою даної програми було підвищення рівня соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами в умовах спеціалізованого дошкільного навчального закладу.

Завдання програми було обрано завдяки визначеним критеріям: підвищення рівня адаптованості; розвиток соціальної компетентності та активності.

Основні напрями програми:

- безпосередня робота з дітьми дошкільного віку з особливими потребами;
- робота з педколективом;
- робота з батьками;
- організація плідної взаємодії у тріаді «дитина-батьки-педагог»

Безпосередня робота з дітьми дошкільного віку з особливими потребами передбачала організацію та проведення циклу арт-терапевтичних тренінгових занять, підготовку до свят, максимальне залучення дітей до всіх заходів програми.

Робота з педколективом полягала у роз'ясненні, уточненні певних видів арт-терапії; висвітленні особливостей використання арт-терапевтичних методів у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими потребами; використання арт-терапії у роботі з батьками.

Робота з батьками передбачала проведення занять тільки з батьками (у рамках батьківських зборів) та проведення спільних занять батьків і дітей.

Основні заходи програми представлено у плані (табл. 2.5.).

Таблиця 2.5.

План заходів

№	Вид заходу	Термін виконання	Виконавці
	Групові заняття з дітьми (по типу тренінгових)	2 рази на місяць з жовтня по березень	автор дослідження, вихователь, психолог

Продовження таблиці 2.5.

	Заняття для батьків «Терапія мистецтвом»	листопад 2016 лютий 2017	автор дослідження, соц. працівник
	Інтерактивна лекція для педагогів «Арт-терапія як засіб соціалізації дітей з інвалідністю»	грудень 2016	автор дослідження
	Підготовка до свят (Новий рік, День святого Валентина, 8 Березня)	грудень, лютий, березень	автор дослідження, вихователь
	Спільні заняття для дітей та батьків «Творимо разом!»	грудень, лютий	автор дослідження, вихователь, психолог

Зупинимось детальніше на заходах програми.

Групові заняття з дітьми (по типу тренінгових) проводилися двічі на місяць, по вівторках (дод. А). З 15 дітей, які брали участь у експерименті – одночасно знаходяться у групі не більше 10. Тому, разом було проведено 14 занять, для того, щоб всі діти були охоплені роботою.

Під час занять створювалась дружня атмосфера та можливості для кожної дитини взяти участь у кожній вправі. Залежно від стану здоров'я дитини, а також, з огляду на її обмеження, дитині пропонувалася допомога вихователя, помічника вихователя або іншого спеціаліста.

Розвивальне заняття складалося з вступної, основної та заключної частин.

На початку кожного уроку звучить привітання до всіх учасників з метою встановлення чи підтвердження позитивного емоційного зв'язку між учителем та учнями, заохочення їхньої зосередженості один на одному. Важливо, щоб привітання було адресоване кожній дитині в групі, а не лише кільком обраним, і щоб групові привітання також були включені під час уроку, щоб сприяти

відчуттю єдності. В основній частині уроку використовуються різноманітні техніки для розвитку когнітивних процесів, соціальних навичок, групової динаміки. Важливо розташувати вправи так, щоб вони чергували види діяльності та враховували зміни психофізичного стану дітей. Як правило, на одному занятті використовується від 2 до 4 ігор або вправ.

Заклучна частина заняття – це своєрідне підбиття підсумків, Для дошкільників це буде виявлення емоційного стану на кінець заняття. Для підбиття підсумків наприкінці проводиться обговорення заняття, обмін враженнями, думками. Завершальним етапом є момент прощання.

Структура тренінгового заняття:

- привітання (знайомство);
- розминочні вправи;
- основна частина;
- рефлексія.

У якості прикладу наведемо одне з занять. Інші у дод. А.

Заняття 1. Мета заняття: створення позитивної, довірливої атмосфери в групі, з метою сприяння саморозкриттю учасників. Формування позитивного сприйняття себе та інших. Розвиток комунікативних навичок.

Матеріали: папір А-4, фломастери, олівці.

1. Повідомлення мети занять.

Ведучий: «Доброго дня діти! Мені дуже радісно бачити вас всіх. На наших заняттях ми будемо малювати, ліпити, танцювати, навіть створювати казки... Так, так, ми з вами станемо немов чарівниками, тому що коли людина робить щось своїми руками вона стає ніби чарівником... А головне – ми будемо вчитися бути добрими, щирими та розумними людьми.

2. Вправа «Давайте познайомимось».

Ведучий: «Діти, сядьте будь ласка в одне велике коло. Кожен із вас зараз може повідомити нам своє ім'я та щось розповісти про себе. Може хтось захоче розповісти про своє улюблене заняття, улюблену іграшку, про те, що в нього найкраще виходить. Також ви можете висловити свої побажання всім нам.....»

Діти по черзі називають своє ім'я, розповідають про себе (передають з рук в руки невеличку іграшку). В кінці діти нагороджують себе оплесками.

3. Вправа «Подорож у чарівний сад»

Ведучий: «Ось ми і привітались, ось ми і познайомились. Чимось ми схожі, чимось відрізняємось. І це добре, так і має бути. А зараз я запрошую вас всім разом відправитись у незвичайну подорож. Закрийте очі та уявіть, що ми опинилися в чарівному саду. І перетворилися на рослини... Якби Ви були рослиною, то якою? Яке б у вас було листя, пелюстки, стебло, коріння? Чи були б у вас квіти? Чи були б у вас колючки, шипи? Це була б велика квітка чи маленька? Якого б кольору, розміру вона? Де квітка росте, що її оточує? Хто доглядає за вашою квіткою? А тепер вертаємось до нашої групи. Відкрийте очі та пригадайте якою квіткою ви були? Коли ви пригадаєте, намалюйте свою квітку. Біля квітки напишіть своє ім'я. Не хвилюйтеся, про те, як ви намалюєте, головне щоб ви змогли розповісти про свій сад, квіти всім нам. Отже, ділимося враженнями... »

Діти зображують себе у вигляді рослини. По бажанню розповідають про свій малюнок. Потім всі малюнки розміщують на дошці, утворюючи великий сад.

4. Рефлексія. Обговорення.

- Як ти почував себе під час подорожі?
- Ти відразу побачив свою квітку?
- Які рослини ще були у чарівному саду?
- Квіти в чарівному саду були дружні?
- Тобі подобається твоя квітка, її колір?
- Якщо «Ні», то чому?
- Ти хочеш в ній щось змінити?
- Як ти зараз себе відчуваєш?

5. Вправа «Візитівка».

Дітям пропонується на маленьких папірцях (формат бейджика) написати той варіант свого ім'я, який їм найбільше подобається. Як би вона хотіла, щоб до

неї зверталися на заняттях. Можна додати малюнок, символ. Бейджики діти одягають під час кожного заняття.

6. Вправа «Побажання на прощання».

Діти по колу закінчують фразу: ««Дякую, друзі я радий, що був разом з вами. Бажаю вам...» (тематика побажань, може змінюватись залежно від теми заняття).

Заняття 2. «Моє ім'я». Мета: формування позитивного відношення до свого імені, зниження тривожності, замкнутості.

Матеріал: фарби, пензлики, папір формату А4.

1. Привітання. Квітка побажань.

Учасники по колу передають символічну квітку та висловлюють свої побажання присутнім ..

2. Вправа «Характеристика на першу літеру ім'я».

Учасникам по черзі пропонується назвати своє ім'я та характеристику, якість на першу літеру, яка притаманна саме йому. Цю вправу можна виконувати за принципом “сніжного кома”,(кожен учасник має назвати ім'я та характеристики людей, які говорили перед ним, а потім представитись сам).

3. Малюнок «Моє ім'я».

Учасники малюють фарбами на аркуші паперу своє ім'я, так, як вони собі його образно уявляють (на початку ведучий може допомогти учасникам, запропонувати закрити очі, і промовити про себе своє ім'я, той варіант, який подобається найбільше, якого воно кольору, на що схоже і т.п.). Можна використовувати релаксаційний музичний супровід. По закінченню роботи учасники презентують свої малюнки.

5. Рефлексія. Обговорення.

-Як вам працювалося?

-Що ви відчуваєте зараз?

-Чи легко було створити образ свого імені?

-Що хочеться розповісти про свій малюнок?

6. Прощання. Підсумки

«Для кожної людини її ім'я - це....»

Наступний захід програми – заняття для батьків «Терапія мистецтвом» - проводився двічі, під час батьківських зборів. Батькам пропонувалась коротка терапевтична програма, під час якої батьки могли відчутти себе дітьми та оцінити вплив мистецтва на дитину. Використовувалось малювання індивідуальних та спільних малюнків пальчиковими фарбами, ліплення за допомогою соленого тіста. Малюнки та вироби з тіста батьків потім використовувались на заняттях з дітьми.

Інтерактивна лекція для педагогів «Арт-терапія як засіб соціалізації дітей з інвалідністю» передбачала поглиблення знайомства педагогів відділення реабілітації дітей-інвалідів з арт-терапією. Частково лекцію представлено нижче.

У період активізації уваги суспільства до проблем інвалідності дорослих і дітей усе гостріше постає питання про застосування реабілітаційних й адаптаційних технологій різних напрямків у роботі установ соціального захисту, освіти, медицини, сфери культури. Фахівці даних установ, а також сімей, що виховують дитину з обмеженими можливостями, вкрай потребують практичних розробок [1].

Якщо реабілітаційні технології в медичному, психолого-педагогічному аспектах розвиваються більш інтенсивно, то можливості соціокультурних реабілітаційних технологій залишаються в зародковому стані, про що постійно свідчить думка фахівців.

Серед існуючих технологій поширення сьогодні набуває арт-терапія та соціально-культурні методи що є складовими цієї технології. Термін «арт-терапія» увів в обіг Адріан Хілл у 1938 році при описі своєї роботи з туберкульозними хворими в санаторіях. Це словосполучення використовувалося по відношенню до всіх видів занять мистецтвом, які проводилися в лікарнях і центрах психічного здоров'я. Арт-терапія – це спеціалізована форма психотерапії, заснована на мистецтві, в першу чергу, образотворчої і творчої діяльності.

Головним призначенням арт-терапії є гармонізація розвитку особистості

через розвиток здатності самовираження й самопізнання. З погляду представника класичного психоаналізу, основним механізмом коректувальної дії в арт-терапії є механізм сублімації. На думку К.Г. Юнга, мистецтво, в значній мірі полегшує процес індивідуалізації саморозвитку особи на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим «Я». Найважливішою технікою арт-терапевтичної взаємодії є техніка активної уяви, направлена на те, щоб зіштовхнути віч на віч свідоме і несвідоме та примирити їх між собою за допомогою ефективної взаємодії.

Виділяють два основні механізми психологічної коректувальної дії, характерні для методу арт-терапії. Перший механізм полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати ту конфліктну ситуацію що травмує і знайти її дозвіл через переструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта.

Другий механізм пов'язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити дію «афекту від болісного до того, що приносить насолоду».

У психотерапевтичному контексті можна сказати, що заняття образотворчим мистецтвом носять спонтанний характер – на відміну від ретельно організованої діяльності з навчання пацієнтів рукоділля або малюванню. Під час проведення арт-терапії важливий творчий акт як такий, а також особливості внутрішнього світу творця, які виявляються в результаті здійснення цього акту [31].

Керівники заохочують учасників виражати свої внутрішні переживання якомога більш довільно і спонтанно й абсолютно не турбуватися про художні достоїнства своїх робіт. Огляд літератури з арт-терапії свідчить про те, що це збірне поняття, що включає безліч різноманітних форм і методів.

У зарубіжній психотерапії виділяють чотири основних напрями застосування арт-терапії:

- 1) використання для лікування вже існуючого витвору мистецтва шляхом їх аналізу й інтерпретації пацієнтом (пасивна Арт-терапія);
- 2) спонукання пацієнтів до самостійної творчості, при цьому творчий акт

розглядається як основний лікувальний чинник (активна Арт-терапія);

3) одночасне використання першого і другого принципів;

4) налагодження взаємовідносин самого психотерапевта з пацієнтом у процесі навчання його творчості.

За визначенням російського вченого Л. Акатова, арт-терапія це один із методів реабілітації, що використовує в якості основних терапевтичних засобів різні форми мистецтва, творчості (музику, танці, образотворче мистецтво).

Наші вітчизняні фахівці з соціальної роботи Т. Семигіна та І. Грига визначають арт-терапію як використання творів мистецтва (музики, скульптури, живопису та ін.) для корекції поведінки людей з емоційними проблемами, стимулювання їх активності [44].

Наступні заходи – підготовка до свят (Новий рік, День святого Валентина, 8 Березня) – передбачала залучення дітей до оформлення групи та музичної зали. Діти із задоволенням виготовляли сніжинки, валентинки, листівки; розмальовували їх, прикрашали кімнати або дарували батькам.

Спільні заняття для дітей та батьків «Творимо разом!» – мали на меті сприяння гармонізації батьківсько-дитячих взаємин.

Взагалі, для сімей, які виховують дитину з особливими потребами характерні наявність певних проблем у стосунках між дитиною і батьками [18]. Серед них особливе місце посідають гіперопіка та емоційне відторгнення дитини. Отже, за допомогою спільних занять ми намагались сприяти формуванню більш адекватного сприйняття дитини; підвищувати адаптивний потенціал сім'ї; нормалізувати батьківсько-дитячі взаємини.

Таким чином, означену програму було впроваджено у роботу відділення реабілітації дітей-інвалідів Комунарського району Запорізького міського територіального центру соціального обслуговування. Упродовж роботи програми було виявлено певні труднощі, пов'язані з низькою активністю батьків. Щодо ефективності проведеної роботи – у наступному підрозділі наведено результати контрольного експерименту.

2.3. Перевірка ефективності проведеної роботи

Для перевірки ефективності проведеної роботи було використано контрольний експеримент. На цьому етапі проводилася діагностика за визначеними раніше критеріями. Методи дослідження були ті ж самі, що і на етапі констатувального експерименту.

В цілому, після проведення формувального експерименту відзначалося покращення загальної психологічної атмосфери – заняття з арт-терапії позитивно вплинули на настрій і самопочуття як дітей, так і педагогічного колективу, який брав участь в експерименті. Діти чекали занять та з задоволенням долучались до запропонованої роботи.

Отже, дослідження за першим критерієм – соціальна адаптованість – передбачало використання спостереження, опитування дитини й батьків, а також метод експертного оцінювання. У процесі спостереження відбувалася фіксація того, з яким настроєм дитина та її батьки приходять зранку до відділення; як вони спілкуються із вихователями; як дитина поводить себе після уходу батьків одразу та протягом дня. У результаті кожній дитині приписували бали: 2 бали при демонстрації успішної адаптації до закладу; 1 бал – при середній та 0 балів – при низькій.

При опитуванні знову ставилися запитання дитині щодо того, чи подобається їй у садочку?, чи добре ти почуваєшся?, тощо. Складність запитань обиралась виходячи зі стану дитини (тобто, деякі діти мають серйозні вади мовлення або розумового розвитку, тому запитання були простішими і навпаки). У деяких випадках, коли дитина не могла відповідати на запитання, їй пропонувалось намалювати (наприклад, свій настрій, свою сім'ю тощо). Подібні запитання ставилися і батькам. Залежно від їх відповідей дитині також нараховувалися бали – від 2 до 0.

Останнім була констатація думки експертів щодо адаптованості дитини у садку. Експертні оцінки визначались шляхом визначення середнього значення. Після проведення дослідження бали прораховувались та виводилося середнє

значення. Для зручності підрахунку середніх значень бали знову ж таки переводились у відсотки. Таким чином, дослідження за першим критерієм показало такі нові результати (табл. 2.5.)

Таблиця 2.5.

Соціальна адаптованість, у %

Рівні	Спостер.	Опитув. дітей	Опитув. батьків	Експертна оцінка	Середнє значення
Достатній	26,67	26,67	26,67	20,00	25,00
Середній	53,33	53,33	46,67	53,33	51,67
Низький	20,00	20,00	26,67	26,67	23,34

Як бачимо з таблиці, за першим критерієм, достатній рівень виявлено вже у 25% дітей, що незначно більше ніж на попередньому етапі; середній – у 51,67%, що на 6,67% більше ніж на попередньому етапі; низький – у 23,34%, що на 8,33% краще ніж на констатувальному етапі.

Дослідження за другим критерієм – соціальна активність – передбачало повторне використання методів спостереження, опитування батьків, методу експертних оцінок та аналіз документації. Останній метод був необхідним для з'ясування загальної картини щодо ступеня самостійності дитини, її можливостей при взаємодії у групі – з дітьми, дорослими. Вивчались наявність проявів ініціативності, активності, самостійності, з урахуванням особливостей основного порушення здоров'я. У цілому відмічалось збільшення активності дітей щодо творчої діяльності, у деяких випадках вони почали проявляти ініціативу та самостійно обирали види діяльності.

Отримані дані підраховувались та переводились у відсотки. Результати представлено у табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Соціальна активність, у %

Рівні	Спостер.	Опитув. батьків	Експертна оцінка	Аналіз документ.	Середнє значення
-------	----------	--------------------	---------------------	---------------------	---------------------

Продовження таблиці 2.6.

Достатній	26,67	26,67	26,67	26,67	26,67
Середній	60,00	53,33	53,33	53,33	54,99
Низький	13,33	20,00	20,00	20,00	18,33

Отже, за другим критерієм отримано такі результати: достатній рівень виявлено у 26,67% дітей, що на 3,33% більше ніж на попередньому етапі; середній рівень – у 54,99%, що на 13,32% більше ніж на попередньому етапі; низький – у 18,33%, що вже на 16,66% менше ніж на констатувальному етапі. Тобто зафіксовано помітну різницю між соціальною активністю дітей на вихідному рівні та після проведення формувального експерименту.

Дослідження за третім критерієм – соціальна компетентність – передбачало оцінку здатності дитини вирішувати відповідні віку та діагнозу соціальні проблеми; її ціннісних орієнтацій та сформованості соціальних норм поведінки. Для цього було використано також спостереження, метод експертного оцінювання, опитування дітей та батьків, аналіз документації та продуктів діяльності (дитячих малюнків).

Результати відображено у табл. 2.7.

Таблиця 2.7.

Соціальна компетентність, у %

Рівні	Спостер.	Опитув. дітей	Опитув. батьків	Експертна оцінка	Аналіз докум.	Аналіз малюнк.	Серед. знач.
Достат.	20,00	20,00	20,00	13,33	26,67	20,00	20,00
Серед.	33,33	46,67	33,33	46,67	33,33	46,67	40,00
Низьк.	46,67	33,33	46,67	40,00	40,00	33,33	40,00

Як бачимо з таблиці, соціальна компетентність розвинута гірше за адаптованість і активність, але і тут спостерігаються певні позитивні зміни. Отже, достатній рівень виявлено у 20% дітей; середній рівень у 40%; низький рівень – також у 40%.

Підсумовуючи результати за всіма критеріями, ми підраховали середні значення по кожному, після чого отримали змогу побачити загальну картину сформованого рівня соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами (для наочності – табл. 2.8.).

Таблиця 2.8.

Результати контрольного експерименту, у %

Рівні	Соціальна адаптованість	Соціальна активність	Соціальна компетентн.	Середнє за всіма критер.
Достатній	25,00	26,67	20,00	23,89
Середній	51,67	54,99	40,00	48,89
Низький	23,34	18,33	40,00	27,22

Отже, за даними контрольного експерименту, рівні соціалізованості дітей дошкільного віку з особливими потребами після проведеної роботи розподілилися таким чином: достатній рівень виявлено у 23,89% дітей, що на 2,41% більше ніж на констатувальному етапі; середній рівень – у 48,89% дітей, що на 8,89% більше ніж на попередньому етапі; низький рівень – у 27,22% дітей, що на 11,3% менше ніж на констатувальному етапі.

Як бачимо, певні позитивні зміни відбулися. Для наочності представимо порівняння результатів констатувального та контрольного етапів на рисунку 2.1.

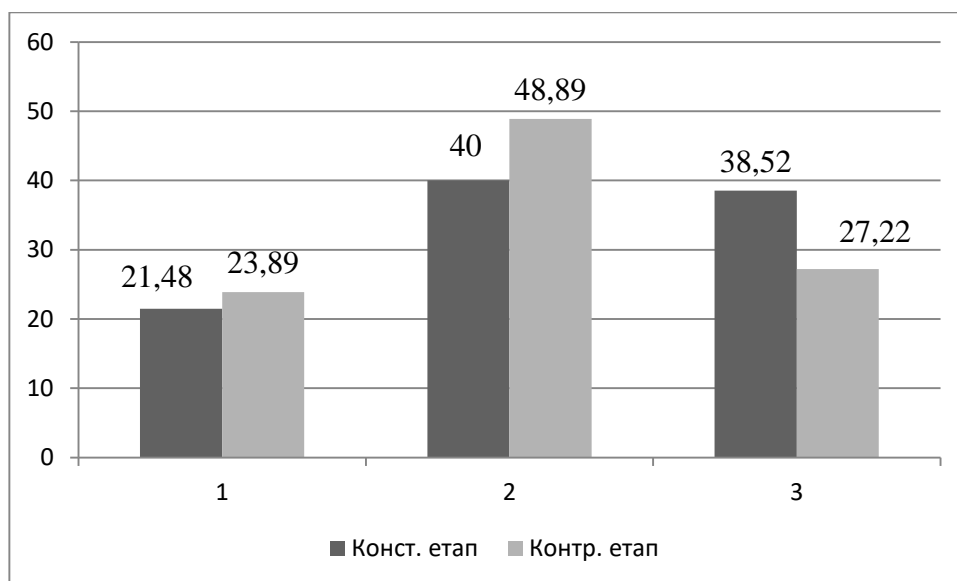


Рисунок 2.1. – Порівняння результатів КЕ та ФЕ, у %

Отже, спостерігаємо певні позитивні зміни щодо підвищення рівня соціалізованості дітей з особливими потребами. На жаль, достатній рівень суттєво не змінився, втім, середній та низький рівень покращилися – середній збільшився на 8,89%, низький зменшився на 11,3%. Тому, вважаємо, що впровадження програми було доцільним та ефективним, але робота має продовжуватись. Окремо зазначимо, що найменші зміни спостерігались у відповідях батьків, що може свідчити про слабкий зворотній зв'язок. У подальшому необхідно спрямовувати зусилля на роботу саме з батьками, які виховують дітей з особливими потребами.

ВИСНОВКИ

Таким чином, проведене дослідження проблеми анімаційної діяльності соціального педагога з дітьми з особливими потребами довело актуальність обраної теми та дозволило зробити такі висновки.

1. Під анімаційною соціально-педагогічною діяльністю розуміється використання анімаційного змісту та методів у навчально-виховній діяльності. Він спрямований на створення інтерактивного та захоплюючого навчального середовища, яке сприяє когнітивному, соціальному та емоційному розвитку дітей. До ключових компонентів анімаційної соціально-педагогічної діяльності належать анімаційні техніки, розповідь, ігрове навчання та інші інтерактивні методи. Головна мета цього підходу – створити позитивне та мотивуюче навчальне середовище, яке сприяє активній участі та творчості.

2. Діти з особливими потребами вимагають особливого підходу до викладання та навчання через свої унікальні психолого-педагогічні особливості. Ці діти можуть мати різні види інвалідності, такі як дитячий церебральний параліч, розумова відсталість або ураження центральної нервової системи, які вимагають індивідуального підходу. Діти з особливими потребами можуть відчувати труднощі з соціалізацією, когнітивним розвитком і комунікативними навичками. Важливо надати їм індивідуальну підтримку та заходи, спрямовані на їхні особливі потреби.

3. Зарубіжний досвід показав, що анімаційні соціально-педагогічні заходи можуть бути високоефективними для підтримки розвитку дітей з особливими потребами. У таких країнах, як Сполучені Штати, Канада та Японія, різні методи анімаційного змісту використовувалися для покращення викладання та навчальної діяльності. Такі методи анімації, як відеомоделювання, мультфільми та інтерактивні ігри, використовувалися для сприяння соціальному та емоційному розвитку, когнітивним навичкам і розвитку мови. Було виявлено, що ці методи підвищують мотивацію, залученість та участь дітей з особливими

потребами.

4. Основний зміст, форми і методи анімаційної соціально-педагогічної діяльності дітей з особливими освітніми потребами включають різноманітні прийоми, які спрямовані на активізацію участі, творчість, соціалізацію. Деякі з найефективніших методів включають використання наочних засобів, таких як мультфільми та анімація, інтерактивні ігри, рольові ігри та розповідь. Також важливо використовувати індивідуальні підходи, спрямовані на конкретні потреби кожної дитини. Діяльність має бути розроблена таким чином, щоб сприяти соціальному та емоційному розвитку, навичкам спілкування та когнітивним здібностям. Загалом використання анімаційної соціально-педагогічної діяльності з дітьми з особливими потребами може бути високоефективним засобом активізації навчальної та навчальної діяльності та підтримки розвитку цих дітей.

Таким чином мету роботи досягнуто.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Конончук Д. Соціально-педагогічні аспекти анімаційної діяльності. Освітній простір України. URL : <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3184>
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг.ред. І. Зверевої. Київ-Сімферополь :Універсум, 2012. 536 с.
3. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : автор. дис.. канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.
4. Максимовська Н. О. Анімація в сфері дозвілля як напрям соціально-педагогічної діяльності. *Соціальна педагогіка :теорія та практика*. 2011. №1. С.19-26.
5. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Зверевої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
6. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Алексеєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
7. Чернишенко О. Соціокультурна діяльність соціального педагога : методичні рекомендації ; за ред. Р. Вайноли. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 270 с.
8. Foth M. Sociocultural Animation. URL : <http://www.irma-international.org/viewtitle/11456/>.
9. Marrengula L. Addressing Socio-cultural Animation as Community Based Social Work with Street Children in Maputo, Mozambique : academic dissertation. URL: <http://acta.uta.fi/pdl7978-951-44-8269-4.pdf>.
10. Абрамов Л. К. Центр місцевої активності на базі будинку культури : методологія та технологія розвитку територіальної громади. Кіровоград : ІСКМ, 2010. 116 с.

11. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
12. Волик Л. В. Освітньо-виховний феномен анімаційної діяльності майбутніх педагогів : монографія. Полтава : Полтав. літератор, 2010. 324 с.
13. Волик Л. В. Підготовка майбутніх педагогів до анімаційної діяльності : монографія. Полтава : ПНПУ, 2011. 276 с.
14. Гавриленко М. О. Соціокультурна анімація як інноваційна технологія підвищення рівня соціального виховання студентської молоді в культурно-дозвіллевій діяльності. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1. URL : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
15. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Слово, 2011. 240 с.
16. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 1999. 38 с.
17. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) : навч. посіб. Київ : Наук. світ, 2001. 129 с.
18. Коношенко С. В. Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія. Луганськ : Слов'янськ : Печатный двор, 2009. 251 с.
19. Лесіна Т. М. Анімація як інноваційний напрям соціально-педагогічної роботи в Польщі. *Соц. педагогіка : теорія та практика*. 2012. № 2. С. 101-106.
20. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Херсон, 2009. 253 с.
21. Максимовська Н. О. Активізація соціально-виховного потенціалу регіонального соціокультурного простору в процесі анімаційної

- діяльності. *Вісн. Харків. держ. акад. культури* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. М. Шейка. Харків, 2012. Вип. 37. С. 249–260.
22. Максимовська Н. О. Анімаційна діяльність як соціально-педагогічна інновація. *Zamojske Studia I Materialy. Ser. Pedagogika*. 2013. Т. 15, zeszyt 1. Р. 157-164.
23. Максимовська Н. О. Анімаційна стратегія вдосконалення соціально-виховного середовища закладу вищої освіти культурно-мистецького профілю в контексті Болонської системи. *Вісн. Харків. держ. акад. культури* : зб. наук. пр. / відп. ред. В. М. Шейко. 2013. Вип 40 : (спецвип.). С. 189-199.
24. Максимовська Н. О. Анімаційне соціально-виховне середовище ВНЗ як простір соціального розвитку студентської молоді. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2013. Вип. 33. С. 606–611.
25. Максимовська Н. О. Анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у позанавчальний час. *Наук. зап. Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя*. 2014. № 3. С. 96-100.
26. Максимовська Н. О. Анімація в сучасних зарубіжних дослідженнях: соціально-виховний аспект. *Вісн. Харків. держ. акад. культури* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. М. Шейка. 2013. Вип. 41. С. 261-269.
27. Максимовська Н. О. Анімація в сфері дозвілля як напрям соціально-педагогічної діяльності. *Соц. педагогіка: теорія і практика*. 2011. № 1. С. 19-26.
28. Максимовська Н. О. Анімація дозвілля як засіб соціального розвитку особистості в соціумі, що глобалізується. *Вісн. Харків. держ. акад. культури* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. М. Шейка. 2011. Вип. 35. С. 268-278.
29. Яковлева С. Д. Психологічний супровід дітей з порушенням психофізичного розвитку (нейрофізіологічний підхід). *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-13/jakovleva-sd---psihologichnij-suprovid-ditej-z-porushennjam.html>

30. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань: Алмі, 2014. 75 с.
31. Бастун Н.А. Діти і молодь із розумовою недостатністю в Україні та в світі. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1997. № 3 С. 8-16.
32. Безлюдний Р. О. Соціально-педагогічна підтримка підлітків з особливими потребами в Україні URL : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/568/1/Soc_p
33. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
34. Єременко І. В. Соціальний супровід дітей з особливими потребами. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика*. 2003. № 3. С. 110-114.
35. Заверико Н.В., Соловійова Т. Г. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами : навчально-методичний посібник. Запоріжжя : ПП Тандем, 2008. 53 с.
36. Калініна Л. А. Використання лялькотерапії як напряму арт-терапії у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку. *Наукові праці : Науково-методичний журнал*. 2019. Вип. 95. С. 25-29.
37. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
38. Підлипишина Л. В. Основи арт-терапії: навчально-методичний посібник Київ : Марич, 2009. 60 с.
39. Прохоренко Н. О. Корекційно-розвивальна арт-терапевтичної програми «Пізнай свій світ у своїх малюнках». URL : http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id
40. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ, 2009. 43 с.
41. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

42. Сорока О.В. Особливості соціалізації молодших школярів засобами арт-терапії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2018. Вип. 20. С. 138-140.
43. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера / Е.Тарарина. – Луганск: Элтон-2, 2013. – 160 с.
44. Татьяначикова І. В. Проблема соціалізації учнів з особливими потребами URL : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/20525/1/189-Tatyanchykova-302-303.pdf>
45. Куниця Т. Ю. Організація соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії у загальноосвітньому закладі. URL : [file:///C:/Users/user/Downloads/Tmpvd_2017_21\(1\)__30.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Tmpvd_2017_21(1)__30.pdf)
46. З досвіду корекційної роботи практичного психолога і соціального педагога з дітьми з девіантною та деліквентною поведінкою : посіб. / авт. кол. ; упор. Ю. А. Луценко. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 129 с.
47. Малихіна Т. П., Сердюк Н. І. Технологія корекційно-розвивальної роботи з підлітками : навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2015. 131 с.
48. Павлюк Л. М. Теоретичні аспекти проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 21-26.
49. Прашко О. В. Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11 (18). С. 23-27.
50. Федоруц М. В. Формування соціальної компетентності школярів у процесі партнерської співпраці загальноосвітніх навчальних закладів і родин. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 37. С. 184-186.
51. Lewin K. Time perspective and morale. In K. Lewin (Ed.). *Resolving social conflicts and field theory in social science*. Washington D. C. : American Psychological Association. 1942. P. 80-93.
52. Lindenberg S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes. *Solidarity*

and Prosocial Behavior. An Integration of Sociological and Psychological Perspectives. 2006. № 2. P. 23-45.

53. Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All. 2014. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>