

**Міністерство освіти і науки України
Національна Академія педагогічних наук України
Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки
та соціальної роботи Національної Академії педагогічних
наук України та Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка**

**С. Я. Харченко
Н. П. Краснова
Л. П. Харченко**

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Науково-методичний посібник

Частина 2

**Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2010**

УДК 37.013.42(076.1)
ББК 74.60р3
Х22

Рецензенти:

- Звєрєва І. Д.* – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України.
- Омельченко С. О.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретично-методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету.
- Третьяченко В. В.* – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Харченко С. Я.

Х22 Соціальна педагогіка: технологічний аспект : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – Ч. II. – 304 с.

ISBN 978-966-617-255-9

У книзі представлені сучасні соціально-педагогічні технології, які використовуються в професійній підготовці соціальних педагогів у системі університетської освіти. У посібнику акцент робиться на висвітленні теоретичних основ соціально-педагогічних технологій, використанні діагностичних методів соціально-педагогічної роботи, викладення технологій роботи соціального педагога у школі, інтернаті і в роботі з сім'єю.

Для викладачів університетів та студентів, які навчаються за спеціальністю „Соціальна педагогіка”.

УДК 37.013.42(076.1)
ББК 74.60р3

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 4 від 26 листопада 2010 року)*

ISBN 978-966-617-255-9

© Харченко С. Я., Краснова Н. П.,
Харченко Л. П. 2010
© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010

ЗМІСТ	
ВСТУП	4
РОЗДІЛ I.	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ ДИТИНОЮ	
1.1. Суть, зміст проблеми обдарованості дитини.....	5
1.2. Типологія обдарованості.....	16
1.3. Методика виявлення й розвитку обдарованості дитини в діяльності соціального педагога.....	26
РОЗДІЛ II.	
ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ	
2.1. Психолого-педагогічні особливості дітей з проблемами в розвитку.....	46
2.2. З історії допомоги особам з обмеженою дієздатністю.....	66
2.3. Соціально-педагогічні технології артпедагогіки в роботі з сім'єю, яка виховує дитину з обмеженими можливостями....	77
РОЗДІЛ III.	
ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ	
3.1. Проблема сирітства в сучасній Україні.....	111
3.2. Організація соціального захисту дітей-сиріт в сучасній Україні.....	118
3.3. Методика роботи соціального педагога з приймальною сім'єю.....	139
РОЗДІЛ IV.	
ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ	
4.1. Приймні сім'ї для дітей-сиріт з функціональними обмеженнями.....	148
4.2. Методика роботи соціального педагога з приймальними сім'ями, які виховують дітей-сиріт з функціональними обмеженнями.....	168
ДОДАТКИ	175
ЛІТЕРАТУРА	301

ВСТУП

Науково-методичний посібник є логічним продовженням першої частини виданої з такою ж назвою. У ньому акцент робиться на висвітленні теоретичних основ соціально-педагогічних технологій, використанні діагностичних методів соціально-педагогічної роботи, викладення технологій роботи соціального педагога у школі, інтернаті і в роботі з сім'єю.

Пропонована друга частина посібника включає у себе чотири розділи, кожен із яких розкриває технологічні аспекти роботи соціального педагога з той або іншою групою дітей.

Перший розділ присвячений соціально-педагогічним технологіям роботи з обдарованими дітьми. Акцент робиться на методиці виявлення та розвитку дитячої обдарованості, описуються особливості роботи з ними.

Другий розділ посібника присвячений технологіям роботи з дітьми, які мають проблеми в своєму розвитку та функціональні обмеження, описуються зміст і методи роботи з такими дітьми, включаючи методи артпедагогіки.

Останні два розділи (третій й четвертий) розкривають соціально-педагогічну технологію роботи з дітьми-сиротами та дітьми-сиротами, які мають функціональні обмеження; формулюються оптимальні умови для реалізації тієї чи іншої соціально-педагогічної технології, описується передовий досвід і тенденція в організації роботи з сиротами.

У цілому обидві частини науково-методичного посібника надають цілісне уявлення про технологічний аспект соціальної педагогіки як науки та виді професійної педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ I. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ ДИТИНОЮ

1.1. Суть, зміст проблеми обдарованості дитини

Реформи, що відбулися у вітчизняній системі освіти за останнє десятиліття, їх спрямованість на гуманістичні, особистісно орієнтовані й ті, що розвиваються, освітні технології, змінили ставлення до учнів, які виявляють неординарні здібності. З'явилися освітні заклади, навчальні й соціальні програми, суспільні організації й фонди, що основною своєю метою вважають навчання й розвиток обдарованих дітей. Поступово в суспільній свідомості починає формуватися розуміння того, що перехід до віку наукоємних технологій неможливий без збереження й примноження інтелектуального потенціалу країни. З'явилася навіть своєрідна мода на роботу з талановитими дітьми.

Це, у свою чергу, привело до істотного посилення інтересу до фундаментальних наукових розробок, спрямованих на вияв психологічних закономірностей і механізмів розвитку обдарованості, а також до практико-орієнтованих досліджень, їхньої апробації, втілення й розробки методів пошуку, навчання й розвитку обдарованих дітей.

Однак при роботі з цими дітьми постійно виникають педагогічні й психологічні труднощі, обумовлені різноманітністю видів обдарованості, наявністю значної кількості суперечливих теоретичних підходів і методів, варіативністю сучасної освіти, а також надзвичайно малим числом спеціалістів, які підготовлені до роботи з обдарованими дітьми.

Також необхідно враховувати специфіку їхнього навчання й розвитку в системах дошкільної й шкільної (школи, гімназії, ліцеї), державної й недержавної, а також додаткової (позашкільної) освіти і та ін.

За умов реформування системи національної освіти, піднесення ролі творчої особистості в суспільстві значної актуальності набуває проблема обдарованих дітей. Перспективним вирішенням може стати організація такого педагогічного процесу, який започаткує методику пошуку й добору обдарованих дітей та створить умови для розвитку їхніх природних творчих потенцій.

Зацікавленість суспільства цією проблемою відтворена в державній програмі „Обдаровані діти”, у концепції становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості (1996 р.), у комплексній програмі пошуку, навчання й виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість” (1991р.), у програмі „Обдарованість” Українського гуманітарного лицю Національного університету імені Тараса Шевченка та ін.

Побудова національної системи освіти в Україні, її докорінне реформування зумовлюють необхідність відтворення та розвитку інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки й культури на світовий рівень. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває проблема пошуку, розвитку, навчання й виховання обдарованої особистості.

Філософські, методологічні й психологічні засади становлення середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості формуються на основі такої ієрархії понять:

- *здатки* – спадкові анатомо-фізіологічні особливості, які є основою для розвитку на їх основі здібностей;
- *здібності* – індивідуальні особливості, що дозволяють за сприятливих умов більш успішно оволодіти тією чи іншою діяльністю, розв'язати певні завдання;
- *обдарованість* – специфічне поєднання здібностей високого рівня, а також інтересів і потреб, яке дозволяє виконувати певну діяльність на якісно вищому рівні, що відрізняється від умовного „середнього рівня”;
- *творчо-обдарована дитина* – це особистість, яка має яскраво виражену направленість на здобуття наукових знань, генерування нових ідей при розв'язанні навчально-творчих і дослідницьких завдань, знає історію й сьогоденні тенденції розвитку предмета дослідження, володіє значним обсягом інформації, має критичне мислення, почуття нового, високу допитливість, установку на сприйняття оригінального, незвичайного, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, аналізувати інформацію, будувати гіпотези, чутлива до суперечностей, організована, настирлива в досягненні мети, має інтуїцію, здатна до передбачення, фантазування, відкритого спілкування;
- *творча обдарованість* – індивідуальний творчий, мотиваційний і соціальний потенціал, що дозволяє отримати високі

результати в одній (або більше) із зазначених сфер: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психологічні та біологічні можливості;

• *талант* – система якостей, особливостей, яка дозволить особистості досягти визначних успіхів в оригінальному здійсненні творчої діяльності.

Класифікація здібностей.

За рівнем (ступенем досконалості): слабкі, середні, високі, обдарованість, талант, геніальність.

За особистісною сферою:

академічні (яскраво виражена здатність учитися), трудові (у галузі практичних умінь та навичок);

творчі (нестандартне мислення й бачення світу), розумові (уміння мислити аналізуючи, співставляючи факти), виконавчі, фізичні.

За спільністю вияву: загальні (активність, критичність, швидкість, увага), спеціальні (музичні, художні, математичні, літературні, конструктивно-технічні й та ін.).

У цілому ж обдарованість можна уявити як систему, яка вміщує наступні компоненти:

- 1) біофізіологічні, анатоμο-фізіологічні задатки;
- 2) сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю;
- 3) інтелектуальні й розумові здібності, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми;
- 4) емоційно-вольові структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації та їхня штучна підтримка;
- 5) високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява й тому подібне.

Більшість дослідників дитячої обдарованості пропонують певну *синтетичну структуру творчої обдарованості, уміщуючи в ній:*

- 1) домінуючу роль пізнавальної мотивації;
- 2) дослідницьку творчу активність, що виявляється в нових підходах до постановки й вирішення проблем;
- 3) можливості досягнення оригінальних рішень;
- 4) можливості прогнозування й передбачення;
- 5) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні й інтелектуальні оцінки.

При цьому принципово важливим є те, що обдарованість і

талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, виявом творчості, функціонуванням „творчої людини”. У системі творчого потенціалу виділяються такі складові:

- задатки й нахили, які виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;

- інтереси, їхня спрямованість, частота й систематичність їхнього вияву, домінування пізнавальних інтересів;

- допитливість, потяг до створення нового, схильність до вирішення й пошуку проблем;

- швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів;

- схильність до постійних порівнянь, співставлення, вироблення еталонів для наступного відбору;

- вияв загального інтелектуального охоплення, розуміння, швидкість оцінювання й вибору шляхів вирішення, адекватність дій;

- емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивну оцінку, вибір, переваги й т.ін.;

- настійність, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, системність у роботі, сміливе прийняття рішень;

- творчість – уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати, схильність до системи варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу та ін.;

- інтуїтивізм – схильність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів;

- порівняно швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, творчою майстерністю;

- здатність до вироблення особистих стратегій і тактик при вирішенні загальних і спеціальних нових проблем, завдань, пошук виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій та ін.

Дещо по-іншому, більш інтегрально можна уявити задатки обдарованості через:

- 1) домінування інтересів і мотивів;
- 2) емоціональне занурення в діяльність;
- 3) віру в отримання успіху;
- 4) загальну й естетичну задоволеність від процесу й продуктів діяльності;
- 5) розуміння сутності проблеми, завдання, ситуації;
- 6) несвідоме, інтуїтивне вирішення проблеми („позалогічне”);

- 7) стратегіальність в інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти);
- 8) багатоваріантність рішень;
- 9) швидкість рішень, оцінок, прогнозів;
- 10) мистецтво знаходити, вибирати (майстерність, винахідливість).

Тут існує певна ієрархія зв'язків, залежностей, і цю сукупність можна уявити, маючи в основі ту чи іншу лінію, фундаментальну позицію, дещо по-іншому, виходячи з передбачень про шість основних параметрів, а саме:

- I. Сфера реалізації обдарованості і її переважаючий тип;
- II. Вияв творчості;
- III. Вияв інтелекту;
- IV. Динаміка діяльності;
- V. Рівні досягнень;
- VI. Емоційне забарвлення.

Вияв творчого пошуку можна визначити за такими ознаками:

1. реконструктивна творчість;
2. комбінаторна творчість;
3. творчість через аналогії.

Вияв інтелекту можна фіксувати за:

- розумінням і структуруванням вихідної інформації;
- постановкою завдань;
- пошуком і конструюванням рішень;
- прогнозуванням рішень (розробки задумів рішень), гіпотез.

Динаміку (швидкісні показники) рішень і творчої діяльності в цілому найбільш вичерпно будуть характеризувати такі основні типи:

- повільний;
- швидкий;
- надшвидкий.

Рівні досягнень можна визначити за завданнями, які ставить перед собою суб'єкт, або ж за самими досягненнями. При цьому доречно виділити три умови:

- 1) бажання перевершити існуючі досягнення (зробити краще, ніж є);
- 2) досягти результату вищого класу;
- 3) реалізувати зверхзавдання (програму – максимум) – на грані фантастики.

У плані емоціонального реагування на виконання діяльності,

захоплення можна виділити три типи:

1. натхнений (іноді ейфорійний);
2. упевнений;
3. сумнівний.

Таким чином, запропонована структура досить різнобічно описує різні типи обдарованості, їхні домінуючі характеристики, своєрідність сполучень найбільш важливих якостей. Усе те, що належить до загальної творчої обдарованості, має безпосереднє відношення й до різноманітних видів спеціальної обдарованості – наукової, технічної, педагогічної, художньої й т.ін.; але при цьому ми маємо справу з проявами певних домінантних якостей, особливостей, що характеризують специфіку творчості в конкретній сфері людської діяльності.

Аналізуючи дитячу обдарованість, необхідно виділити такі компоненти особистісних якостей обдарованої дитини:

1. Психофізіологічні:

- наявність природних задатків до активного й цілісного світосприйняття;
- природою обумовлені потреби до розумової праці;
- розвиненість форм буттєвого сприйняття;
- прагнення власної емоціональної незалежності (еманенпації), усвідомлення власної природно-соціальної цінності.

2. Інтелектуальні здібності:

- пізнавальний інтерес;
- інформаційна ерудиція;
- високий рівень інтелектуального розвитку;
- нестандартність мислення;
- здатність до абстрагування;
- діалектичне бачення.

3. Творчий (креативний) потенціал:

- ініціативність;
- цілеспрямованість у виборі професійних видів діяльності;
- неординарність підходів;
- інтенсивність розумової праці.

4. Світоглядні цінності:

- високий рівень свідомості й культури;
- ініціативно-активна відповідальність;
- активність;

- високий рівень морально-естетичної рефлексії, самоаналізу й самоконтролю;
- розвинені якості (соціальні, державно-правові, економічні, політичні, екологічні, громадянські, організаційні, гуманістичні, родинні, моральні, естетичні).

Основні функції обдарованості:

- максимальна пристосованість до світу;
- знаходження рішень у всіх випадках створення нових, непередбачених проблем, які вимагають саме творчого підходу.

Сьогодні більшість учених визнає, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю дитини.

У той же час не можна ігнорувати значення психологічних факторів саморозвитку особистості, які покладені в основу формування й реалізації індивідуального дарування.

У постановці й вирішенні проблеми „обдаровані діти” існують дві протилежні точки зору: „Усі діти обдаровані” й „обдаровані діти” зустрічаються досить нечасто”. Указана альтернатива знімається в межах такої позиції: потенційна обдарованість відносно численних видів діяльності властива багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє незначна частина дітей.

Аналізуючи особливості поведінки дитини, педагог, соціальний педагог і батьки повинні припускати недостатній рівень знань і дійсних можливостей дитини, розуміючи при цьому, що існують обдаровані діти, чию обдарованість вони поки що не змогли побачити.

З іншого боку, обдарованість далеко не завжди можна відрізнити від навченості (або ширше – ступеня соціалізації), що є результатом більш сприятливих умов життя даної дитини. Цілком зрозуміло, що при однакових здібностях дитини, з сім'ї з високим соціально-економічним статусом буде мати більш високі результати в певних видах діяльності порівняно з дитиною, для якої не були створені необхідні умови.

Оскільки обдарованість у дитячому віці можна розглядати в якості потенціалу психологічного розвитку відносно наступних етапів життєвого шляху особистості, слід ураховувати складність самої проблеми „обдарована дитина”. Обдарованість конкретної дитини – значною мірою умовна характеристика. Найбільш значні

здібності дитини не є прямим і достатнім показником досягнень у майбутньому. Не можна закривати очі на те, що ознаки обдарованості, які виявилися в шкільні роки, навіть за найбільш, здавалося б сприятливих умов, можуть або поступово, або досить швидко зникнути.

Урахувати такі обставини особливо важливо при організації практичної роботи з обдарованими дітьми. Не слід вживати словосполучення „обдарована дитина” в плані констатації (грубої фіксації) статусу даної дитини. Це пов'язано з тим, що досить очевидним є психологічний драматизм ситуації, коли дитина, що звикла до того, що вона – „обдарована” на наступних етапах раптом об'єктивно втрачає ознаки своєї обдарованості.

Виходячи з цього, у практичній роботі з обдарованими дітьми замість поняття „обдарована дитина” можна вживати поняття „ознаки обдарованості” дитини (або поняття „дитина з ознаками обдарованості”).

Ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої дитини, які виявляються в її реальній діяльності й можуть бути оцінені під час спостережень за її діями. Ознаки явної обдарованості зафіксовані у визначенні й змісті компонентів і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Разом з тим про обдарованість дитини слід судити в єдності категорій „хочу” й „можу”, тобто ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої дитини – інструментальний, що характеризує ставлення дитини до дійсності й до своєї діяльності, а також мотиваційний.

Ознаки обдарованості:

I. *Інструментальний аспект* поведінки обдарованої дитини може бути окреслений таким ознаками:

1. Наявність специфічних стратегій діяльності.

Способи діяльності обдарованої дитини забезпечує її особливу, якісно своєрідну продуктивність. При цьому виділяють три основних рівня успішної діяльності, кожен з яких пов'язаний зі специфічною стратегією її здійснення:

- швидке засвоєння діяльності й висока успішність її виконання;
- використання й винайдення нових способів діяльності в умовах пошуку рішень у заданій ситуації;
- постановка нових цілей діяльності за рахунок глибокого оволодіння предметом, що приведе до нового бачення ситуації й пояснює появу раптових ідей і рішень;

- багатство ідей, навіть фантастичних.

Для поведінки обдарованої дитини характерний останній рівень успішності: новаторство як вихід за межі вимог виконання завдання.

2. Формування якісно своєрідного стилю діяльності, що виражається в схильності „все робити по-своєму” й пов’язаного з властивою обдарованій дитині самодостатністю системи саморегуляції. Індивідуалізація способів діяльності виражається в елементах унікальності її продукту.

3. Висока структурованість знань, уміння бачити предмет, що вивчається в системі, здатність бачити складне в простому, а в складному – просте.

4. Особливий тип освіченості може виявитися як у високій швидкості й легкості навчання, так і в повільному темпі навчання, але з наступним швидким застосуванням структури знань, уявлень, умінь.

5. Яскраво виражена працелюбність.

II. *Мотиваційний аспект* поведінки обдарованої дитини може бути схарактеризований такими ознаками:

1. Підвищена, вибіркова чутливість до певних сторін предметної діяльності (знакам, звукам, кольору, технічним складникам і т.ін.) або до певних форм власної активності (фізичної, пізнавальної, художньо-виразної), що супроводжується, як правило, переживаннями почуття задоволення.

2. Яскраво виражений інтерес до тих чи інших занять або сфер діяльності, надзвичайно високе захоплення будь-яким предметом, заглиблення в ту чи іншу справу.

Наявність такої інтенсивності до певного виду діяльності має своїм наслідком вражаючу впертість і працелюбство, підвищену пізнавальну потребу, яка виявляється в ненаситній допитливості, а також готовності за власною ініціативою виходити за межі вихідних вимог діяльності.

3. Переваги парадоксальної, суперечливої й невизначеної інформації, неприйняття стандартних, типових завдань і готових порад.

4. Висока критичність до результатів власної праці, схильність ставити зверхважкі цілі, прагнення до досконалості.

Слід відзначити, що поведінка обдарованої дитини зовсім не обов’язково повинна відповідати одночасно усім вищеперерахованим ознакам. Тим більше, наявність лише однієї з цих ознак повинна

привернути увагу вчителів, соціальних педагогів і мотивувати їх на ретельний і тривалий за часом аналіз кожного конкретного випадку.

Концептуальні основи проблеми обдарованості.

У психології і педагогіці існують різні підходи до проблеми обдарованості.

1. Концепція вікового підходу до феноменів інтелектуальної обдарованості, розроблена Н. Лейтесом на зіткненні вікової (дитячої) психології й психології індивідуальних відмінностей. Згідно з цим підходом існують особливі внутрішні передбачення розвитку здібностей, властиві дитячому віку.

Н. Лейтес вводить поняття „вікова обдарованість”, маючи на увазі те, що виявляється в процесі зрілості, вікові передбачення обдарованості. Таким терміном привертається увага до того, що незвичайні можливості дитини на тому чи іншому віковому етапі не означають збереження цього рівня й своєрідності його можливостей у більш зрілі роки. Віковий підхід дає реальну базу для практичної роботи з дітьми, які *виявляють* ознаки підвищених здібностей, що дозволяє більш адекватно ставитися до прогностичних можливостей діагностичних вимірювань.

2. Підхід до обдарованості як вияв творчого потенціалу людини, теоретично розроблений А. Матюшкіним і той, який практично реалізується його співробітниками в освітніх закладах різного типу. Обдарованість вважається високим рівнем творчого потенціалу, що виражається перш за все у значній дослідницькій активності. Згідно з цим підходом ранні й високі прояви вказаних ознак обдарованості складають передбачення подальшого творчого навчання й творчого розвитку. Тому особливу роль набувають завдання раннього вияву дитячої обдарованості й розробки психологічних і дидактичних методів збереження їхнього творчого потенціалу.

3. Динамічна теорія обдарованості розробляється Ю. Бабаєвою в контексті розвитку ідей Л. Виготського. Суть цієї концепції полягає, по-перше, у розумінні обдарованості як якості цілісної особистості, яка розвивається, на відміну від зарубіжних підходів, що „розчленовують” обдарованість на інтелектуальну й інші складові частини; по-друге, в оцінці обдарованості з точки зору наявності психологічних бар’єрів, що утруднюють її появу й розвиток або тих, що приводять до феномену дисинхронії.

Спеціальна увага приділяється вивченню прихованої обдарованості; яку важко ідентифікувати за допомогою традиційних

психометричних тестів. З цією метою був розроблений новий підхід, який базується на методах діагностики розвитку й пов'язаний з використанням тренінгових технологій. Були створені спеціальні методики ідентифікації обдарованості – психодіагностичні тренінги.

4. Екопсихологічний підхід до розвитку обдарованості, що розробляється в межах екопсихології розвитку людини (її психічних процесів, станів і свідомості). Обдарованість у цьому випадку розглядається як особлива форма вияву творчої природи психіки. Тому вона виступає як системна якість психіки, яка встановлюється й виникає у взаємодії *індивіда* з освітнім середовищем (сімейним, шкільним і т.ін.) і така, що набуває форми високого розвитку психічних процесів і станів у свідомості учня. Звідси виходить, що основне завдання сучасної освіти (педагога – у першу чергу) полягає в створенні творчого освітнього середовища, тобто середовища, що сприяє зняттю психологічних бар'єрів розвитку учня й тим самим – розвитку творчого *начала* усіх сфер його психіки.

5. Психодидактичний підхід до навчання й розвитку обдарованих дітей в умовах масової загальноосвітньої школи.

Суть психодидактичного підходу полягає у використанні проектування й моделювання освітнього середовища як основного методу освіти, який розвивається, що забезпечує можливість вияву, навчання й розвитку обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи.

Стрижневим моментом, що об'єднує перераховані теоретичні позиції, є підхід до обдарованості як до процесу цілісного розвитку обдарованої особистості, що реалізує їхній творчий потенціал.

Ключові поняття: задатки, здібності, обдарованість, творчо обдарована дитина, творча обдарованість, талант, компоненти обдарованості, функції обдарованості, концептуальні основи обдарованості.

Питання й завдання:

1. Чому проблема обдарованості дітей стала особливо важливою в останні роки?
2. Проаналізувати компоненти дитячої обдарованості.
3. Які компоненти особистісних якостей обдарованої дитини?
4. Проаналізувати змістовий аспект ознак обдарованості.
5. У чому суть підходів до проблеми обдарованості?

Проблемне завдання: Наскільки правомірним є вживання поняття “обдарована дитина”? Чи не доцільніше називати талановитих дітей “навченими” дітьми?

1.2. Типологія обдарованості

Диференціація видів обдарованості визначається критерієм, покладеним в основу класифікації.

В обдарованості можна визначити як якісний, так і кількісний аспект. А наявність якісних характеристик обдарованості передбачає виділення різних якісно своєрідних її видів у зв'язку з специфікою психічних можливостей людини й особливостями їхнього вияву в тих чи інших видах діяльності.

Аналіз кількісних характеристик обдарованості дозволяє описати ступінь вираженості психічних можливостей людини.

Серед критеріїв виділення видів обдарованості можна назвати такі:

1. Вид діяльності й сфери психіки, що її забезпечують.
2. Ступінь сформованості обдарованості.
3. Форма вияву.
4. Широта вияву в різноманітних видах діяльності.
5. Особливості вікового розвитку.

Види обдарованості й типологія обдарованих дітей.

З психологічної точки зору обдарованість, по-перше, є дуже складним психічним утворенням, у якому нерозривно переплетені пізнавальні, емоціональні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. По-друге, обдарованість багатоліка, її прояви залежать від віку й характеризуються значною індивідуальністю, яка визначається виключно своєрідним поєднанням різних сфер психіки обдарованої людини. По-третє, для оцінки обдарованості використовуються різноманітні критерії.

Унаслідок цього обдарованість виділяється за:

- широтою вияву – загальна або спеціальна;
- типом передбачуваної діяльності – інтелектуальна, академічна, творча, художня, психомоторна (спортивна), конструкторська, лідерська (організаторська) й та ін.;

- інтенсивності вияву підвищеної готовності до навчання – обдаровані, високообдаровані, виключно або особливо обдаровані (таланти й вундеркінди);
- видом прояву – явний і прихований той, що не вияв;
- темпом психічного розвитку – обдаровані з нормальним темпом вікового розвитку або ж із значним його випередженням;
- віковими особливостями вияву – стабільні або ті, що проходять (вікові);
- особистісним, гендерним (соціально-статевим) та іншими особливостями.

Указаним видам обдарованості відповідає певна типологія обдарованих дітей. Доцільно виділити дві такі групи: до однієї з них належать діти з гармонійним розвитком пізнавальних, емоціональних, регуляторних, психомоторних, особистісних й інших сторін психіки; в іншу входять діти, психічний розвиток яких відрізняється нерівномірністю (дисинхронією) на рівні сформованості вказаних психічних процесів. Наприклад, дитина з високорозвинутим інтелектом може відрізнятися емоціональною нестійкістю, недорозвиненістю психомоторної сфери й та ін. До другої групи частіше за все потрапляють високо або виключно обдаровані діти. Ця особливість їхнього розвитку багато в чому обумовлює необхідність надання їм психологічної допомоги й підтримки.

Досить часто розвиток обдарованих дітей пов'язують з раннім (уже в дошкільному віці) виявленням відповідних ознак. Разом з тим розумова обдарованість, талант до наук можуть зустрічатися й у тих, у кого в шкільні роки, здавалося б, не було підстав це передбачати. Чому можливо таке? По-перше, мабуть, часто ознаки обдарованості просто не вдається розгледіти: і педагоги, і психологи ще багато чого не знають і не вміють. По-друге, ті здібності, що дремають, можуть бути розбуджені, ніби спалахнуть й розгоряться при вдалому індивідуальному підході, при сприятливіших обставинах. По-третє, обдарованість часто виявляється на більш пізніх вікових етапах, що може бути й генетично обумовленим. По-четверте, ніким не помічена й не оцінена своєрідність можливостей дитини може у подальшому, за умов певної діяльності, виявитися соціально особливо цінною, піднятися до рангу обдарованості.

По-п'яте, розвиток здібностей, творчі вияви великою мірою залежать від рис характеру, що формується з роками, усього складу

особистості, а також від особливостей реалізації компенсаторних механізмів і т.ін.

Тому вирази „обдаровані учні”, „видатні діти” – досить умовні. Тому термінами (стосовно розумової сфери школярів) означають учнів з досить раннім розумовим підйомом, з яскравою вираженістю тих або інших спеціальних розумових якостей, з ознаками сприятливих передбачень різного наукового таланту. Але оскільки мова йде про дітей, усі ці характеристики мають значення лише чогось передбачуваного: особливості, що виявилися, не можуть одержати бажаного розвитку, залишитися нереалізованими.

Разом з тим істинні здібності інших дітей можуть знаходитися ніби в схованому стані й виявитися лише значно пізніше, що є запереченням негативного прогнозу, якщо він зроблений.

Важливо відзначити також, що, хоча обдарованість найтісніше пов'язана з рівнем розвитку здібностей, їх не можна ототожнювати. Наприклад, недопустимо розглядати інтелектуальну обдарованість ізольовано від пізнавальних потреб, емоціональної включеності, здатності до регуляції своїх дій.

Крім того, вияви й розвиток обдарованості нерозривно пов'язані з розвитком психофізичної, вольової й інших сфер психіки людини.

Враховуючи, що всі вони з віком учня розвиваються, то й обдарованість у цілому є явищем динамічним, що змінюється в часі як за інтенсивністю вияву, так і за ступінню й характером взаємозв'язків між її структурними компонентами.

Чи є творча обдарованість самостійним видом обдарованості?

Діяльність завжди здійснюється особистістю. Її мета й мотиви мають вплив на рівень виконання діяльності. Якщо мета особистості залежить від самої діяльності, тобто учень готує уроки лише для того, щоб його не сварили за погані оцінки або щоб не втратити престижу відмінника, то діяльність виконується в кращому випадку добросовісно, і її результат навіть при блискучому виконанні не перевищує продукт, що нормативно вимагається.

Відзначаючи здібності такої дитини, не слід говорити про її обдарованість, оскільки обдарованість передбачає захоплення самим предметом, зануреність у діяльність.

У цьому випадку діяльність не припиняється навіть тоді, коли виконане завдання, реалізована поставлена мета. Те, що дитина робить з любов'ю, вона поступово вдосконалює, реалізуючи нові задуми, народжені в процесі самої роботи. У результаті новий

продукт її діяльності значно перевищує початкове завдання. У цьому випадку можна говорити про те, що мав місце „розвиток діяльності”. Розвиток діяльності за ініціативи самої дитини й є творчість.

За такого розуміння поняття „обдарованість” і „творча обдарованість” виступає синонімом. Таким чином, творча обдарованість не розглядається як особливий, самостійний вид обдарованості, а є характерною для будь-якого виду праці.

Умовно кажучи, творча обдарованість – це характеристика не просто вищого рівня виконання будь-якої діяльності, а й її перетворення і розвиток.

Такий теоретичний підхід має великий практичний наслідок: говорячи про розвиток обдарованості, не можна обмежувати роботу вчителя лише складанням програм навчання (прискорення, ускладнення й т.ін.). Необхідно створювати умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості особистості на систему цінностей, які становлять основу духовності особистості. Історія науки й особливо мистецтва дають масу прикладів того, як відсутність або втрата духовності оберталася втратою таланту.

Це один із поглядів на проблему творчої обдарованості. Ряд сучасних наукових досліджень доводить існування особливого виду обдарованості – творчої, тобто здатності до творчої реалізації в різноманітних сферах життєдіяльності. В основі творчої обдарованості покладено творчий потенціал – нереалізовані можливості, що є в кожній людині. Проблема полягає не стільки в тому, щоб виявити й відібрати дітей, що володіють цим видом обдарованості, скільки в тому, щоб розвивати її в усіх учнів без винятку через різноманітні види діяльності. Але цей висновок усе більше схиляє до прийняття позицій першої точки зору стосовно обдарованості й творчої обдарованості.

Відмінності дитячої обдарованості від дорослої.

На відміну від „дорослої”, яка є реальністю у створенні продукту або ідеї, дитяча обдарованість має свою специфіку в продуктах творчості, перебігу творчого процесу, індивідуального розвитку, предметної спрямованості.

Специфічні особливості дитячої обдарованості:

1) вона є суто суб’єктивною діяльністю, продукт якої не має суспільної значущості, мотивована почуттями задоволення, інтересу, отже, самим процесом творчості;

2) вона може мати замасковані й реальні форми свого вияву, тобто дитина може заявити про себе завдяки певним успіхам у якійсь діяльності, здебільшого це музика, здібності до образотворчої діяльності, художньої, артистичної або це наукова, технічна обдарованість;

3) дитяча творчість – нелінійна й за своїм виявом має гетерохронний характер: одна дитина може мати на якомусь етапі свого розвитку значні досягнення, а потім виявляється, що це „мильна кулька”, інша тривалий час носить свої здібності, які можуть яскраво виявитися в юнацькому або зрілому віці;

4) творчі здібності творчо можуть співіснувати на рівні підсвідомості й об’єктивно бути незрозумілими для дорослих, тому творча дитина може відчувати відразу до шкільного навчання з його стандартами й механічним заучуванням. У свою чергу, багатьом учителям просто незрозуміла дитина, яка інколи навіть агресивно ставиться до школи;

5) вияв обдарованості пов’язаний із різними формами дисинхронії: між середовищем і особистістю дитини, між віком й індивідуальними досягненнями, між моторикою й інтелектом;

6) обдаровані діти мають свої специфічні особливості на відміну від „норми”: це висока пізнавальна активність, особливий інтерес до читання, рання предметна спрямованість пізнавальної активності, високий рівень сенсорики й пам’яті, значна працездатність без втомлювання, високий рівень домагань;

7) дитяча творчість характеризується наявністю потенціальної обдарованості, яка може маскуватися найрізноманітнішими відхиленнями у поведінці, починаючи від повної зосередженості на цікавій діяльності до проявів неврівноваженості у стосунках;

8) дитяча обдарованість піддається розвитку, тому рання її діагностика й створення умов для індивідуалізації навчання буде практичною реалізацією розвитку творчо обдарованої дитини.

Видатний дослідник обдарованості Н. Лейтес запропонував розрізняти три категорії здібностей дітей за такими ознаками:

- 1) ранній вияв інтелекту;
- 2) яскравий вияв здібностей до окремих видів діяльності й предметів;
- 3) потенціальні ознаки обдарованості.

Перша категорія. Дітям притаманний прискорений темп навчання. Вони рано починають читати й писати (у 3-роки). Потім

захоплюються якоюсь однією галуззю знань і далеко просуваються в ній. Можливо, що одне захоплення змінюється іншим, але постійно залишається потяг до розумового навантаження (діти володіють загальними здібностями – розумовими, інтелектуальними).

Друга категорія. Діти зі спеціальними здібностями. Як правило, вони мають звичайний рівень інтелекту, виявляють особливий нахил до певного виду діяльності. Досить рано розкриваються музичні, художні та математичні здібності. А от літературні – досить пізно. Навіть у видатних письменників у більш – менш сформованому вигляді вони виявилися у 17-18 років.

Третя категорія. До третьої категорії належать діти, які не випереджають однолітків за загальним розвитком, але відрізняються особливою своєрідністю розумової роботи, яка вказує на їхні неординарні здібності. Ця своєрідність полягає в особливій оригінальності й самостійності суджень, у неординарності думки щодо різних питань. Високих результатів такі діти здебільшого досягають, якщо мають сприятливу атмосферу в родині та школі для свого розвитку.

Проблеми обдарованих дітей.

Особистих проблем у обдарованих дітей зовсім не менше, ніж у їхніх звичайних однолітків, а іноді й більше. До проблем обдарованих дітей можна віднести такі:

1. Неординарність, гнучкість і швидкість мислення, прекрасно розвинуте мовлення, здібності організатора, висока чутливість, схильність до критичного ставлення до себе й оточуючих – це далеко не повний перелік якостей обдарованих дітей.

З одного боку, ці якості допомагають обдарованій дитині досягати високих результатів у сфері її обдарованості, з іншого – служать джерелом конфліктів.

2. Агресивність обдарованих дітей. Часто обдаровану дитину просто не розуміють ні однолітки, ні педагоги, а іноді й батьки. Це веде до складних переживань такої дитини, вона або закривається, замикається в собі, намагаючись збагнути чому її не розуміють, або, не бажаючи миритися з роллю вигнанця, вдається до різноманітних хитрощів, намагаючись одержати соціальну підтримку. Якщо ж така тактика не приносить бажаних результатів, дитина у відповідь на завданий їй біль прагне відповісти кривдникам тим же. У цьому випадку вона може використати всі види агресивних реакцій: непряму, вербальну, фізичну.

3. *Неприятність до школи.* Таке ставлення часто з'являється тому, що навчальна програма є нудною, нецікавою для обдарованих дітей. Порушення в поведінці обдарованих дітей можуть з'явитися тому, що навчальний план не відповідає їхнім здібностям.

4. *Ігрові інтереси.* Обдарованим дітям подобаються складні ігри й нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки середніх здібностей. Унаслідок цього обдарована дитина виявляється в ізоляції, замикається в собі.

5. *Конформізм.* Обдаровані діти, відхиляючи стандартні вимоги, не схильні до конформізму, особливо якщо ці стандарти йдуть всупереч із їхніми або здаються безглуздими.

6. *Занурення у філософські проблеми.* Для обдарованих дітей характерним є замислюватися над такими явищами як смерть, потойбічне життя, релігійні вірування й філософські проблеми, в значно більшому ступені, ніж для середньої дитини.

7. *Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком.* Обдаровані діти часто надають перевагу спілкуванню з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко стати лідерами, оскільки вони уступають останнім у фізичному розвитку.

8. *Потяг до досконалості.* Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості. Вони не заспокоюються, не досягнувши вищого рівня.

9. *Відчуття незадоволеності.* Таке ставлення до самих себе пов'язано з характерним для обдарованих дітей прагненням досягти досконалості в усьому, стати кращими ніж вони є. Вони дуже критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені ними, звідси – відчуття власної неадекватності й низька самооцінка.

10. *Нереалістичні цілі.* Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі. Не маючи можливості досягти їх, вони починають переживати. З іншого боку, прагнення до досконалості й є тією рушійною силою, яка веде до високих результатів.

11. *Зверхчутливість.* Оскільки обдаровані діти більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відношення й зв'язки, вони схильні до критичного ставлення не лише до себе, але й до оточуючих. Обдарована дитина часто сприймає слова або невербальні сигнали як вияв неприйняття себе оточуючими. У результаті така дитина вважається такою, що відволікається, гіперактивною, оскільки постійно реагує на різного роду подразники й стимули.

12. Потреба в увазі дорослих. Через природну допитливість і прагнення до зростання обдаровані діти часто монополізують увагу вчителя, батьків й інших дорослих. Це викликає непорозуміння в стосунках з іншими дітьми, яких дратує постійна потреба такої уваги.

13. Нетерплячість. Обдаровані діти часто з недостатньою толерантністю ставляться до тих дітей, які знаходяться нижче від них за інтелектуальним розвитком. Вони можуть відштовхувати оточуючих зауваженнями, що виражають презирливість або нетерплячість.

Через вищезазначені проблеми обдаровані діти, за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, входять до „групи ризику” поряд із розумово відсталими, малолітніми порушниками, дітьми алкоголіків. Їм необхідне особливе виховання, спеціальні індивідуальні навчальні програми, спеціально підготовлені вчителі, спеціальні школи.

Це повинні бути особливі школи, де знають і враховують особливості й проблеми обдарованої дитини. Для такої дитини повинні бути поставлені зверхзавдання, долаючи які, вона буде розвиватися у відповідності зі своїми задатками й здібностями.

Причини, які ускладнюють реалізацію здібностей обдарованої дитини:

1. Перша причина пов'язана з сенсорними недоліками, такими, як сліпота й глухість. Дитина з такими дефектами, хоча й обдарована інтелектуально, не має можливості сприймати той або інший тип інформації, тому її практичні досягнення будуть нижчими за її розумовий рівень. Дитина з порушеннями мовного розвитку, також обдарована, навряд чи досягне результатів, що відповідають її розумовому розвитку, якщо порушення не будуть усунені якомога раніше.

2. Друга причина, що заважала реалізації здібностей, – погане викладання й навчальні програми, які не відповідають запитам обдарованих дітей.

3. Третя причина має соціальні корені: у сім'ях з низькими доходами та в асоціальних сім'ях розвиток дітей не стимулюється їхнім оточенням.

4. Четверта і, мабуть, найголовніша причина – це психологічні передбачення, які заважають реалізації здібностей обдарованих дітей, їхні корені часто закладаються в сім'ї. Батькам необхідні знання й

навички, які дозволять забезпечити розвиток їхніх обдарованих і талановитих дітей.

5. Непідготовленість учителів загальноосвітньої школи до роботи з обдарованими дітьми.

Основні умови розвитку обдарованості школярів:

1. *Дотримання принципів гуманістичної психології і педагогіки* – неоцінюваність, прийняття, безпека й підтримка. Цих принципів треба дотримуватися при взаємодії дітей і дорослих.

Практично це означає, що позитивно підкріплюються й схвалюються всі відповіді учня. На відміну від звичайного навчання, при якому помилки виправляються, при розвитку творчої обдарованості дитині надається „право на помилку”. Це фактично означає, що помилок немає взагалі. Яке б емоціональне ставлення дитина не висловила, воно не може бути помилковим, бо це її особисте емоціональне ставлення, що демонструє її індивідуальну реакцію на те, що відбувається.

Дотримання вказаних принципів означає, що між дорослими й дітьми повинна бути створена атмосфера взаємної довіри. Дітям повинна бути забезпечена незалежність у здійсненні вибору, можливість контролювати власне зростання.

2. *Систематичне звернення до емоціональної сфери.* Для того, щоб допомогти реалізації творчого потенціалу дитини й розвитку її обдарованості, дорослі повинні сприяти її емоціональному самовираженню.

Для цього необхідно створювати такі умови існування дитини за яких вона буде усвідомлювати й виражати різні емоціональні стани. Емоції повинні не аналізуватися, а проживатися.

Основним принципом розвитку творчого потенціалу є принцип трансформації когнітивного змісту в емоціональний.

Цей принцип означає, що для розвитку творчої обдарованості дітей необхідно систематично звертати їх увагу на власні емоціональні переживання.

Інтелектуальна й емоціональна проблеми істотно різняться між собою. Інтелектуальна проблема передбачає відповідь на запитання: „Як це зробити?”. Вирішення інтелектуальної проблеми може бути правильним або неправильним – його правильність можна об’єктивно перевірити. Емоціональна проблема передбачає відповідь на запитання: „Як я до цього ставлюсь?”. У емоціональної проблеми не може бути неправильного рішення – як би людина не ставилася до

того, що відбувається, це її власне, індивідуальне ставлення. Вирішення цієї проблеми пов'язане з тим, щоб допомогти дитині віднайти й виявити, але про об'єктивну перевірку в цьому випадку не може бути й мови, бо емоціональні стани людини сприймаються як самодостатній вияв її індивідуальності.

3. Третью необхідною умовою розвитку обдарованості школярів є дотримання принципів розвиваючого навчання – проблемності, діалогічності й індивідуалізації. Відносно емоціональної сфери ці принципи трактуються таким чином.

Проблемність належить до труднощів розпізнання й вираження своїх емоцій. Наприклад, при виконанні будь-якого завдання дитині буде важко висловити те, що вона відчуває. Дорослий допомагає їй у цьому, задаючи питання про те, що вона відчуває. Ситуація стає для дитини проблемною, щоб вирішити її необхідно усвідомити й висловити свої емоції.

Діалогічність полягає в тому, що дорослий допомагає дитині усвідомити й виразити свою емоціональну реакцію. Важливо відзначити, що вона це робить замість неї, уточнюючи, перераховуючи можливі варіанти, задаючи питання.

Індивідуалізація емоціональних проявів виявляється в тому, що сприймаються всі емоціональні реакції дитини, якими б вони не були і в якій би формі вони не виражалися. Емоції ні в якому разі не критикуються й не оцінюються – вони просто сприймаються дорослими як безумовні вияви власної індивідуальності дитини. Це незвично для дорослих, і їм цю навичку необхідно спеціально виробляти.

Ключові слова: види обдарованості, типологія обдарованих дітей, категорії обдарованих дітей; проблеми обдарованих дітей; умови розвитку обдарованих дітей.

Питання і завдання:

1. Які критерії вияву видів дитячої обдарованості?
2. Дати характеристику типології обдарованих дітей.
3. У чому полягають відмінності дитячої обдарованості від дорослої?

Проблемне завдання: Як на Вашу думку, в чому полягає дитяча творчість? Обґрунтуйте свою відповідь.

1.3. Методика виявлення й розвитку обдарованості дитини в діяльності соціального педагога

Обов'язки соціального педагога в роботі з обдарованими дітьми

Не підлягає сумніву, що ключовою фігурою у створенні дітьми освітнього й виховного середовища, що сприяє розвитку творчої природи обдарованої дитини є педагог, у тому числі й соціальний педагог. У свою чергу, це висуває особливі вимоги до її професійної й особистісної підготовки. Тут уже недостатньо високої предметної підготовки, оскільки навчання починає набувати розвиваючого характеру. На зміну традиційним освітнім технологіям, орієнтованим на передачу учням знань, умінь і навичок у тій або іншій предметній області, приходять розвиваючі технології, орієнтовані на розвиток здатності учнів бути суб'єктами освітньої діяльності як процесу свого розвитку в цілому, і тілесного, і емоціонального, й інтелектуального, й особистісного, і духовно-морального. *Тому підготовка педагога, крім предметної, повинна містити в собі:*

- уявлення про те, що таке обдарованість і особливості розвитку обдарованих дітей;
- розуміння того, що таке розвиваюча освіта, у чому її відмінність від традиційних форм навчання й виховання;
- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового й особистісного розвитку дітей;
- знання про те, що таке загальноосвітнє середовище, його різновиди (сімейне, молодшшкільне, середньшкільне, старшшкільне, позашкільне, додаткове й стихійне), хто є його суб'єктами, які теми освітнього середовища (догматична, творча та ін.), типи взаємодії між суб'єктами (авторитарний, демократичний, гуманістичний та ін.);
- знання методів психологічного й дидактичного проектування навчального процесу;
- уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища (з учнями наодинці й у групі, з батьками, колегами-вчителями, зі своїм керівництвом);
- уміння стати в рефлексивну (самоусвідомлюючу) позицію по відношенню до того, що вчити, як учить, навіщо вчити.

Проблема обдарованості носить комплексний характер, основними складовими якої є:

- виявлення;
- навчання;
- розвиток обдарованих дітей, з одного боку, і професійна й особистісна підготовка педагогів, психологів, з іншого.

Одним із функціональних обов'язків соціального педагога є робота з обдарованими дітьми. Робота з дітьми з цією характеристикою вимагає високого рівня сформованості професійних і особистісних якостей соціального педагога.

Соціальний педагог повинен:

- бути доброзичливим і чуйним;
- розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби й інтереси;
- мати високий рівень інтелектуального розвитку;
- мати широке коло інтересів і вмінь;
- бути готовим до виконання найрізноманітніших обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей;
- мати живий і активний характер;
- володіти почуттям гумору;
- виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення;
- мати творчий, можливо, нетрадиційний особистий світогляд;
- володіти хорошим здоров'ям і життєстійкістю;
- мати спеціальну післявузівську підготовку по роботі з обдарованими дітьми й бути готовими до подальшого набуття спеціальних знань.

Враховуючи різноманітність, різноликість, індивідуальну своєрідність феномену обдарованості, *при відборі методів роботи з обдарованими дітьми, соціальний педагог повинен заздалегідь визначити:*

- 1) з яким типом обдарованості він має справу (перш за все – інтелектуальна, творча, академічна, здібності лідера);
- 2) у якій формі вияву він очікує побачити обдарованість (явна, вікова, прихована);
- 3) які завдання роботи є пріоритетними (виявлення, навчання, розвиток);
- 4) який тип освітнього закладу, і відповідно, умови роботи: освітній заклад, спеціально орієнтований на роботу з обдарованими дітьми, або загальноосвітня школа.

Аналіз педагогічної діяльності соціального педагога показує, що подолання стереотипності його сприйняття, мислення і поведінки – дуже важке завдання, яке не можна вирішити традиційними методами (лекційними, семінарськими). Більш ефективними стають психологічні тренінги, що дозволяють соціальному педагогу усвідомити й змінити власні стереотипи в роботі з обдарованими дітьми.

Обдаровані діти досить часто створюють такі нестандартні ситуації, для вирішення яких стереотипи, що сформувалися раніше, не лише зайві, але й навіть шкідливі й небезпечні, як для дитини, так і для самого вчителя.

Функції соціального педагога, що працює з обдарованими дітьми:

- виявлення, навчання й розвиток обдарованих дітей;
- психолого-педагогічне супроводження й підтримка авторських й інноваційних навчальних програм освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми;
- участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів;
- вивчення вікових й індивідуальних особливостей обдарованої дитини;
- робота з сім'єю, з проблеми навчання й розвитку обдарованої дитини;
- використання позашкільного освітнього середовища для навчання й розвитку обдарованих дітей;
- причинна діагностика (розкриття причин виникнення тих або інших соціальних або психологічних „перепон” розвитку обдарованої особистості);
- прогнозування (передбачення можливих наслідків розвитку);
- розробка педагогічних рекомендацій, які сприяють оптимальному навчанню й розвитку обдарованої дитини.

Соціальний педагог, контактуючи з батьками обдарованих школярів, часто стикається з такими обставинами:

1. Батьки схильні будувати не завжди правильні гіпотези відносно можливої поведінки своєї дитини, виходячи з її високих здібностей.

2. Батьки часто чекають від своїх дітей занадто багато. Наприклад, вони схильні вважати, що соціальні здібності обдарованої дитини можуть бути такими ж високими, як і розумові.

3. Батьки часто не здатні знайти потрібний підхід до дитини. Вони часто звертаються до дітей, як до дорослих, забуваючи про те, що це далеко не завжди найкращий шлях знайти взаєморозуміння.

4. Часто батьки перевантажують своїх обдарованих дітей. Неординарні здібності дітей іноді вводять батьків в оману, і вони, втрачаючи почуття міри, починають формувати розвиток цих здібностей. Не можна позбавляти дітей ігор, замінюючи їх заняттями музикою, танцями, спортом.

5. Деякі батьки дивляться на своїх обдарованих дітей, як на засіб досягнення власних потреб або компенсації нереалізованих прагнень. Деякі з цих батьків досить слабо уявляють собі особливості дитячого розвитку.

6. Більшість батьків часто відводять обдарованій дитині роль „кумира сім'ї”, що негативно позначається як на самій дитині, так і на її братах і сестрах.

7. У деяких сім'ях прийнято посвячувати обдарованих дітей у всі сімейні конфлікти, що негативно відбивається на їхньому емоціональному стані.

Завдання соціального педагога в роботі з обдарованими дітьми:

1. Соціальний педагог і батьки повинні допомагати обдарованим дітям виробляти адекватну самооцінку, чуйність до потреб і переживань інших людей, високі соціальні здібності.

2. Виховання почуттів важливе для дітей, але особливо для обдарованих, які більш вразливі й чутливі до всього, що зачіпає їхнє я. Завданням батьків і соціальних педагогів є формування реалістичної Я-концепції у обдарованої дитини, повазі до інших, схильності до самоаналізу, терплячого ставлення до критики.

3. Емоціональний досвід набувається дитиною у процесі взаємодії з раннього дитинства. Соціальному педагогу, батькам, що постійно взаємодіють з обдарованими дітьми, потрібно знати, що їхній розвиток вирішальною мірою залежить від впливу й ставлення дорослих.

4. Відповідні форми поведінки дорослих і сприятлива оточуюча атмосфера створюють умови для формування емоціональної сфери – основи розвитку обдарованих дітей.

5. Нереалістичні потреби, що нав'язуються маленьким дітям дорослими, можуть негативно позначитись на їхньому самопочутті. Соціальний педагог повинен у роботі з батьками застерегти їх від подібних помилок.

6. Виховуючи дитину, батькам і соціальному педагогу слід враховувати особливості дитячого розвитку й забезпечити її такими умовами, які що найбільше сприятимуть формуванню її особистості. Соціальні педагоги повинні проводити разом із шкільним психологом заняття, присвячені навчанню обдарованих дітей стратегіям вирішення міжособистісних завдань.

7. Слід пам'ятати, що у той час, коли обдаровані діти за своїм розвитком випереджають „середніх” практично за всіма показниками, їхній розвиток може бути нерівномірний. Наприклад, їхній розумовий розвиток (особливо мовний) часто надто перевищує емоціонально-особистісний. Батьки й соціальні педагоги не повинні ставити перед обдарованими дітьми нереальні завдання, ґрунтуючись лише на тому, що вони не за віком розвинені розумово. Слід дотримуватися індивідуального підходу до них.

8. Ураховуючи ті обставини, що обдаровані діти схильні виявляти підвищену увагу до інших, слід спеціально сприяти цим здібностям. Соціальний педагог організовує повноцінне міжособистісне спілкування в колективі разом із класним керівником, що сприяє обміну духовними цінностями між учнями.

9. Обдаровані діти, як і всі інші, повинні твердо знати межі допустимої поведінки. Розумні межі поведінки дають дітям почуття захищеності, знижують напругу й запобігають агресії. Соціальний педагог надає допомогу класному керівникові й батькам у формуванні загальноприйнятих норм поведінки в обдарованих дітей, створенні сприятливої психологічної атмосфери в класному колективі.

10. До завдань соціального педагога входить не лише сприяння ініціативі обдарованих дітей, а й навчання їх навичкам співробітництва й спілкування.

Зміст роботи соціального педагога з обдарованими дітьми: сприяти розвитку кожної особистості, якомога раніше виявляти обдарування кожної дитини й максимально сприяти його розвитку.

Етапи виявлення обдарованих дітей.

За основний підхід у пошуку юних обдарувань варто визнати комплекс заходів: медичних, фізіологічних, психологічних,

педагогічних, спрямованих на вирішення цих завдань сім'єю і школою. Важливо використовувати різноманітні методики вияву інтересів і здібностей дітей і надалі спостерігати за їхніми успіхами.

1. *На першому етапі вияву обдарованих дітей враховуються відомості* від батьків і педагогів про високі успіхи в будь-якій діяльності дитини. Можуть бути використані також результати групових тестувань, соціологічних опитувань. Це дозволить окреслити коло дітей для більш поглиблених індивідуальних досліджень.

2. *Другий етап можна назвати діагностичним.* На цьому етапі проводиться індивідуальна оцінка творчого потенціалу й особливостей нервово-психічного статусу дитини психологом і вчителем. З огляду на результати першого етапу можливе обстеження дітей за допомогою набору психологічних тестів залежно від переваги того чи іншого варіанта потенціальних можливостей. Якщо переважає інтелектуальна сфера, то дитина відрізняється гостротою мислення, допитливістю й легко вчиться, виявляючи практичну кмітливість. У цих випадках використовуються методики, спрямовані насамперед на визначення базових когнітивних і мовних параметрів у обдарованих дітей (наприклад, за методикою „Тест структури інтелекту” Амтхауера й т.ін.).

У дітей, обдарованих у сфері академічних досягнень, найбільш розвиненими можуть бути окремі здібності: мова й література, математика або природознавство. Тому завдання соціального педагога й психолога не тільки визначити рівень загального інтелектуального розвитку дитини, а й оцінити тим мислення (може бути використаний Стенфордський тест досягнень).

Діти з творчим і продуктивним мисленням відрізняються незалежністю, розкутістю поведінки, здатністю продукувати оригінальні ідеї, знаходити нестандартне рішення, винахідливістю. Така творча спрямованість обдарованості передбачає оцінку насамперед їхніх творчих здібностей. Використовується „фігурна форма тесту творчого мислення” Торренса, „тест віддалених асоціацій” Медника, вербальний тест творчого мислення „Незвичайне використання” І. Аверіної та особистісних характеристик: „Особистісний опитник Г. Айзенка”, „Характерологічний опитник К. Леонгарда – Н. Шмішека”, „Кольоровий тест М. Люшера й т.ін.).

Діти, які відзначаються контактністю, значною потребою в спілкуванні й лідерстві, ініціативні, мають високі організаторські здібності, серед однолітків і дорослих впевнено почувають себе, їх завжди однолітки обирають на головні ролі в іграх і заняттях. У такому разі допоможуть особистісні методики й соціометрія („Комплексний особистісний соціометричний тест” О. Зварикіна).

Якщо ж у дитини переважають художні здібності, вона з раннього віку виявляє схильність до малювання або музики, психологічне тестування тут повинно бути спрямоване на оцінку ступеня емоціональної стійкості й рівня, нейротизму, оскільки ці діти часто відрізняються від інших високою вразливістю й вимагають індивідуального психологічного підходу з боку педагогів і часто психотерапевтичної корекції лікаря-фахівця.

Обдарованість у руховій сфері виявляється у високому ступені психомоторних реакцій, спритності, значній фізичній силі, розвиткові рухових навичок (біг, стрибки). Діагностика обдарованості в цій сфері проводиться методиками визначення зорово-моторної координації („Тест творчих здібностей у дії та русі” Торренса).

Багато дітей виявляють високий ступінь обдарованості не в одній якійсь сфері, а в декількох. Завдання педагогів і психолога – не тільки виявити таку поліобдарованість, а й удосконалювати, розвивати її.

На третьому етапі роботи з обдарованими дітьми основну роль мають виконувати педагоги, завдання яких – формування й поглиблення дитячих здібностей. Реалізується ця вимога за допомогою широкого спектра педагогічних прийомів і методів (авторські програми, індивідуальні заняття-консультації й т.ін., а також різнобічні програми спецкурсів, міні-спецкурсів).

Обдаровані діти набагато швидше своїх однолітків проходять початкові рівні соціальної адаптації, їм властиві слухняність і зразкова поведінка, орієнтована на одержання позитивної оцінки дорослих, у підлітковому віці вони немовби минають фазу дитячого конформізму і чинять опір стандартним правилам, груповим нормам і внутрішньогруповим орієнтаціям на авторитарних лідерів.

Навчальна програма для обдарованих і талановитих дітей повинна:

- передбачати розвиток продуктивного мислення, а також навичок практичного застосування знань, що дозволяє учням переосмислювати наявні й генерувати нові знання;

- давати їм можливість залучатися до нової інформації, прищеплювати їм прагнення до здобуття знань;

- передбачати наявність і вільне використання відповідних джерел;

- заохочувати їхню ініціативу й самостійність у навчанні й самовдосконаленні;

- сприяти розвитку їхньої свідомості й самосвідомості, розумінню зв'язків з іншими людьми, природою, культурою й т.ін.;

- особлива увага має приділятися складним розумовим процесам, творчим здібностям і виконавчій майстерності.

Для роботи з дітьми, що мають ознаки обдарованості, створюються спеціалізовані заклади додаткової освіти – математичні, технічні, музичні й т.ін., літні школи-табори;

- їх заохочують до діяльності за інтересами (гуртки, факультативи і т.ін.);

- проводяться олімпіади, конкурси, змагання;

- застосовується міждисциплінарний підхід, інтеграція програм, поєднання обов'язкової й позакласної роботи;

- поглиблено вивчаються ті проблеми, які обрані самими учнями;

- прискорено проводяться програми, застосовуються індивідуальні програми;

- розвивається вміння самостійної роботи;

- розвивається продуктивне абстрактне мислення й вищі розумові процеси;

- їх навчають творчим методам роботи;

- заохочуються результати, які кидають виклик існуючим поглядам і містять нові ідеї;

- заохочується використання різноманітних форм пред'явлення й втілення результатів роботи;

- заохочується порухи до розуміння самих себе, спільного й відмінного з іншими, до визнання своїх здібностей;

- результати роботи оцінюються на основі критеріїв, пов'язаних із конкретною сферою інтересів.

Зміст роботи соціального педагога – психолого-педагогічне супроводження й підтримка обдарованих дітей, вирішення проблем, з якими зустрічаються обдаровані діти в навчально-виховному процесі.

Психолого-педагогічна робота соціального педагога може проводитися за такими напрямками:

- розвиток індивідуальних здібностей дитини;
- формування адекватного самосприйняття;
- допомога адаптації дитини в навколишньому світі;
- засвоєння нею конструктивних форм спілкування з однолітками й дорослими;
- допомога батькам, вчителям і самій дитині правильно організувати навчальну діяльність.

Методи вивчення соціальним педагогом творчої дитини.

Здібності є якісною характеристикою кожної особистості. Високий рівень розвитку здібностей слід вважати обдарованістю. Одночасно, обдарованість – це не тільки своєрідне поєднання здібностей людини, а ще й „своєрідний” сплав її особистісних характеристик. У зв'язку зі складністю психологічної структури обдарованості необхідно при її діагностиці визначити не тільки рівень розвитку конкретного виду здібностей, а й “віднайти” риси характеру, які сприяють творчим успіхам особистості: її внутрішні установки, мотиви, стиль поведінки, специфіку спілкування.

При розробці діагностичних процедур необхідно визначити ступінь спрямованості особистості на навчальну діяльність, готовність до самостійності, вольового напруження, досягнення успіху. Здібна дитина з яскраво вираженою спрямованістю на творчий підхід до улюбленої справи, як правило, виявляє при цьому підвищений розумовий тонус. Труднощі „вимірювання” цього тону полягають у видимих відмінностях між дітьми за показниками їхньої рухової експресії, нервової витримки, темпу та ритму мислительної діяльності. Діагностичні характеристики, що є різними у дітей, наочно ілюструють відмінності у процесі їхньої мислительної діяльності та „стилю” працездатності. Усе це зобов'язує ретельно розробляти програми спостереження за процесом навчальної діяльності, залучати учнів до навчальних і творчих завдань.

При розробці програми спостереження за здібною дитиною необхідно реєструвати такі показники її поведінки у пізнавальній діяльності, як:

- 1) наявність стійкої допитливості: дитина ставить багато запитань різного рівня складності й уміє їх правильно формулювати;
- 2) систематичний вияв пізнавальної активності: оперативна готовність до відповіді, дослідницька допитливість, прагнення до пошуку;
- 3) глибока захопленість предметом пізнання та здатність до детального аналізу його ознак і функцій;
- 4) володіння великим запасом слів і вияв високої мовленнєвої продуктивності при контакті.

У творчій діяльності здібних учнів має реєструватися наявність таких показників:

- 1) багато ідей, навіть фантастичних;
- 2) здатність запропонувати широкий спектр своїх варіантів розв'язання певного завдання;
- 3) вміння психологічно перебудовуватися, коли заважають умови або виникають нові завдання;
- 4) схильність до винахідництва у ігрових та практичних ситуаціях, із виявом при цьому власного оригінального підходу.

Матеріали спостережень, які проводяться в різноманітних шкільних ситуаціях (а також у родині) дозволяють зібрати дані для попередньої й більш точної характеристики учнів. Важливо при цьому зіставляти такого роду відомості. Однак спостереження далеко не завжди подають нам інформацію про внутрішнє спонукання та стан здібної дитини в процесі її діяльності. У цьому плані необхідно використовувати методи опитування самого учня.

При складанні опитувальних листів, анкет, інтерв'ю необхідно отримати довідку про динамічні характеристики як у самої здібної дитини, так і в конкретного кола експертів (батьків, учителів, ровесників). Важливо тут зафіксувати через відповіді респондентів підвищену потребу особистості в розумових діях, схильність до занять з високим ступенем захопленості, ступінь вияву її інтелектуальних та творчих поривань, кмітливості та винахідливості.

Розробка шкільними психологами й соціальними педагогами методичних процедур діагностики здібностей мають на меті встановлення конкретного спектру умов, що впливають на розвиток обдарованої особистості. У цьому плані слід зрозуміти думки самих дітей щодо тих умов, за яких їм „добре думається”, „добре працюється”: індивідуально або в колективі, а також місце, час,

настрій, особливості переживань, якщо є конкретні перешкоди тощо. Крім того, необхідно „дізнаватись” про думки батьків, учителів, ровесників – свідків їхньої пізнавальної активності та продуктивної діяльності.

Опитувальні листи можна підготувати з конкретного переліку тверджень, які розкривають характер дій батьків та вчителів і культивуються ними у процесі праці, спілкування та організації дозвілля дітей. Зміст тверджень має бути таким, щоб отримати інформацію про конкретну „технологію” родинного, дошкільного та шкільного виховання обдарованої дитини, рівень психологічної культури та педагогічної майстерності педагогів. В опитувальний лист бажано включати не більше 10-15 тверджень. *Найбільш значущими серед них можуть бути такі:*

- 1) я допомагаю дитині будувати її особисті плани та підтримую її у прийнятті нею рішень;
- 2) я допомагаю дитині удосконалити результат її праці;
- 3) я забезпечую дитину книгами й матеріалами для її улюблених занять;
- 4) я заохочую дитину до вигадання історій та фантазування;
- 5) я підтримую в дитині прагнення знаходити проблеми та вирішувати їх;
- 6) я обговорюю з дитиною широке коло проблем;
- 7) я сприяю розвитку у дитини позитивного бачення власних здібностей;
- 8) я відповідаю на всі запитання дитини зі всією щирістю й без роздратування;
- 9) я розробляю практичні завдання (експериментального характеру) з метою спрямування дитини на творчий пошук та досягнення успішних результатів.

Дані, отримані з матеріалів опитування батьків (учителів, вихователів), дозволяють визначити стиль, різноманітність способів, характер їхніх стосунків у спільній праці та під час спілкування з іншими дітьми. Одночасно такі матеріали дають можливість побачити риси характеру дитини.

Однак кожен з учнів постійно перебуває також і серед своїх однолітків. У шкільних ситуаціях думки однолітків, їхня оцінка та ставлення багато що можуть змінити у її поведінці. Саме тому важливою є інформація однолітків при вивченні здібностей школяра.

Так, при опитування ровесників дитині можна запропонувати перелік таких запитань:

1) назви коло друзів, з якими тобі подобається фантазувати, щось вигадувати, винаходити;

2) до яких своїх занять ти б запросив цих друзів?

3) у спільних заняттях з ровесниками найчастіше: а) тобі „дістається” роль лідера; б) тебе обирають лідером інші; в) ти вибираєш сам роль лідера;

4) при обговоренні досягнутих результатів заняття (діяльності чи справи) оцінка кого із названих трьох – семи друзів для тебе є найвагомішою, значущою, цікавою?

При розробці інтерв'ю зі здібною дитиною педагог, психолог має передбачити момент знайомства та ретельний аналіз її навчальних та творчих досягнень. Використовуючи метод інтерв'ю, ми можемо глибше визначити бажання або прагнення здібної дитини діяти, стимулювати, контролювати та оцінювати себе саму. Такого роду інтерв'ю, на нашу думку, має охоплювати серед інших і такі запитання:

1) назви свої улюблені види занять (діяльності, справ) вдома, у школі, на вулиці;

2) кому із людей (дорослих, однолітків) ти віддаєш перевагу при обговоренні своїх планів, задумів, проблем?

3) чия оцінка є для тебе найбільш значущою вдома, у школі, на вулиці?

4) на кого ти найчастіше розраховуєш у складних або скрутних ситуаціях вдома, у школі, на вулиці?

5) кого найчастіше ти прагнеш наслідувати у роботі, навчанні, поведінці?

Аналіз навчальної та творчої продуктивної діяльності дозволить соціальному педагогу й психологу отримати інформацію про джерела її творчого задуму, терміни виконання, причини переробки задуманого образу, міру задоволення від того, що власноручно зроблено, бажання рекламувати свій успіх. При аналізі навчальної та творчої діяльності учня увага дослідника має акцентуватися на критеріальних ознаках, закладених у схему аналізу (як кількісного, так і якісного). У схему аналізу треба закладати ті критеріальні питання, що відбивають суттєві вияви поняття („оригінальність”). Мабуть, найбільші труднощі виникають під час

визначення „почерку” майстерності, при оцінюванні якого завжди спостерігаються великі розбіжності між експериментами.

Оцінка творчого потенціалу за допомогою спостережень, опитувань, анкет та аналізу продуктивної діяльності не виключає застосування спеціально розроблених експериментальних завдань, складання яких передбачає оперативне збирання широкого кола інформації.

Тренінгові методи виявлення й розвитку обдарованості.

Головна відмінність тренінгових методів від інших пов'язана з тим, що з їхньою допомогою увага переключється з аналізу досягнутих результатів на вивчення способів здійснення діяльності. При цьому виявляється, що способи виконання одного й того ж завдання можуть бути різними.

Дослідження цих методів особливо є доречним для:

- виявлення прихованих здібностей обдарованих дітей та їхнього розвитку;
- подолання дисинхронії, а також емоціональних, міжособистісних та інших психологічних бар'єрів, що утруднюють розвиток обдарованих дітей;
- розвитку різних видів обдарованості;
- професійної й особливо особистісної підготовки педагогів і психологів, які працюють з обдарованими дітьми.

Широко використовується соціальним педагогом метод розвиваючого дискомфорту. Суттю цього методу є не усунення негативних ситуацій, не їх зневага, а формування навичок їхнього активного подолання. При цьому використовуються як ті, що природно виникають, так і створені штучно несприятливі ситуації (перш за все на групових та індивідуальних заняттях з психологом і тією чи іншою мірою на навчальних заняттях).

За своєю суттю даний метод передбачає такі основні моменти, які в ряді випадків є й наступними етапами індивідуальної або групової роботи з учнем:

- вироблення „почуття реальності”;
- створення психологічної готовності до подолання негативних і навіть кризових ситуацій при загальному зниженні сенситивності до таких ситуацій;
- набуття навичок ефективного реагування на ситуації дискомфорту;

- розвиток закріплення потреби й здатності до вияву ініціативи, прийняття відповідальності за свою діяльність (внутрішній локус контролю);
- формування особливого особистісного „сценарію переможця”, що передбачає спрямованість на самоактуалізацію в реальних умовах соціуму.

Арттерапія в роботі з обдарованими дітьми як метод діагностики обдарованості.

Для діагностики обдарованості поряд з тестами необхідні й інші методи, які дають найбільш повну, цілісну уяву про особистість дитини. У цьому плані однією з найбільш ефективних методик, як показали результати проведеного нами дослідження, є арттерапія, тобто лікування мистецтвом. Первісно названий психотерапевтичний напрямок сформувався як лікувальний. Однак, величезні виховні, діагностичні, корекційні можливості арттерапії є достатньою основою для використання її в педагогічній практиці з метою організації художньої діяльності дітей і, при цьому, для вирішення різноманітних педагогічних завдань. Терапія мистецтвом дозволяє соціальному педагогу не лише коректно здійснити діагностику особливостей особистісного розвитку кожної дитини, але й побудувати доброзичливі стосунки між учнями в класі. Це досить важливо для обдарованих дітей через їхнє особливе ставлення до оточення.

Помічено, що при, здавалося б, благополуччі більшість із них виявляють високий рівень тривожності через прагнення відповідати сподіванням дорослих. При підвищеній самооцінці такі діти беруться за непосильні проблеми, претендують на роль лідера в навчальному колективі, орієнтовані лише на успіх. Для всіх дітей створюються ситуації успіху. У підсумку, кожен може відчутися своєю неповторністю, неординарністю.

Запропонований варіант арттехніки можна розглядати як експресивну проєктивну арттерапію.

Більшість спеціалістів відносять проєктивні тести до цінних методів досліджень особистості, які дозволяють скласти найбільш повну уяву про психологічні особливості людини, побачити її особистісну своєрідність, стилі спілкування, поведінки.

У науковій літературі є дані, що арттерапія заснована на художньо-прикладній діяльності кожного учасника групи. Це малювання, ліплення, виготовлення мозаїки, різноманітних поробок

із різних матеріалів, різання по дереву, випалювання й т.ін. Причому, значення мають не художні особливості дитини, а сам процес творчості, внутрішній світ особистості, його почуття, переживання.

Наведемо приклад однієї з арттерапевтичних технік, які особливо цікаві в роботі з обдарованими дітьми.

Основна ідея – виготовлення й маніпулювання „пальчиковими ляльками”. Школярам пропонується на невеликому аркуші паперу прямокутної форми намалювати ляльку, а потім склеїти папір у вигляді циліндра.

Саморобна лялька, одягнута на палець, допомагає дитині розповісти будь-яку історію, використовуючи при цьому художні образи й власну уяву, і ніби від першої особи повідомити про свої проблеми й переживання. У даному випадку паперова лялька є своєрідним продовженням руки, від чого активізується психологічний механізм проєкції. Таким чином, учителю неважко зрозуміти цінності й інтереси кожного учня, його почуття, побачити здатність до творчості, фантазуванню й т.ін.

Слід звернути увагу на обраний дитиною образ ляльки, переважання кольору, особливості зображення обличчя, розміри, зміст оповіді та ін.

Для експрес-діагностики емоційного стану дитини може бути використаний спрощений варіант заняття на основі тесту Люшера. Ляльки виробляються з клаптика однотонної тканини у формі трикутника (у вигляді косинки) й закріплюються на пальці за допомогою гумової каблучки. У даному випадку діагностичне значення має обраний дитиною колір тканини, а також особливості фактури. Помічено, що потреба в дотику до гладенької або, навпаки, ворсистій поверхні залежить від емоцій, які домінують „тут і зараз”. Обличчя ляльки, намальоване на папері, також може „повідомити” вчителю важливу інформацію про особистість „малювальника”. При цьому художні здібності дитини не мають особливого значення. Лялька „портретує” індивідуальність, відбиває такий внутрішній світ дитини, який вона, як правило, не в змозі виразити прямо, а часом і не усвідомлює. В арттерапії „пальцева” гра не самоціль, а лише засіб для демонстрації власної вигаданої історії.

Як відомо, діти бачать світ двояко: від дорослих вони засвоюють раціональну уяву про нього, але в глибині душі вважають світ казковим і таємничим. Сприймаючи казку як реальність, а її персонажів насправді існуючими й живими, вони бояться відкрито

признатися в цьому дорослим. На арттерапевтичних заняттях цей бар'єр легко переборюється через опосередковану оповідь від особи саморобної ляльки. Так, паперовий робот на пальчику хлопчика-шестилітки „розповідав”, що точно знає (сам бачив): немає в колонці музикального центру ніяких чоловічків, які співають і говорять. Там всього лише динаміки. „А де ж чоловічки?” – із цікавістю запитала дівчинка. „Чоловічки у проводах!” – впевнено, з виглядом знавця повідомила обдарована дитина.

На відміну від проективного малюнка в процесі арттерапії з паперовими й тряпчаними самодіяльними ляльками у дітей відбувається „ввімкнення” усіх сенсорних систем: візуальної, аудіальної, кінестетичної.

Для полегшення вербалізації внутрішнього стану дитини можна використати прийом „Була(в) собі дівчинка (хлопчик), схожа (-ий) на мене, яка (який) хотіла (-в-) розповісти, що ...”. Так можна починати заняття після того, як ляльки зроблені й усі діти сіли на стільці, розставлені колом.

У кожної ляльки своя історія, яка допоможе соціальному педагогу побудувати емпатичну взаємодію як із обдарованими, так і зі „звичайними” поки що дітьми.

Не є таємницею, що соціальний педагог може не бачити обдарованості дитини в тій чи іншій діяльності просто тому, що не були створені необхідні умови для вияву й розвитку цієї якості особистості.

Арттерапія – цікава й доступна для соціального педагога проективна методика, що дозволяє йому самому, без допомоги психолога, одержати унікальні й достовірні дані про кожного учня, його взаємини з однолітками, батьками, дорослими. На заняттях легко встановлюється доброзичлива, довірлива атмосфера, що позитивно впливає й на процес діагностики. При цьому також вирішуються виховні, корекційні, терапевтичні завдання, не лише виявляється, але й розвивається творча обдарованість дітей.

Проблема діагностики дитячої обдарованості для соціальних педагогів є складною через недостатню розробку методик для педагогів.

Методики діагностики обдарованості для психологів.

Серед найбільш відомих в міжнародній практиці стандартних інтелектуальних тестів можна відзначити такі:

- Школа інтелекту Стенфорд-Біне. Розроблена для тестування дітей, починаючи з двохрічного віку, спрямована на те, щоб одержати єдиний показник, що характеризує загальний інтелектуальний розвиток індивідууму.

- Векслерівська шкала інтелекту. Вміщує вербальні й невербальні субтести (вербальну шкалу й шкалу дії).

- Інтелектуальний тест Слоссона на основі даних про словниковий запас, вербальних і математичних суджень, пам'яті.

- Кауфманівська оціночна батарея тестів дає дві глобальні оцінки – розумових процесів і досягнень.

- Шкала дитячих здібностей Маккарті дає узагальнену оцінку (загальний когнітивний індекс) і п'ять субоцінок (для вербальних, перцептивних, вичислювальних і моторних здібностей, а також пам'яті).

- Тести креативності Е. Торренса.

Методика діагностики для соціальних педагогів і батьків якісно відрізняється від методик для психологів, але у вітчизняній психолого-педагогічній науці вони розробляються мало. В основному вони користуються методиками, розробленими для практичних психологів. Оцінка за інтелектуальними тестами доповнюється тренінговими методами, спостереженнями, бесідами, опитуваннями й т.ін.

Методики для батьків і самих дітей. Аналогічно посуваються справи і з методиками для батьків. Методичний інструментарій для самих дітей не розроблявся, оскільки в цьому немає необхідності при тій формі організації занять, яка запропонована вище. Він вміщений у саму структуру розвиваючих тренінгових занять і є їхньою невід'ємною частиною.

Діагностика дитячої обдарованості була й залишається однією з найбільш складних психодіагностичних проблем. Її подальша розробка на теоретичному й психометричному рівнях, мабуть, додасть масу нововведень в освітню практику, але на даному етапі розвитку теоретичних уявлень і рівні розробленості психометричних процедур обійтися без складної й відносно тривалої організаційної структури дослідження неможливе.

Основні напрямки роботи педагогічного колективу, соціального педагога з обдарованими дітьми. Вона вміщує в собі:

- 1) систему цілеспрямованого вияву обдарованих і здібних дітей за допомогою комплексної діагностики;

2) систему добору учнів у рівневі класи, яка дозволяє диференціювати процес навчання, створити максимально сприятливі умови для інтелектуального, морально-фізичного розвитку здібних дітей і забезпечити їм фундаментальну підготовку;

3) систему реалізації нової стратегії навчання, спрямовану на „прискорення” й „збагачення” змісту освіти;

4) систему стимуляції творчої діяльності здібних і обдарованих дітей через організацію масових форм роботи з учнями;

5) систему реалізації особистих творчих здібностей учнів через організацію індивідуальних форм діяльності;

6) систему розвитку загальноінтелектуальних, науково-дослідних, організаційних умінь і навичок учнів, що дозволяють інтенсифікувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів;

7) систему розвитку якісно високого рівня світоглядних переконань через поглиблене вивчення суспільних дисциплін, які дозволяють учням орієнтуватися в складному світі соціальних відносин, адаптуватися до вимог сучасного суспільства;

8) систему методичної роботи з педагогічними кадрами, спрямовану на організацію, координацію, контроль і узагальнення діяльності вчителів, що працюють з обдарованими дітьми;

9) систему взаємодії з батьками з метою формування у дитини позитивної концепції й створення сімейного клімату, який сприятиме розвитку здібностей дитини.

Соціальний педагог у роботі по виявленню, розвитку обдарованих дітей діє спільно з учителями школи, тобто тільки спільні зусилля здатні принести конкретні, ефективні результати. Доцільно для вирішення проблеми розвитку обдарованих дітей використовувати такі форми, методи:

I. Створення в школі психолого-педагогічного консилиуму, що складається з учителів, соціального педагога й психолога. Для підготовки консилиуму проводиться комплексна діагностична робота в 1-му, 3-му, 5-му, 8-му, 10-му класах, організується анкетування дітей, батьків, вчителів. Завдяки цьому складається багаторівневий і багатопрофільний „банк даних” здібностей учнів. Причому, ці дані не завжди відповідають показникам успішності учнів, оскільки існує поняття „схована обдарованість”. Завдяки цьому педагоги мають можливість виявити й простежити розвиток кожної дитини, своєчасно надати їй педагогічну підтримку.

II. Проведення активної роз'яснювальної роботи з батьками. Регулярне проведення лекторію для батьків з проблем виявлення, розвитку й підтримки обдарованості й здібностей у дітей: „Виявлення й розвиток обдарованості й здібностей дітей”.

III. Добір учнів у класи для організації рівневого навчання на основі системи діагностичних робіт.

IV. Залучення учнів до роботи системи масових форм організації творчої активності здібних учнів (гуртки, факультативи, творчі студії, інтелектуальні конкурси й огляди, предметні тижні, наукова рада учнів, олімпіади, профільні класи, навчання в заочних школах при вузах під керівництвом учителя).

V. Систематична методична робота учителів, що містить у собі освіту вчителів з проблем обдарованих дітей, що організовується соціальним педагогом і шкільним психологом.

VI. Організація соціальним педагогом і шкільним психологом роботи теоретико-методичного семінару для вчителів:

Приблизна тематична робота семінару:

1. Методика виявлення обдарованих дітей.
2. Типологія обдарованих і здібних дітей.
3. Масові й індивідуальні форми роботи з обдарованими дітьми.
4. Робота з обдарованими учнями за індивідуальними програмами.
5. Формування діагностичного банку даних „обдаровані й здібні діти школи”.
6. Стратегія й принципи навчання обдарованих дітей.
7. Психологічні проблеми обдарованих дітей і особливості виховної роботи з ними.
8. Організація роботи з обдарованими дітьми в межах технології саморозвитку.
9. Залучення обдарованих учнів до проведення місячників з предметів.
10. Проблеми прихованої обдарованості.
11. Результативність роботи з обдарованими дітьми за рік.

VII. Організація матеріальної, моральної, психічної підтримки обдарованих дітей.

VIII. Підключення до вирішення проблем обдарованих дітей позашкільних культурно-освітніх, спортивних установ, соціальних служб.

Таким чином, методами виявлення обдарованості дітей у роботі соціального педагога є: спостереження, бесіди, опитувальні листи, анкети, інтерв'ю, аналіз навчальної та творчої продуктивної діяльності, тренінгові методи, метод розвиваючого комфорту, арттерапія та ін. Виявлена обдарованість має бути розвинута за різними напрямками, формами та методами.

Ключові слова: завдання, обов'язки, функції, зміст, задачі соціального педагога в роботі з обдарованими дітьми; методи виявлення дитячої обдарованості; напрямки розвитку обдарованості.

Питання й завдання:

1. Які функції й обов'язки соціального педагога в роботі з обдарованими дітьми?
2. Охарактеризувати завдання соціального педагога в роботі з обдарованими дітьми.
3. Дати характеристику методам вивчення дитячої обдарованості.
4. Проаналізувати напрямок, форми й методи розвитку обдарованості дитини.
5. В чому сутність артотерапії з обдарованими дітьми?

Проблемне завдання: Які проблеми в підготовці соціального педагога до роботи з обдарованими дітьми ви вважаєте найбільш важливими? Обґрунтуйте їхню важливість.

РОЗДІЛ II. ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

2.1. Психолого-педагогічні особливості дітей з проблемами в розвитку

Відхилення, що виникають унаслідок поразки органів зору або слуху, пошкодження тих чи інших зон кори головного мозку різноманітні за своїм характером, силі й значимості у кожній категорії анормальних дітей. Однак спільним є те, що наявність первинного пошкодження має впливати на весь хід подальшого розвитку дитини.

У роботах провідних вітчизняних спеціалістів зазначається, що в дітей з проблемами розвитку спостерігаються порушення пізнавальної діяльності, зокрема розумової, недостатність словесного опосередкування, зміна способів спілкування, бідність соціального досвіду, несформованість загальної й дрібної моторики.

Загальною закономірністю анормального розвитку є порушення словесної регуляції діяльності, труднощі при прийомі й переробці інформації. Усі ці особливості обумовлюють порушення пізнання оточуючого світу, запас знань і уявлень про які в дітей з проблемами розвитку завжди недостатній.

Порушення розвитку в межах одного виду анормалій і в кожному індивідуальному випадку відрізняються великою варіативністю, особливо за ступенем складності. Різноманітність проявів залежить від характеру первинного дефекту, локалізації пошкодження в центральній нервовій системі, часу пошкодження, порушень міжфункціональних взаємодій, характеру стосунків між первинним дефектом, вторинними порушеннями й охоронними функціями від впливу мікросоціальних умов.

Таким чином, діти з порушеннями розвитку потребують спеціально організованої педагогічної й психологічної допомоги, у ході якої необхідно звернути увагу на такі завдання:

- формування пізнавальної мотивації;
- цілеспрямоване формування вищих психічних функцій, перш за все мовленнєвої;
- переборювання недостатності словесного опосередкування, труднощів у взаємодії з оточуючим світом, розвиток

- різноманітних форм комунікації;
- розвиток емоціональної сфери, творчих здібностей;
- профілактика й корекція порушень соціально-особистісного розвитку;
- подолання недоліків загальної й дрібної моторики.

Ці завдання вирішують спеціальна педагогіка й спеціальна психологія, використовуючи широкий спектр прийомів педагогічного впливу й психологічної корекції.

Важливу роль у подоланні недоліків розвитку можуть відіграти й артметоди. Наприклад, при використанні музикальних засобів впливу на дітей, особливо на групових заняттях, вирішується більшість завдань психологічної корекції. У замкнених, аутичних дітей формуються навички спілкування, виникають неформальні зв'язки з однолітками. Боязкі, заторможені діти робляться більш упевненими, у них підвищується самооцінка, пом'якшується прояв страхів. Агресивні, егоцентричні діти вчаться стримувати свої імпульсивні порухи й рахуватися з інтересами оточуючих.

На початкових етапах роботи з дітьми, що мають важкі порушення мовлення, паралінгвістичні засоби (жести, міміка, пантоміміка) інколи є єдиною можливим способом встановлення контакту з дитиною. Такі діти промовляють перші слова лише на висоті емоціонального напруження, що створюється під час гри, через розмови з дорослими, у ході лялькотерапії, ігротерапії.

У наш час доцільно виділяти декілька категорій дітей з порушеннями розвитку:

- з порушенням слуху (ті, що нечують і ті, щочують слабо);
- з порушенням зору (зрячі й ті, що бачать слабо);
- з порушенням функцій опорно-рухового апарату;
- з порушенням мовлення;
- із затримкою психічного розвитку;
- розумово відсталі діти;
- з порушеннями емоційно-вольової сфери;
- з порушенням поведінки;
- із складними дефектами розвитку, у яких поєднуються два або й більше первинних порушень.

Кожна категорія дітей має специфічні психолого-педагогічні особливості, які необхідно враховувати при використанні методів корекції засобами мистецтва.

Епідеміологічні дослідження показують, що на сучасному

етапі розвитку суспільства найбільш частими проявами порушення розвитку в дошкільному віці є мовленнєві порушення, у дошкільному й молодшому шкільному віці – затримка психічного розвитку.

Інші порушення розвитку зустрічаються в дитячій популяції значно рідше.

Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку – це особлива категорія дітей з відхиленнями у розвитку, у яких збережений слух та інтелект, але є значні порушення мовлення, які впливають на формування інших сторін психіки.

Психолого-педагогічна характеристика дітей з недоліками мовлення представлена в працях Р. Левіної, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, О. Грибової та ін.

Мовленнєві порушення можуть торкатися різноманітних компонентів мовлення. Одні з них стосуються лише мовленнєвих процесів і виявляються в зниженні виразності мовлення без супровідних проявів. Інші торкаються фонематичного боку мови й виражаються не лише в дефектах вимовляння, але й у недостатньому оволодінні звуковим складом слова, що несуть за собою порушення читання й письма. Треті – це комунікативні порушення, які можуть перешкоджати навчанню дитини в школі загального призначення.

Найбільш складні мовленнєві порушення охоплюють як фонетико-фонематичний, так і лексико-граматичний бік мови, призводять до загальної недорозвиненості мовлення. Р. Левіною були виділені три рівні загальної недорозвиненості мовлення (ЗНМ), тобто систематичного порушення усіх сторін мовлення при збереженому фізичному слухові.

На *першому рівні* спостерігається повна або майже повна відсутність словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей без мовленнєвої патології мова в основному сформована (5-6 років). Словниковий запас складається із звукових і звуконаслідувальних комплексів, у більшості випадків незрозумілих оточуючим, і тими, що супроводжуються жестами. Діти з такими особливостями відносяться до так званих „*безмовленнєвих*”.

На *другому рівні* з'являються, хоча й спотворені, загальноповні слова. Помічається розрізнення деяких граматичних форм. Разом з тим мовні можливості дітей значно відстають від вікової норми.

Третій рівень характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичної й

фонетико-фонематичної недорозвиненості. Діти вступають у контакти з оточуючими, але лише в присутності дорослого і з його допомогою. Вільне спілкування дуже ускладнене.

У сучасних працях виділяють ще *четвертий рівень* (Т. Філічева), характеризується легкими лексико-граматичними порушеннями, які ускладнюють оволодіння дітьми писемного мовлення на початку шкільного навчання.

Діти з загальною недорозвиненістю мовлення мають ряд психолого-педагогічних особливостей, що ускладнює їхню соціальну адаптацію, що вимагає цілеспрямованої корекції.

Неповноцінна мовленнєва діяльність відбивається на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної й афективно-вольової сфер. Відзначається недостатня затримка уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносному збереженні смислової пам'яті, у дітей знижена вербальна пам'ять, продуктивність запам'ятовування. У найбільш слабких дітей низька мнемічна активність може поєднуватися із затримкою в формуванні інших психічних процесів. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку виявляється також у специфічних особливостях мислення. Володіючи повноцінними передумовами для оволодіння мислительними операціями, що доступні їхньому віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, з труднощами оволодівають аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням.

У частини дітей відзначається соматична слабкість і уповільнений розвиток локомоторних функцій, їм властиве й деяке відставання у розвитку рухової сфери – погана координація рухів, зниження швидкості й спритності їх виконання.

Найбільші труднощі виявляються при виконанні рухів за словесною конструкцією. Часто зустрічаються недостатня координація пальців руки, недорозвиток певної моторики.

У дітей з важким мовленнєвим розладом відмічаються відхилення в емоційно-вольовій сфері. Дітям властива нестійкість інтересів, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена подразливість, агресивність, скривдженість, труднощі в спілкуванні з оточуючими, у налагодженні контактів зі своїми однолітками.

Особливу групу дітей з порушеннями мовлення складають діти з заїканням, ринолалією, дисфонією. При всій різноманітності

патологічних проявів (судомність у процесі мовленнєвого акту при заїканні, грубі порушення звуковимови й несформованість фонематичного сприйняття при ринолалії, порушення якості голосу при дисфонії), існує ряд загальних психолого-педагогічних особливостей, що характеризують цих дітей. Це перш за все особистісні порушення – фіксованість на дефекті, труднощі вербальної комунікації, мовленнєвий і поведінковий негативізм, який ускладнює структуру порушень і веде до порушень соціальної адаптації. У шкільному віці у цих дітей відмічається своєрідна структура зв'язного висловлювання, знижується його інформативність, стійкі специфічні помилки на письмі; посилюються порушення в емоційно-вольовій сфері.

Отже, у дітей з мовленнєвими порушеннями відзначають також труднощі повноцінної комунікативної діяльності, формування саморегуляції й самоконтролю, відмічаються різноманітні недоліки пізнавальної діяльності й моторики, порушення емоційно-вольової сфери.

Різнманітні види індивідуальних і групових занять із використанням артметодів можуть істотно підвищити ефективність корекційної роботи з дітьми в умовах логопедичного дитячого садка або школи для дітей з важкими порушеннями мовлення.

Затримка психічного розвитку – це особливий вид порушеного розвитку, що характеризується уповільненим темпом формування психічних функцій та особистості дитини. У багатьох таких дітей відставання носить тимчасовий характер й успішно переборюється з часом під впливом лікування й корекційно-розвиваючого навчання.

Затримка психічного розвитку може викликатися різноманітними причинами: мінімальним органічним враженням головного мозку, хронічними соматичними захворюваннями, конституціональними факторами, тривалими несприятливими умовами виховання, а також поєднанням декількох факторів.

Особливості дітей раннього віку із затримкою психічного розвитку описані в працях Т. Власової, В. Лубовського, Г. Жаренкової, С. Шевченко, У. Ульєнкової.

У залежності від причини затримки психічного розвитку можуть формуватися різноманітні особливості дітей.

У випадках конституціонального походження порушень особливо страждає емоційно-вольова сфера дитини, вона ніби знаходиться на більш ранньому ступені розвитку, багато в чому

нагадуючи нормальну структуру емоціонального складу дітей молодшого віку. Дітей характеризує особистісна незрілість, підвищена сугестивність, довільність психічних функцій.

Інші особливості психічного розвитку спостерігаються у дітей із соматогенною затримкою, викликаною хронічними соматичними захворюваннями.

В уповільненні темпу психічного розвитку цих дітей значна роль належить стійкій астенії, що знижує не лише загальний, але й психічний тонус. Часто має місце *соматогенний інфантилізм – затримка емоціонального розвитку з цілим рядом невротичних нашарувань* – невпевненістю, боязкістю, вередливістю, пов'язаних із відчуттям своєї фізичної неповноцінності, а іноді викликаних режимом заборон і обмежень, в якому знаходиться соматично ослаблена дитина.

При неправильному вихованні по типу гіпоопіки у дитини не стимулюється розвиток інтелектуальних інтересів і установок, психічної діяльності в цілому. Тому риси незрілості емоціонально-вольової сфери у вигляді афектної лабільності, імпульсивності, підвищеної сугестивності у цих дітей часто поєднуються з недостатнім рівнем знань і уявлень, необхідних для засвоєння шкільних предметів. Варіант розвитку по типу „кумира сім'ї” обумовлений, гіпер-опікою – розбещуючим вихованням, при якому дитині не прищеплюються риси самостійності, ініціативності, відповідальності. Для таких дітей характерними є риси егоцентризму, нелюбові до праці, установка на постійну допомогу й опіку.

Варіант патологічного розвитку особистості по невротичному типу частіше спостерігається у дітей, батьки яких виявляють грубість, жорстокість, агресію до дитини та інших членів сім'ї. У такій обстановці часто формується особистість несмілива, боязка, емоціональна незрілість якої виявляється в нерічущості, малій активності й ініціативі.

Затримка психічного розвитку *церебрально-органічного генезу* зустрічається частіше за інші описані типи й відзначається більшою стійкістю й вираженістю порушень як у емоціонально-вольовій сфері, так і в пізнавальній діяльності.

Емоціонально-вольова незрілість характерна тим, що у дітей відсутня типова для здорової дитини жвавість і яскравість емоцій; характерною є слабка зацікавленість в оцінці, низький рівень домагань, підвищена сугестивність, відсутність критики. Ігрову

діяльність характеризують збіднена уява й творчість, одноманітність. Прагнення до гри само по собі часто виглядає як спосіб ухилення від труднощів в заняттях. Бажання гратися часто виникає – саме в ситуаціях необхідності цілеспрямованої інтелектуальної діяльності.

Значний внесок у вивчення ігрової діяльності із затримкою психічного розвитку внесла Є. Сієпович, яка вивчила закономірності становлення сюжетно-рольової гри в дошкільників із затримкою психічного розвитку, виділивши при цьому ряд особливостей. У всіх дітей із затримкою психічного розвитку різного ступеня вираженості вилучаються особливості мотиваційно-цільової основи ігрової діяльності. Це виявляється в першу чергу в різкому зниженні активності ігрової поведінки. Для гри дошкільників із затримкою психічного розвитку характерний предметно-дійовий спосіб її побудови. Такі діти відчують труднощі в усвідомленні уявлюваної ситуації й прийнятті на себе певної ролі.

Існують й особливості операціонального боку ігрової діяльності, це, в першу чергу, недостатність зовнішніх дій заміщення. В області предметного світу заміщення носить вузький, конкретний, недостатньо довільний характер. Та ж тенденція відзначається при оволодінні роллю. Роль, один раз зіграна дитиною, ніби закріплюється за нею, виконується постійно.

Емоціонально-вольові порушення поєднуються у дітей з органічною затримкою психічного розвитку, з недостатньою сформованістю окремих психічних функцій – сприйняття, мислення, мовлення та ін.; з труднощами регуляції вищих форм довільної діяльності.

Таким чином, через різноманітність й численність порушень корекційна робота з дітьми вимагає залучення різноманітних прийомів і методів.

Вплив на дитину із затримкою психічного розвитку за допомогою мистецтва може зіграти позитивну роль у розвитку мовлення, пізнавальної діяльності в цілому, вдосконалення її саморегуляції, ігрової діяльності, переборювання особистісної незрілості, порушень емоціонально-вольової сфери, у розвитку моторики. Організуючи корекційний вплив засобами мистецтва на дітей із затримкою психічного розвитку, а також із мовленнєвими порушеннями, слід пам'ятати, що відхилення в розвитку цих дітей часто викликані органічними порушеннями центральної нервової системи.

При ретельному неврологічному обстеженні у багатьох дітей із церебрально-органічною затримкою психічного розвитку, із мовленнєвою патологією виявляється яскраво виражена неврологічна симптоматика. Серед неврологічних синдромів у дітей найбільш частими є такі: гіпертензійно-гідроцефальний, церебрастенічний, судомний, синдром рухових розладів.

Можуть спостерігатися також неврозоподібні синдроми у вигляді тиків м'язів обличчя, що проходять або у вигляді стійкого енурезу, а також судорожних реакцій на високі температури, в'язкість й інертність емоціональних реакцій та поведінки.

Наявність цих клінічних проявів необхідно враховувати при організації педагогічної й психологічної корекції й проведенні занять із використанням арттерапевтичних методик.

Численну групу дітей із відхиленнями в розвитку складають розумово відсталі діти, у яких є дифузне органічне враження кори головного мозку, що виявляється в недорозвитку цієї пізнавальної діяльності й емоціонально-вольової сфери дитини. Морфологічні зміни, хоча і з неординарною інтенсивністю, захоплюють більшість ділянок кори головного мозку цих дітей, порушуючи їхню будову й функції. Психолого-педагогічні особливості розумово відсталих дітей описані в працях М. Певзнера, С. Рубінштейна, Ж. Шифа, С. Забрамної, В. Петрової, Є. Стребелевої та ін.

Для цих дітей характерні інертність нервових процесів і відсутність інтересу до оточуючого, тому емоціонального контакту з дорослими, потреби спілкування з ними у дитини в дошкільному віці часто не виникає. Діти не вміють спілкуватися зі своїми однолітками. Діти не вміють правильно діяти ні за словесною інструкцією, ні навіть за наслідуванням й взірцем. У розумово відсталих дошкільників ситуативне розуміння мовлення може зберігатися впритул до відправлення до школи.

Для засвоєння способів орієнтації в оточуючому світі, виділення й фіксування якостей і найпростіших відношень між предметами, розуміння важливості тієї чи іншої дії розумово відсталі дитини в ранньому й дошкільному віці мають недорозвинення моторики й зорово-рухомої координації. Рухи рук у них незграбні, недостатньо погоджені, часто провідна рука не виділяється, більшість дітей не може діяти обома руками водночас.

Розумово відстала дитина виявляє дуже слабкий інтерес до оточуючого, довго не тягнеться до іграшок, не наближує їх до себе й

не намагається маніпулювати. Перші предметно-ігрові дії з'являються в них без спеціального навчання лише до середини дошкільного віку.

Дуже складними для таких дітей є прості тексти, що містять причинні або часові залежності, які вимагають певного рівня розвитку словесно-логічного мислення. Здійснюючи узагальнення предметів або явищ, розумово відсталі діти частіше всього ґрунтуються на неістотних, випадкових ознаках. Їхні узагальнення бувають занадто широкими за об'ємом. Особливі труднощі у цих дітей викликає зміна виділеного раніше принципу узагальнення, об'єднання об'єктів по-новому. У цьому виявляється властива розумово відсталим патологічна інертність, тугорухомість і стереотипність мислення.

Їхня пам'ять характеризується малим об'ємом, малою точністю й міцністю запам'ятовуваного словесного й наочного матеріалу. Розумово відсталі діти звичайно користуються довільним запам'ятовуванням, тобто запам'ятовують яскраве, незвичайне, те, що їх привертає. Довільне запам'ятовування формується в них значно пізніше – у кінці дошкільного, на початку шкільного віку.

Істотні відхилення є не лише в пізнавальній діяльності, а й у особистісних проявах розумово відсталих дітей. У них спостерігається слабкість розвитку вольових процесів. Ці діти часто бувають безініціативні, несамостійні, імпульсивні, їм важко протистояти волі іншої людини. Разом з тим деякі діти можуть виявити настійливість і цілеспрямованість, звертаючись до елементарних хитрощів у прагненні досягнути потрібного результату.

Їм властива емоціональна незрілість, недостатня недиференційованість і нестабільність почуттів, обмеженість діапазону переживань, крайній характер вияву радощів, засмучень і т.ін. У розумово відсталих дошкільників і дітей молодшого шкільного віку виникають складнощі з розуміння міміки й жестів, виразних рухів людей, зображених на картинці. У цієї категорії дітей з відхиленнями в розвитку простежується слабка вираженість і тимчасовість потягу до діяльності. Самооцінка й рівень домагань розумово відсталих частіше всього неадекватні. Діти схильні переоцінювати свої можливості.

Слід відзначити, що група розумово відсталих дітей характеризується різноманітністю порушень розумової й

мовленнєвої діяльності в залежності від ступеня розумової діяльності й від часу її появи.

Із цієї характеристики ми бачимо всю різноманітність і складність завдань, які стоять перед корекційно-розвиваючим навчанням розумово відсталих дітей. Для вирішення цих завдань з успіхом можуть використовуватись методи впливу засобами мистецтва. Наприклад, система Вальфдорської педагогіки традиційно й успішно застосовує артметоди (хоровий спів, гра на музичних інструментах, драматизація, музично-ритмічні вправи) для роботи з розумово відсталими дітьми.

Діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарата представлені такими категоріями:

- діти з церебральним паралічем (ДУП);
- із залишками поліомієліту у відновлюючій або резидуальній стадії;
- із міопатією;
- із уродженим чи набутих недорозвитком і деформаціями опорно-рухового апарата.

Розуміння порушень функцій опорно-рухового апарата носить *збірний характер і вміщує в собі рухові розлади, що мають органічний чи периферійний вияв*. Причини цих розладів можуть бути генетичними, а також ці порушення можуть виникнути внаслідок органічного порушення головного мозку й травм опорно-рухового апарата.

Клініко-психолого-педагогічні особливості цієї групи дітей описані в працях М. Іполітової, Е. Калижнюк, Н. Симонової, І. Мамайчук, І. Левченко та ін. Великий внесок у вивчення особливостей таких дітей і розробку методів їхньої реабілітації внесли також клініцисти К. Семенова, О. Мастюкова.

За ступенем важкості порушень рухових функцій і за сформованістю рухових навичок діти поділяються на три групи.

У першу групу входять діти з важкими порушеннями. У деяких з них не сформовані ходьба, захват й утримання предметів, навички самообслуговування; інші важко рухаються за допомогою ортопедичних пристроїв, навички самообслуговування у них сформовані частково.

До другої групи належать діти, що мають середній ступінь вираженості рухових порушень. Більша частина цих дітей може самостійно рухатися, хоча й на обмежену відстань. Вони володіють

навичками самообслуговування, які проте недостатньо автоматизовані.

Третю групу складають діти, що мають легкі рухові порушення – вони рухаються самостійно, володіють навичками самообслуговування, однак деякі рухи виконуються неправильно.

Крім рухових розладів у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату можуть спостерігатися недоліки інтелектуального розвитку: 40-50% дітей мають затримку психічного розвитку, близько 10% усіх дітей – розумову відсталість різного ступеня вираженості. У більшості випадків ці недоліки мають складну природу. Вони зумовлені як безпосереднім враженням головного мозку, так і є наслідком депривації, що виникає в результаті обмеження рухової активності й соціальних конфліктів. Затримка психічного розвитку виявляється у відставанні формування мислительних операцій, нерівномірності розвитку різних психічних функцій, виражених астенічних проявах.

Найбільш численну групу серед дітей з порушеннями опорно-рухового апарату складають діти з ДЦП.

При дитячому церебральному паралічі, як правило, поєднуються рухові розлади, мовленнєві порушення й затримка формування окремих психічних функцій. Слід підкреслити, що немає відповідності між вираженістю рухових порушень і ступенем недостатності інших функцій. Наприклад, важкі рухові порушення можуть поєднуватися з легкою затримкою психічного розвитку, а залишкові явища ДЦП – з важким недорозвитком окремих психічних функцій.

Рухові порушення при ДЦП виявляються у порушенні верхньої й нижньої кінцівок (порушення м'язового тону, патологічні рефлекси, важкість рухів, несформованість актів рівноваги й координації, недоліки певної моторики). Ускладнення рухових процесів може бути різно: деякі діти не витримують вертикального положення сидячи й стоячи, можуть переміщатися лише в колясці; у більшості дітей дефектна хода, а більшість використовує ортопедичні пристрої – костури, палиці й т.ін.; і лише небагато дітей здатні до пересування без допоміжних засобів на значну відстань. Хворі діти, у яких вражені праві кінцівки, змушені користуватися лівою рукою як провідною, що утруднює оволодіння навичками самообслуговування й графічними навичками. Тонкі рухи пальців недорозвинені практично в усіх дітей.

Мовленнєві порушення виявляються у більшості хворих ДЦП,

частіше всього – різноманітні форми дизартрії. Вираженість дизартричних порушень може бути різною – від легких (стертих) форм до цілком нерозбірливого мовлення. У найбільш важких випадках спостерігається анартрія (відсутність мовлення внаслідок важкого ушкодження артикуляційного апарата).

Порушення звуковимови у більшості випадків поєднується з загальним недорозвитком мовлення.

Наявність мовленнєвих порушень часто знижує мотивацію до мовного спілкування, веде до труднощів мовленнєвого контакту. У частини дітей, переважно з гіперкінетичною формою ДЦП, виражені дизартричні розлади поєднуються з порушеннями слуху. У 20-25% дітей є й порушення зору: косоокість, сходження й розходження, ністагм, обмеженість поля зору.

Формування пізнавальних процесів при ДЦП характеризується затримкою й нерівномірним розвитком окремих психічних функцій. У багатьох дітей спостерігаються труднощі розвитку сприйняття й формування просторових і часових уявлень, схеми тіла.

Практично в усіх дітей мають місце астеничні прояви: зниження працездатності, виснажливість усіх психічних процесів, уповільнене сприйняття, труднощі перерозподілу уваги, малий об'єм пам'яті.

Слід відзначити, що в більшості цих дітей є значні потенціальні можливості розвитку вищих психічних функцій, однак фізичні недоліки (порушення рухових функцій, слуху, зору), часто багаторазові, рухові труднощі, астеничні вияви й обмежений запас знань внаслідок соціально-культурної депривації маскують ці можливості.

Для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату характерні особливості у формуванні особистості: знижений фон настрою, тенденція до зниження соціальних контактів, занижена самооцінка, відхід у хворобу, інохондричні риси характеру. Розвиток таких якостей у даної групи дітей пов'язаний з двома причинами – раннім усвідомленням фізичного дефекту й переживаннями своєї неповноцінності, а також з неправильним вихованням, що часто зустрічається в таких сім'ях, де ростуть діти з руховими порушеннями. Особливістю цього виховання є гіпероніка, що обмежує активність і самостійність дитини.

Ще однією важливою особливістю особистісного розвитку дитини з порушеннями опорно-рухового апарату є наявність страхів,

що пов'язані з руховими обмеженнями – діти й підлітки бояться падіння, висоти. На основі цих психологічно зрозумілих страхів виникає страх нової обстановки, боязкість залишитися одиницею, постійна тривога за своє здоров'я.

Усі ці особливості, що характеризують порушення розвитку в дітей даної групи, вимагають цілеспрямованої корекції й профілактики. Основними напрямками корекційної роботи, зокрема корекційної роботи засобами мистецтва, є :

- стимуляція рухової активності, корекція порушень загальної й дрібної моторики, корекція порушень звуковимови, формування темпоритмічної й інтонаційної сторін мовлення, розвиток зв'язного мовлення;
- формування пізнавальної, особистісної активності, самостійності, розширення соціальних контактів;
- профілактика й корекція гальмівних та інохондричних рис характеру, страхів, егоїстичних тенденцій у формуванні особистості;
- профілактика й корекція комунікативних порушень, що виникають як через мовленнєві порушення, так і внаслідок соціальних обмежень;
- розвиток усіх видів сприйняття, часових, просторових уявлень, уявлень про схему тіла, підготовка руки до письма, розвиток графічних навичок й ізодіяльності.

У працях Г. Кузнецової показано, що в дітей, рухова діяльність яких викликана ДЦП, зображувальна діяльність не формується без спеціального навчання. Це утруднює шкільне навчання дітей, веде до обмеження емоціонального досвіду. Спеціальна корекційна робота засобами зображувальної діяльності може зіграти велику роль у профілактиці в таких дітей не лише порушень шкільних навичок, але й подолання порушень особистісного розвитку.

Ще одним напрямком корекційної роботи засобами мистецтва при рухових порушеннях є музичне виховання й музична терапія. Особливу важливість цей напрямок має в тих випадках, коли патологія пов'язана з порушеннями м'язового тону – спеціально підібраний музичний вплив сприяє нормалізації підвищеного тону.

Але найбільш важливим напрямком у роботі з цим контингентом, безумовно, є кінезотерапія, що сприяє розвитку й нормалізації порушень рухової сфери.

Діти з розладами емоціонально-вольової сфери являють собою поліфонічну групу, що характеризується різноманітними клінічними

симптомами й психолого-педагогічними особливостями.

У частини цих дітей переважають емоціональні порушення, у інших на перший план виступають порушення поведінки, і, врешті, стан дитини може характеризуватися поєднанням цих порушень. Найбільш важкі прояви емоціональних порушень зустрічаються при синдромі раннього дитячого аутизму (РДА), у деяких випадках емоціональні порушення можуть поєднуватися з розумовою відсталістю або затримкою психічного розвитку. Емоціональні порушення характерні також для підлітків, хворих на шизофренію.

Яскраво це виявляється у дітей з раннім дитячим аутизмом. Особливості аутичних дітей описані в працях К. Лебединської, В. Когана, О. Нікольської та ін. Цих дітей характеризує порушення всіх видів контакту, відмежованість від оточуючих і занурення у свій внутрішній світ, характерні труднощі встановлення контакту, особливо візуального. Діти відчувають складність у вираженні своїх емоціональних станів, у розумінні станів інших людей.

Труднощі виявляються у відношеннях із усіма оточуючими людьми, у тому числі й з близькими, але більшою мірою порушуються взаємовідношення з однолітками. У багатьох дітей спостерігаються невмотивовані страхи. Ці прояви поєднуються зі стійким негативізмом й особливими порушеннями інтелектуального й мовленнєвого розвитку.

Помічені специфічні відхилення в психомоторному розвитку, схильність до стереотипних дій.

Стереотипність виявляється в чиненні опору будь-яким змінам в оточуючій обстановці, наявності звужених інтересів, а також у темах розмов, грі, малюванні.

Відмічаються затримки у формуванні комунікативної функції мовлення – це виявляється у відсутності цілеспрямованого використання мовлення при спілкуванні, при якому зберігається можливість вимови слів, фраз.

Психічний розвиток аутичних дітей характерний вираженою асинхронністю формування окремих функцій – у частині з них мислительні операції формуються, випереджаючи вікові норми, і це поєднується із неспроможністю в засвоєнні побутових навичок, затримкою в розвитку мовлення й усіх видів комунікації. Серед аутичних дітей зустрічаються й обдаровані діти. Але в усіх випадках існує нерівномірність розвитку.

На початку шкільного навчання виявляється, що в цих дітей

утруднене формування навчальних навичок; великі труднощі викликає вільна регуляція діяльності, спрямованої на взаємодію з оточуючими. Адаптацію утруднює прагнення дітей до постійності, опір змінам, наявність невизначених страхів. Для дітей характерною є інша логіка отримання знань – вони орієнтовані на ті знання, які відповідають їхнім індивідуальним інтересам.

Емоціональні розлади, що виражаються в порушенні усіх видів комунікації, відмежованості від оточуючого світу, схильності до стереотипних дій спостерігаються у деяких розумово відсталих дітей. Наявність цих порушень ще більше ускладнює роботу по соціальній адаптації таких дітей.

Аутична дитина потребує психологічної й педагогічної корекції, яка повинна вирішувати такі завдання:

- подолання труднощів у розвитку форм взаємодії аутичної дитини з оточуючим світом;
- формування цілеспрямованої поведінки;
- стимуляція психічної активності, спрямованої на взаємодію з дорослими й однолітками;
- пом'якшення сенсорного й емоціонального дискомфорту, почуття страху й тривоги.

Вирішення цих завдань в умовах освітнього закладу здійснюється в двох напрямках:

- розвиток внутрішніх здібностей дитини свідомо структурувати свої стосунки з оточуючим;
- зовнішня допомога дитині через спеціально організоване середовище життєдіяльності.

У роботах О. Нікольської, Р. Ульянової, С. Морозова та ін. вказується на важливість використання казок, віршів, свят, музичних творів для дитини, що страждає раннім дитячим аутизмом.

Для подолання комунікативних порушень, стереотипів у поведінці, страхів може використовуватися психодрама (особливий вид драматизації), корекційний театр, ляльковий театр.

Р. Ульянова описала особливості й порушення образотворчої діяльності аутичних дітей і показала, як через оволодіння малюванням відбувається корекція просторових й моторних порушень у цих дітей, організується поведінка, додаються графічні стереотипи.

Група дітей з порушеннями поведінки досить численна з ряду причин, що викликають ці порушення, за динамікою вікових змін й за

психолого-педагогічними характеристиками, які описані в основному клініціатами (В. Ковальов, А. Личко та ін.).

Під порушеннями поведінки розуміють *відхилення від прийнятих у даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм поведінки*. Для позначення порушень поведінки широке розповсюдження одержали терміни: *відхилена поведінка, девіантна поведінка*.

Порушення поведінки помічені при психопатіях, патологічних формуваннях особистості, резидуальній церебрально-органічній недостатності, деяких психічних захворюваннях.

Основною особливістю дітей даної категорії є порушення соціальної взаємодії з оточуючими.

Розрізняють патологічні й непатологічні форми девіантної поведінки.

До непатологічних форм належать труднощі організації поведінки при акцентуаціях характеру, невротичних станів, що у більшості проходять, ситуативних реакцій. Діти й підлітки з непатологічними порушеннями поведінки не потребують спеціально створених умов навчання й виховання, але за несприятливих мікросоціальних умов, при патологічному перебігу пубертатного періоду ці форми відхилень у поведінці можуть трансформуватися в патологічні.

Виділяються такі категорії приналежності *порушень поведінки до патологічних*: стійкість відхилень у структурі характеру, темпераменту, захоплень, а також поліморфність проявів порушень поведінки.

Діти й підлітки з вираженими патологічними порушеннями в поведінці потребують спеціальних умов навчання й виховання, оскільки їхня поведінка порушує педагогічний процес, може являти небезпеку для оточуючих.

Виділяються декілька основних типів девіантної поведінки: антисоціальна, агресивна, делінквентна (та, що характеризується хуліганськими діями, що не підлягають під карну відповідальність) і кримінальна (та, що характеризується злочинними діями).

Група дітей з порушеннями в поведінці має різноманітні індивідуальні психолого-педагогічні особливості, але можна виділити ряд характеристик, загальних для дітей. Діти легко збуджуються, вразливі, непосидючі, вступають в конфлікти з іншими дітьми й педагогами, прогулюють уроки, помічені й інші порушення поведінки.

У них спостерігається підвищена афективність і агресивність. Все це порушує взаємодію дитини або підлітка з оточуючим середовищем, веде до шкільної дезадаптації. Частина таких підлітків врешті-решт залишається за межами школи, що створює особливо сприятливий ґрунт для хуліганських і злочинних дій.

Порушення в поведінці можуть спостерігатися у дітей з різними відхиленнями в розвитку, при психопатії, неврозах, психічних захворюваннях, але велику групу складають здорові діти й підлітки, у яких порушення в поведінці обумовлені несприятливими мікро-соціальними умовами.

Незалежно від того, якими причинами викликане порушення поведінки, є декілька завдань, які необхідно вирішувати для того, щоб пом'якшити вираженість порушень: формування саморегуляції й контролю за своєю поведінкою, критичного ставлення до свого стану, вміння стримувати афективні прояви, а також профілактика агресивних дій і підвищеної конфліктності.

Саме ці завдання можуть вирішуватися використанням арттерапевтичних методик (імаготерапія, лялькова терапія, бібліотерапія).

Велику роль можуть зіграти також ізотерапія й художня праця.

Часті випадки, коли „важкі” підлітки захоплювалися художньою творчістю, і це змінювало коло спілкування й коригувало негативні прояви в поведінці.

На жаль, у останні роки ці напрямки поведінки реалізуються недостатньо. Велику увагу приділено напрямку, пов'язаному з заняттями спортом, особливо з різними видами єдиноборств. Навряд чи це дозволить вирішити завдання корекції повною мірою, бо саме ці види спорту часто сприяють агресивній поведінці.

Численні дослідження вітчизняних дефектологів і психологів (Р. Боскіс, М. Рау, Т. Розанової, Л. Тигранової, І. Соловйова, М. Земцовой, Ю. Кулагіна, Л. Солнцевої та ін.) виявили особливості формування клініко-психологічної структури порушень у дітей з патологією сенсорної сфери.

Це особлива категорія дітей з порушеннями розвитку. Унаслідок природжених або набутих дефектів слухового аналізатора у них змінюється весь хід психічного розвитку, особливо страждає мовний розвиток, оскільки слух відіграє вирішальну роль у розвитку й функціонуванні мовлення.

Ступінь вторинних відхилень у розвитку дитини залежить від

цілого ряду умов: від ступеня зниження слуху, часу виникнення порушення, педагогічних умов навчання й виховання дитини.

Дитина з вродженою глухістю або тією, що рано з'явилася, не може рано оволодіти мовою, і це негативно позначиться не лише на формуванні такої складної функції, як словесно-образне мислення, але й на розвитку наочно-образного мислення, уваги, пам'яті, сприйняття й т.ін. Чим пізніше виник дефект слуху, чим краще зуміла сформуватися мова, тим менше постраждає подальший психічний розвиток дитини.

Велике значення має ступінь вираженості сенсорного порушення. Так, невелике порушення слуху дає деякі можливості для самостійного оволодіння мовленням, а, звідси, й для розвитку вищих психічних функцій. При мінімальному залишковому слуху самостійне оволодіння мовленням неможливе, і розвиток психічних функцій своєрідний. У цьому випадку без спеціального навчання й виховання зовнішня картина дефекту буде дуже схожа з картиною порушення при розумовій відсталості, хоча структура його буде цілком інша.

Таким чином, особливості дітей даної категорії характеризуються виключною своєрідністю не лише за ступенем первинного порушення, але й за рівнем мовного розвитку. У свою чергу різний рівень мовленнєвого розвитку визначає своєрідне мислення, пам'ять, увагу, обумовлюючи таким чином наявність можливих відхилень наступного порядку. Якщо дитина не одразу потрапляє в спеціальні умови виховання, що пом'якшують складність таких наслідків, можуть спостерігатися глибокі порушення розвитку.

На основі оцінки слуху й даних мовленнєвого розвитку в педагогічній типології вичленовані чотири групи дітей з порушеннями слуху:

- ті, що не чують без мовлення (раноглухі);
- ті, що не чують зі збереженням мовлення (пізноглухі);
- ті, що слабо чують, і що володіють відносно розвинутим мовленням з невеликими її недоліками;
- ті, що слабо чують з глибоким мовленнєвим недорозвитком.

Педагогічний процес орієнтується на розвиток усіх сторін особистості дитини з порушенням слуху. Завдяки спеціальному навчанню формується мовлення й відволікаюче мислення, словесна пам'ять, створюються умови для компенсації порушень за рахунок розвитку й використання функцій як слухового аналізатора, так і

зберігаючих аналізаторів.

Включення інсценівок, драматизацій, пантомім до педагогічного процесу спонукає дітей з порушеннями слуху до навчання, що сприяє формуванню, зокрема, їхніх мовленнєвих навичок.

Ця категорія дітей також відрізняється великою своєрідністю клінічних і психолого-педагогічних проявів у залежності від вираженості й часу виникнення порушень зорового аналізатора. Усталилося виділення незрячих дітей (тих, у кого помічена медична або практична сліпота) і слабкобачачих (тих, хто має часткову втрату зору).

При медичній сліпоті повністю відсутня можливість сприймати оточуючий світ за допомогою зору, *при практичній сліпоті* зберігається або світовідчуття, або можливість частково сприймати світло, колір, контури предметів.

До *слабкобачачих* відносяться діти, що мають гостроту центрального зору на оці, що краще бачить з корекцією (окуляри, лінзи) від 0,05 до 0,3.

Втрата зору обумовлює особливості розвитку таких дітей. Вони відчувають труднощі в сприйнятті предметів і явищ візуального характеру – світло, колір і т.ін., які не сприймаються незрячими дітьми безпосередньо. Великі труднощі виникають у них в оцінці просторових ознак: положення, напрямок, відстань, величина, форми об'єктів і т.ін. Вся це об'єднує чуттєвий досвід незрячих дітей, ускладнює їхню орієнтацію в просторі, особливості при пересуванні; гармонійність розвитку їхніх сенсорних й інтелектуальних функцій порушується. У них страждає формування понять, знання їхні нерідко формальні.

Для них характерним є так званий *вербалізм* – відсутність уяви образу за словом, що вимовляється або сприймається, тому значення слів часто об'єднані.

Оскільки зоровий аналізатор також бере участь у формуванні фонетичного боку мовлення, у незрячих дітей часто наявне таке порушення, як неправильна вимова звуків.

Страждають і більш елементарні функції – наприклад, майже до шкільного віку залишаються малодиференційованими такі важливі для дітей з порушеннями зору тактильні відчуття. Більшість відхилень у розвитку психічних функцій у дітей з порушеннями зору долаються в ході спеціального навчання й виховання.

При слабкому баченні зорові сприйняття серйозно порушені, але все ж збережені, отже, є можливість одержання інформації про

оточення через зоровий аналізатор. Тому при слабкому баченні є значно більше потенціальних можливостей розвитку, ніж при сліпоті. Однак значне пониження зору негативно позначається, перш за все, на процесі сприйняття, який відзначається великою повільністю, вузькістю огляду, пониженням точності. Зорова уява, що формується в слабкобачачих дітей, менш чітка й яскрава, ніж у тих, хто нормально бачить, а іноді й деформована. У них нерідко спостерігаються труднощі просторової орієнтації. При зоровій роботі такі діти сильно втомлюються, а це призводить до подальшого порушення зору при відсутності заходів для його охорони й розвитку. Зорова втомлюваність, у свою чергу, викликає пониження розумової й фізичної працездатності.

У процесі формування особистості дитини з сенсорними порушеннями провідне значення має реакція на усвідомлення дефекту.

Велику роль відіграють також соціальна й сенсорна депривація, неправильне виховання, своєрідність стосунків з оточуючими. Психологічна атмосфера навколо дитини з сенсорними порушеннями сприяє закріпленню або гальмуванню істероїдних рис особистості. Частіше за все спостерігаються труднощі в установленні контактів зі здоровими однолітками, страх повернути увагу до свого недоліку, вразливість, образливість, занурення у світ фантазій. Але іноді зустрічається й інший варіант особистого розвитку – прагнення до демонстративності, егоцентризму, тенденція до маніпулювання оточуючими.

Такі варіанти особистісного розвитку багато в чому пов'язані з неправильним вихованням й ведуть до труднощів у подальшій соціальній адаптації дитини. Таким чином, необхідна профілактика порушень особистісного розвитку у дітей з сенсорними порушеннями, а в деяких випадках у подоланні вже сформованих негативних рис.

Найважливішу роль у цьому можуть відіграти усі види художньої діяльності, що розширюють можливості комунікації, підвищують самооцінку, впевненість у своїх можливостях. Велике значення різних засобів мистецтва і в розвитку в дітей цієї категорії мовлення, уяви й творчих здібностей.

Ключові поняття: аномальний розвиток, діти з затримкою психічного розвитку, діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, діти з порушеннями поведінки, діти з порушеннями слуху, зору.

Питання й завдання:

1. Дайте характеристику дітям з різноманітними порушеннями в розвитку.
2. Охарактеризуйте особливості формування особистості дітей з інтелектуальною недостатністю.
3. Охарактеризуйте особливості формування особистості у дітей з сенсорними порушеннями.
4. Які категорії дітей з порушеннями поведінки можна віднести до патологічних й чому?

Проблемне завдання: У чому полягає завдання соціального педагога при визначенні підходів до роботи з дітьми, які мають проблеми в розвитку?

2.2. З історії допомоги особам з обмеженою дієздатністю

Ставлення суспільства до дітей з особливими потребами є певним мірилом його цивілізованості.

Однак, уже на світанку людської цивілізації жерці, а потім лікарі, філософи й педагоги використовували різні види мистецтва для лікування душі й тіла. Вони замислювалися над тайнами впливу живопису, театру, рухів, музики, намагаючись визначити їхню роль як у відновленні функцій організму, так і в формуванні духовного світу особистості.

Найдавніша притча, пов'язана з використанням музики як лікувального засобу, представлена в Старому Завіті. У ній говориться, що Давид, граючи на арфі, вилікував Саула від нервової депресії. У міфології давніх греків образи Аполлона (покровителя мистецтв) та його сина Асклепія (покровителя лікування) були символами зв'язку мистецтва й медицини.

Використання різних видів мистецтва з метою лікування спостерігалася в Давній Греції, Китаї та Індії.

У Давній Греції образотворче мистецтво розглядали як ефективний спосіб впливу на особистість. У галереях виставляли скульптури, що уособлювали благородні людські якості („Милосердя”, „Справедливість” і т.ін.). Вважалося, що, спостерігаючи прекрасні вироби, людина всотує все краще, що вони відтворюють. Те ж саме стосується й картин великих майстрів.

Давні греки надавали великого значення театру. Перший театр виник саме в Давній Греції. В Афінах, Спарті та інших областях Греції театр був державним закладом. За допомогою театрального впливу проповідувалися певні ідеї, формувалася світогляд народу. Театр давав глядачам живі уроки героїзму, виховання волі, вірності своїм ідеалам. Сильні духом Прометей, Едіп, Антігона, Електра. Їх переживання притягували до себе й викликали співчуття.

У класичній Греції *музикальне мистецтво* сприймалося як триєдність „музичних мистецтв” – поезії, танцю й власне музики.

Видатні давньогрецькі філософи Піфагор, Арістотель, Платон вказували на профілактичну й лікувальну силу впливу музики. Вони вважали, що музика встановлює порядок у всьому Всесвіті, у тому числі порушену гармонію в людському тілі. Було помічено, що музика, перш за все, її компоненти – мелодія й ритм, змінюють настрій людини, перебудовують її емоційний стан.

Цілющий вплив звучання певних музичних інструментів відзначав Демокріт (V ст. до н.е.). Він радив слухати флейту для виліковування смертельних інфекцій. А, на думку Платона, зняти головний біль допомагали лікувальні трави, їх вплив посилювався співом та музикою магічного характеру.

Італійський музикальний теоретик середньовіччя Дж. Царліно (1517-1590) описує, як Сенократ звуками труби повернув здоров'я нерозумним, а Талет звучанням давнього музичного інструмента кіфари виліковував чуму. Пророк Давид грою на кіфарі й співом допоміг біблійному царю Саулу позбавитися депресії.

Лікар Асклепій музикою втихомирював сварливих, а за допомогою труби покращував слух тих, хто слабко чув.

Гомер в „Одіссеї” розповідає про лікування ран воїна звуками музики й співу, про те, як Ахілл знімав емоційну напругу своїм співом і грою на лірі. На думку давніх греків і римлян, музика, що виконується на цитрі, сприяла процесу травлення.

Уважалося, що вокалотерапія ефективна при лікуванні. Здатність голосу виражати почуття й емоції найкращим чином виявляється в мистецтві співу, що має багатовікову історію. Художній спів існував уже до нашої ери в Єгипті, Малій Азії, Давній Греції.

Відомі ідеї Платона, пов'язані з музикотерапією. Він вважає, що ритми й лади, діючи на думку, роблять її співзвучною їм самим. Услід за Платоном вплив мистецтва на людину розвивав Арістотель у

вченні про катарсис – концепції очищення душі людини в процесі сприйняття мистецтва.

Танець використовувався давніми з метою лікування. У більш пізні часи в Італії рухи під швидку й динамічну музику вважалися ефективним засобом лікування тарантизму (укусу павука – тарантула).

Хворі в „божевільному” темпі танцю „тарантела” рухались до повного виснаження, „витанцьовуючи” отруту з тіла.

У *Давньому Китаї*, як і в Греції, музика використовувалася досить широко й у відповідності з правилами традиційної китайської медицини. В основі давньокитайських підходів до діагностики й лікування (у тому числі з використанням звукотерапії) застосовувався вплив на активні біологічні точки, або точніше, акупунктури.

Музичний лад у китайській музиці називається пентатонікою й базується на п'яти тонах, що відповідають п'яти першоелементам природи (земля, метал, дерево, вогонь, вода), які, у свою чергу, відповідають п'яти органам людини (селезінка, легені, печінка, серце, нирки). Давньокитайська філософія й медицина поділяють усе існуюче й те, що відбувається в оточуючому світі на дві категорії – психічну енергію „Ян” та „Інь” (чоловічу й жіночу). Ця енергія рухається в тілі певними проходами – меридіанами, які пов'язані між собою. Кожен меридіан пов'язаний ще з одним із внутрішніх органів людини. Лікування душевних і фізичних розладів здійснювалося шляхом впливу певних тонів, звуків, музикальних інструментів на активні точки меридіану й пов'язані з ними області тіла.

Особливе місце в системі китайської музикотерапії займали музичні інструменти, завдяки яким встановлювалися зв'язки між звучанням, вібраціями різноманітних органів тіла й коливаннями космосу. Музика, впливаючи таким чином на людину, приводила її в стан гармонії з природою.

Музикотерапія широко використовувалася в Давній Індії. Вона базувалась на ідеї єдності Всесвіту й закону ритму, що впливають на духовну сутність людини.

Музикознавці вважають, що спочатку людина виражала свої думки й почуття низькими й високими, короткими або тривалими звуками. Глибина музичного тембру говорила про силу й міць, а висота тону виявляла любов і мудрість. Людина передавала різноманітні емоціональні стани за допомогою музикальних звуків.

Це поступово перетворювало музику на особливу мову, за допомогою якої виражаються різноманітні людські стани. Індійська філософія вважає, що навіть найбільш проста мова, слово, мовлення не можуть існувати без музики, що вплив музики залежить не лише від майстерності виконавця. Ефективність впливу на слухача визначається також і рівнем духовного розвитку музиканта, з цієї ж причини значення музики різне для кожної людини.

Музика Індії зберегла до нашого часу містицизм тембру й тональності, відкритого ще в давнину. Особливе місце у впливі на людину в індійській музикотерапії посідає спів. Вокальне мистецтво більш істотне у порівнянні з інструментальним, тому вважається більш високим.

У Давній Індії вважалося, що в голосі виражає себе душа. Спочатку викликається активність у розумі. Розум за допомогою думки проектує тонкі вібрації в ментальному плані. При цьому вібрації у вигляді дихання через внутрішні органи (область черева, легень, носоглотки) утворюють голос. Голос виражає позицію розуму: брехливу або істинну. Він теж володіє силою магнетизму як ідеальний природний інструмент.

Індійська філософія стверджує, що відбиття спокою душі й миру може бути здійснене за допомогою музики. Жодне мистецтво не спроможне так надихати особистість, як музика. Кожна людина, спілкуючись із мистецтвом, досягає в тій чи іншій області високого ступеня підвищеного „поля думки”.

У середні віки практика музикотерапії пов'язана з теорією афектів, яка вивчала вплив різних ритмів, мелодій і гармоній на емоціональний стан людини. Установлюються різноманітні відношення між темпераментом пацієнта й наданням ним переваг тому чи іншому характеру музики.

Відомо, що *на початку XIX ст.* французький лікар – психіатр Жан Етьєн Домінік Ескіроль став вводити музикотерапію до психіатричних установ. Застосування музики в медицині носило переважно емпіричний характер.

Перші спроби наукового осмислення механізму впливу музики на організм людини належать до XVII ст., а експериментальні дослідження – до кінця XIX – початку XX ст. Учені робили спроби підвести фізіологічний базис під емпіричні факти.

У Росії інтерес до проблеми взаємозв'язку музики й медицини очевидний. З ініціативи В.Бехтерева в Росії у 1913р. був заснований

комітет по дослідженню музично-терапевтичних ефектів, до якого увійшли визначні лікарі й представники музичного світу. Спеціальні дослідження С. Корсакова, В. Бехтерева, І. Догеля, І. Сеченова, І. Тарханова, Г. Шипуліна та ін. виявили позитивний вплив музики на різноманітні системи організму людини: серцево-судинну рухову, дихальну, центральну нервову. Важливими були висновки про те, що негативні емоції (страх у першу чергу) блокують функції кори головного мозку, що призводить до втрати орієнтації людини на психосоматичні процеси, які сприяють психоемоціональній напрузі людини, мобілізують її резервні сили, обумовлюють її творчість в усіх галузях мистецтва, науки й усього життя в цілому. Саме ці висновки вітчизняних вчених покладені в основу наукового обґрунтування використання мистецтва в корекційній роботі з дорослими й дітьми.

У Європі практика використання художньої творчості в лікуванні хворих, які мають психічні розлади, належить до початку ХХ ст. У Великобританії такою діяльністю займалися М. Річардсон, Дж. Дебуффе, Є. Гутман та ін. Здійснюється взаємодія представників „художнього світу” з психіатрами. Образотворче мистецтво психічно хворих здається об’єктом наукового осмислення, застосовується з метою діагностики. Досвід використання художньої творчості в переборюванні захворювань і прискоренні процесів відновлення й реабілітації описана в книзі А. Хілла „Образотворче мистецтво проти хвороби” (1945). Він увів до європейської науки й практики термін „арттерапія” по відношенню до образотворчого мистецтва як засобу лікувального впливу (А. Копитін).

У США в 1940-і рр. М. Наубург використала в психотерапевтичній роботі з дітьми малюнкові техніки, розглядаючи вираження дитиною своїх переживань у зображувальній діяльності в якості інструмента дослідження його неусвідомлених процесів.

У наш час арттерапія розвивається в контексті теоретичних ідей З. Фрейда й К. Юнга, у психотерапевтичній практиці використовується як метод лікувального впливу на психічно хворого через включення його лише в образотворчу діяльність. Лікувальний ефект в американському арттерапевтичному напрямку ґрунтується при допомозі ідей традиційного психоаналізу.

Відомо, що головним регулятором людської поведінки слугує свідомість. З. Фрейд відкрив, що за завісою свідомості схований глибинний шар неусвідомлених особистістю прагнень, бажань, які

ускладнюють життя й можуть стати причиною нервово-психічних захворювань. Це спрямувало його на пошук засобів позбавлення пацієнтів від конфліктів, між тим, що говорить їх свідомість, і потаємними, неусвідомленими устремліннями. Так з'явився фрейдівський метод цілення душі, названий психоаналізом.

К. Юнг вважав, що після виявлення основних внутрішньопсихічних конфліктів і вираження їх через мистецтво, художню діяльність, пацієнт зможе самостійно регулювати свою психічну діяльність, розкриваючи приховані можливості.

У зв'язку із цим сутність арттерапевтичного впливу полягає в тому, що емоційно травмуюча ситуація за допомогою різних засобів мистецтва й художньої практики за допомогою психотерапевта знаходить свій зовнішній вираз, доводиться до катарсисної розрядки, внаслідок чого полегшується стан пацієнта.

Використовуючи ідеї К. Юнга про можливості художньої творчості в психоаналітичній, психотерапевтичній практиці, Р. Пікфорд, М. Мілнен, Д. Віннікотт та ін. зробили значний внесок у розвиток арттерапії, в основі якої на той час було образотворче мистецтво.

Друга половина ХХ ст. позначена *створенням перших професіональних об'єднань арттерапевтів* (у 1963р. з'явилася Британська асоціація арттерапевтів, Американська арттерапевтична асоціація). Метою й завданнями діяльності цих об'єднань було сприяння збереженню психічного й фізичного здоров'я громадян за допомогою образотворчого мистецтва й інших видів творчості в якості психотерапевтичного інструменту.

У 1970 р. Британська асоціація арттерапевтів зробила перші кроки по втіленню арттерапії в державну охорону здоров'я. У цей же час починається підготовка спеціалістів-арттерапевтів у США й Великобританії. А в 1980-1990-і рр. характерною для арттерапевтичної практики є підвищення її ролі в освіті, зокрема, у спеціалізованих школах.

Розгляд мистецтва як фактора психічного розвитку дітей, обґрунтування використання образотворчих прийомів у роботі з дітьми в якості психотерапевтичного й психокорекційного інструмента дається в працях Х. Рід, Є. Крамер.

У Росії такий досвід роботи представлений у працях Е. Бурно, Г. Бурковського, Р. Хайкіна, О. Карабанової та ін. Образотворча діяльність дозволяє дітям без слів виражати свої думки.

Використання ж продуктів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, декоративно-прикладного мистецтва) полегшує переживання, сприяє зміні поведінки.

У другій половині ХХ ст. музикотерапія виділяється як самостійний напрямок. Він широко практикується в країнах Європи і США. Цей період характерний організацією музично-терапевтичних спілок і центрів у Швеції, Австрії, Швейцарії, Німеччині, Росії.

Цікавість до використання мистецтва з метою корекції, до механізму його впливу на людину в кінці ХХ ст. значно виріс. Це пов'язане з науково-технічним прогресом (поява аудіо-візуальних засобів, медичної техніки й та ін.). У свою чергу, це дозволило більш глибоко вивчати фізіологічні реакції організму у відповідь на вплив музики. У той же час цей інтерес визначається можливістю застосування музики як лікувально-корекційного засобу, що забезпечує гармонізацію стану людини: зняття напруги, утоми, підвищення емоціонального тону, розвиток естетичних потреб.

Огляд напрямків арттерапії міститься в працях Л. Брусиловського, В. Рожнова, З. Матейнової, С. Машури, В. Петрушина.

У наш час різні види арттерапії представлені практично в усіх країнах як у медицині (при нервово-психічних, соматичних захворюваннях), так і в психології (загальній, медичній, спеціальній) оскільки при будь-якій структурі порушення так або інакше зачинається афективна сфера.

Особливе місце серед сучасних видів арттерапії займає музикотерапія.

Кожна з музикотерапевтичних шкіл Європи має свою концепцію. Це знайшло своє відображення в книзі В. Шушарджана, матеріал якої допомагає розкрити тенденції розвитку музикотерапії.

У Франції й Голландії музикотерапія широко застосовується і в практиці психотерапії, і в хірургії. При цьому музика добирається з урахуванням її фізіологічного впливу на організм, особливостей людини, її захворювання. В Голландії музика застосовується й при лікуванні серцево-судинних захворювань.

Певна класична музика позитивно впливає на серцево-судинну систему людини, допомагає подолати самотність, покращує самопочуття людини.

Відомий французький отоларинголог А. Томатіс дослідив вплив звуків високої частоти на психіку людини. Він показав, що

людина не лише чує: сприйняті нею коливання впливають на нерви внутрішнього вуха й, перетворюючись там в електричні імпульси, спрямовуються в мозок. Деякі потрапляють в слухові нерви й сприймаються як звуки, інші – в мозжечок, відповідальний за складні рухи й почуття рівноваги. Звідти вони передаються в лимбійну систему, яка контролює емоції й виділення біохімічних речовин, у тому числі гормонів, що впливають на організм. Електричний потенціал, який створюється звуком, також поступає до кори головного мозку, що регулює вищі психічні функції людини, свідоме управління її поведінкою.

На думку А. Томатіса, вухо – один із органів, що формує людську свідомість. До нього більшість дослідників не звертали уваги на те, що слухання – лише сторона великого динамічного процесу, у якому задіяна кожна клітина тіла. Звук є одним з енергетичних джерел мозку й усього організму. Виявлений безпосередній зв'язок між діапазоном слухового сприйняття людини, діапазоном вібрацій її голосу й станом здоров'я.

Шведська школа музикотерапії (засновник А. Понтвік) виходить з *концепції психорезонансу*, у якій вказується, що глибинні прошарки людської свідомості резонують зі звучними гармонійними формами й виявляються доступними для розуміння. А. Понтвік, спираючись на погляди К. Юнга, на поняття „колективного несвідомого”, розвинув уявлення про способи розкриття глибинних шарів психіки безпосередньо співвідношенням звуків, що дають ефект обертонів.

У США музикотерапія одержала визнання після другої світової війни, коли вона успішно застосовувалася при лікуванні емоціональних розладів у ветеранів. Подальший розвиток музикотерапії відмічався після демонстрації її ефективності в роботі з дітьми й людьми похилого віку. У США в 1950р. створена Національна асоціація музикальної терапії.

В американському напрямку музикальної терапії, як відзначалося раніше, лікувальний ефект пояснюється в руслі традиційного психоаналізу. Під час сеансу психотерапевт за допомогою музики приводить пацієнта до усвідомлення емоціонально травмуючої ситуації, добиваючись катарсичної розрядки. При цьому велике значення надавалося вибору музикальних творів, що викликали бажані асоціації образів, почуттів, аналіз яких допомагає виявити основу прихованого конфлікту.

Одним з найбільш відомих сучасних арттерапевтичних центрів США є відкрита в 1990р. при університеті в Нью-Йорку клініка музичної терапії Нордофф-Робінса. Напрямок інструментальної й вокальної терапії, що розвивався в ній, заснований на ролі „живої” музики як засобу комунікації. Робота з пацієнтами в такій школі передбачає залучення їх у процес створення музики разом з терапевтом за допомогою різних музикальних інструментів (барабана, бубна, тамбурина, пандейри, маракасів та ін.). Крім цього, в клініці проводиться широкий спектр досліджень з інших видів арттерапії (зокрема, драмтерапії, вокалотерапії та ін.). Особлива увага приділяється вивченню впливу арттерапевтичних методів на дітей з різними порушеннями, де зроблено акцент на інтеграцію різних видів арттерапії та залучення пацієнта до лікувально-спрямованої художньої діяльності посередництвом імпровізації. Окрім індивідуальної музикотерапії активно застосовується групова форма, де творчий потенціал учасників виявляється у спільній драматичній імпровізації, створенні музики й пісень, у грі на інструментах. Активна участь в музикально-терапевтичному сеансі пацієнта, що виражає свій емоціональний стан у різних видах мистецтва, веде до зруйнуванню внутрішнього конфлікту, що є в нього.

В Англії, у Лондоні, у 1975 р. був організований Центр музикальної терапії, який займається розробкою музико-терапевтичних програм для спеціальних шкіл і клінік Лондона.

У Німеччині в 1985р. при медичному факультеті університету Віттен Хердеке був створений інститут музичної терапії, де музикотерапія застосовується в багатьох областях медицини: дитячої й загальної психіатрії, педіатрії, невропатології, інтенсивній терапії та ін.

У Росії у другій половині ХХ ст. арттерапія розробляється й використовується з лікувальною і корекційною метою як у різних напрямках медицини, так і в психології, зокрема, у спеціальній психології.

Ефективність використання різних видів арттерапії для корекції й лікування підтверджується широким спектром робіт з музикотерапії (Л. Брусиловський, В. Петрушин, І. Гриньова та ін.), вокалотерапії (С. Шушарджан), ізотерапії (А. Захаров, Р. Хайкін, М. Бурно та ін.), бібліотерапії (В. Мурашевський, А. Мілляр, Є. Рау, Ю. Некрасова та ін.), імаготерапії (І. Вольперт, Н. Говоров).

Вітчизняна школа використання мистецтва для лікуванні й

корекції в останні роки досягла значних успіхів і доводить, що різні засоби мистецтва, особливо музика, мають лікувальний і корекційний вплив як на фізіологічні процеси організму, так і на психоемоціональний стан людини.

Позитивний вплив мистецтва на центральну нервову систему відзначали психіатри А. Гройман і В. Райков. Останній вказував на психокорекційний вплив живопису на людину, особливо на її активну участь в образотворчій діяльності й створенні живописних творів.

Спостереження психотерапевта С. Мамулова показали, що нормалізації діяльності серцево-судинної системи допомагає музика, яка виконується на кларнеті й скрипці.

Вплив мелодійної музики забезпечує седативний ефект, музика ритмічна, енергійна, з помірним темпом і динамікою є тонізуючою при відновлювальній судинній терапії, у тому числі при порушенні мозкового кровообігу (І. Гриньова).

Лікувальний вплив художнього співу, вокалотерапії, характер її застосування в лікувально-оздоровчій практиці досліджений С. Шушарджаном. Виявлено переважаючий вплив деяких музичних програм на культуру мікроорганізмів.

У Москві в 1997 р. створена міжнародна академія інтеграційної музикотерапії (МАІМ), де кращі досягнення сучасної клінічної й традиційної (народної) медицини, комп'ютерної технології й мистецтва були об'єднані в систему під назвою інтегративна медицина. Метою даного напрямку є профілактика, корекція та підтримка здоров'я людини. Одним із завдань академії є підготовка спеціалістів нового покоління – музикотерапевтів, що синтезують знання й навички музиканта й лікаря, що використовують немедикоментозний вплив на людину з метою відновлення порушених функцій її організму.

Характерною рисою суспільних відносин за часів Київської Русі було милосердя, людяне й чуйне ставлення до калік. Володимир Мономах у своєму заповіті дітям писав: „Всего же более убогих не забивайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте”. Таким чином, у Київській Русі світська влада й духовництво здавна звертали увагу на дітей – калік, прагнули допомогти їм.

Питання соціального захисту покалічених, кульгавих і сліпих відбито в Уставах князів Ярослава, Володимира, Всеволода. Наприклад, навмисне калічення прирівнювалося до вбивства. За цей злочин необхідно було сплатити штраф у розмірі 40 гривнів.

Татари-монгольська навала згубно позначилася на розвитку культури й освіти Київської Русі. Тільки у XV столітті справи громадської опіки знову почали поширюватись. Позитивну роль у цьому відігравали братства (общини міського населення), що створювалися у середині XV століття. Спочатку братства були благодійними й називалися в грамотах „братствами любові” й “братствами милосердя”. У XIV – XV століттях не існувало законодавства щодо змін або поліпшення громадської опіки. До цього часу ще діяли принципи організації громадської опіки, що склалися в Київській Русі.

У кінці XVII століття в Києві, Умані, Черкасах, Бердичеві та інших містах відкриваються притулки для дітей та дорослих калік.

В Україні набули гучної слави сліпі, які стали кобзарями, бандуристами, лірниками. Кобзарі й лірники певного району склали організовану групу, яку підтримувало населення.

Виховання аномальних дітей в богодільнях, притулках і виховних будинках сприяло формуванню оригінальних систем виховання й навчання глухонімих, сліпих та розумово відсталих дітей, що знайшло свій подальший розвиток в умовах спеціальних училищ, які почали створюватися в Україні для глухонімих у першій половині XIX ст. та для сліпих і розумово відсталих – у кінці XIX ст. – на початку XX ст.

Перші спеціальні школи для аномальних дітей почали створюватися в Україні як філантропічно-опікунські установи в середині XIX століття. Особливістю цих шкіл було те, що, крім навчання дітей мови та інших загальноосвітніх предметів, їх обов’язково навчали ще й певній професії. Якщо за часів Київської Русі основним завданням суспільства було прогодувати таких людей і надати їм притулок, то вже в XIX столітті сформувалася думка, що виховання й навчання можуть зробити й інваліда гармонійно розвиненою особистістю, здатною виконувати своє громадське призначення.

У XX столітті розвинулися державна та недержавна форми соціальної опіки осіб з обмеженою дієздатністю. Найпоширенішими формами державної підтримки інвалідів є пенсійне забезпечення цих осіб, створення та фінансування діяльності медичних закладів, шкіл-інтернатів, будинків інвалідів, реабілітаційних центрів. У 90-х роках XX століття значного поширення набув рух волонтерської підтримки осіб з обмеженими функціональними можливостями.

Створено багато благодійних організацій, товариств і фондів для підтримки цих осіб. Серед них – „Школа життя”, товариства „Джерела”, „Церебрал”, організації „Інваліди дитинства”, „Любов і милосердя”, „Товариство батьків інвалідів” та багато інших.

Ключові поняття: проблеми взаємозв'язку музики й медицини в Давній Греції, Китаї та Індії, Росії, США, Україні; питання соціального захисту за часів Київської Русі.

Запитання й завдання:

1. Яка роль артпедагогіки в допомозі особам з обмеженою дієздатністю?
2. Перерахуйте види арттерапії.
3. Що є спільного у застосуванні артотерапії у Давньої Греції, Індії та Китаю?
4. Розкрийте історичні аспекти розвитку артпедагогіки.

Проблемне завдання: У чому полягає роль мистецтва в формуванні пізнавальної, емоційно-вольової й моторної сфер у дітей з проблемами у розвитку?

2.3. Соціально-педагогічні технології артпедагогіки в роботі з сім'єю, яка виховує дитину з обмеженими можливостями

В українській мові до кінці XVIII ст. людина з вадами розвитку тлумачилась як каліка, калька, хромець, слепець (давньоруською), що знаходимо у пам'ятках давньоруської літератури. На початку XIX ст. у слов'янських мовах починає вживатися слово „інвалід” – безсилий, слабкий, важкопоранений, яке прийшло в українську й російську мови з французької й до кінця XIX ст. вживалося в значенні „той, що відслужив”, заслужений воїн, який непридатний до служби через каліцтво, поранення, старість”.

До сьогодні в Україні немає єдиного терміну стосовно осіб, які мають фізичні та психічні вади. Так, у засобах масової інформації, спеціальній літературі вживаються поняття:

- інвалід;
- особи з обмеженими функціональними можливостями;
- люди з обмеженою дієздатністю;

- люди з особливими потребами;
- особи з вадами в розвитку.

У законодавчих документах, як правило, домінує термін „інвалід”.

До інвалідів, окрім дітей з фізичними порушеннями, належать діти з розумовою відсталістю, з порушеннями слуху, зору, недорозвиненим мовленням, з дитячим аутизмом, з комбінованими порушеннями в розвитку.

Медичний діагноз про порушення психолого-фізичних функцій організму встановлюються лікарями-спеціалістами, які потім курирують дитину в процесі її абілітації й реабілітації.

Основне завдання суспільства по відношенню до інвалідів – „создание таких же условий жизни, что и для всего населения, и равной доли в улучшении условий жизни в результате экономического развития” (Всесвітня програма дій по відношенню до інвалідів ООН).

У наш час інвалідність пов’язується з обмеженням не лише працездатності, як було раніше, але й життєдіяльності людини.

Обмеження життєдіяльності – відхилення від норми діяльності людини, яке характеризується обмеженням здатності здійснювати самообслуговування, пересування, орієнтацію, спілкування, контроль за своєю поведінкою, навчання й трудову діяльність.

Інвалід – особа, яка має порушення здоров’я зі стійким розладом функцій організму, що призводить до обмеження життєдіяльності й викликає необхідність її соціального захисту.

Соціальний захист інвалідів – система гарантованих державою економічних, соціальних і правових заходів, які забезпечують інвалідам умови для подолання, заміщення (компенсації) обмежень життєдіяльності й спрямованих на створення їм рівних з іншими громадянами можливостей участі в житті суспільства.

Реабілітація (адаптація) – відновлення життєдіяльності, комплекс заходів медичного, соціального, навчального й профорієнтаційного характеру з метою підготовки або перепідготовки дитини-інваліда до найвищого рівня її функціональних здібностей (якщо мова йде не про повернення втраченої здатності до чого-небудь, а про первісне її формування, говорять про абілітацію).

Реабілітацією дітей-інвалідів займаються в спеціальних

закладах, де застосовуються технології, що вміщують навчання за спеціальними програмами, використання індивідуальних методів і спеціальних технічних засобів навчання; інвалідам надаються різноманітні психологічні, медичні й соціальні послуги, створюється відповідне середовище життєдіяльності.

Соціально-педагогічна підтримка є процесом спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй нормально функціонувати в суспільстві, зберігати свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, образі життя.

Технології соціально-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів мають ту ж класифікаційну характеристику, що й технологія виховання й навчання дітей з проблемами.

Особливості цільових орієнтацій мають на меті:

- Виховати дитину з обмеженими можливостями як представника культури людства.

- Сформувати у дорослих, у вчителів, у оточуючих дітей нове, цивілізоване ставлення до дитини з особливими потребами: толерантність, терпимість і піклування.

- Забезпечити кожній дитині-інваліду умови розвитку, адекватні її дефекту.

- Своєчасно діагностувати й вибирати адекватні можливостям дитини освітні програми.

- Концепція соціально-педагогічних технологій містить у собі принцип *толерантності*, співчуття, співпереживання, терпимість, недискримінаційне ставлення.

- *Педагогізація* оточуючого середовища, формування прогресивного мислення: кожна людина, дитина або дорослий, здоровий чи хворий, обділений або обдарований здібностями, мають рівні права на життя й розвиток, на досягнення культурного й соціального досвіду людства.

- Реабілітація засобами освіти при медичному супроводі дозволяє дитині з особливими потребами використати в доступних для неї сферах право на оволодіння соціальним й культурно-історичним досвідом людства.

- Усі діти з розумовою відсталістю можуть бути *навчені* й здатні розвиватися.

- Пріоритетна роль трудової підготовки в реабілітації інвалідів; *праця* як основа життєвої адаптації й соціалізації.
- Принцип широкої орієнтації життєдіяльності інвалідів на *нормальне дитяче життя*, задоволення їхніх потреб любити й бути любимими, жити, вчитися, працювати у своїй місцевості, жити у своєму домі, вибирати друзів і дружити з ними, бути бажаним і рівноправним членом суспільства.
- Соціальна адаптація й інтеграція дітей з обмеженими можливостями в суспільстві не менш важливі, ніж інші напрямки діяльності системи освіти.

Технологія роботи з розумово відсталими дітьми.

До розумово відсталих (діти з порушеннями розумового розвитку) належать діти зі стійкими, незворотними порушеннями переважно пізнавальної сфери, що виникають внаслідок органічного враження кори головного мозку, що має дифузний (розлитий) характер. Характерна особливість дефекту при розумовій відсталості – порушення вищих психічних функцій – віддзеркалюваної здатності мозку й регуляції поведінки й діяльності. Це виражається в порушенні пізнавальних процесів (відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, мовлення, уваги), страждають також емоційально-вольова сфера, моторика, особистість у цілому.

За вираженістю інтелектуального дефекту виділяють три ступеня розумової відсталості (олігофренії):

- дебільність;
- імбецильність;
- ідіотія.

Як правило, розумово відсталі діти раннього віку виховуються в сім'ї або спеціальних яслах і будинках-інтернатах. Корекційна допомога їм та їхнім батькам може надаватися в центрах раннього втручання, центрах реабілітації й абілітації й психолого-медико-педагогічних консультаціях. Розумово відсталі малюки, що залишилися без опіки батьків, знаходяться в будинках дитини, а потім у віці 3-4 років переводяться в спеціалізовані дитячі будинки для дітей з порушеннями інтелекту.

Найбільш поширені форми, у яких організовується навчання розумово відсталих підлітків, – це спеціальні допоміжні (корекційні) школи.

Робота з дітьми у ранньому віці в умовах будинку дитини спрямована на те, щоб збагатити емоційальні й особистісні контакти

з дорослими й однолітками, задовільнити потреби в доброзичливій увазі з боку дорослого й співробітництво з ним, у дослідженні предметного світу, а також, щоб стимулювати психомоторний розвиток. Корекційна робота з малюками, що виховуються в сім'ї, здійснюється при активній участі батьків.

У спеціальних садках і будинках-інтернатах дітям надається комплексна допомога. Поряд з корекційно-педагогічними заходами, що проводяться олігофренопедагогами, вихователями групи, логопедом, психологом, музичним працівником, застосовуються лікувально-профілактичні засоби. У більшості спеціальних дитячих закладів є басейни, фітобари, спецобладнання. Дотримуються заонадлювального охоронного режиму: створюється доброзичлива, спокійна атмосфера, попереджуються конфліктні ситуації, враховуються особливості кожної дитини.

Підготовка до навчання в школі здійснюється протягом усіх років перебування дитини в дитячому садку й проходить у трьох напрямках: виховання фізичної готовності; формування елементарних пізнавальних інтересів і пізнавальної активності й накопичення знань і вмінь; формування морально-вольової готовності. Опинившись у сприятливих умовах, розумово відсталі дошкільники добре просуваються у розвитку, це дозволяє підготувати їх до навчання в спеціальній школі.

Спеціалізовані школи для розумово відсталих дітей. З семи-восьми років розумово відсталі діти вчаться в спеціальних (корекційних) школах за спеціальними програмами на основі спеціального освітнього стандарту. Їм також може бути надана допомога в центрах соціально-трудової реабілітації.

Основні завдання цих шкіл – максимально перебороти недоліки пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери розумово відсталих школярів, підготувати їх до участі у виробничій праці, соціально адаптувати в умовах сучасного суспільства.

У спеціальній (корекційній) школі викладаються загальноосвітні предмети (українська мова, читання, математика, географія, історія, природознавство, фізкультура, малювання, музика, креслення) і спеціальні (корекційні). У молодших класах ці заняття з розвитку мовлення на основі ознайомлення з предметами й явищами оточуючої дійсності, спеціальні заняття з ритміки, а в старших (V-IX) класах – соціально-побутова орієнтація (СПО).

Специфічна форма організації навчальних занять –

індивідуальні й групові логопедичні заняття. ЛФК і заняття з розвитку психомоторики й сенсорних процесів.

Важливе місце в спеціальних школах відводиться трудовому навчанню. Воно вже з IV класу носить профорієнтаційний характер. У процесі навчання праці підлітки засвоюють посильні їм професії.

Навчання в школі продовжується від восьми до одинадцяти років. Протягом усіх років створюються сприятливі умови для розвитку кожного учня.

Велике місце в спеціальній (корекційній) школі займає виховна робота, мета якої – соціалізувати вихованців, а основні завдання – виробити позитивні якості, сформувати правильну оцінку про оточуючих і самих себе, моральне ставлення до оточуючих. Специфічне завдання виховної роботи в спеціальній школі – підвищити регулюючу роль інтелекту в поведінці учнів у різних ситуаціях і в різних видах діяльності.

У останні роки в практиці освіти стали популярними ідеї *інтеграції*. Вони поширилися й на навчання розумово відсталих дітей.

Для дітей з незначним й помірним ступенем розумової відсталості створюються спеціальні групи, класи при масових дошкільних і шкільних закладах, щоб у першій половині дня діти могли займатися з олігофренопедагогом, а на перервах і в другій половині дня бути разом з усіма, брати участь у різноманітних святах, заходах, видах додаткового навчання.

Технологія роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

До категорії дітей з особливими освітніми потребами належать: ті, що нечують (глухі), ті, що слабкочують, незрячі, ті, що слабко бачать, діти з порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухомого апарата, діти з порушеннями емоційно-вольової сфери. Технологію їхнього навчання (зміст, методи) розробляє соціальна педагогіка (дефектологія).

Особливі потреби таких дітей у тому, щоб:

- на ранніх стадіях за допомогою медико-психологічної й соціально-педагогічної діагностики виявити первинне порушення в розвитку;
- почати застосовувати спеціальне навчання й психолого-педагогічну підтримку одразу ж після діагностики;

- проводити абілітацію й реабілітацію за індивідуальною програмою;
- використовувати різноманітні засоби, „обхідні шляхи” в навчанні, застосовувати такий зміст, який не входить до освіти звичайної дитини;
- регулярно контролювати, проводити моніторинг ходу розвитку в процесі абілітації й реабілітації;
- особливим чином організувати освітнє середовище й життєвий простір, адекватний порушенню;
- інтегрувати зусилля сім’ї й спеціалістів, участь оточуючих дорослих у процесі абілітації й реабілітації;
- диференціювати кожен із вікових періодів;
- пролонгувати освіту з виходом за межі шкільного віку.

Спеціальна освіта дітей з особливими потребами проводиться в спецшколах й інтернатах. Крім спеціалістів-педагогів, до навчально-виховного реабілітаційного процесу підключається ціла команда спеціалістів-реабілітаторів: медики, психологи, соціальні педагоги.

Сучасна система спеціальних послуг по задоволенню особливих освітніх потреб дітей вміщує:

- психолого-медико-соціально-педагогічний *патронаж*, профілактику й комплексну допомогу (ПМСП – центри, консультації);
- спеціальна *освіта* (спеціальні освітні заклади);
- професійну *адаптацію*: орієнтацію, освіту, працевлаштування (реабілітаційні центри, НВК, майстерні);
- соціально-педагогічну *допомогу* (соціально-педагогічні центри).

Педагогічний аспект має дуже велике значення для всього процесу реабілітації в цілому, для найбільш повного розкриття реабілітаційного потенціалу, інтеграції дитини в суспільстві.

Перш за все це корекція й компенсація відхилень у розвитку (слуху, зору, інтелекту, рухомих порушень, психологічних порушень) методами спеціальної педагогіки. У процесі навчання й виховання відбувається соціалізація, накопичення життєвого досвіду, знань, підготовка до активної участі в усіх сферах діяльності, зниження соціальної недостатності.

Щоб дитина з обмеженими можливостями успішно інтегрувала в суспільство, важливо застосовувати трудотерапію.

Трудотерапія – універсальний метод абілітації й реабілітації дітей з різними діагнозами й ступенями порушень психіки або рухомих функцій.

На заняттях з трудотерапії проводиться робота з профорієнтації дітей-інвалідів з метою подальшого працевлаштування (по можливостях дитини) і як мінімум – навчання елементарному самообслуговуванню в побуті. Дітей вчать готувати їжу, ремонтувати одягу й взуття, домашню електро- й радіоапаратуру, меблі, посуд і т.ін.

Різновидами соціально-педагогічних технологій в даному напрямку роботи соціального педагога можна виділити такі:

- *Монтессорі – педагогіка*. В області спеціальної педагогіки М. Монтессорі висунула й апробувала принципи: антропологічний (йти від дитини), свободи розвитку дитини („допоможи мені це зробити самому”), концентрації уваги (активність рук під керівництвом розуму), спеціально підготовленого навчального середовища (матеріал – знаряддя освоєння світу), сенситивності, особливого місця педагога, соціального виховання й інтеграції.

- *Компхільський рух* – форма соціально-педагогічної допомоги особам з обмеженими можливостями. Той, що допомагає, і той, що потребує допомоги, живуть поряд, навчаючись один в одного взаєморозумінню, в умовах християнської общини.

- *Система Глена Домана (США)*. Лікар із Філадельфії використав для лікування хворих дітей з тяжкими враженнями центральної нервової системи стимуляцію неушкоджених „резервних” клітин головного мозку. Щоб діти почали фіксувати погляд, їм показували картки з намальованими червоними крапками, поступово збільшуючи їх кількість й інтенсивність занять. Після декількох місяців вправ хворі діти починали тримати голову, повзати, ходити, говорити. Невдовзі цю методику почали використовувати для раннього навчання здорових дітей, застосовуючи картки з різноманітною інформацією (зображення, слова й т.ін.).

- *Лікувальна педагогіка А. Дубровського*.

У роботі з дітьми-інвалідами використовуються прийоми:

- відволікання дитини від уходу в хворобу („учись бути активним, не дивлячись на хворобу, і вона відступить!”);
- використання лікувального впливу дерев та рослин;
- заняття гімнастикою, рухи;
- включення в працю – піклування, працю – радість (посадка

- дерев, вирощування квітів);
- внесення гри, романтики в життя хворих дітей (усім колективом грати з дітьми);
- спонукання дитини до роздумів про свої стосунки з оточуючими (кімнати для роздумів);
- допомога в заняттях творчістю;
- заняття з психотерапії.
- *Включена (інтегрована) освіта* (поширена в Європі).

Поняття „включена освіта” є такою формою навчання, при якій учні з особливими потребами:

- а) відвідують ті ж школи, що й їхні брати, сестри й сусіди;
- б) знаходяться в класах разом з дітьми одного з ними віку;
- в) мають індивідуальні, що відповідають їхнім потребам і можливостям, навчальні цілі;
- г) забезпечуються необхідною підтримкою;
- д) для діагностики й оцінювання використовуються тести зі стобальною шкалою; результат не є „ярликом”, „маркером”;
- е) одержують психолого-педагогічну й соціально-патронажну допомогу (з пріоритетом перед медициною);
- є) включаються до системи різноманітної й гнучкої соціально-трудової адаптації (спеціальні майстерні, центри денного перебування, освітні заклади, структури надомного типу);
- ж) мають різноманітні пільги в працевлаштуванні.

Будь-яка соціально-педагогічна технологія вміщує в собі певні методи. Методами виховного впливу прийнято вважати:

- методи формування свідомості (словесного пояснення й впливу на почуття дітей);
- методи організації діяльності;
- методи стимулювання поведінки.

Серед *методів переконань* провідну роль відіграють *методи словесного впливу*, які можуть здійснюватися в різних формах. Наприклад, у формі фронтальної або індивідуальної бесіди з учнями, у формі дискусії.

Фронтальні бесіди з учнями називаються *етичними бесідами*. Методика їхнього проведення визначається віковими особливостями дітей і загальним рівнем їхньої вихованості. Більш складніше проводити індивідуальні бесіди, мета яких – сформувати у дитини правильну самооцінку, допомогти їй у виявленні індивідуальних інтересів, пов’язаних з тією або іншою художньою діяльністю,

настроїти на активну діяльність.

Переконання застосовується, якщо необхідно дещо пояснити учневі, повідомити інформацію, яка позитивно впливає на її свідомість. Основними прийомами переконання є: пояснення з опорою на особистий досвід учня, наведення яскравих образних прикладів з життя, видів мистецтва, постановка питань, які стимулюють активну мислительну діяльність. За допомогою конкретних прикладів з літератури, а також інформації, заснованої на книгах, журналах, радіо- й телепередачах педагог впливає на учнів, формуючи у них морально цінні емоції.

Метод переконання вимагає від педагога не лише знання предмета бесіди, а й комунікативних умінь, а також знання психологічних особливостей дитини, життєвого досвіду, запасу знань. Його роз'яснення важливе для усвідомлення учнями норм і правил поведінки в соціумі. Залучення до мистецтва допомагає дитині зрозуміти й відчувати його сприятливий вплив, силу цього впливу, усвідомити, що на його прикладах можна навчитися добру, вмінню бачити красу, цінувати її, оберігати, самому створювати прекрасне в житті й у посильній художній діяльності.

До методів організації дитячої художньої діяльності можна віднести вправи в естетичних діях, вчинки й залучення до різноманітної художньої діяльності. Вправи через організацію художньої діяльності створюють той емоціональний фон, ту основу, яка сприяє, з одного боку, виникненню стійкого інтересу до художніх дій, до естетичних вчинків, з другого – формує міцні навички цієї діяльності, тобто постійне прагнення й бажання здійснювати естетичні дії, нести прекрасне в свій побут, спілкуватися з дорослими й однолітками на теми про мистецтво й т.ін.

Займаючись художньо-естетичною діяльністю, діти набувають певного досвіду, умінь, що згодом застосують у своєму житті, у суспільно корисній діяльності. Педагог повинен донести до учнів значимість цієї діяльності, її необхідність не лише для оточуючих, але й для самої дитини, для її статусу в колективі.

Привчання має неабияку роль у художньому вихованні учнів. Соціальний педагог на еталонних прикладах, тобто на сприйнятті зразків високого мистецтва (музики, живопису, архітектури, літератури й т.ін.), виховує у дітей потребу в красі, нетерплячість до всього відразливого, бридкого, незалежно від того, чи це картина художника, кінофільм або конкретний вчинок героя.

Дуже важливо стимулювати *позитивну мотивацію художньої діяльності*, яка може бути забезпечена такими методами й прийомами, як:

- показ готового зразка (наприклад, у образотворчій діяльності – показ готового продукту діяльності: малюнка, аплікації, ліплення; у художньо-мовленнєвій – зразок казки, вірша; у музичній – виконання пісні, танцю та ін.);
- застосування творчих завдань з усіх видів художньої діяльності (наприклад, запропонувати скласти загадку, співанку, композицію танцю, передати пластичними рухами образ будь-якого персонажа й т.ін.);
- використання заохочувальних вправ;
- застосування ігрових ситуацій;
- створення „ситуацій успіху”, що викликають позитивні емоційні переживання;
- використання спеціального обладнання й нетрадиційних матеріалів для занять художньою діяльністю (наприклад, мольбертів, тканин і різних природних матеріалів у образотворчій діяльності, музичних інструментів, музичних іграшок і дидактичних посібників у музичній діяльності; елементів театральних костюмів, комплектів ляльок у театралізовано – ігровій діяльності й т.ін.);
- спостереження за культурно-дозвільницькими заходами і участь у них;
- збагачення дітей новими враженнями.

Показ яскравого, виразного *зразка*, виготовленого дорослими в образотворчій діяльності, викликає у дітей естетичні почуття, здатність милуватися, насолоджуватися красиво виконаною роботою й бажання повторити її – ліпити, малювати, конструювати й т.ін.

У музичній діяльності емоційно-виразне виконання педагогом пісні є не лише прикладом для повтору, виконання, але й викликає у дітей співпереживання тим почуттям, які в ній виражені, і бажання її виконати так же виразно.

Використання *методу творчих завдань* у дітей з проблемами у розвитку знаходяться в прямій залежності від ступеня їх творчої уяви. Чим більшою мірою розвинений творчий компонент уяви, тим більш ефективним буде застосування творчих завдань.

Як відомо, у шкільному віці у дітей з відхиленнями в розвитку спостерігається відставання в розвитку творчої уяви. Корекція відхилень у розвитку даної психічної функції дає позитивні

результати в тому випадку, коли робота педагога в цьому напрямку носить цілеспрямований характер і організована в два етапи: перший етап – пропедевтичний, де формуються передбачення творчої уяви, другий – основний, у процесі якого формуються самостійні творчі вияви у художній діяльності дітей.

Під ситуацією успіху мається на увазі суб'єктивна чуттєвість, почуття задоволеності станом фізичного й психічного напруження виконавця.

Створення ситуації успіху особливо важливе в роботі з дітьми, у яких необхідно перебороти пасивність, агресію, страх, невпевненість, викликані порушеннями фізичного розвитку.

У художній діяльності ситуація успіху досягається в результаті певних художньо-естетичних дій, пов'язаних з виконанням тих чи інших видів художньої творчості. Це може бути малюнок, коробка з паперу, глини, дерева; виконання улюбленої пісні або слухання музичного твору, а також читання віршів і т.ін. При цьому від соціального педагога багато в чому залежить, чи отримає дитина задоволення від своєї діяльності, чи ні. Завдання, яке він дає дитині, повинно бути не лише цікавим, захоплюючим, але й посильним. Педагог повинен бачити позитивний результат своєї діяльності. Відчуття успіху народжується, коли дитина за допомогою педагога або самостійно переборює несміливість, невпевненість, страх, ускладнення, докладаючи до цього зусилля.

Тільки в цьому випадку можна говорити про фактор розвитку. Дорослий допомагає дитині перебороти страх перед новою діяльністю, новим завданням, породжений невпевненістю в собі. Допомога педагога в цьому випадку спрямована на те, щоб дитина повірила в себе, у власні сили, здібності. Необхідно підтримувати в ній оптимізм, віру в те, що вона виконає завдання.

Створення ситуації успіху забезпечується відкритою й прихованою допомогою дорослого. Наприклад, відкрита допомога може виражатися в застосуванні словесної інструкції, у показі способів передачі образу, у підтримці, підбадьорюванні: „Давай спробуємо зробити це разом” або „Не вийде, нічого страшного, можна спробувати ще раз”.

Прихована допомога може бути у вигляді непомітних підказок у контексті слова, зверненого до дитини. Наприклад: „Саме ти, можеш передати образ лиса” або „Усім сподобається, якщо саме ти виконаєш цю пісню”.

Використання спеціального обладнання, різноманітних матеріалів для художньої діяльності дозволяє створювати на заняттях і поза ними особливу художню атмосферу, у якій найбільш успішно відбувається процес художнього виховання й реалізуються особистісні потреби й можливості дитини з проблемами розвитку. У якості такого обладнання може бути: різноманітний художньо-демонстративний матеріал (репродукції картин художників, предмети народних художніх промислів, театральні костюми, елементи декорацій, музичні інструменти й т.ін.). Спілкування з предметами мистецтва відбувається під керівництвом дорослого, який вмiло його організує, акцентуючи увагу дітей на тих особливостях художньої творчості, які викликають у дітей почуття захвату, дякуючи гармонії звуків, фарб, форм, а також бажання й потяг до самостійної художньої діяльності.

„Ситуація успіху” створює й позитивний емоціональний фон у процесі занять (уроків), які організує соціальний педагог, що сприятливо впливає на формування у дітей ініціативи, самостійності, вияву інтересу до художньої діяльності.

Споглядання дітьми культурно-дозвільницьких спостережень за оточуючою дійсністю, відвідування театрів, музеїв, художніх вистав, огляд кінофільмів, відеофільмів, телепередач і т.ін.

Привчаючи дітей бачити прекрасне в оточуючому, у мистецтві, повторюючи їх у естетичних діях, педагог може застосувати методи, які стимулюють естетичну діяльність дітей, спонукає дітей до активних практичних дій, пов'язаних як із сприйняттям творів мистецтва та їхньою оцінкою, так і з участю в різноманітних видах художньої діяльності.

*Серед таких методів можна виділити методи *стимулювання поведінки дітей* – заохочення, догана, покарання, які застосовуються в різній формі, у залежності від ситуації, що склалася, від індивідуальних особливостей дитини, від теми бесіди та ін.*

Мета заохочення – спонукати учня краще, цікавіше, активніше працювати, спрямовуючи свої зусилля на користь самому собі й оточуючим. У якості заохочення можуть бути: похвала, подяка, нагорода у вигляді подарованої книги й т.ін. Заохочуючи людей до сумлінності, працелюбства, настійливості, які необхідні для занять художньо-естетичною діяльністю, педагог тим самим створює умови для розвитку цієї діяльності. Соціальний педагог спонукає дитину до індивідуальних проявів в художній діяльності, переконуючи її в тому,

що її діяльність принесе користь і самій собі й оточуючим.

Заохочення потребують діти, невпевнені у собі й у своїх силах, і ті, які демонструють успіхи в тій чи іншій діяльності. Для таких дітей дуже важливими є схвалення, похвала педагога, слова, які вселяють віру в дитину, надають йому впевненості.

Покарання повинно бути справедливим, що дорівнює тому неблагодійному вчинку, який здійснив учень, спрямований на усвідомлення своєї провини. По суті воно наближається до методу переконання. *Покарання* вимагає від соціального педагога такту й гарного знання індивідуальних і психологічних особливостей дітей. Воно залежить від віку дітей.

У дошкільному й молодшому шкільному віці мірою покарання може бути догана педагога, індивідуальне зауваження, зроблене у такій формі, щоб дитині було зрозумілим його значення, щоб він усвідомив, що його поведінка не схвалюється.

Кожна людина відчуває потребу в оцінці своїх дій, вчинків оточуючими. Особливо це важливо для підлітка. Тому педагог використовує метод оцінки. *Оцінка* може бути виражена у вигляді бальної відмітки, а може бути у вигляді вербальних суджень. Вона стимулює художню діяльність, допомагає формуванню у дитини системи естетичних цінностей, формуванню його особистості.

Оцінка може бути виражена в прихованій формі, наприклад, соціальний педагог мімічно виражає схвалення або несхвалення діяльності дитини. Даючи оцінку, педагог тим самим „піднімає” дитину в її власних очах і в очах її однолітків (в очах колективу). Для дітей з відхиленнями в розвитку ця обставина відіграє неабияку роль, вселяючи в них впевненість у власних силах.

Застосування методів навчання й виховання в спеціальній педагогіці здійснюється з урахуванням специфіки кожної категорії дітей з відхиленнями у розвитку й забезпеченні їхніх особливих потреб.

При цьому завдання художнього виховання здійснюються в безпосередньому зв'язку з загальною корекційно-педагогічною роботою (Н. Назарова).

Методи навчання й виховання добираються й застосовуються з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дітей у процесі спілкування педагога з дітьми на художніх заняттях у дошкільних установах, на уроках літератури, малювання, музики в школі, а також у процесі інших форм залучення дітей до мистецтва (в умовах

позакласної роботи, у процесі гри й т.ін.).

Зусилля соціального педагога повинні бути спрямовані на творчий пошук і постійну розробку спеціальних художньо-корекційних технологій, призначених для конкретних категорій дітей. Добір усіх елементів цієї технології повинен проводитися цілеспрямовано, з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, її віку, характеру й ступеня вираженості порушень у розвитку.

У дошкільному й молодшому шкільному віці найбільш ефективним є застосування практично дійових методів, тобто таких, як привчання, вправа, гра, виховні ситуації. Як правило, ці методи застосовуються у поєднанні з інформаційними методами – бесідою, консультуванням, використанням прикладів із художньої літератури, кіно, образотворчого мистецтва, музичного мистецтва й т.ін. Інформація, що повідомляється, повинна спиратися на коментар самого соціального педагога, на приклади з життя дітей або дорослих. При цьому слід пам'ятати про те, що поведінка соціального педагога, його мовлення, вчинки, його особиста зацікавленість, ставлення до того, про що він говорить, має безпосередній вплив на формування в учнів певних естетичних правил поведінки, навичок естетичних дій. Оцінка педагогом творів мистецтва впливає на формування у дітей естетичного ставлення до мистецтва й до оточуючого, естетичних потреб, інтересів, суджень, оцінок.

У підлітковому віці найбільший ефект дає використання інформаційних і стимулюючих методів виховання, які спираються на зростання інтелектуальних і мовленнєвих можливостей учнів.

У цілому завдання педагогічного впливу на дітей з проблемами у розвитку полягає в залученні дитини до світу мистецтва, формування в неї необхідних знань і практичних умінь в різноманітних видах художньої діяльності. Соціальний педагог повинен допомогти скорегувати відставання в розвитку дитини, стимулювати її самостійні дії, що дозволяють більш вільно й упевнено почувати себе в соціумі.

Навчаючи й виховуючи дитину, соціальний педагог перш за все спирається на позитивні тенденції в розвитку особистості, а також на ті охоронні функції організму, які властиві тій або іншій категорії дітей з порушеннями розвитку. Стимулювання цих функцій, спираючись на них дозволяє спрямувати зусилля дітей на переборювання відставання у розвитку й вселяє в них упевненість у

власних силах.

Художньо-естетичний вплив здійснюється як розкриття, демонстрація й передача вихованцю особистісного ставлення соціального педагога до культурних цінностей, до всього, що його оточує. Від того, наскільки йому вдасться передати своє ставлення, свої внутрішні переживання, пов'язані з сприйняттям мистецтва, залежить і поведінка дитини, формування в неї художньо-естетичних почуттів, емоцій, оцінок.

При доборі методів у роботі з дітьми з різними відхиленнями в розвитку слід спиратися на можливості дітей, а також на їхні порушені функції.

Найбільший ефект у художньому вихованні й навчанні може бути досягнутий тільки при вмілому, гнучкому використанні соціальним педагогом методів у їхніх різноманітних поєднаннях. Методи й прийоми, які застосовуватимуться, повинні бути адекватними порушенню в розвитку дитини й сприяти корекції вторинних відхилень. У протилежному разі вони не будуть дійовими.

Підбираючи відповідні методи й прийоми, соціальний педагог повинен орієнтуватися не лише на всю групу дітей, але враховувати також індивідуальні особливості й можливості кожної дитини, її стан, рівень підготовки, інтереси, художні нахили.

Однією з найбільш тривожних тенденцій кінця ХХ століття є стало неухильне збільшення кількості дітей з проблемами здоров'я, у тому числі дітей з обмеженими можливостями.

Традиційно надання допомоги дітям цієї категорії в усіх країнах здійснювалося у формі створення спеціалізованих освітньо-виховних установ, як правило, інтернатного типу. Однак, у останні десятиліття стало очевидним, що це призводить до поступового посилення сегрегації й озолюванню дітей з обмеженими можливостями в суспільстві. Крім того, дуже негативні наслідки для їхньої соціалізації мають ті обставини, що вони в основному проживають поза сім'єю, і яка практично не бере участі в їхньому вихованні. При цьому більшість батьків займає пасивну позицію, цілком покладаючись на професіоналізм лікарів і педагогів, знімаючи з себе будь-яку відповідальність за стан і соціальні перспективи дитини.

Приблизно з середини 1970-х років з'явилися і стали досить швидко поширювання, перш за все в економічно розвинутих країнах, підходи до людей з обмеженими можливостями, у тому числі й дітей,

які виражаються поняттям „інтеграція”. Суть цих підходів базується на тому, що інваліди не є соціально відокремленими й ізольованими членами суспільства й беруть участь у всіх видах і формах соціального життя разом і нарівні зі здоровими його членами.

Реальне втілення ідей інтеграції – проблема комплексна й дуже складна для соціально й економічно розвинених країн. Однак складність полягає не стільки в тому, що це вимагає величезних коштів (переобладнання суспільних місць, будівель, транспорту й т.ін.), скільки в необхідності змін свідомості як самих інвалідів, так і інших членів суспільства. У першу чергу це стосується тих, хто опиняється в їхньому найближчому оточенні, і, перш за все, сім'ї.

У нашій країні також намітилися певні тенденції до змін даної ситуації. Вони виявляються в створенні, головним чином, у великих містах, спеціалізованих реабілітаційних центрів по роботі з різними категоріями дітей з особливими потребами та їхніми сім'ями. У таких центрах спільними зусиллями спеціалістів різного профілю – медиків, психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та ін. – клієнтам надається комплексна медична, соціальна, психологічна й педагогічна допомога. Однак провідне місце при цьому відводиться соціально-педагогічній діяльності.

Значимість її зумовлена тим, що допомога сім'ї, яка пережила стрес народження дитини з природженими аномаліями, повинна бути не стільки психологічно глибокою, скільки широкою за охопленням проблем, а також учасників подій, у число яких входять члени сім'ї, їхні родичі, неформальні групи підтримки, працівники спеціалізованих (медичних, соціальних, реабілітаційних та ін.) установ, чю увагу необхідно привернути до проблем сім'ї та її потреб. У такій ситуації, до якої сім'я, як правило, виявляється зовсім невідготовленою, вона потребує допомоги спеціаліста, який зміг би активно увійти в її конкретну життєву ситуацію, пом'якшити дію стресу, допомогти мобілізувати внутрішні й зовнішні ресурси всіх членів сім'ї. Таким спеціалістом, професійно підготовленим до вирішення такого ряду соціально-психолого-педагогічних проблем, і є соціальний педагог.

Головна мета соціально-педагогічної діяльності в роботі з сім'єю дитини з обмеженими можливостями – допомогти сім'ї осилити важке завдання виховання й розвитку такої дитини, сприяти її оптимальному функціонуванню, не дивлячись на те, що є об'єктивний фактор ризику і вплинути на сім'ю з тим, щоб

мобілізувати її можливості для вирішення завдань реабілітаційного процесу. Інакше кажучи, мета соціального педагога – сприяти соціальній адаптації сім'ї в ситуації народження дитини з функціональними обмеженнями, підвищувати її ситуативно-рольову адаптованість.

Під соціально-рольовою адаптованістю сім'ї мається на увазі здатність членів сім'ї оволодівати новими ролями в поведінці у цілком несприятливій ситуації.

Рівень соціально-рольової адаптації сім'ї характеризується трьома основними показниками: ставленням до дитини; реабілітаційною активністю сім'ї; реабілітаційною культурою сім'ї.

Ставлення до дитини – одна з найважливіших характеристик сім'ї, що визначає її внутрішні ресурси в процесі реабілітації дитини. Ставлення може бути деструктивними або конструктивним.

Сім'ї, що демонструють *конструктивне ставлення* до проблем дитини, не заглиблюються в переживання того, що відбулося, а намагаються змінити ситуацію й своє ставлення до неї. Природжену або набуту хибу вони не розглядають як обмеження на шляху особистісного розвитку дитини. Головна мета в таких сім'ях – пошук шляхів компенсації порушень що є, розвиток здібностей дитини, терпіння й підтримка в будь-якому навчанні.

Деструктивне ставлення – з'являється в ігнорування патології дитини або акцентуації на ній.

Ігнорування виявляється в тому випадку, коли батьки не докладають зусиль і навіть перешкоджають оздоровленню дитини. Подібне ігнорування патології дитини, і відповідно реабілітаційного процесу, пов'язане з матеріальною зацікавленістю, а в ряді випадків недостатньою інформованістю (наприклад, у сільській місцевості), є істинним ігноруванням. Коли під маскою байдужості або заперечення значимості патології дитини схована акцентуація на цій проблемі, має місце несправжнє ігнорування.

Акцентоване ставлення до дитини полягає в тому, що образ життя сім'ї підпорядкований хворобі, орієнтований на хворобу. Зациклювання на обмеженості дитини виражається в різноманітних невротичних проявах у членів сім'ї: тривожність, низька самооцінка, почуття провини й т.ін., які з часом передаються дитині. Деструктивне ставлення до дитини може виражатися також у *негативізмі*, тобто негативному ставленні до нього: відкритому, коли дитина підлягає жорсткому ставленні до неї, або прихованому, що

виявляється в емоціональному відчуженні.

Під реабілітаційною активністю сім'ї слід розуміти всі зусилля її членів, спрямовані на оздоровлення, розвиток, соціалізацію дитини. Реабілітаційна активність сім'ї вміщує в собі:

1) активність у пошуку джерел медичної допомоги, своєчасність, послідовність і ретельність у виконанні медичних рекомендацій, підтримка регулярних контактів з оздоровчими установами;

2) активність педагогічних зусиль сім'ї, їх спрямованість на всебічний розвиток дитини; пошук і реалізація її компенсаторних можливостей, самостійне оволодіння необхідними розвиваючими й корекційними методиками;

3) власне соціальна активність сім'ї, тобто її настійливість у пошуці джерел підтримки як матеріальної, так і моральної (наприклад, через утворення груп самопомоги), прагнення сім'ї вирішувати конфліктні ситуації, що виникли, коли переваги надаються життєвій стратегії „той, хто виграв”, а не пасивній позиції „жертва”.

Реабілітаційна активність сім'ї може бути оцінена як висока, середня й низька. Сім'ї з високою реабілітаційною активністю цілеспрямовані, послідовні, винахідливі й наполегливі у своїх діях. Вони готові знаходити й використовувати всі можливості для покращання положення. Активність виявляється за трьома вище перерахованими напрямками. Висока активність – обов'язкова умова своєчасного й успішного вирішення реабілітаційних завдань.

Сім'ї з середньою реабілітаційною активністю непослідовні, малоініціативні, у них відсутня всебічність зусиль, почате не доводиться до кінця.

Сім'ї з низькою активністю займають позицію „жертви”, процес реабілітації проходить повільно, з великими перервами, характерним є відтягування відповідальних дій: наступної операції, вступ дитини до дитячого колективу й ін. Такі сім'ї здатні вирішити завдання реабілітації лише за умови постійного тиску й контролю із зовні.

Реабілітаційна культура є специфічною системою цінностей, ідей, знань і навичок, що допомагають вирішувати конкретні завдання реабілітаційного процесу.

Аксіологічний (ціннісний) компонент реабілітаційної культури складає принципи філософії незалежного життя, ідеї

компенсаторного розвитку, гуманістичні принципи й цінності.

Незалежне життя – принцип, який покладений в основі моделі інвалідності, передбачає, що кожен інвалід може брати активну участь в житті суспільства при наявності альтернатив і вибору, який людина з обмеженими можливостями може зробити за допомогою соціальних служб, досконалого архітектурного середовища, досконалими засобами транспорту й т.ін. На відміну від утриманських позицій прагнення до незалежності – це продуктивна психологічна орієнтація, що не пропонує відмови від допомоги інших людей або допоміжних засобів, необхідних для фізичного функціонування, а та, яка пов'язана з тим, що людина ставить перед собою такі ж цілі, як будь-які інші члени суспільства, бере на себе ту ж відповідальність.

Ідеї компенсаторного розвитку за Л. Виготським, мають на меті створення соціальної компенсації фізичного або психічного недоліку дитини, знаходячи шляхи налагодження соціальних зв'язків із життям. Для цього до дитини треба ставитися як до нормальної й орієнтуватися в її вихованні не на недолік або хворобу, а на збереження здоров'я.

Когнітивний компонент реабілітаційної культури сім'ї дитини з особливими потребами вміщує знання із різноманітних галузей науки й практики, що сприяють виконанню завдань реабілітаційного процесу.

До них належать:

- медико-біологічні знання про патологію дитини, її причини й наслідки; про перебіг і зміст лікування; можливий ризик і ускладнення в ході лікування та ін.;
- гігієнічні знання про особливості кормління й догляду за дитиною, про організацію побуту, режиму дня й т.ін.;
- соціально-правові знання про порядок встановлення інвалідності, про права й пільги з нею пов'язані, про можливі джерела матеріальної допомоги й т.ін.;
- психотерапевтичні знання про стадії перебігу стресу та його наслідків; про механізми саморегуляції й методи психотерапії;
- психолого-педагогічні знання про вікові особливості дітей; про особливі потреби й специфіку розвитку дитини в зв'язку з її патологією; про можливі поведіннісні відхилення дитини й шляхах їх додання; про створення ситуації успіху в спілкування й навчанні й т.ін.

Праксіологічний компонент реабілітаційної культури вміщує

різноманітні уміння та навички; психогігієнічні (вміти долати стресові ситуації, справляти психотерапевтичний вплив на дитину); комунікаційні (вміти налагоджувати відносини, вирішувати конфлікти в сім'ї й з найближчим оточенням); педагогічні (володіти навичками педагогічної корекції, у тому числі методами голкотерапії, раннього розвиваючого навчання, логопедичними прийомами й вправами і т.ін.); соціальне адвокатування (вміти захищати власні інтереси, а також інтереси й гідність дитини, причому як в офіціальних установах, так і в неформальному спілкуванні); лікувальні (володіти деякими лікувальними методиками; загальний, точечний масаж та ін.).

Ситуаційно-рольова адаптованість сім'ї в якійсь мірі залежить від її психологічного, культурного, економічного потенціалу, але значною мірою досягається все ж за допомогою спеціалістів.

Підвищуючи реабілітаційну культуру й реабілітаційну активність сім'ї, змінюючи ставлення до дитини, соціальний педагог тим самим сприяє росту адаптивних можливостей, актуалізації внутрішніх ресурсів сім'ї, а значить і вирішенню тих проблем, що є в неї, профілактиці кризових ситуацій.

У роботі з сім'єю дитини-інваліда можуть бути використані різноманітні технологічні моделі взаємодії.

Модель взаємодії з клієнтом – алгоритм роботи, що характеризується певним продовженням *співробітництва, особливостю діагностичного етапу, методів роботи, поставлених завдань, видів допомоги, що переважають*. Вибір моделі в основному залежить від специфіки проблем клієнта (Проблемно-орієнтована, кризоінтервентна моделі описані вище).

Психосоціальна модель передбачає більш повне взаєморозуміння людей у контексті існуючої дійсності й використання цих знань для допомоги клієнту в розвитку й посиленні свого потенціалу. Таким чином, провідна ідеєю психосоціального підходу полягає в тому, щоб зрозуміти людину в ситуації; поєднати її почуття, переживання, вчинки із зовнішнім впливом і, встановивши причинно-наслідкові зв'язки, знайти вихід із ситуації.

Мета роботи, що проводиться в межах психосоціального підходу, – підтримати рівновагу між внутрішнім психічним життям людини й міжсистемними відношеннями, які впливають на її життєдіяльність.

На діагностичному етапі аналізується не лише сьогоднішнє, а й минуле клієнта, для чого використовується, наприклад, метод складання генограм сімейного дерева, якщо історія сім'ї відіграє істотну роль у її проблемах.

Конкретне втручання може вмещувати індивідуальну роботу з клієнтом, з іншими людьми, пов'язаними з ним, або з іншими спеціалістами, з різноманітними системами, що впливають на життя клієнта.

Роль професіонала полягає в установленні взаєморозуміння, допомоги опікуваному в набутті свого обличчя, досягненні кращої самосвідомості. Клієнт у психосоціальной моделі виступає в пасивній ролі, майже в ролі пацієнта, і заохочуючи його розповідати про свої почуття й думки, спеціаліст допомагає йому краще зрозуміти себе й знайти вирішення раніше нерозв'язаних внутрішніх конфліктів.

Психосоціальна модель, не дивлячись на те, що клієнту в ній відводиться пасивна роль, може успішно застосовуватися в практичній роботі соціального педагога, оскільки для надання соціально-педагогічної допомоги необхідно розуміти внутрішній світ людини і її стосунки з оточуючими.

Намагаючись зрозуміти внутрішні й зовнішні причини несприятливої обстановки в сім'ї, що склалася, високо оцінюючи її потенціал до росту й розвитку при наявності відповідних умов, ресурсів і допомоги, соціальний педагог дотримується принципів психосоціального підходу.

На діагностичному етапі в процесі здійснення психосоціальной моделі взаємодії з сім'єю важлива роль відводиться аналізу особистісних особливостей її членів, дотриманню тих або інших цінностей, визначенню захисних механізмів, стереотипів поведінки й т.ін.

Основні завдання психосоціального підходу:

- змінювати клієнта, у даному випадку – сімейну систему, адаптуючи її до виконання своєї специфічної функції (реабілітації дитини-інваліда);
- змінювати ситуацію – інші системи, що мають вплив на сім'ю;
- впливати на те й інше одночасно, з сім'єю використовується переважно у тому випадку, коли є можливість встановлення тривалих контактів, які дозволяють глибше досліджувати сімейну систему, спостерігати її динаміку і впливати на неї.

Однак, застосуванню тривалих форм роботи, у тому числі психосоціального підходу, перешкоджає віддаленість проживання багатьох сімей від спеціалізованих реабілітаційних центрів для дітей-інвалідів, які, як правило, мають міське або навіть обласне значення й розташовані у великих містах.

Має місце також низька мотивація до тривалого співробітництва. Хоча потреба в психолого-педагогічній допомозі існує у багатьох сімей, вони частіше вертаються з питаннями соціального характеру: надання матеріальної допомоги, вирішення конфліктів із зовнішніми організаціями. Таке протиріччя часто обумовлене тим, що населення не розуміє змісту й важливості процесу взаємодії з соціальним педагогом, а також низьким загальним рівнем довіри до професіоналів цієї сфери діяльності (психологам, психотерапевтам, соціальним працівникам, соціальним педагогам), і економією коштів, якщо ці послуги платні.

В умовах низької мотивації звернення сімей саме до соціально-педагогічної, психологічної допомоги необхідне застосування такої форми роботи з сім'єю, як *патронаж*.

Центральна рада навчання й підготовки патронажних працівників Великобританії визначила патронаж як *підзвітну професійну діяльність, яка дозволяє індивідам, сім'ям і общинам ідентифікувати особисті соціальні ситуативні труднощі, що негативно впливають на них*. Патронаж допомагає й дає їм сили подолати ці труднощі шляхом підтримки підтримуючих реабілітаційних, захисних і корекційних дій. Дане визначення дозволяє чітко бачити предмет патронажного втручання й завдання, які повинен вирішити патронаж. Існування в системі соціального обслуговування розвинутих країн „патронажних працівників”, „патронажної освіти”, „патронажної мережі” свідчить про те, що патронаж або, інакше кажучи, надання послуг вдома, є поширеною формою роботи з клієнтом.

За кордоном розвитку соціального обслуговування населення вдома сприяла висока вартість утримування осіб, що потребують допомоги в лікарнях та інших спеціальних установах, при обмеженій кількості оплачених державою місць, тому в ході патронажу здійснювалася частіше всього медична й господарчо-побутова допомога, адресована людям, які відчувають труднощі в самообслуговуванні й що потребують стороннього догляду, тобто глибоко старим людям та інвалідам.

У нашій країні подібний досвід теж існує й реалізується педіатричними службами, територіальними центрами соціального обслуговування пенсіонерів та інвалідів.

Медичні й господарчо-побутові послуги не вичерпують можливості патронажу, у його межах можуть здійснюватися різноманітні види освітньої, психологічної, посередницької допомоги, тому відвідування клієнта вдома є невід'ємною формою роботи соціального педагога у взаємодії з сім'єю.

Патронаж дає можливість спостерігати сім'ю у звичних для неї умовах, що дозволяє виявити більше інформації, ніж та, що лежить на поверхні.

Оскільки сім'я, що виховує дитину з особливими потребами, належить до тієї категорії клієнтів, взаємодія з якими може тривати протягом кількох років, періодичні контакти, ініційовані соціальним педагогом, дозволяють не втрачати зв'язок із сім'єю, своєчасно помічаючи тут несприятливі процеси, полегшуючи й вирішуючи їх.

Проведення патронажу вимагає дотримання ряду етичних принципів: принципу самовизначення клієнта, добровільності прийняття допомоги, конфіденціальності, тому слід знаходити можливість інформувати сім'ю про наступні візити та їхні цілі. В умовах недостатнього розвитку телефонної мережі можна, наприклад, при першому знайомстві з сім'єю повідомляти про можливість відвідування її вдома в наступному, щоб одержати принципову згоду на таку форму роботи.

Патронаж може мати такі цілі:

- *діагностичні* – ознайомлення з умовами життя, вивчення можливих факторів ризику (медичні, соціальні, побутові); дослідження проблемних ситуацій, що склалися;
- *контрольні* – оцінка стану сім'ї й дитини, динаміка проблем (якщо контакт з сім'єю повторний); аналіз ходу реабілітаційних заходів, виконання батьками рекомендацій спеціалістів і т.ін.;
- *адаптаційно-реабілітаційні* – надання конкретної освітньої, психологічної, посередницької допомоги.

Необхідно відзначити, що етика роботи з клієнтом (принцип дії в інтересах клієнта) вимагає, щоб контролюючі й діагностичні цілі патронажу були завуальовані й віднесені на другий план, і сім'я відчула користь від візиту соціального педагога, а не відчувала б почуття підконтрольності й залежності.

Інший підхід можливий по відношенню до асоціальних сімей, де обстановка не відповідає потребам дитини, а в ряді випадків становить небезпеку для її життя. Тут соціальний педагог, виходячи з інтересів дитини, спільно з правоохоронними організаціями, веде відкритий контроль за ходом реабілітаційних заходів, надає необхідного директивного впливу у випадку низької реабілітаційної активності сім'ї, у тому числі звертається до „каральних” заходів, виступаючи, наприклад, ініціатором позбавлення батьків прав на виховання дитини.

Патронажі можуть бути одиничними й регулярними, у залежності від обраної стратегії роботи (тривалої або нетривалої) з даною сім'єю.

Доречні, наприклад, одиничні контрольні обстеження сімей на дому в кризові вікові періоди дитини 3 роки, 7-8 років, 14-15 років, 17-18 років. Ці відвідування дозволяють своєчасно виявляти наявність відхилень у поведінці, затримки в мовленнєвому, інтелектуальному або фізичному розвитку дитини, визначати її адаптованість в дитячому колективі (дитячий садок, школа), рівень контрацептивної культури й стан репродуктивних установок підлітків і юнаків, їхню готовність до професійного самовизначення, здійснювати профілактику дезадаптацій. Патронаж також показує, наскільки сім'я здатна впоратися з реабілітацією дитини, чи виконаний план реабілітаційних заходів, які додаткові заходи необхідно використати.

Із запланованою періодичністю необхідно проводити патронаж сімей, що пережили кризові ситуації. Наприклад, слід неодноразово відвідувати сім'ю на першому році життя дитини з особливими потребами з метою допомогти у подоланні психотравмуючої ситуації, пов'язаної з її народження, своєчасно вирішити ряд соціально-правових питань (оформлення інвалідності), засвоїти необхідні навички по догляду й розвитку дитини.

Регулярні патронажі необхідні у відношенні неблагополучних сімей, постійне спостереження за якими дозволяє виявляти й протидіяти кризовим ситуаціям, що виникають.

Патронажі з освітніми цілями здійснюються стосовно різноманітного контингенту сімей по мірі виникнення потреби. Доведення до відомої сім'ї важливої інформації стає зручним приводом для проведення контрольної-діагностичного дослідження.

У існуючій практиці контрольні-діагностичні цілі є

переважаючими в соціально-педагогічному патронажі. Посилення його адаптаційно-реабілітаційного впливу безпосередньо пов'язане з розумінням змісту соціально-педагогічної діяльності, ростом професіоналізму соціальних педагогів.

Таким чином, патронаж – одна із форм роботи соціального педагога, що являє собою відвідування клієнтів на дому з діагностичними, контрольними, адаптаційно-реабілітаційними цілями, які дозволяють встановлювати і підтримувати тривалі зв'язки з клієнтом, своєчасно виявляючи проблемні ситуації, надаючи своєчасну допомогу. Розширюючи просторові й часові межі взаємодії, патронаж робить соціально-педагогічну діяльність більш ефективною.

Важливе місце серед соціально-педагогічних технологій має консультація. Наприклад, у психосоціальной моделі консультаційна бесіда є провідним методом взаємодії з клієнтом.

Консультація є взаємодією між двома або кількома людьми, в ході якого певні спеціальні знання консультанта використовуються для надання допомоги консультуваному у вирішенні поточних проблем або при підготовці до майбутніх дій, які передбачаються. Дії консультанта можна також оцінювати як каталізатор, що полегшує роботу, допомагає консультуваному більш систематично й об'єктивно оцінити проблеми, які стоять перед ним, з метою розширення вибору різних варіантів поведінки.

Від класичної психотерапії консультування відрізняється відмовою від концепції хвороби, великою увагою до ситуації й особистісним ресурсам, від навчання – наданням значення не стільки знанням, які повідомляються консультантом клієнту в ході консультативних зустрічей, скільки особливим стосункам між консультантом і клієнтом, які допомагають останньому знаходити додаткові можливості самостійного подолання труднощів. Тим більше тут між цими трьома областями не існує жорстких меж: методи психотерапії, консультування й навчання взаємозбагачують один одного.

Оскільки консультування призначене для надання допомоги практично здоровим людям, що відчувають труднощі при вирішенні життєвих завдань, воно спроможне знайти широке застосування і в соціально-педагогічній практиці, націленій на реабілітацію сім'ї дитини-інваліда.

Соціальний педагог, працюючи з сім'єю, може використати

найбільш поширені прийоми консультування: емоціональне зараження, навіювання, переконання, художні аналогії, мінітренінг та ін. При цьому консультаційна бесіда може бути наповнена різноманітним змістом і виконувати різні завдання – освітні, психологічні, психолого-педагогічні.

Якщо сім'я не є ініціатором взаємодії з соціальним педагогом, консультування може проводитися в завуальованій формі. Кінцева мета консультативної роботи – за допомогою спеціально організованого процесу спілкування активізувати внутрішні ресурси сім'ї, підвищити її реабілітаційну культуру й активність, відкоректувати ставлення до дитини. Ефект консультаційної роботи багато в чому визначається успіхом на попередніх етапах циклу допомоги, який рівень довіри досягнутий у взаємовідносинах між членами сім'ї і соціальним педагогом.

Об'єктивна необхідність використання даного методу пов'язана з тим, що значна частина сімей, які мають дитину з особливими потребами, знаходиться в гострих або хронічних стресових станах, відчувають труднощі адаптації до свого нового статусу, мають нестійку мотивацію до участі в реабілітаційному процесі, зіштовхуються з складнощами міжособистісного спілкування всередині сім'ї і з найближчим оточенням і багато іншого. І, окрім нових знань, їм потрібне спеціально організоване довірливе спілкування.

Щоб виконати регулюючу й підтримуючу функцію, спілкування повинно будуватися на паритетних началах, відрізнятися відкритістю, повагою, взаємним прийняттям особистості партнера, здатністю зрозуміти співбесідника, наданням емоційної підтримки.

Поряд із консультативними бесідами, за правилом, індивідуальними, що мають на меті активізувати потенціал окремих членів сім'ї (частіше всього матері дитини) можуть застосовуватися групові методи роботи з сім'єю (сім'ями) – тренінги.

Психологічний тренінг є поєднанням багатьох прийомів індивідуальної і групової роботи, націлених на формування нових психологічних умінь і навичок. У наш час цілі тренінгових програм, що проводяться, розширилися, і тренінг перестав бути лише галуззюпрактичної психології, зайнявши почесне місце в соціальній роботі, системі освіти.

В освітніх тренінгах активно використовуються, наприклад, індивідуальні вправи на володіння своїм тілом, емоціями; рольові

ігри в малих групах; система домашніх завдань, виступів, дискусій; прийоми арттерапії, ігротерапії, перегляд відеоматеріалів і т.ін. Але, як і раніше, в основі тренінгових програм лежить групова дискусія й рольова гра – у різноманітних модифікаціях і поєднаннях.

Тренінг є одним з найбільш перспективних методів вирішення проблеми психолого-педагогічної освіти батьків. Ця проблема не втрачає своєї актуальності протягом останніх десятиліть. Особливо гостро вона стоїть по відношенню до батьків дітей з особливими потребами.

Особливо в Україні, на рівні популярного книжкового викладу проблем розвитку, виховання й навчання дітей, сімейна психотерапія, яка набирає силу, частково намагається брати на себе освітні функції, але психотерапевтичні послуги поки що не стали поширеними й доступними в багатьох регіонах нашої країни.

Звертає на себе увагу цікавий досвід розвинутих країн, зокрема США, де систематизовані підходи до педагогічної освіти батьків, що намітилися в останні два десятиліття, окремо від психотерапевтичної допомоги сім'ї й загальнодоступного книжкового викладу проблем дитинства. У нашій країні освітні тренінги для батьків поки ще не мають широкого розповсюдження. Одна з причин – відсутність підготовлених професіоналів і розроблених програм для їхнього проведення.

Для того, щоб тренінг одержав визнання і був успішним, він повинен бути максимально цілеспрямованим й інтенсивним; нові вміння й навички повинні формуватися поступово, з наданням широких можливостей для їхнього закріплення. Перед батьками треба ставити завдання, адекватні рівню їх можливостей, слід використовувати безперервну систему зворотнього зв'язку й т.ін.

Одним з важливих принципів розробки змісту тренінгу відзначимо його гнучність і індивідуальність, тобто програма тренінгу повинна передбачати як потреби батьків, так і завдання реабілітаційного процесу, і розроблятися з цілями, спільно прийнятими педагогами й батьками.

Освітні тренінги для батьків спрямовані перш за все на розвиток умінь і навичок, які допомагають сім'ям вчитися керувати своїм мікросередовищем, ведуть до вибору конструктивних життєвих цілей і конструктивної взаємодії. Серед таких навичок розрізняють:

- *комунікаційні вміння та навички* (вміння „активного слухання”, безоцінна реакція, яка свідчить про те, що батьки

зацікавлено слухають і розуміють свою дитину; обробка прийому „Я – повідомлення”, що виражає особисте занепокоєння батьків можливими наслідками дій дитини й т.ін.);

- *психогігієнічні* (прийоми подолання стресових ситуацій, повсякденної саморегуляції, надання психотерапевтичного впливу на дитину й т.ін.);

- *психолого-педагогічні* (прийоми раннього розвиваючого навчання, модифікації поведінки дитини, ігротерапія й т.ін.).

Групові моделі роботи дають можливість батькам обмінюватися один з одним досвідом, задавати питання й прагнути одержати підтримку й схвалення в групі. Крім того, можливість брати на себе роль лідера при обміні інформацією розвиває активність і впевненість батьків.

Під час тренінгу, як і консультативної бесіди, особливий акцент робиться на створенні клімату довіри.

Однак управління груповим процесом за кількома параметрами складніше індивідуального консультування.

Створення клімату довіри істотною мірою визначається особливою технологією проведення занять, при якій ведучий не є викладачем у традиційному розумінні цього слова. Його рольова позиція спрямована не на протиставлення себе групі, а на інтеграцію з нею. При цьому ведучому необхідно виступати одним із учасників групи і в той же час виконувати управлінські функції. Тобто основне завдання соціального педагога, що проводить тренінг, полягає не в читанні лекції, а в умілій організації дискусії, при якій ніхто не залишається в тіні і ніхто не пригнічує інших учасників своєю активністю.

Не дивлячись на високі вимоги при відповідній підготовці соціальних педагогів, саме групові форми роботи, зокрема освітні тренінги для батьків, ефективність яких доказана зарубіжним досвідом, входять до розряду провідних технологій соціально-педагогічної взаємодії.

Вищеописані методи (консультативна бесіда, освітній тренінг) є універсальними, тобто використовуються в тривалих і нетривалих формах роботи.

У соціально-педагогічній роботі з сім'єю дитини з особливими потребами тривалі й нетривалі моделі взаємодоповнюються.

Дійсно, реабілітаційні заходи у зв'язку з природженою й набутою патологією, тривають довгий час. Наприклад, основний

об'єм допомоги з приводу природженої щелепно-лицевої патології здійснюється в дошкільний період, але, в залежності від її складності, можливе продовження контактів і в наступному аж до повноліття дитини. За цих умов діяльність соціального педагога проходить в межах тривалої моделі взаємодії, коли постійно простежується стан, рівень соціальної адаптації, проблеми, потреби сім'ї й дитини, надається необхідна допомога, у тому числі через нетривалі моделі: кризо-інтервентну й проблемно-орієнтовану.

Конкретні методи й прийоми у межах цих форм роботи можуть відрізнятися в залежності від того, які методологічні підходи соціальної терапії (транзактний аналіз, когнітивний, біхевіористичний, екзистенціалістичний, екологічний підходи) покладені в основу практики соціально-педагогічної діяльності.

Подібна різноманітність пояснюється різноплановістю характеру проблем, що постають перед сім'єю дитини-інваліда, а також умов, за яких може проходити взаємодія соціального педагога й сім'ї. Різноманітність підходів дає можливість вибору найбільш адекватного наукового обґрунтування технологій роботи в кожному конкретному випадку.

Об'єднуючим началом більшості форм і методів соціально-педагогічної взаємодії з сім'єю є *комплексний підхід*. Практика, заснована на комплексному підході, передбачає здатність всебічного аналізу передбачуваної ситуації й уміння здійснювати різноманітні дії, для чого необхідні:

- варіативність методів і концепцій, які використовуються ;
- ведення роботи на декількох рівнях: індивідуальному, груповому, общинному;
- здійснення роботи в команді, що дозволяє розподілити обов'язки, відповідальність між різними спеціалістами й одержувати комплексну оцінку ситуації клієнта.

Соціально-педагогічна діяльність в реабілітації сім'ї дитини з особливими потребами, відповідає даному визначенню комплексного підходу, оскільки технологія роботи, наукові концепції, що використовуються, досить різноманітні. взаємодія з сім'єю будується на кількох рівнях і передбачає індивідуальну роботу з її членами, групову роботу з сім'єю в цілому, включаючи найближчих родичів, а також залучення уваги до цієї сім'ї неофіційних і офіційних систем підтримки (загальний рівень).

Крім того, ефективно вирішення проблем сім'ї, що виховує дитину інваліда, вимагає участі багатьох спеціалістів: медичних працівників корекційних педагогів, психологів, юристів. Вони можуть працювати в одному реабілітаційному центрі або в різних установах.

У кожному випадку соціальний педагог, звертаючись по допомогу до інших спеціалістів або організацій, працює в команді, поділяючи знання про сім'ю з тими, хто здатний надати їм необхідну підтримку.

Одним із способів реалізації на практиці комплексного підходу й роботи в команді є *консилиуми*, коли представники різних професій зустрічаються разом, щоб вирішити труднощі одного клієнта. Відкрите обговорення, обмін думками й інформацією дозволяє аналізувати проблему з усіх точок зору, тим самим долаючи розрізненість і односторонність поглядів; крім того, консилиуми допомагають налагодити спільну роботу й дотримуватися єдиної стратегії у наданні допомоги сім'ї.

Таким чином, комплексний підхід озброює соціального педагога перспективним баченням проблем, який допомагає йому виробити найбільш ефективний шлях до їх вирішення.

Особливу проблему представляє *оцінка ефективності соціально-педагогічної діяльності*. Вона пов'язана з цілим рядом труднощів.

По-перше, комплексний характер проблем, що виникають у інваліда (групи) в ході соціалізації, передбачає надання допомоги одразу за кількома напрямками. Складність і різноманітність цілей соціально-педагогічної діяльності ускладнює їхній переклад на мову формалізованих показників.

По-друге, проблема ефективності тісно пов'язана з проблемою відсутності чітких меж соціальних норм і стандартів, закріплених у законодавчих актах і суспільній свідомості.

Для їх визначення частіше використовуються якісні показники, ніж кількісні, звідси виникають додаткові труднощі в ході оцінки стану соціальних систем і фіксації змін, що відбуваються в них.

Слід відзначити, що на відміну від біологічних систем (наприклад, людський організм) системи соціальні (сім'я) не володіють тією ж стійкістю й постійністю, оскільки змінюються не лише в історичному, але й у національному й географічному масштабах.

Крім того, відсутні точні „прилади” їхнього виміру. Методи оцінки, що застосовуються в соціальній сфері (спостереження, тести, опитування, контент-аналіз різних джерел інформації й ін.), у більшості випадків приводять до неоднозначних висновків і можуть підлягати протилежним тлумаченням.

По-третє, більшість факторів, що впливають на кінцевий стан споживача соціальних послуг, стирають картину реальної ефективності виконаної роботи.

Крім цього, існують і технологічні проблеми визначення ефективності соціально-педагогічної діяльності. До них слід віднести, наприклад, відсутність регулярного зворотнього зв'язку з сім'ями із віддалених районів області й інших регіонів країни, які одержали допомогу в реабілітаційному центрі, недосконалість інформаційного банку даних, нерозробленість соціально-педагогічних технологій.

Усе перераховане значно ускладнює завдання оцінки ефективності соціально-педагогічної діяльності по реабілітації сімей, що виховують дітей з особливими потребами, але не виключає її. При цьому серед існуючих моделей оцінки ефективності соціальної допомоги переваги слід надати моделі результату, яка аналізує всі досягнення, що вирізнялися у ході соціально-педагогічної взаємодії (у той час, як модель мети, наприклад, фокусує увагу лише на результатах в межах декларованих цілей).

Однією з можливих форм оцінки ефективності є *опитування клієнтів*. У бесіді з сім'єю (звичайно на стадії встановлення контакту й надання професійної допомоги соціальним педагогом) необхідно цікавитися, чи доводилося їй співпрацювати з таким спеціалістом, які були результати. Практика показує, що найбільш характерним є вираження подяки клієнта за:

- емоційну й інформаційну підтримку, надану в родбудинку при народженні дитини, що ще раз підтверджує ефективність кризосинтервентної моделі втручання;
- оперативність вирішення проблем першого року життя: подолання стресових реакцій, пов'язаних з народженням дитини з природженою патологією, годівля, встановлення інвалідності;
- запрошення до участі в безплатних оздоровчих і дозвільницьких заходах.

Усі сім'ї звичайно дають позитивну оцінку участі соціального педагога у вирішенні їхніх проблем.

Інший спосіб оцінки ефективності соціально-педагогічної діяльності – це *спостереження динаміки контрольних показників*, вибір яких визначається цілями роботи, що проводиться. При цьому одним із основних критеріїв є динаміка *залучення клієнтів до різноманітних видів соціальної діяльності*.

Сім'ям, які одержали своєчасну медичну й соціально-педагогічну допомогу, за правилом, виявляють велику активність у реабілітації дитини. Їхні зусилля містять звертання в медичні, педагогічні, соціальні служби для вирішення різноманітних проблем, захисту своїх прав і прав дитини й т.ін. Важливим показником є й *динаміка ставлення до дитини*. Сім'ї, які одержали допомогу, звичайно з великим оптимізмом оцінюють соціальні перспективи дітей. Однак, оскільки корекція спілкування батьків і дітей вимагає тривалих й активних форм роботи з використанням освітніх тренінгів, простежувати зміни у ставленнях до дитини досить складно.

Для визначення впливу на ставлення до дитини, реабілітаційну культуру й активність сім'ї, які є безпосереднім предметом соціально-педагогічної діяльності в роботі з сім'єю дитини з особливими потребами, а також для виявлення інших непрямих результатів соціально-педагогічного впливу, необхідно використати якісні методи оцінки, зокрема, метод „кейс-стаді” (case-study – дослівно „вивчення випадку”). На відміну від статистичних методів, заснованих на вивченні великої кількості фактів, сутність цього методу полягає в тому, щоб на прикладі детального вивчення одного або кількох випадків розкрити глибинні процеси, що протікають в даній спільності, відновити систему відношень, розкрити їхній зміст.

Тривалість і багатоступінь реабілітації дітей з особливими потребами дозволяють використати „хронологічну стратегію” у спостереженні окремих сімей і вивчити динаміку їхніх *соціальних статусів*, а також впливу на цей процес соціального педагога.

Посередницька допомога соціального педагога (дзвінки, письмові звернення в різноманітні інстанції), поряд з освітньою допомогою і психологічною підтримкою, дозволяє в ряді випадків знайти джерела для оплати лікування й відпочинку дитини, одержати одноразову матеріальну допомогу в несприятливих обставинах, що склалися, установити телефон на пільгових умовах та ін., тобто певною мірою покращити матеріальне становище сім'ї.

Треба відзначити, що встановлення інвалідності дитині певною частиною сімей сприймається дуже болісно, і тому сім'ї не завжди користуються цим правом, втрачаючи додаткове джерело допомоги. Соціальний педагог, розкриваючи позитивні сторони статусу інваліда, нейтралізують недовіру й негативні установки батьків, що перешкоджають одержанню необхідних пільг і матеріальних благ.

Таким чином, бесіди з сім'ями та їхнім оточенням, порівняння різноманітних груп дітей, тривале спостереження конкретних сімей (кейс-стаді), аналіз статистичної звітності й службової документації дозволяють оцінювати ефективність діяльності соціального педагога по комплексній реабілітації сімей, що мають дітей-інвалідів, для підвищення їхньої соціальної адаптації.

Усі перераховані технологічні підходи, моделі й форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю дитини з обмеженими можливостями, запозичені в основному із зарубіжного досвіду, знаходять усе ширше застосування в практиці діяльності реабілітаційних установ різного типу, активно адаптуються до умов вітчизняної соціальної сфери. Однак говорити про цілісні соціально-педагогічні технології поки ще рано – вони знаходяться в стадії формування й апробації.

Ключові поняття: дитина з обмеженими можливостями, соціальних захист дітей з особливими потребами, обмеження життєдіяльності, реадптація, соціально-педагогічна підтримка.

Запитання і завдання:

1. Дайте характеристику методам виховання в артпедагогіці. Наведіть приклади їхнього використання в колективній роботі з дітьми з проблемами розвитку.
2. Розкрийте особливості кризоінтервентної і психосоціальної моделей соціально-педагогічної роботи з сім'єю дитини з особливими потребами.
3. Назвіть і дайте характеристику основних форм роботи з сім'єю.

Проблемне завдання: За яких умов робота соціального педагога з дітьми з обмеженими можливостями і їхніми сім'ями буде ефективною? Аргументуйте свою відповідь.

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ

3.1. Проблема сирітства в сучасній Україні

XX століття було назване „Століттям Дитини”. Згідно з Конвенцією ООН про права дитини, людина вважається дитиною до досягнення 18-літнього віку. На підставі цього критерію в наш час у світі нараховується 2 млрд. дітей (усього населення планети – більше 6 млрд. чоловік). На жаль, майже в усіх країнах світу багато дітей живе поза сім'єю. І ця проблема сьогодні розглядається як одна з найбільш серйозних проблем світового рівня.

Це відбувається з різних причин. Назвемо найважливіші з них.

Бідність, що характеризується не лише нестачею грошей, а й недоїданням, голодом, хворобами, безграмотністю й незахищеністю. Вона виявляється як у вигляді масового убозтва в країнах, що розвиваються, так і у вигляді окремих мікрорегіонів убозтва в багатих країнах. За даними Програми розвитку ООН, прожитковий засоби 1/5 населення світу складає менше 1 долара США на день.

Війни й соціальні потрясіння. Вони змушують людей кидати місце перебування, у результаті чого діти розлучаються зі своїми батьками й родичами.

Структурні зміни в сім'ях. В останні десятиліття XX століття урбанізація істотним чином вплинула на структуру сім'ї. Наприклад, у Латинській Америці близько 80% населення живе в містах. У результаті великі сільські й багатопоколінні сім'ї в містах перетворилися в нуклеарні сім'ї. У багатьох регіонах світу через зростання безробіття помітно слабшає статус чоловіків у сім'ї, які виявилися нездатними їх утримувати. У містах переважають малодітні сім'ї. Сім'ї стали менше захищеними, оскільки родичі й сусіди, що успішно виконували функцію соціального захисту в попередні роки, втратили її.

Юні матері. І світі статевая зрілість жінок стала більш раннього. Одночасно втратив дієвість традиційний соціальний контроль стосунків між статями у суспільствах з швидко змінюваними соціальними перетвореннями, відсутня нова система консультацій і підготовки молоді до сучасного життя.

У результаті кожен рік у світі 15 млн. дівчат вагітніють у віці 14-20 років і народжують дітей, піклування за якими частіше всього беруть на себе батьки або старші родичі. Часто ці діти виявляються залишеними, покинутими, потрапляють до дитячих установ.

Насильство й зловживання. Різноманітні види насильства й жорстокого поводження з дітьми в сім'ях (ігнорування дитячих інтересів і потреб, фізичне, психічне й емоціональне насильство, сексуальне зловживання) призводять до того, що діти змушені ставати безпритульними або потрапляють до дитячих установ.

Функціональні порушення у дітей. У світі від 6 до 7% усіх дітей народжується з функціональними порушеннями в тій чи іншій формі. У більшості країн світу сім'ї не мають можливості отримувати ту практичну, матеріальну, психолого-педагогічну допомогу, яка необхідна для проживання з дитиною-інвалідом у сімейних умовах.

ВІЧ-СНІД. ВІЧ-інфіковані є в усіх країнах світу. Особливу занепокоєність викликає розвиток ситуації в Африці, Латинській Америці, Азії, Східній і Центральній Європі.

У 1995 р. число дітей у віці до 15 років, що втратили одного або обох батьків, досягло більше 30 млн.; прогнозується, що в 2010 р. ця цифра перевищить 41 млн. Точні статистичні дані про те, скільки дітей у світі виховується в установах, відсутні, однак приблизно більше 10 млн. При цьому в окремих регіонах і країнах світу число таких дітей надзвичайно велике й постійно зростає. Так, за даними ЮНІСЕФ, у країнах Східної й Центральної Європи 1 млн. дітей знаходиться на утриманні суспільства.

Дослідження науковців засвідчують складність аналізу явища сирітства, який слід проводити паралельно на двох рівнях: на макрорівні – це соціально-економічні чинники, тобто вид сирітства (біологічна сирота; дитина, позбавлена батьківської турботи; дитина, яка проживає в інтернаті тощо) і сімейний статус дитини, що втратила батьківську опіку; та на мікрорівні – небажана вагітність, психотравмуючий вплив біологічної сім'ї, жорстоке ставлення або насильство над дитиною.

Розвиток дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської турботи, залежить від ряду чинників (або їхньої відсутності), що впливає на психічний, особистісний, фізіологічний розвиток таких дітей.

Зовнішні чинники

1. Основним чинником, що впливає на розвиток дитини, позбавленої можливості виховуватися в сім'ї, є *психологічна*

депривація, яка виникає в результаті того, що дитина позбавлена можливості задовольнити основні (життєві) психічні потреби достатньою мірою та протягом певного часу. До основних життєвих потреб можна віднести потреби в різноплановому й розвиваючому оточенні; в емоційних зв'язках, перш за все з матір'ю, батьком та близькими людьми, які мають їх забезпечити; наявність затишку для дитини; відчуття комфорту, захищеності, довіри, відчуття постійності та доброзичливості оточуючого середовища, що потім сприяє здатності до самореалізації. Психічна депривація розрізняється за формами прояву стосовно того, яких саме життєво необхідних факторів позбавлена дитина. Діти, позбавлені батьківського піклування, можуть одночасно переживати кілька видів деприваційних впливів, чим і зумовлюється їхній подальший розвиток як у психофізіологічному, так і в особистісному напрямках.

Наслідки психічної депривації виявляються в непристосованості дитини чи молодого людини до соціально визначених норм життя та розвитку. Негативний вплив деприваційних умов розвитку залежить від віку дитини – чим менша дитина, а отже більш безпорадна, більш залежна від умов перебування, тим вона інтенсивніша.

2. У соціальному оточенні дітей виділяються також чинники, вплив яких на фізичний та психічний розвиток дитини може створити передумови для деприваційних проявів. Це проживання дітей у сім'ях з низьким соціальним статусом та культурним рівнем, в багатодітних сім'ях; спілкування з батьками та родичами, які мають проблеми психічного та фізичного розвитку; проблемність стосунків батьків та дітей у сім'ї, тривале перебування дитини в сирітській установі. До травмуючих чинників належить також надзвичайно високий соціально-економічний статус сімей, у разі наявності надмірних вимог до рівня розвитку дитини з боку батьків, які, у свою чергу, не приділяють достатньої уваги потребам дитини, що зумовлює *дисконтинуальний характер виховання*.

Відомі приклади крайньої депривації, коли дитина перебувала в повній ізоляції від людського суспільства та культури. Реальне завершення відомої нам історії Мауглі відрізняється від художньої інтерпретації тим, що „вовчі діти” – Каміла, Амада та Каспер так і не змогли перевищити рівень розвитку 5-річної дитини.

3. Надзвичайним випадком депривації є таке явище, як *госпіталізм* (погіршення стану здоров'я дитини як наслідок

тривалого перебування в лікувальних установах), що виникає, коли дитина ще немовлям (як правило, в період між 6-11 місяцями й до 2-х років) втрачає вже налагоджені близькі зв'язки з матір'ю або особою, яка її заступає.

Перша стадія прояву госпіталізму характеризується яскраво вираженим протестом: криком, агресивними спробами вирватися з несприятливої ситуації. Але, через декілька годин, можливо, і днів, дитина заспокоюється, вона ніби втрачає надію в результативність своїх зусиль. У цей період може виникнути аутоеротична активність (ссання пальця, мастурбація, розгойдування тіла), що є виявом намагань самої дитини розширити поле сенсорної стимуляції без допомоги дорослого. Поступово дитячий плач стає монотонним, а то й зовсім припиняється, погляд набуває меланхолічного виразу. Діти ніби „завмирають”. Вони годинами можуть лежати з широко відкритими очима, сфокусованими в одному напрямку. Спілкування з таким дітьми поступово ускладнюється, а то й зовсім стає неможливим. Розвиток поступово затримується, дитина втрачає вагу, сон стає нестійким, знижується опір організму захворюванню. Далі порушується життєдіяльність основних життєвих систем – травлення, дихання, функціонування шкіряних покривів та основних органів, що робить їх вразливими до інфекцій. Якщо вчасно їй не допомогти, то процес стає незворотним – розвивається синдром госпіталізму, що в крайніх випадках закінчується смертю.

Якщо дитині вдалося вижити, то на третій стадії починається процес відтворення стосунків з оточуючими. Але дитина вже „психологічно відмовилася” від материнської любові. І в цей момент вона може відреагувати на повернення матері безпристрасним, нехтуючим ставленням, навіть презирством.

4. *Тривога, нудьга, депресія*, а також агресія – все це спроби дитини відновити емоційні контакти з близькою людиною. Чим швидше це відбувається, тим меншою мірою порушується її розвиток. Описані явища дають можливість зрозуміти деякі механізми та причини виникнення проявів агресивності дитини, позбавленої батьківської турботи.

Діагностувати деприваційні враження дитини можливо за умови багаторівневого обстеження функціонування її організму, враховуючи особливості соціальних впливів на її розвиток. Поряд з цим досить важко розмежувати наслідки пережитої дитиною депривації від відхилень в її розвитку, зумовлених іншими

чинниками (наприклад, органічного характеру). Основним критерієм визначення саме деприваційних впливів на особливості розвитку дитини вважається швидше включення відтворюючого процесу у випадку заміщення негативних чинників.

У дітей, які перебувають в однаково несприятливих умовах, вчені виявили п'ять типів депривованої особистості:

- „пригнічений тип” – пасивність, апатичність; такий стан утруднює діагностику причин, що призводять саме до таких проявів у розвитку дитини, інколи це є підставою для віднесення таких дітей до групи розумово відсталих;
- „соціальні провокації” – контрастні емоційні прояви; розвиваються внаслідок постійного проживання в закритих установах;
- „гіперактивний тип” – легко вступають у контакт; різко виражені тенденції демонстративної поведінки, зацікавленості всім, що їх оточує, така поведінка сприймається самими дітьми, як гра, забава;

- добре „приспособлені діти” – компенсаторна поведінка у відповідь на відсутність соціальних потреб; такий тип характеризується ненаситністю в їжі, мастурбаціями, ранніми сексуальними зв'язками, аутичними тенденціями, нарцисизмом тощо.

Внаслідок неминучих втрат у житті дітей-сиріт виробляється механізм захисту від душевного болю – байдужість та черствість.

5. *Дефіцит адекватного спілкування* з дорослими та дітьми, що є характерним для вихованців інтернатних установ, зумовлює розвиток неадекватності в побудові моделі подальшого спілкування: переживання захисних форм поведінки у конфліктних ситуаціях, що проявляється в нездатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій, агресивних спалахах, прагненні перекласти відповідальність на інших. *Відсутність постійної значимої фігури* та безумовного прийняття дорослими дитини, тиск ситуації, необхідність постійно пристосовуватися знижують активне ставлення до життя, схильність уникати прийняття самостійних рішень, пасивна, пристосовницька орієнтація на запропоновані стандарти оцінок, поведінки. Прояв таких якостей поведінки робить дітей-сиріт легкою наживою криміногенних структур.

У вихованців інтернатних закладів дослідники спостерігають формування особистості з недорозвиненим механізмом активної, ініціативної та вільної поведінки, з переважанням залежної та

реактивної, для якої характерно особливе психологічне утворення – дитбудинківське – „ми”. Діти без батьків поділяють світ на „свій” та „чужий”. Але, відмежовуючись від „чужих”, вони здатні використовувати їх у своїх цілях. Тож нерідко у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, домінують вузькопрагматичні, споживацькі мотиви спілкування. Ослаблена внутрішня позиція, емоціональна бідність, недорозвинена прихильність, звужене бачення перспективи, проблемність статево-рольового самовизначення, домінування імпульсивності та залежності в поведінці, ситуативність мислення – далеко неповний перелік характеристик дітей, які виховуються поза сім’єю.

6. Вивчення *фізичного розвитку* дітей, позбавлених батьківського піклування, що проживають у державних закладах (інтернатах, притулках), демонструє суттєве зниження їхніх антропометричних показників та наявність порушень трьох груп: адаптаційних, психічного розвитку, супровідних психічних захворювань.

Адаптаційні розлади у дітей-сиріт виявляються на всіх основних векторах життєвого простору: сімейному, соціальному, шкільному та всіх рівнях нервово-психічного реагування: сомато-вегетативному, психомоторному та сімейно-ідеаторному. Розлади в адаптації у „дітей без сім’ї” об’єднуються в групи з найбільш представленими поведінковими розладами: агресивні, регресивні, психопатоподібні прояви, які зустрічаються частіше у дітей-сиріт, ніж у соціальних сиріт; та менш представленими: психосоматичні – порушення сну, головні й серцеві болі, дискінезія жовчовивідних шляхів, тривожно-депресивні – проявляються виключно у соціальних сиріт і відновлюються без спеціальної терапії через 1-5 місяців, а також випадки швидкої адаптації, що супроводжуються байдужим ставленням дітей до власної долі.

7. Травмуючий вплив на розвиток дитини має також фактор „*повторного сирітства*” – зміна форми соціально-правового статусу дитини – сироти чи дитини, позбавленої батьківської турботи, і повторне її влаштування в інтернатний заклад.

Фактори ризику, що можуть зумовити деприваційні порушення розвитку дитини:

- небажана вагітність;
- неодноразові та тривалі розлучення з близькими людьми у віці до 3-х років;

- втрата батьків внаслідок смерті;
- тривале перебування дитини в деприваційних ситуаціях, що зумовлює незадоволеність основних потреб дитини в сенситивні періоди її розвитку. Такими періодами можуть бути: тривале проживання в установах загального утримання, несприятливі сімейні чинники – неповна або багатодітна родина, наявність у сім'ї „бар'єрів” спілкування, безоглядність, проживання в сім'ях слабкорозумних та психопатичних батьків, хворих на хімічну залежність, а також надвисокий соціально-економічний статус батьків, що призводить до дисконтинуального характеру виховання;
- нехтування віковими потребами, жорстоке ставлення до дітей, насильство, експлуатація.

Ступінь деприваційних уражень дитини визначають передусім її індивідуальні особливості.

Установлені та узагальнені особливості розвитку дітей, які втратили батьківське піклування й були влаштовані в прийомні сім'ї, можна об'єднати в групи факторів ризику, що загрожують здоров'ю дітей та відповідному їхнім віковим нормам розвитку.

I група.

Чинники, пов'язані з біологічною сім'єю приймальної дитини:

- відсутність будь-якої попередньої інформації про життя дитини;
- розлучення батьків до досягнення дитиною повноліття;
- смерть одного з батьків; смерть обох батьків; відсутність батька (батько записаний зі слів матері);
- значний термін перебування дитини без сімейного оточення;
- постійні асоціальні явища в життєдіяльності сім'ї;
- алкогольна та наркотична залежність біологічних батьків;
- аморальний спосіб життя батьків, розпуста, сімейні чвари, бійки тощо.

II група.

Чинники, які безпосередньо пов'язані з психічним розвитком самої дитини, у тому числі внаслідок втрати опіки біологічних батьків:

- відставання дитини в розвитку (фізичному чи психічному);
- досвід фізичного та психічного насильства (експлуатація дитини, сексуальні домагання тощо);
- досвід деприваційного впливу;

- проблеми особистісного розвитку, та невротичні розлади та розлади в поведінці тощо.

Наслідки деприваційного впливу необхідно аналізувати, використовуючи багаторівневий підхід у кожному окремо взятому випадку на основі індивідуального резерву дитини з урахуванням типу сирітства, віку влаштування до закладу загального утримання, особливостей дії стрес-фактору.

Діагностика характеру розвитку дитини є основою для побудови індивідуальних реабілітаційних програм.

Ключові поняття: психічна депривація, дисконтинуальне виховання, адаптаційні розлади, повторне сирітство, госпіталізм.

Питання та завдання:

1. Розкрити причини сирітства у світі.
2. Охарактеризувати зовнішні чинники, що впливають на розвиток дітей, позбавлених батьківського піклування.
3. Назвіть фактори ризику, що можуть зумовити деприваційні порушення розвитку дитини та охарактеризуйте їх.

Проблемне завдання: Чим обґрунтовані психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування, які фактори є основними?

3.2. Організація соціального захисту дітей-сиріт в сучасній Україні

Феномен сирітства порушує одне з базових прав дитини на сімейне виховання й батьківську турботу, проголошених Конвенцією ООН про права дитини.

Сирітство визначається як соціальне явище, обумовлене наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, що залишилися без опіки батьків внаслідок позбавлення батьківських прав, визнання в усталеному порядку батьків непрацездатними, безвісти відсутніми та ін.

Спектр причин дитячого неблагополуччя й сирітства досить широкий. Це й різке падіння рівня життя населення, і погіршення

умов утримання дітей, і збільшення кількості неповнолітніх матерів і дітей із уродженими патологіями, обумовленими різними екологічними й економічними факторами. Діти з уродженими патологіями й діти неповнолітніх мам досить часто стають так званими „відмовниками”, тобто їх залишають прямо в родбудинок.

Поряд з терміном „сирітство” існує й поняття „соціальне сирітство”, що використовується лише у вітчизняній літературі для визначення соціального явища, обумовленого ухиленням або усуненням батьків від виконання ними своїх батьківських обов’язків по відношенню до своїх неповнолітніх дітей і, як наслідок, відсутність потрібної турботи про дитину й умов для її повноцінного фізичного, емоціонального й соціального розвитку.

Закон України „Про охорону дитинства”, який був прийнятий 20 квітня 2001 р., став основним Законом, що регулює питання, пов’язані з захистом прав і інтересів дітей, вихованням і піклуванням про них. Існує більше 15 нормативно-правових актів, що регулюють соціальний захист дітей-сиріт і дітей, що залишилися без опіки батьків. Основними з них є:

- Декларація прав дитини;
- Конвенція ООН про права дитини, ратифікована Україною в 1991 р.;
- Конституція України;
- Кодекс про шлюб і сім’ю;
- Закон України „Про освіту”;
- Закон України „Про охорону дитинства”;
- Закон України „Про державну допомогу сім’ям з дітьми”;
- Закон України „Про сприяння соціальному розвитку молоді”;
- Національна програма „Діти України”.

У ст. 52 Конституції України підкреслюється, що будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідується законом. Зміст і виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, покладається на державу. Формами опіки „державних дітей” є:

1. Усиновлення (пріоритетна форма).
2. Опіка над дитиною з боку фізичної особи (опікуна, попечителя).
3. Поселення в державні установи для дітей, позбавлених батьківської опіки (дитячі будинки, школи-інтернати).
4. Дитячі будинки сімейного типу.

Розділ V „Дитина в несприятливих умовах і екстремальних ситуаціях” Закон „Про охорону дитинства” зафіксував, що діти-сироти, у тому числі й соціальні сироти, повинні бути передані під опіку або попечительство, на всиновлення або поміщені на виховання, в сім'ї громадян, у дитячі будинки, школи-інтернати, дитячі будинки сімейного типу на повному державному забезпеченні. Таким чином, приймальні сім'ї визнані Законом, що означає створення можливостей для зміни пріоритетів у системі опіки.

Сьогодні в Україні допомогу дітям-сиротам і дітям, що залишилися без опіки батьків, надають установи освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, соціальних служб для молоді й служб у справах неповнолітніх. Виявлення дітей, що потребують захисту, українським законодавством покладено на служби у справах неповнолітніх, а також на органи опіки й піклування місцевих органів влади.

В українському законодавстві існує також ряд нормативних актів, спрямованих безпосередньо на покращення соціального захисту дітей-сиріт і дітей, що залишилися без опіки батьків. Це Постанова Верховної Ради України „Про дотримання законодавства по всиновленню дітей України іноземними громадянами” (1994 р.), Постанови Кабінету Міністрів України „Про покращення виховання, навчання, соціального захисту й матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, що залишилися без опіки батьків” (1994 р.), „Про покращення матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, що залишилися без опіки батьків” (1995 р.). „Здійснення контролю над умовами проживання в сім'ях усиновлювачів” (1996 р.). Кабінетом Міністрів України в 1996 році при Міністерстві освіти створений Центр по усиновленню дітей.

У 1993 році був прийнятий Закон „Про сприяння соціальному розвитку молоді України”, згідно йому соціальну опіку над дітьми-сиротами здійснюють соціальні служби для молоді. У законі звернено увагу на необхідність розробки доповнень до законодавства України про підвищення відповідальності батьків за виховання дітей; на необхідність розробки нової редакції Правил опіки й піклування, а також проекту Положення про приймальну сім'ю. Однак згодом розробили й прийняли лише Положення про приймальну сім'ю. Лише в 1998 році була розпочата робота по створенню Інституту фостерної (в українських документах – приймальної) сім'ї. 2 березня 1998 році Кабінет Міністрів України прийняв Постанову № 241 „Про

проведення експерименту по створенню приймальних сімей в Запорізькій області й утвердження Положення про приймальні сім'ї". А через рік, 15 вересня 1999 р., була прийнята ще одна Постанова Кабінету Міністрів України № 171 „Про проведення експерименту по створенню приймальних сімей у деяких регіонах України”.

Крім таких форм влаштування дітей, що залишилися без опіки батьків, як усиновлення, опіка, приймальна сім'я, дитячий будинок сімейного типу, існують в країнах СНД й інші:

- патронажний устрій;
- дитячі села „SOS”;
- сімейні пансіонати;
- різноманітні форми постінтернатної адаптації випускників установ для дітей-сиріт.

Коротка характеристика форм влаштування дітей, що залишилися без опіки батьків.

Дитячі будинки, школи-інтернати.

Число дітей, що живуть у сирітських установах різко збільшилося після перебудови й продовжує рости. За цим ростом стоїть різкий стрибок числа ранніх відмовлень, зростаюча алкоголізація і як наслідок цього – безпритульність і насильство в сім'ях, зростання числа дітей з відхиленнями у розвитку. Останні особливо часто потрапляють у сирітські установи, що до цих пір складало частину офіційної державної політики в нашій країні по відношенню до дітей з різними порушеннями в розвитку.

У період тяжких економічних криз із вищеперерахованими проблемами доводилося зіштовхуватися практично усім державам. Так, система сирітських установ була розвинута в США у другій половині XIX ст. у зв'язку з соціальними катаклізмами й зубожінням під час індустріальної революції й громадянської війни. У 1930р. число притулкових установ у США досягло 144. У результаті розгортання національних програм по підтримці бідних сімей це число почало поступово знижуватися. З часом під значним натиском і при активній участі громадськості була розроблена комплексна система заходів у вигляді економічної підтримки одиноких матерів, профілактики ранніх відмовлянь, створення нормальних умов для виховання в сім'ї дітей із відхиленнями в розвитку. Усі ці заходи, однак, не вирішують повністю проблему сирітства, яка залишається досить актуальною й на Заході.

Економічні підрахунки показали ресурсоемкість й економічну неефективність моделі виховання в сирітських установах, і на сьогодні найбільш розвинені країни практично повністю відмовилися від неї.

Однак поряд з економічними причинами іншим важливим поштовхом для відмови служать численні спостереження зацікавлених людей і спеціалістів, які дали негативну оцінку вихованню в сирітських установах для психічного розвитку дитини та її соціальної адаптації.

Негативні риси суспільного виховання:

1) неправильна організація спілкування дорослих з дітьми, неадекватність тих його форм, які домінують у сирітських установах; знижена інтимність і довіра, емоціональна враженість спілкування дорослих з дітьми; дефіцит можливостей встановлення міцних і тривалих взаємовідношень дитини з певними дорослими; наявність дорослих, що змінюють один одного, з неспівпадаючими програмами поведінки, висока частота змінюваності цих дорослих; групова, а не індивідуальна, спрямованість виховних впливів, жорстка регламентація поведінки дитини, гіперопіка в діяльності – покрокове планування й санкціонування дорослими поведінки дітей, за цих умов позитивне ставлення дорослого дитина повинна заслужити виконанням його вимог, зразковою поведінкою, гарними оцінками;

2) недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів;

3) недосконалість програм виховання й навчання, що не компенсує дефектів розвитку, викликаних відсутністю сім'ї;

4) бідність конкретно-чуттєвого досвіду дітей, обумовлена надмірною звуженістю оточуючого їх середовища: малою кількістю й одноманітністю предметів, з якими вони діють;

5) постійне знаходження дітей в умовах колективу.

Збіднення середовища веде до різноманітних негативних наслідків: зменшення комунікацій з оточуючими – до соціальної; зниження емоціонального тону при взаємодії з персоналом – до емоціональної; жорстка формальна організація середовища дитячого будинку – до когнітивної.

Існуюча в наш час в Україні система державної опіки над дітьми-сиротами й дітьми, позбавленими батьківської опіки, функціонує близько 80 років. Вона створювалася в радянські часи і, істотно, орієнтована на колективні форми виховання дітей. Головним

принципом такої виховної концепції є наявність розгалуженої мережі інтернатних установ, які фінансуються державою. Кількість дітей в одному такому інтернаті складало від 100 до 400. Дитячі колективи формувалися за віковим принципом. Виховання дітей в умовах „закритого” інтернатного закладу й до сьогодні є найбільш поширеною формою.

Як свідчать численні зарубіжні й вітчизняні дослідження, діти, що ростуть поза сім'єю, значно гірше адаптуються в соціумі, як правило, важко орієнтуються в рольовій ієрархії соціальних зв'язків. Усе це призводить до того, що вони часто агресивні й конфліктні, виявляються ніби „на краю” життя. Такі наслідки виховання в стаціонарних закладах уявляються цілком закономірними, оскільки для дитини первинним інститутом соціалізації є сім'я. Вона впливає на соціалізацію дітей не просто самим фактом свого існування, а сприятливим морально-психологічним кліматом, здоровими стосунками між усіма своїми членами. Саме завдяки життю в сім'ї, дитина досягає ази спілкування, одержує уявлення про сімейні взаємостосунки, соціальні ролі. А в результаті року життя в інтернаті вона набуває характерних звичок, обумовлених специфічними умовами утримання й виховання в закритому закладі, які, на жаль, у подальшому важко піддаються корекції. Виникає так званий „ефект госпіталізації”, для якого характерні психічне й фізичне відставання в розвитку, що виявляється у підвищеній конфліктності дітей, зниженій емоціональності, пасивності, відсутності співчуття, в агресивності.

Усі перераховані фактори в сукупності з результатами аналізу міжнародного досвіду опіки над дітьми-сиротами й дітьми, позбавленими батьківської турботи, свідчать, що саме сімейні форми опіки найбільш ефективні й у виховному, і в соціальному, і в економічному аспектах. Тому вони повинні стати пріоритетом концепції стратегії, спрямованої на вирішення проблем дітей-сиріт.

Педагогічне й правове трактування поняття „приймальна сім'я”.

У наш час у вітчизняній педагогіці відсутнє єдине й загальноприйняте значення поняття „приймальна сім'я”. Одні вчені визначають його як сім'я, утворена в результаті прийняття на виховання дитини, що позбавлена батьківського піклування. Інші додають до нього ще й такі сім'ї, у яких дитина виховується за участю мачухи або вітчима. Треті приймальною сім'єю називають

соціальний інститут, який забезпечує виховання дітей, вилучених із кризових сімей по причині загрози для їхнього здоров'я й життя. Четверті позначають цим терміном одну з форм влаштування дітей, що залишилися без опіки батьків, на виховання в сім'ї. Відсутність єдиного погляду на зміст цього феномену приводить до того, що воно без спеціальних застережень вживається в різних значеннях навіть у межах однієї праці або навчального посібника.

Прикметник „приймальний” має декілька значень, одне з яких – „усиновлений або той, що усиновив будь-кого”.

У розмовному мовленні вживається також слово „приймальний”, що означає приймальну дочку або приймального сина. Слово „всиновлення”, що використовується в цих визначеннях є сімейно-правовим терміном. Але якщо в сімейному праві всиновлення є однією з правових форм влаштування в сім'ї дітей, що позбавлені піклування батьків, то в даному випадку „всиновлення” вживається в більш широкому значенні, яке охоплює будь-які встановлені законом форми такого устрою (наприклад, опіку, піклування та ін.). Отже, під терміном „приймальна сім'я” розуміємо сім'ю, що взяла на виховання дитину (дітей), які залишилися без батьківського піклування. Саме в такому значенні він традиційно використовується.

З початку 90-х рр. термін „приймальна сім'я” набуває дещо іншого спеціального значення в працях з сімейного права. До її основних ознак належать такі: договірний порядок створення, обмежений у часі характер існування; відшкодування праці батьків по вихованню прийнятих до сім'ї дітей. Саме вони відрізняють приймальну сім'ю від двох інших передбачених законом форм устрою в сім'ї дітей, усиновлення й опіки.

У наш час в педагогіці поняття „приймальна сім'я” вживається в двох взаємно непогоджених значеннях, до одного з яких зведені усі визначення, що є. Перше значення відповідає змістові, який надається цьому словосполученню в українській мові. Друге – діючому сімейному законодавству.

Широке поняття „приймальна сім'я” відповідає традиційному значенню й формулюється таким чином: приймальна сім'я – це сім'я, утворена в результаті прийняття на виховання подружжям або окремими особами, що не знаходяться в шлюбі, дитини (дітей), що залишилася без піклування батьків. Воно дозволяє виділити даний предмет, вказати на його педагогічну специфіку, містить загальні

ознаки усіх видів сімей, як тих, що вже існували в Росії або за кордоном, так і тих, які можуть виникнути.

Вузьке педагогічне поняття приймальної сім'ї ґрунтується на сучасному сімейному праві. У законі та в навчальній літературі по сімейному праву немає визначення цього правового інституту. Аналіз норм СК (сімейного кодексу) і коментарів до нього дозволяє сформулювати такі визначення: приймальна сім'я – це сім'я, утворена на основі строкового договору органами опіки й піклування з громадянами (подружжям чи окремими особами), які отримують заробітну плату.

У більшості випадків передача дитини на виховання в нерідну сім'ю неможлива без належного юридичного оформлення. Саме законодавець визначає підстави для влаштування дитини на виховання, встановлюючи категорії дітей, які можуть бути передані в сім'ю, та умови, за яких це є необхідним. У сучасному сімейному праві сформульовані умови й порядок виховання, навчання й утримання дітей, які залишилися без піклування батьків. Вони регулюють правовідношення, що виникають між прийомними дітьми й батьками, а також між сім'єю й державними органами, між сім'єю й третіми особами.

Можна виділити такі етапи розвитку сімейної системи протягом одного року після прийому:

- „орієнтування” (взаємне навчання – 2 міс.);
- „напруга” (переважання емоціонального дискомфорту – від трьох до восьми міс.);
- „відвернення” (переважання негативного ставлення до прийомних дітей – вісім – десять міс.) або перша криза „системної перебудови”.

У наступні два – три роки після прийому можна виділити такі етапи:

- „штиль” (усвідомлення взаємного зв'язку або причетності – 11-24 міс.);
- „депресія” (поступове усвідомлення проблем, пов'язаних з прийманням – 24-30 міс.) або другої кризи системної перебудови;
- „прийняття проблем” (прийняття нової сімейної ідентичності й завершеності).

Сімейні форми опіки

1. Усиновлення

Процедура всиновлення в Україні регламентується „Кодексом про шлюб і сім'ю” й „Порядком передання дітей, що є громадянами України, на всиновлення громадянами України й іноземними громадянами й здійснення контролю над умовами проживання в сім'ях усиновлювачів”, затвердженою Постановою Кабінету Міністрів у 1996 році.

У статті 101 „Кодексу про шлюб і сім'ю України” говориться: Усиновлення (удочеріння) – це оформлення спеціальним юридичним актом прийняття в сім'ю неповнолітньої дитини на правах сина або дочки.

Усиновлення здійснюється виключно в інтересах дитини у тих випадках, якщо один або обоє батьків:

- померли, невідомі, позбавлені батьківських прав;
- визнані в судовому порядку недієздатними, безвісти пропавшими або оголошені померлими;
- дали згоду на всиновлення в письмовій формі;
- більше шести місяців не брали участі в її (дитини) вихованні й утриманні;
- не виявляли по відношенню до дитини батьківської уваги й турботи.

У перерахованих вище документах вказується: хто може бути усиновителем, які категорії дітей не можуть бути усиновлені, а також умови й порядок усиновлення дітей, які є громадянами України, іноземними громадянами. Усиновлення застосовується для створення в приймальній сім'ї таких відношень, які будуть максимально наближені до кровнорідних. Усиновлена дитина прирівнюється в правах з рідними дітьми і при бажанні батьків закон охороняє таємницю усиновлення.

Не викликає сумніву, що кращим середовищем для виховання дитини є сім'я, якщо вона не є досить дисфункціональною і в ній не практикуються різноманітні форми насильства. Усиновлення, на нашу думку, – це оптимальна модель, здатна надати дитині-сироті саме той замінник сімейного піклування, якого вона так потребує. Однак, у зв'язку із загальним зниженням рівня життя в країні й іншими негативними соціально-психологічними явищами дана форма стає малодоступною для наших громадян.

Виховання кожної дитини, особливо приймальної, природно, не обходиться без проблем.

Проблеми сім'ї, яка всиновила дитину.

1. Певна неадекватність, дитину у першу чергу, в сфері соціально-перцептивних особливостей, образ дитини „зашумлюється”, робиться грубо оцінним за рахунок страху, що постійно супроводжує дітей, що в дитини „несприятливий генофонд”. Під впливом цього страху батьки фіксують кожні, навіть найбільш дрібні риси неправильної поведінки, обумовлюючи їх виявами хвороби. „Я” дитини несвідомо наповнюється для батьків негативними якостями, а гідність применшується;

2. Батьківське домінування, підвищений контроль, підозрілість, обмеженість прийняття дитини. Життя разом з дитиною перетворюється в постійний тривожний пошук усього того, що ніби неправильне, не таке, як у інших;

3. Проблема недовіри до себе в якості батька, потреба постійно доводити свою любов і турботу, страх виявитися поганим батьком. Це призводить до такого явища, як гіперпротекція – балування й надмірна турбота при відсутності системи розумних покарань і обмежень. Гіперпротекція завжди веде до різноманітних проблем у стосунках, навіть до відхилень у поведінці дитини, яка утверджує собі образ неспроможного батька й веде до ще більшої батьківської невпевненості.

Негативні психологічні проблеми, які часто виникають у процесі усиновлення, певною мірою обумовлені, з одного боку, замкненістю даної сім’ї для суспільства, з іншого – недостатньою готовністю прийняти дитину, яка починає виявлятися вже після здійснення акту всиновлення, змін вихідної ситуації в сім’ї, коли дитина була потрібна для вирішення власних, часом трагічних проблем (смерть кровної дитини, неможливість на даний момент мати власних дітей і т.ін.). Згодом сім’я виходить із стресу й відчуває „тягар” необхідності виховувати дитину. У цій ситуації сім’я гостро потребує психологічної допомоги.

Організація такої допомоги становить великі труднощі, оскільки усиновлення дитини, як правило, повите таємничістю в нашій країні. Акт усиновлення схований від самої дитини і від оточуючих, почасти навіть друзів і знайомих. Це зараз же ставить сім’ю в ситуацію ізоляції, позбавляє необхідної підтримки у важких переживаннях і проблемах, у той же час атмосфера секретності й недомовленості створює особливий дисфункціональний стиль спілкування, що супроводжується постійною напругою усіх членів сім’ї. Зустрічаються ситуації, коли дитина дізнається про факт

усиновлення від чужих людей і буває глибоко травмованою цим. За цією секретністю часом стоїть досить обґрунтований страх перед обивателем, який, на жаль, буває схильний бачити в усиновленій дитині й приймальній сім'ї щось другорядне, несправжнє. Батькам приймальних сімей часто приписують роль бідолах, нездатних мати власних дітей.

Альтруїстичний, гуманний аспект усиновлення недостатньо пропагується й усвідомлюється нашим суспільством.

Західний досвід усиновлення призвів до вироблення досить жорстких психологічних критеріїв при відборі батьків-претендентів на усиновлення; вони пов'язані з емоційною зрілістю, мотивами прийому та ін. Відкрита й та, яка сприймається суспільством, система усиновлення робить для цих сімей більш доступною необхідну їм психологічну допомогу. Сам факт усиновлення не схований ні від оточуючих, ні від дитини й не служить приводом для стигматизації сім'ї в ролі нездорової й другорядної.

2. Опіка, піклування про дитину, опікунська сім'я.

Як уже відзначалось, у відповідності з законодавством України, відповідальність за виявлення дітей, що потребують опіки й піклування, покладена на служби у справах неповнолітніх і на органи опіки й піклування місцевих органів влади. Як правило, технологія виявлення дитини, що знаходиться в кризовій ситуації, така: особи або установи, яким стає відомо про неповнолітніх, що залишилися без опіки батьків або про зловживання батьками своїми правами, повідомляють про це в органи опіки й піклування за місцем знаходження осіб, які потребують опіки. Далі органи опіки й піклування повинні максимально швидко вивчити ситуацію й прийняти рішення про те, якої саме опіки потребує та або інша дитина, координуючи при цьому свої дії з іншими зацікавленими органами й службами. Перш за все мова йде про кримінальну міліцію у справах неповнолітніх, служби у справах неповнолітніх, освітні й медичні установи, житлово-комунальні контори. Опіка (піклування), як і прийомна сім'я, забезпечує тимчасове сімейне виховання дитини. При цьому дитину під опіку в більшості випадків беруть її родичі, а в прийомну сім'ю – будь-які громадяни. Останні одержують заробітну платню за виховання приймальних дітей. Як показує досвід, опікунами часто стають прабатьки, які в силу своїх вікових особливостей не в змозі впоратися з дітьми, що пережили трагедію смерті батьків. Крім того, опікунські сім'ї є такою закритою

системою для суспільного впливу, що й сім'ї усиновителів. Вони, як правило, теж не готові до прийняття психологічної допомоги. У цих сім'ях виховується від 1 до 5 дітей. Діти знаходяться на повному державному забезпеченні до закінчення навчального закладу й працевлаштування.

3. Приймальна сім'я

Вона одержала своє законодавче оформлення лише у 1998-1999 рр.

Світовий досвід створення приймальних сімей – фостерінау (від англ. foster caring) переконав громадськість у тому, що приймальна сім'я є найефективнішою формою виховання дітей, які потребують опіки держави. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 1713 від 15 вересня 1999 р. у місті Києві та в 4-х регіонах України (Запорізькій, Одеській, Харківській та в АР Крим) було розгорнуто експеримент створення приймальних сімей, започаткований постановою Кабінету Міністрів України № 241 від 2 березня 1998 р. „Про проведення й створення приймальних сімей в Запорізькій області та затвердження положення про прийомну сім'ю”. В Україні в останні роки ведеться кропітка й цілеспрямована робота щодо створення нової форми опіки – інституту приймальної комісії, що дає можливість дітям-сиротам виховуватися в сім'ях.

У результаті експерименту, започаткованого 1998 р. Українським інститутом соціальних досліджень, поняття „приймальна сім'я” отримало юридичне визначення (постанова Кабінету Міністрів України від 2 березня 1998 р. № 241 „Про проведення експерименту з утворення прийомних сімей у Запорізькій області та затвердження Положення про прийомну сім'ю”), і зараз ця форма піклування поширюється. Так, якщо 2000 р. у 31 прийомній сім'ї виховувалося 38 дітей, то у 2001 р. кількість прийомних сімей збільшилася до 38, дітей в них – до 49. Приймальні сім'ї створені й функціонують в АР Крим, Запорізькій, Київській, Одеській, Харківській областях 2001 р. в них виховувалося 5 дітей-сиріт з функціональними обмеженнями.

Альтернативою державним виховним установам стає приймальна сім'я. У той же час сім'я, що вирішила усиновити або взяти під опіку дитину-сироту, зіштовхується з труднощами, обумовленими як малою поінформованістю прийомних батьків, так і специфікою розвитку дитини, що виховується в установах інтернатного типу (у будинку дитини, дитячому будинку, школі-інтернаті).

Біологічна сім'я має дітей „генетично рідних”, зрозумілих, схожих на маму або тата, знайомих матері від народження своїми манерами, звичками, поведінкою та ін.

Діти в опікунській сім'ї різновікові й різностатеві, з різними біологічно обумовленими задатками, рівнем інтелектуальних здібностей, особистісними особливостями, різноманітними історіями життя та історіями хвороби, про які приймальній матері нічого невідомо. Це викликає значні труднощі при вихованні в групі. Люди, що взяли на себе благородну місію виховати в сім'ї осиротілу з тих чи інших причин дитину, досить часто виявляються не готові прийняти її з усіма властивими їй особливостями й недоліками, не оцінюють її проблеми як психіатричні, дефектологічні, тобто ті, що вимагають втручання й допомоги спеціаліста.

Необхідність основних знань про психічні порушення в дитячо-підлітковому віці пояснюються тут не лише крайньою інформативністю будь-якого непрофесіонала (у тому числі, до речі, й соціального педагога) у цій області, але й надзвичайно високою поширеністю психічної патології серед дітей-соціальних сиріт. При дослідженні як приймальних і опікунських сімей, так і будинків-інтернатів психічна патологія виявляється практично в усіх дітей (від 90 до 100 %), що обумовлюється трьома факторами:

1) генетичним (успадкуванням патологічних особистісних якостей або психічних захворювань, якими страждають їхні батьки);

2) екзогенно-органічним фактором (несприятливою вагітністю, що протікає на фоні інтенсивної емоціональної напруги, тяжкої праці, недостатнього харчування, а частіше всього – зловживання алкоголем, наркотиками, токсичними речовинами; недоношеністю; гіпертрофією плоду; патологічними пологами; тяжкими захворюваннями в ранньому віці);

3) соціальним (так або інакше майже всі діти, що потрапили в сім'ю, до цього мають досвід сирітства або відчують усю важкість спотвореної сімейної ситуації, що не може не відбитися на особливостях їхнього розвитку).

У результаті в прийомних батьків часто виникають думки про необдуманість їхнього вчинку, про неадаптивність проблем, що виникли. Порушується контакт з прийомною дитиною, яка викликає почуття роздратування або розчарування.

У крайніх випадках такої дитини намагаються позбутися, повертають у ту установу, з якої вона була взята. Відомі випадки,

коли прийомних дітей не забирають із психоневрологічного відділення дитячої лікарні, куди вони були призначені на лікування. Це крайні приклади, але вони є. Більшість прийомних батьків з гідністю виконують добровільно взятий на себе обов'язок, але це не означає, що їх обійдуть описані вище труднощі.

Для того, щоб допомогти прийомній матері розібратися в особливостях дитини й цілеспрямовано добиватися оптимального ефекту – його позитивної соціалізації, – необхідні не лише базові знання в області психології, психіатрії, дефектології, наркології та ін., але й постійна підтримка спеціалістів широкого профілю, які здійснюють комплексний міждисциплінарний патронаж.

Не менш важливим є підвищення рівня медико-психолого-педагогічної компетентності батьків дітей з особливими потребами. Психічний розвиток дітей з обмеженими можливостями, як правило, порушений у зв'язку з змушеною ізоляцією, самотністю, обмеженістю життєвого простору, відсутністю інтеграції в середовищі однолітків. Прагнення поділити всіх дітей в залежності від рівня інтелекту, здібностей, адекватної поведінки, особливостей темпераменту, гостроти зору, слуху й та ін. повністю суперечать прийнятому в усьому світі принципу інтегративності навчання. Воно є не лише антигуманним по відношенню до дітей непридатних, що затримані в розвитку, і дітей „з особливими потребами”, але й шкідливими по відношенню до здорових дітей, які гармонійно розвиваються лише в колективі, що моделює оточуючий світ.

Не дивлячись на багаторічні декларації пріоритетності сім'ї, опору на сім'ю в корекційній роботі з дезадаптованими підлітками, у практичній діяльності комплексна робота з сім'єю організаційно, фінансово й методично залишається за межами соціально-педагогічної, медичної, психологічної допомоги, а в ряді випадків, особливо в роботі з „проблемними” підлітками із соціально несприятливих сімей, простежується і тенденція до ізоляції підлітка від сім'ї, що часом повністю нівелює всю зроблену з ним роботу. Цілком очевидна необхідність розробок, апробації й втілення нових методик роботи з сім'єю, спрямованих на підвищення соціальної активності членів сім'ї, набуття основних соціальних, педагогічних, психологічних, юридичних і медичних знань, об'єднання сім'ї з різноманітними спеціалістами й іншими сім'ями, збільшення кругозору сім'ї, а при необхідності й лікування її членів.

Фостерні сім'ї як різновид прийомної сім'ї

На проживання в прийомній сім'ї (фостерній) можуть бути направлені діти з інтернату, лікувальних установ, притулків для неповнолітніх, безпосередньо з вулиці, з неблагополучних сімей.

Визнання фостерних сімей найбільш ефективною формою опіки над дітьми відбулося в Англії у 70-і рр. ХХ ст. За тридцять років у країні накопичений багатий досвід, є великою цінністю для України, як теоретичною, так і практичною. Досвід Англії у цьому питанні широко використовується в проведенні в Україні експерименту по створенню приймальних (фостерних) сімей. Процес створення приймальної сім'ї в Україні виглядає за нижчезазначеною схемою.

При направленні дитини на проживання в сім'ю соціальний педагог стає відповідальним за:

- збирання необхідних документів (копія свідоцтва про народження, медична довідка, документи про батьків, довідка з установи, в якій знаходилася дитина, опис майна, що належить дитині й т.п.);
- добір і підготовку фостерних батьків. Зокрема, соціальний педагог супроводжує батьків в установи для дітей-сиріт;
- проведення інформаційної роботи з дитиною, яку збираються поселити в сім'ю, з метою ознайомлення її з правовими й соціальними нормами такої форми опіки та її власними правами;
- надання дитині якомога більш повної інформації про сім'ю, у яку вона буде поселена;
- надання фостерним батькам найбільш повної інформації про минуле дитини, її батьків, стан здоров'я, психологічні особливості й потреби.

Що стосується методів відбору фостерних батьків і технології поселення дитини в сім'ю, то на відміну від британської традиції в Україні майбутню дитину собі обирають батьки. Це відбувається паралельно зі збиранням потенційними батьками необхідних документів для оформлення фостерної сім'ї. Перелік таких документів досить великий і вимагає від потенційних опікунів значних витрат часу й зусиль.

Виходячи з того, якого віку дитину хоче взяти на виховання сім'я, соціальний педагог орієнтує майбутніх фостерних батьків на відвідування того чи іншого закладу для дітей-сиріт і дітей, що

залишилися без батьківської опіки: дитячої лікарні, дитячого будинку, школи-інтернату, притулку.

Перед тим, як вибирати дитину, бажано, щоб майбутні фостерні батьки пройшли навчальний тренінг. Однак, якщо у Великобританії спеціальну підготовку проходять усі майбутні фостерні опікуни, то в Україні бували ситуації, коли в цьому не було особливої необхідності. Мова йде про випадки, коли дитина уже прожила в сім'ї, що не мала статусу приймальної (фостерної) до початку експерименту і без будь-якого юридичного оформлення відносин між фостерними батьками й дітьми.

Так, наприклад, з чотирьох фостерних сімей, створених в одному з районів Києва, в одній із них дитина уже знаходилася; і оформлення статусу прийомної сім'ї стало юридичним закріпленням стосунків, які вже закріпилися. Три сім'ї обрали своїх вихованців після підготовчого тренінгу. До того ж в Україні в наш час поки що не існує спеціальних тренінгів для підготовки сімей, що бажають (або готових) взяти на виховання дитину з обмеженими можливостями. Їх відсутність обумовлена ще й тим, що далеко не кожна сім'я, що бажає взяти дитину, згодна зупинити свій вибір на дитині з обмеженими можливостями.

Серед спеціалістів, які займаються дослідженням фостерної сім'ї, на сьогодні немає однозначної думки щодо того, чи повинні батьки самі вибирати дитину. У багатьох країнах, у тому числі й у більшості округів Великобританії, потенціальним батькам це категорично заборонено. Спеціалісти в Україні вважають, що фостерні батьки, як і всиновлювачі, мають право вибирати, мотивуючи таке рішення саме інтересами дитини. Завдяки вільному вибору, батьками дитини забезпечується максимальна психологічна сумісність, яка визначається вже при перших зустрічах. А це, у свою чергу, є гарантом успішного розміщення дитини.

Безпосередньо перед направленням дитини в сім'ю соціальний педагог й співробітники дитячої установи разом з фостерними батьками складають план соціального спостереження за життям дитини, її стосунками з членами фостерної сім'ї, також укладається договір, у якому визначаються права й обов'язки усіх учасників процесу опіки. Формою контролю над виконанням фостерними батьками даного договору є складання ними довільного звіту про те, як почували себе діти в сім'ї, як ішов процес адаптації дитини, які проблеми виникали в неї, а також, яким чином вони вирішувалися.

Для складання подібного звіту фостерні батьки повинні, як мінімум, володіти первинними знаннями психології та педагогіки. Однак, на практиці досить часто необхідного рівня психологічної й педагогічної підготовки у батьків не має, особливо в сільській місцевості.

Фостерна опіка не повинна виключати можливості як повернення дитини в кровну сім'ю, так і всиновлення.

У наш час в Україні поки відсутній механізм повернення дитини в кровну сім'ю. На це є кілька причин. По-перше, як уже відзначалося, фостерну опіку в Україні більшість спеціалістів схильні розглядати лише як етап на шляху передачі дитини в стаціонарну установу. Це тягне за собою другу причину – відсутність соціального супроводу кровної сім'ї дитини, переданої під опіку. По-третє, як наслідок двох попередніх, кровні батьки, практично не залучені в процес організації опіки над своєю дитиною. По-четверте, часом досить важко відшукати кровних батьків дитини. Встановлення батьків і соціального статусу обтяжене ще й тим, що більшість дітей потрапляє в притулки з вулиці. І, нарешті, останнє: більшість фостерних батьків уже під час підготовчого тренінгу підкреслюють те, що вони хотіли б звести до мінімуму спілкування з кровною сім'єю взятої ними на виховання дитини. Таким чином, соціальні педагоги зіштовхуються з труднощами при вирішенні завдань по активізації кровних батьків. Однак, у той же час соціальні педагоги намагаються перебороти (або прагнути до цього), як правило, цілком виправдане небажання фостерних батьків іти на контакт з кровними батьками дитини, яка прийнята в сім'ю.

Доцільно розглянути види фостерної опіки, що існують в Англії для того, щоб мати краще уявлення про фостерні сім'ї.

Закон про дітей у Великобританії визначив існування двох основних типів фостерної опіки:

- 1) фостерної опіки над дітьми;
- 2) приватної фостерної опіки.

Щодо першого, то стаття 23 Закону про дітей дає визначення поняття „фостерний батько”, яким і керуються місцеві органи управління:

- людина, яка не є батьком дитини, але несе за неї батьківську відповідальність;
- людина, яка піклується й виховує дитину, поселену в її сім'ю рішенням органів місцевої влади;

- представник стаціонарної установи в тому випадку, якщо дитина знаходиться під державною опікою й поселена в таку установу.

Виходячи з даного вище визначення „фостерного батька”, можна зробити висновок, що фостерна опіка, яка забезпечується органами місцевої влади, є найбільш містким і широким поняттям. Таким чином, діти, що знаходяться під опікою органів місцевої влади, це:

- діти, що виховуються в різних благодійних організаціях;
- діти, що знаходяться під опікою (перш за все під тимчасовою опікою), у тому числі поселені в сім'ї;
- діти, що знаходяться під опікою у зв'язку зі складними надзвичайними непередбаченими обставинами;
- діти, що знаходяться під захистом поліції;
- діти, що знаходяться у стаціонарних закладах;
- діти, що знаходяться під арештом;
- діти, які можуть бути всиновленими.

Органами місцевої влади забезпечується проживання й кошти для існування дитини, що знаходиться під опікою. Пріоритетними для проживання дитини визначаються:

1. Її рідна сім'я.
2. Сім'я родичів.
3. Інша сім'я, яка підходить для дитини.

І лише у випадку, якщо жоден з названих варіантів не є можливим, розглядається питання про проживання дитини в різного роду стаціонарних закладах: таких, як дитячі будинки, притулки, інтернати тощо.

Що стосується *другого виду фостерінгу* – фостерної оцінки, що здійснюється в приватному порядку, – то це означає приватну домовленість між батьками й опікунами про опіку дитини або молодшої людини, що здійснюється в будинку опікуна, без залучення органів місцевої влади.

У статті 66 Закону про дітей уводиться поняття „дитина, що знаходиться під приватною фостерною опікою”. Отже, „це дитина, що ще не досягла 16 років і про яку піклується, надає їй житло й забезпечує усі необхідні умови для життя й розвитку будь-хто, хто не є:

- а) батьком цієї дитини;
- б) батьком цієї дитини, але несе за неї відповідальність;
- в) родичем дитини.

Дитина, яка була поселена в сім'ю на термін до 28 днів, не є дитиною, що знаходиться під приватною фостерною опікою.

- Рідним (біологічним) батькам надається можливість відвідувати своїх дітей у нових опікунських сім'ях за умови, якщо подібні контакти не завдають шкоди життю й вихованню дитини.

- Діти можуть повертатися в рідну сім'ю, якщо батьки, які під впливом різних причин переставали займатися вихованням дітей (знущалися над ними, принижували їхню гідність, вдавались до фізичного покарання), усвідомили свої помилки, розкаялись і стали вести нормальний спосіб життя.

Будинки сімейного типу

1) „Положення про дитячий будинок сімейного типу” затверджене Постановою Кабінету Міністрів України № 267 від 27.04.1994 р. За даними Державного комітету статистики України в 2000 р. діями дитячі будинки сімейного типу в 22 областях. У них утримувалися 982 дитини-сироти, або діти, позбавлені батьківського піклування.

2) *Дитячий будинок* сімейного типу – це сім'ї, де поряд з рідними дітьми виховуються 5 дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки батьків. Переваги таких сімей у тому, що реалізується право дитини на проживання в сім'ї в атмосфері любові, підтримки, піклування й пестошів, усуваються наслідки материнської неухви, відновлюється психофізичне здоров'я дітей. У сім'ях протягом місяця більшість хвороб проходять самі собою.

Діяльність дитячих будинків сімейного типу зіштовхується з багатьма проблемами:

1. Особливості розвитку кровних дітей в умовах приймальної сім'ї, їхнє емоційно-особистісне благополуччя й розвиток.

2. Психологічна сумісність або несумісність прийомних дітей і батьків-вихователів, прийомних і кровних дітей.

3. Виникнення в батьків комплексу вини внаслідок незадоволеності результатами своєї виховної діяльності, інколи уявними невдачами.

4. Право дитини покинути сім'ю й право батьків розлучитися з дитиною в деяких ситуаціях.

5. Проблема входження приймальних дітей в сім'ю, коли тривалість процесу передбачає перебудову взаєностосунків у сім'х, зміну соціально-психологічних ролей у сім'ї.

6. Проблеми шлюбних стосунків.

7. Сімейний дитячий будинок – це особлива й дуже складна структура. Її призначення – у наданні дійової допомоги дитині, що залишилася без опіки рідної сім'ї. Така місія не може бути виконана без людських емоцій, без виникнення звичок, без високого ступеня „вигорання” усиновителів, яким щоденно належить вирішувати складні виховні завдання, одночасно бентежачись за виживання своєї сім'ї. Дитині й батькам дуже важко погодитися з тим, що, незалежно від обставин, у 18 років вихованець повинен залишити „свій будинок” і вже не розраховувати на допомогу держави.

8. Не враховується й те, що батьки-вихователі сімейних дитячих будинків фактично зобов'язані постійно поновлювати склад своїх вихованців за рахунок дітей молодшого віку. Часто рішення, що приймаються стосовно подальшого проживання в сім'ї вихованців, які вирости, є їхньою добровільною приватною ініціативою, що не одержує ніякої підтримки, а це посилює проблеми, що виникли. Звертають на себе увагу завищені навантаження для усиновителів, які пов'язані зі „стандартною нормою” вихованців. Крім того, у „Положенні про дитячий сімейний будинок”, як і в розглянутих попередніх двох документах, поняття психосоціальної допомоги дітям-сиротам та їхнім батькам відсутня.

Патронажна сім'я

Новою формою влаштування дітей-сиріт є патронажна сім'я. Вона передбачає створення інституту професійних вихователів, що заміщують сім'ї на певний час. Суть справи у тому, що дитина поселяється на певний час у звичайну сім'ю. Це можуть бути діти з дитячого будинку або з неблагополучних сімей, вилучених тимчасово до з'ясування ситуації. Після того, як дитина одержить необхідну соціально-психологічну допомогу в патронажній сім'ї (наприклад, у зв'язку з залишками стресу від виявленої батьками жорстокості), вона повертається до своєї кровної сім'ї, якщо в ній змінилися умови.

Сім'я, що побажала стати патронажною, проходить обстеження й попереднє навчання. Вона повинна бути відкритою для постійного контакту з психологом і соціальним працівником; можливий контакт такої сім'ї з рідною сім'єю дитини для побудови сумісних перспектив її майбутнього життя.

На відміну від відомих сімейних форм (усиновлення й опіка, прийомна сім'я) патронатне виховання – найбільш гнучке. Воно може бути використане для дітей з встановленим статусом або без нього.

Патронатне виховання може служити й формою допомоги сім'ям, що потрапили у важку життєву ситуацію. Діти можуть розміщуватися в сім'ї патронатних вихователів на термін до одного місяця, можуть на термін до шести місяців, іноді й періодично на декілька днів (вихідні дні, канікули). І, нарешті, тривало (від шести місяців і більше, до тих пір, поки підлітку не виповниться 18 років).

Патронатний вихователь – це професія тих, хто бере дитину на виховання, хто піклується про неї, у чий сім'ї дитина живе.

Патронатний вихователь знаходиться на роботі, одержує заробітну плату й соціальні гарантії. Але це не звичайна професія, це робота протягом 24 годин на добу з дітьми, які перенесли трагедію, що відстають з ряду причин у розвитку, не можуть часом обслужити себе, не знають норм поведінки в суспільстві. Але це ще й люди, що володіють душевним теплом, здатні виявити турботу, увагу.

Дитяче село „SOS”

Дитина влаштовується в дитячу установу особливого типу. У неї є свій дім, вихователька, яку вона називає „мамою”, брати й сестри (теж із числа дітей, що залишилися без опікування батьків). Кожна „сім'я”, що складається з „мами” й восьми дітей, живе в окремому будинку або квартирі, у них є власні гроші, своє господарство. Діти відвідують муніципальні дитячі садки й школи. Для роботи в такому дитячому селі „мама” проходить спеціальну психолого-педагогічну підготовку, психолог допомагає їй у вихованні дітей. Це дозволяє подолати безліч недоліків традиційного дитячого будинку – у дітей з'являється почуття власного даху, безпеки, вони виростають більш адаптованими до умов сучасного життя.

Пансіонат сімейного виховання

Створення пансіонату сімейного виховання майже ідентичні дитячому селу. Різниця в тому, що діти живуть не в селі, а в місті, кожна сім'я в окремій квартирі, але все – в одній будівлі.

Ключові поняття: сирітство, соціальне сирітство, приймальна сім'я, опіка й опікунство, фостерна сім'я, будинки сімейного типу, патронатна сім'я, дитяче село „SOS”, пансіонат сімейного виховання.

Питання й завдання:

1. Дати визначення поняття „сирітство”. Які його причини?
2. Які документи визначають організацію соціального захисту дітей-сиріт в Україні?

3. Дати правове й педагогічне визначення поняття „приймальна сім'я”.
4. Охарактеризувати основні форми влаштування дітей-сиріт.
5. Особливості організації й діяльності фостерної сім'ї.

Проблемне завдання: Які умови необхідно створити для співіснування фостерної сім'ї в Україні? Порівняти фостерну сім'ю з іншими формами влаштування дітей-сиріт – яка найбільш ефективна? Аргументуйте відповідь.

3.3.Методика роботи соціального педагога з приймальною сім'єю

Загальноосвітня школа на сучасному етапі її розвитку залучена до процесу вирішення проблеми сирітства. Основу роль у вирішенні даної проблеми відіграють соціальний педагог і шкільний психолог.

Першим напрямком діяльності школи з прийомними або опікунськими сім'ями є передчасна робота з людьми, що планують взяти у свою сім'ю прийомну дитину. Соціальний педагог, психолог проводять курс занять (лекцій і семінарів), в ході яких розкриваються особливості дитини-сироти, можливі труднощі в її розвитку, а також інформують про зміст і прийоми педагогічного впливу (при зверненні до школи за допомогою соціальних служб).

Другий напрямок – консультування сімей, що вже усиновили, або тих, що опікують дитину. Для організації консультування соціальному педагогу необхідне знання історії входження прийомної дитини до сім'ї; стан здоров'я дитини до входження й після нього в прийомну сім'ю; характеру стосунків батьків з рідними й приймальними дітьми; психологічного клімату в сім'ї; рівень педагогічних знань батьків; матеріальних проблем прийомної сім'ї; потреб й інтересів прийомної дитини; особливостей її характеру.

Для збору емпіричного матеріалу соціальний педагог використовує такі методики: вивчення біографічних даних і життєвих історій прийомних дітей, проведення спостережень, бесіди, інтерв'ю, анкетування.

У роботі з прийомними сім'ями використовуються проєктивні методики: „кінетичний малюнок сім'ї”, модифіковані варіанти тестів – „незакінчене речення”, „шкали соціальної дистанції”, спрямовані на

встановлення психологічного стану дітей і рівня інтегрування в нову сім'ю.

За допомогою методики „типовий сімейний стан” Е. Ейдеміллера і В. Юстицького можна виявити зміни психологічних станів членів прийомної сім'ї, методику Холмса й Раге „Визначення стресостійкості й соціальної адаптації” можна використовувати тривалий час (від 2-х до 10 років).

Досить важливим для соціального педагога є визначення факторів ризику дитини, тобто соціально-психологічних особливостей її розвитку, які потребують спрямованої уваги прийомних батьків та спеціалістів.

У таблиці „Фактори ризику”, яка містить діагностику факторів ризику, яких зазнала прийомна дитина з втратою батьківського піклування, кожному встановленому патологічному чиннику дається відповідна оцінка в балах, що в результаті дає можливість визначити, наскільки є психічно обтяжливим анамнез розвитку кожної прийомної дитини (це виражається в сумі балів „фактору ризику”), які несе в своєму досвіді конкретна прийомна дитина, можливості прийомної сім'ї вирішити проблеми її психологічного й педагогічного розвитку.

Виявлені „фактори ризику” в історії життя розвитку прийомних дітей можна оцінити за допомогою діагностичної оцінки DSM-III-R (довідник з діагностичних критеріїв психічних розладів) при кодуванні як загальної важкості хронічного психо-соціального стресового чинника, так і численних гострих ситуацій, які мали місце впродовж року, що передував діагностичній оцінці. Слід зазначити, що стресовий чинник часто відіграє роль каталізатора розладу, а також може бути й наслідком психічної патології. Щодо прийомних дітей, то, імовірно, більш руйнівними будуть наслідки дії тривалих хронічних стрес-чинників, у порівнянні з дією гострих.

За діагностичною оцінкою, значущими серед виявлених психо-соціальних стрес-чинників, що були в житті прийомної дитини й, можливо, спричинили розвиток захворювань, слід вважати не більше чотирьох максимально виражених показників. Важливо зазначити, що Довідник не враховує такого критерію, як втрата дитиною батьківського піклування: такий чинник, як відмова батьків від дитини належить до хронічних стрес-чинників, а розлучення батьків, смерть одного чи обох батьків – до гострих. Обидва випадки – і гостра дія, і хронічна – діагностуються як важкі (код 4 шкали при

максимальному кодів 6). Отже, втрату дитиною батьківського піклування або внаслідок розлучення батьків, або відмову від дитини можна оцінити одночасно як гострий і як хронічний стрес – чинник та співвіднести його з кодом 4 – важким.

Коди шкал діагностичних критеріїв стрес-чинників та бали факторів ризику приймальної дитини не збігаються. Діагностичні критерії стрес-чинників несуть інформацію про ступінь важкості життєвих травмуючих обставин, які пережила дитина, як таких, що можуть призвести до розвитку психосоматичних розладів. Величина балів факторів ризику дає можливість визначитися щодо необхідного ступеня „запасу” приймальної родини, психологічної та педагогічної підготовленості приймальних батьків для розв’язання навчальних проблем прийомної дитини. Чим вищий бал, тим більше родина потребує резерву для прийняття дитини й адекватного вирішення її життєвих запитів. Фактори ризику приймальної дитини мають враховуватися як соціальним педагогом, так і приймальними батьками, якщо її беруть у родину.

Для виявлення стресового навантаження соціальний педагог може використати таблицю № 1 (якщо час знаходження дитини в прийомній сім’ї складає рік) і таблицю № 2 (більше 2-х років).

Табл. 1

Життєві події (за шкалами Холмса й Праге)	Навантаження в балах
Зміна кількості членів сім’ї, що проживають разом, переміна характеру та періодичності стосунків з іншими членами родини	
Зміна індивідуальних звичок щодо сну, порушення сну	
Зміна соціальної активності	
Зміна звичок щодо проведення відпочинку, відпустки	
Відмова від певних індивідуальних звичок, зміна стереотипів поведінки	
Зміна умов життя	
Проблеми з родичами	
Посилення конфліктних стосунків подружжя	
Зміна фінансового стану	
Сумарне навантаження	

Як правило, приймальні батьки вказують, що з часом вплив указаних показників зменшується, проте все ж тривалий період

проживання приймальної дитини в сім'ї не послаблює напруження окремих аспектів сімейного життя.

Табл. 2

<i>Життєві події (за шкалами Холмса й Праге)</i>	<i>Навантаження в балах</i>
Зміна звичок щодо проведення відпочинку, відпустки	
Відмова від певних індивідуальних звичок, зміна стереотипів поведінки	
Зміна фінансового стану	
Зміна умов життя	
Зміна характеру та частоти зустрічей з іншими членами родини	
Сумарне навантаження	

Таблиця повинна показати соціальному педагогу зміни тривалого періоду, які приводять до стресових навантажень у приймальній сім'ї. Її результати будуть обумовлювати подальші напрямки роботи соціального педагога з сім'єю.

Роль соціального педагога й шкільного психолога особливо велика на першому етапі життя дитини в сім'ї, а також у тих випадках, коли сім'я знаходиться в кризовій ситуації, в основному обумовленої такими факторами:

- психологічним стресом, який переживає дитина через втрату власних батьків або сім'ї;
- психологічною дезаптацією у зв'язку з переходом дитини в абсолютно нові, незвичні умови життя;
- гибелі рідної дитини батьків-усиновителів, що є могутньою психотравмою для всієї сім'ї та ін.

До функцій соціального педагога входять:

- постійна психолого-педагогічна підтримка сім'ї;
- динамічне спостереження за психологічним станом членів сім'ї;
- виявлення проблем у розвитку, навчанні, емоціональному благополуччі й психічному здоров'ї дітей;
- виявлення психологічних проблем і педагогічних труднощів батьків;
- допомога в подоланні кризових ситуацій;
- зняття емоціонального напруження й конфліктності в сім'ї;
- консультування батьків з проблем виховання й розвитку дитини, а також взаємостосунки в сім'ї;

- допомога в організації сімейного дозвілля, що має велике значення для згуртування сім'ї (направлення в творчі гуртки, спортивні секції, організація спільних екскурсій для дітей і батьків, створення умов для відпочинку дітей з батьками в санаторіях і будинках відпочинку та ін.).

Найважливішою умовою ефективної роботи соціального педагога є досягнення контакту як із членами прийомної сім'ї, так і з прийомною дитиною. До завдань роботи соціального педагога з приймальною сім'єю можна віднести:

- 1) оцінка сімейної ситуації;
- 2) оцінка характеру сімейних стосунків, ставлення батьків до рідних і прийомних дітей, стосунків дітей між собою;
- 3) збирання відомостей про членів сім'ї в місцях їхнього знаходження;
- 4) численні, тривалі контакти з членами сім'ї і прийомною дитиною з метою встановлення довірливих стосунків, надання психолого-педагогічної допомоги;
- 5) консультування прийомних сімей;
- 6) проведення тренінгових занять з прийомними дітьми й батьками;
- 7) координування діяльності класного керівника, шкільного психолога, соціальних служб по наданню прийомними сім'ями допомоги;
- 8) організація спільних з соціальними службами медичних оглядів прийомних дітей разом психіатром, психологом, дефектологом, що діють в одному напрямку;
- 9) допомога в організації сімейного дозвілля, що має на меті згуртування сім'ї.

Відвідування спеціалістів організоване так, що час їхньої роботи з дітьми й батьками не обмежується будь-якими зовнішніми рамками. У комфортній домашній обстановці діти не втомлюються, довірливі, відкриті. Як правило, за один консультаційний день обстежується 4 дитини. Спеціалісти працюють в системі „роторі”, тобто кожен з них одночасно дивиться за однією дитиною, послідовно „обмінюючись” пацієнтами. Після огляду усіх дітей відбувається детальне обговорення отриманих відомостей між собою, а також з батьком або опікуном. У ході цієї бесіди розглядається не лише й не скільки порушення розвитку дитини, а виявляється її позитивний потенціал, спираючись на який можливе проведення

ефективної корекційної й реабілітаційної роботи. Даються конкретні рекомендації по лікуванню, організації взаємодії дорослих з дитиною, накреслюються шляхи й способи педагогічної корекції; батьки одержують повні й всебічні відповіді на питання, що їх хвилюють. Для психологічного й дефектологічного обстеження дітей і підлітків у домашніх умовах розроблені адекватні діагностичні набори, що сприяють всебічному аналізу психічних якостей дитини.

Описана форма роботи принципово відрізняється від відвідування дитиною окремих спеціалістів в різних установах. Діти (у тому числі діти з особливими потребами), що втомлюються в довгих чергах, досить – таки швидко обстежуються спеціалістами, що не мають можливості (а інколи й бажання) узгоджувати один з одним свої точки зору. Батьки, одержавши часом протирічні оцінки стану своєї дитини, так і не дізнаються відповіді на головне питання – що ж робити?

До того ж далеко не в усіх дітей спостерігаються виражені порушення розвитку й поведінки, з якими, на думку батьків, слід звертатися до спеціалістів. Між тим досить часто саме такі неявно виражені проблеми в розвитку є причиною стійкої неуспішності, порушень поведінки, асоціальних вчинків. Знання, одержані в ході консультацій соціального педагога, допомагають батькам по-іншому подивитися на стан своєї дитини. Маючи можливість проконсультувати дитину, батьки одержують своєчасну конструктивну допомогу, що допомагає уникнути негативних наслідків проблемного розвитку дитини.

Третій напрямок забезпечує методичні консультування й методичне навчання батьків. Пропонування такої форми роботи пов'язане з тим, що головними вчителями проблемної дитини є його батьки, що не володіють спеціальною методикою. Після психолого-медико-педагогічної консультації, ґрунтуючись на її висновках, дефектолог-практик знайомить батьків з корекційними підходами й прийомами педагогічної роботи, необхідними в даному конкретному випадку, і проводить настановчі заняття з дітьми.

Соціальний педагог і шкільний психолог допомагають на практиці здійснити поради медичних працівників, навчаючи прийомних батьків методам педагогічної взаємодії:

- приклад;
- пояснення;
- чекання радості;

- актуалізація мрії;
- зняття напруги;
- звернення до совісті;
- звернення до почуття справедливості;
- звернення до самолюбства честі, любові;
- звернення до естетичного переживання;
- звернення до співпереживання й милосердя;
- звернення до сорому, до страху, відрази, гидливості;
- методи звернення й самозвернення до волі й вчинку.

При роботі з прийомними сім'ями соціальний педагог простежує зміни, що відбуваються в особистості прийомної дитини.

На початку цієї роботи доцільно зібрати вихідну інформацію про дитину й занести її до такої таблиці:

Інформація про прийомну дитину			Відсутність турботи про дитину з причини:								Ставлення до дитини біологічних батьків та родичів			
			соціально психологічних чинників		рішення суду		небажання батьків виховувати дитину			смерть батьків				
					батьків позбавлено батьківських прав	батьківських прав								
повна	часткова	відсутня	батько записаний із слів матері	відмова матері від дитини	ув'язнення	одного	обох	одного	обох	одного	обох	добре	нехтування	жорстоке
30	57	13	41	21	10	3	4	41	15	34	21	21	45	10

Загальна сума балів в таблиці не відповідає 100%, оскільки кожна дитина має декілька характеристик.

Спілкуючись з приймальними дітьми, спостерігаючи за ними, знайомлячись з медичною картою дитини, складають анамнез дитини, при цьому вивчаються фактори ризику дитини.

Факти анамнезу дитини	
стать	чоловіча (код 16)
вік	4 роки
соціальний статус	відмова від пологового будинку (статус дитини, позбавленої батьківського піклування, юридично не визначений)
національність	не уточнена
з медичного діагнозу	пологова травма (в анамнезі), затримка психофізичного розвитку внаслідок резидуальної енцефалопатії (на зміну місця проживання реагував судомними нападами); порушення координації рухів, відставання в мовленнєвому розвитку, пупкова грижа, запалення сечового міхура
Факти анамнезу дитини	
фактори ризику розвитку	відсутність будь-яких достовірних відомостей про біологічну родину, відмова матері від дитини в пологовому будинку, батько записаний зі слів матері, тривале перебування в інтернаті, затримка в розвитку, ознаки деприваційних порушень
загальний бал ризику	за таблицею „Фактори ризику”.

Щорічно в щоденник соціального педагога вносяться зміни, що відбуваються в фізичному, психічному розвитку й заносяться до таблиці.

Задокументовані показники змін в анамнезі дитини:

стать	чоловіка
вік	4,7
термін проживання в приймальній сім'ї	1,5
проміжний медичний діагноз	функціональне порушення внутрішніх органів (нирки, шлунковий тракт)
остаточний медичний діагноз	здоровий
психічний розвиток	відповідає віку дитини

Четвертий напрямок визначається необхідністю надання допомоги органам опіки у визначенні тих осіб, кому може бути

надане право стати опікуном. З цією метою рекомендується організувати психологічну (а у випадку необхідності й психіатричну) перевірку передбачуваних батьків. Розроблений комплекс методик виявлення: реальної мотивації усиновлення дитини; ступеня психологічної стійкості й психічного здоров'я передбачуваних батьків; готовності й здатності до вирішення проблем, що виникають у ході виховання всиновленої дитини. Робота по виявленню особистісної готовності й психічної спроможності майбутніх приймальних батьків дозволить позбутися багатьох складних, а часом й трагічних ситуацій, у яких може опинитися й так уже бездоладна дитина-сирота. У перспективі бажано процедуру психологічного тестування на готовність стати приймальними батьками зробити обов'язковими.

Соціальний педагог і шкільний психолог могли б надати істотну допомогу у визначенні готовності й здатності майбутніх приймальних батьків до виховання приймальної дитини.

Ключові поняття: психолого-педагогічне консультування, діагностика рівня розвитку дитини, методи педагогічної взаємодії.

Питання й завдання:

1. Які основні напрямки діяльності соціального педагога з приймальною сім'єю?
2. Охарактеризувати завдання й методи роботи соціального педагога з приймальною сім'єю.
3. Дати характеристику змісту кожного з напрямків.

Проблемне завдання: Проаналізуйте фактори, що сприяють соціальній адаптації дитини в приймальній сім'ї, виділіть провідні фактори. Докажіть свою точку зору фактами.

РОЗДІЛ ІV.
ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ
ОБМЕЖЕННЯМИ

4.1. Прийомні сім'ї для дітей-сиріт з функціональними обмеженнями

Однією з характеристик, що дають уявлення про значущість проблеми піклування стосовно дітей-сиріт з функціональними обмеженнями, є оцінка, деяких кількісних показників щодо дітей в цілому. Чисельність дітей з функціональними обмеженнями збільшується з кожним роком. Чисельність таких дітей віком до 16 років, які отримують соціальні пенсії збільшилась (93,1 тис.) в 1993 р. до 153,9 (тис.) в 2001 р.

З огляду на те, що в практиці міжнародного спілкування не уживається термін „інвалід” стосовно людини як такої, що принижує її гідність, використане поняття „особи з функціональними обмеженнями”. Це поняття вибрано з кількох варіантів вільного перекладу з англійської словосполучення „people with disabilities” – „людина з функціональними обмеженнями”, „людина з особливими потребами”, „людина з неспроможністю” тощо.

Однією формою закладів компенсуючого типу є школи-інтернати та санаторії для дітей з різними захворюваннями.

Поряд з інтернатними формами утримання, навчання і виховання дітей-сиріт, у тому числі дітей з функціональними обмеженнями, поширені й сімейні форми. Сімейні форми виховання дітей-сиріт з функціональними обмеженнями включають дітей в сім'ях громадян під опікою або на підставі усиновлення (удочеріння) або як прийомних дітей у прийомних сім'ях. Існує й така форма сімейного піклування, як дитячий будинок сімейного типу.

Протягом 1999р. було усиновлено близько 3,5 тис. дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. На початок 2000 р. перебувало під опікою в сім'ях громадян близько 59,5 тис. осіб. Але яку частку з них становлять діти з функціональними обмеженнями, встановити складно, через відсутність статистичних зведень.

Досить складно підрахувати точну кількість дітей-сиріт з функціональними обмеженнями, які виховуються у сім'ях та інтернатних закладах. Тому намагаючись оцінити кількісний бік цієї проблеми, необхідно оперувати приблизними даними.

Так, за даними Державного комітету статистики України, загальна кількість дітей з обмеженими можливостями 2001 р. становила 153,9 тис. осіб. На думку деяких дослідників, близько 80 % цих дітей виховувалися в сім'ях, решта – в інтернатних закладах. Але принаймні близько половини з приблизно 30 тис. дітей з функціональними обмеженнями, які виховуються в інтернатах, мають рідних батьків. Впевнено віднести до категорії дітей-сиріт з функціональними обмеженнями, які перебувають в інтернатних закладах, можна лише близько 3 тис. дітей, які утримуються в будинках-інтернатах для дітей-інвалідів, близько 10 тис. дітей, які виховуються в школах та школах-інтернатах для дітей з вадами розумового або фізичного розвитку, понад 1 тис. дітей у школах-інтернатах для Дітей з різними захворюваннями.

Санаторні школи та школи-інтернати для дітей з різними захворюваннями на початок 2000/01 навчального року

<i>Спеціалізація закладів за видами вад і порушень</i>	<i>Закладів усього, одиниць</i>	<i>Учнів усього, осіб</i>	<i>З них дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб</i>
Усього	106	16456	1386
У тому числі для дітей: хворих на скаліоз	13	3897	97
із захворюваннями серцево-судинної системи	15	4038	279
із неврологічними захворюваннями	3	631	45
із захворюваннями органів травлення	3	631	45
із захворюваннями органів дихання	6	1564	168
з малими і затухаючими формами туберкульозу	20	4818	439
хворих на діабет	2	319	9
санаторно-лісові школи (переважно для дітей, які часто хворіють на простудні захворювання)	41	склад учнів постійно змінюється відповідно до тривалості термінів лікування	

Користуючись цими даними, потрібно мати на увазі, що вони не включають частину дітей з функціональними обмеженнями, яка є серед близько 3,5 тис. дітей-сиріт, які перебувають у будинках дитини системи Міністерства охорони здоров'я України, тому що діагноз їм встановлено після досягання 3-річного віку. Невідома також кількість дітей-сиріт з функціональними обмеженнями серед безпритульних. Не увійшли до представлених розрахунків, за браком статистичних даних, і діти-сироти з функціональними обмеженнями з числа тих, хто з різних причин вибув з дитячих будинків та інтернатів, але ще не досяг дорослого віку.

Головним завданням прийомної сім'ї, де виховується дитина з функціональними обмеженнями, є забезпечення таких умов життя, за яких фізичні вади й захворювання якнайменше заважатимуть досягненню максимально індивідуально можливого рівня розумового розвитку.

Умови для стимуляції розумового розвитку дітей з функціональними обмеженнями в прийомних сім'ях:

1. *Відповідні умови спроможні встановлювати елементарні причини, наслідкові зв'язки*, а отже й опанувати певні навички самообслуговування, необхідні для самостійного або частково самостійного дорослого життя.

2. Дуже важливою умовою для стимуляції розумового розвитку дітей з функціональними обмеженнями є *систематичне змістовне спілкування* в якомога ширшому оточенні. Причому, чим раніше спілкуватися з дитиною, з перших днів народження, тим більше шансів, певною мірою компенсувати наявні вади й захворювання. І навпаки, якщо дитина позбавлена індивідуальної роботи, з часом, формування негативних стереотипів психіки суттєво ускладнює або взагалі унеможлиблює подальший розумовий розвиток.

Методи і засоби спілкування повинні бути різними, в залежності від характеру вад і захворювань – засоби для забезпечення мобільності у фізичному пересуванні, засоби компенсації вад мови, слуху, зору тощо; різноманітні методи з арсеналу медичних, педагогічних, соціальних технологій тощо.

Одним з напрямів вирішення зазначених проблем є організація соціальної підтримки сімей, шляхом створення спеціальних денних закладів для дітей з функціональними обмеженнями, включення в роботу з прийомною сім'єю соціального педагога.

3. Матеріальне становище сі'ї.

У сім'ї можуть виникнути потреби в додаткових медичних і побутових послугах, придбанні засобів компенсації вад і захворювань, організації спеціального харчування, додаткові транспортні витрати тощо.

По-друге, дитина з функціональними обмеженнями часто потребує постійного догляду, тому мати не в змозі працювати. Це також негативно вибивається на доходи сім'ї. По-третє, є непоодинокі випадки розлучення батьків в перші роки після народження дитини з функціональними обмеженнями. Адже психологічна атмосфера в такій сім'ї досить напружена – батьки, які вимушені постійно долати моральні й матеріальні труднощі, можуть у пошуках причин своєї біди безпідставно звинувачувати один одного.

4. Морально-етичні умови.

Щодо комплексу проблем, які батьки суб'єктивно відносять до морально-етичної сфери (психічне навантаження, незрозуміння, самотність тощо), то це значною мірою спричинено досить конкретними недоліками, притаманними різним сферам діяльності, пов'язаною з інвалідністю (інформаційній, правовій, освітній, соціальній, транспортній, архітектурно-будівельній тощо).

Так, типові причини багатьох морально-етичних проблем сімей, де виховуються діти з обмеженнями (брак спілкування, байдужість держави й суспільства, зневажливе ставлення оточення), викликані нестачею інформаційного забезпечення, що відчувається батьками з перших тижнів народження дитини. Медпрацівники пологових закладів можуть запропонувати передати дитину на державне утримання без надання вичерпної інформації щодо можливостей сімейної форми лікування й виховання. На підставі нерозголошення медичної таємниці медпрацівники не надають батькам інформації про інші сім'ї зі схожими проблемами. Таким чином, сім'я залишається сам на сам із своїми проблемами.

5. Удосконалення механізмів застосування й виконання вимог законодавства.

Питання нормативно-правового врегулювання соціальної допомоги сім'ям, які виховують дітей з функціональними обмеженнями, у більшості випадків пов'язані з *недосконалістю механізмів* застосування й виконання вимог законодавства, неповним задоволенням потреб бюджетів відповідних організацій і закладів, низьким рівнем професійної етики фахівців соціальних, педагогічних

і медичних установ, які опікуються такими сім'ями. За суб'єктивними оцінками батьків, і до цього часу мають місце випадки неповаги до членів таких сімей, відсутність співчуття, доброзичливості, небажання найкращим чином виконувати професійні обов'язки посадовими особами, з якими прийомні сім'ї стикаються в повсякденній практиці.

6. Світоглядні умови.

Існують і світоглядні *проблеми*, які певною мірою перешкоджають підвищенню ефективності державної системи підтримки сімей, що виховують дітей з функціональними обмеженнями, формуванню в нашому суспільстві взагалі пріоритетної уваги до потреб таких громадян. Ці проблеми очевидно пов'язані із застарілими суспільними стереотипами сприйняття людей з обмеженими психофізичними можливостями як функціонально неспроможних робити внесок у розбудову суспільства, як економічний і соціальний тягар для оточуючих. Викорінення хибних стереотипів потребує довгострокових системних заходів, у першу чергу в інформаційно-виховному аспекті. Назріла необхідність переходити від випадкового, несистематичного висвітлення проблем таких членів суспільства, окремих інформаційних кампаній і підтримуючих заходів до постійної, законодавчо передбаченої діяльності для формування в громадській свідомості сучасних уявлень про соціальну роль і місце осіб з функціональними обмеженнями, зокрема дітей і молоді, їх можливості й потреби.

7. Умови організації освіти.

Особливі потреби і обмежені можливості таких дітей породжують ряд специфічних проблем освіти. Суб'єктивні оцінки батьків містять нарікання на недостатній рівень освітньої й виховної роботи в спеціальних закладах, нестачу спеціальних секцій для занять музикою, танцями, доступними видами спорту, брак дитячих творчих осередків для дітей з обмеженнями і талановитих педагогів, незадовільну роботу з інтеграції дітей з обмеженнями в колективи звичайних загальноосвітніх шкіл, незручне територіальне розташування спеціальних закладів освіти.

Проблема інтеграції дітей з функціональними обмеженнями в середовище звичайної загальноосвітньої школи є особливо гострою. Хоча метод спільного навчання здорових дітей і дітей з обмеженнями визнаний як найбільш прогресивний (природно, в тих випадках, коли

дозволяють медичні показники), реальні умови більшості загальноосвітніх шкіл поки що не сприяють його поширенню. Основними причинами небажання батьків віддавати дитину з обмеженими можливостями до загальноосвітньої школи, як і в попередні роки, є жорстокість оточення, незрілість суспільства, відсутність спеціальних умов. Очевидно, потрібна спеціальна програма інтеграції, яка б включала методичну і психологічну підготовку вчителів, спеціальну підготовку й виховання здорових учнів, підготовку та інформування їхніх батьків до процесу спільного навчання з дітьми, які мають функціональні обмеження.

8. Продовження освіти.

Згідно Закону України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” вихованці з обмеженими фізичними можливостями й збереженим інтелектом, які закінчили 9 класів основної школи, або здобули середню освіту, направляються на працевлаштування або навчання в інші навчальні заклади. Але такі діти інколи відчувають штучні труднощі при вступі, особливо до державних вищих навчальних закладів з великим конкурсом. Крім того, багато молодих людей з певними видами функціональних обмежень не в змозі навчатися у вищих навчальних закладах з причин їх віддаленості від місця проживання, непристосованості конструкції будівель.

9. Умови працевлаштування.

Залишається досить гострою проблема працевлаштування таких дітей. Законодавчо визначеного нормативу робочих місць для інвалідів (4 % від загальної кількості працюючих) роботодавці, як правило, не дотримуються.

10. Система охорони здоров'я.

Діюча в Україні система здоров'я поки що недостатньо пристосована до потреб сімей, які виховують дітей з функціональними обмеженнями. Вона не розрахована на надання первинної і подальшої постійної психічної допомоги, на забезпечення постійного нагляду за перебігом хвороби дитини і станом здоров'я інших членів сім'ї, відповідного своєчасного консультування, прогнозування всіх імовірних медичних наслідків інвалідності для сім'ї.

Розвиток інституту прийомної сім'ї дітей з функціональними обмеженнями в різних державах.

Цілком виправданим є поширення інституту прийомних сімей, за прикладом багатьох країн, як альтернатива небажаним

соціально-економічним наслідкам функціонування інтернатної системи. Очевидно, що й в Україні держава і суспільство зацікавлені в пошуку додаткових до інтернатної форми виховання, більш дешевих і ефективних шляхів вирішення проблем опіки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в тому числі дітей з функціональними обмеженнями.

Більше того, організація сімейного виховання дітей-сиріт з функціональними обмеженнями, які зараз утримуються в інтернатах, є не менш актуальним для держави і суспільства, ніж організація сімейного виховання здорових дітей-сиріт. Доцільність цього як з економічної, так і з гуманістичної точки зору зумовлена тим, що діти-сироти, які на додаток до соціального лиха (сирітство) мають ще й лихо зі здоров'ям (інвалідність), є найбільш незахищеною категорією дітей взагалі, і суспільство, яке не приділяє особливої уваги цій категорії дітей, не може вважатися таким, що відповідає вимогам міжнародної спільноти. Крім того, багато хто з числа дітей з функціональними відхиленнями, які утримуються в інтернатах, має хвороби, прояви яких підлягають пом'якшенню або усуненню взагалі за умов надання індивідуального підходу до виховання і освіти, спеціальних психофізіологічних і медичних корекційних впливів. Але ці діти в інтернатних умовах обмежені у можливостях суттєвого поліпшення перебігу хвороб саме з причини відсутності індивідуального підходу, котрий їм абсолютно необхідний. Чимало таких дітей в умовах сімейного виховання отримали б можливість забезпечити своє існування по досягненні повноліття шляхом опанування навичками життя в суспільстві завдяки природно притаманному сім'ї індивідуальному підходу до навчання дитини. Але, вихована в інтернатних умовах, ця частина потенційно здатних до соціалізації дітей поповнює контингент дорослих утриманців будинків-інтернатів для інвалідів саме тому, що позбавлена можливості опанувати навички дорослого самостійного життя.

Слід зазначити, що в багатьох країнах Європи й у Америці саме прийомна сім'я є найбільш поширеною формою сімейної опіки. На Заході витоки інституту прийомних сімей були пов'язані з незадоволенням навчально-виховними закладами інтернатного типу ще з середини ХХ ст. Вважалося, що виховання в закритих навчально-виховних закладах призводить до втрати дітьми індивідуальності, життя дітей-сиріт в інтернатах надто ізольоване від життя суспільства, вихованці не мають достатнього правового

захисту. У зв'язку з цим у ряді держав була започаткована політика, спрямована на зведення до мінімуму кількості інтернатних закладів, і в деяких країнах їх не існує.

Цікаво, що одним з головних завдань деінституалізації опіки щодо дітей-сиріт з функціональними обмеженнями у західній моделі є підготовка дитини до майбутнього дорослого життя, яке має бути по можливості максимально самостійним. Тобто досить чітко простежується прагматизм підходу і практичний зиск для суспільства.

Деякі інші ідеологічні витoki прийомної опіки і взагалі системи піклування про калік і сиріт традиційні для України як переважно православної, слов'янської країни. Ще починаючи з указів князя Володимира за часів Київської Русі, опікування такими явищами як каліцтво, злиденність, сирітство було тісно пов'язане з християнським вченням. Саме при монастирях та церквах діяли спеціальні будинки для дітей із вадами розвитку. Так, у Києво-Печерському монастирі у першій половині XI ст. за ініціативи ігумена Феодосія було засновано перший з подібних інститутів на теренах держави – будинок для дітей-сиріт, серед яких виховувалися сліпі, глухонімі, каліки. Оскільки релігійні інституції були й головними центрами духовного розвитку того часу (освіти, науки, медицини), то в суспільстві стверджувався гуманістичний підхід до явища опіки нужденними. Очевидно, можна припустити, що головним завданням опіки в християнській моделі було за тих часів не стільки досягнення прагматичних результатів (наприклад забезпечення самостійності дитини-каліки у майбутньому житті), скільки здійснення опіки як такої, тобто гуманітарного, богоугодного процесу.

Ці відмінності в історичних коренях опіки щодо дітей-сиріт з функціональними обмеженнями доцільно мати на увазі, вивчаючи досвід функціонування прийомних сімей в різних країнах і визначаючи перспективи його поширення в Україні. Частково ними пояснюються чітка практична спрямованість завдань, які вирішують на Заході прийомні сім'ї, існування великої кількості експериментальних доказів ефективності інституту прийомних сімей, досить прості методики визначення цієї ефективності.

Наприклад, у Фінляндії у 60-70-х роках XX ст. уряд поступово зменшив кількість навчально-виховних закладів, запровадивши як провідний принцип позаінституційну підтримку дітей, котрі втратили

батьківську опіку. Дітей, які потрапляли під опіку держави, передавали на тимчасове виховання в прийомні сім'ї. Для доказу ефективності функціонування прийомних сімей протягом року спостерігали за двома групами дітей молодшого шкільного віку по 19 осіб кожна. Одна група перебувала в інтернатному закладі, учасники іншої знаходилися в прийомних сім'ях. Діти обох груп мали схожі передумови: досить високий рівень відхилень від норми у стані психіки, наявність соціальних дисфункцій. Вивчення впливу на дітей інституційного та сімейного догляду показало, що інтернатні діти мали набагато вищий рівень неухважності, порушень емоційної сфери, несоціалізованості у порівнянні з тими дітьми, які перебували в прийомних сім'ях.

Цікавим для України може бути досвід Великобританії щодо влаштування прийомних сімей для дітей і молоді з функціональними обмеженнями. Так, на міжнародній конференції „Дитинство в Україні: права, гарантії, захист” (Київ, листопад 2000 р.) Д.Куперс, одна з найдосвідченіших англійських соціальних працівників, повідомила, що зараз у Великобританії існує черга на усиновлення і влаштування у прийомні сім'ї дітей навіть із синдромом Дауна. Це результат 30-річної цілеспрямованої роботи з розвитку інституту піклування про дитину взагалі, зокрема дітей і молоді з функціональними обмеженнями.

Цікаво, що всупереч рекомендаціям багатьох вітчизняних дослідників не влаштовувати у прийомні сім'ї дітей з важкими формами вад і захворювань англійська фостерна система практично не визнає обмежень за ознакою діагнозу – всі діти вважаються придатними для влаштування в прийомну сім'ю. Пріоритет мають ті потенційні прийомні батьки, які вже мають досвід і знання про специфіку захворювання потенційної прийомної дитини. Крім того, соціальні служби Великобританії більш схильні віддавати дітей під опіку родичам, ніж у прийомні сім'ї чужих людей. Вважається, що там дитині надається більша підтримка, забезпечується кращий догляд, хоча менш успішно та швидко досягається юридична і фактична незалежність дітей, існує більший ризик неповноцінного виконання прийомними батьками виховних функцій. Тому, в ході соціального супроводу цих сімей, соціальні служби намагаються врівноважувати вплив неформальних приватних стосунків членів прийомної сім'ї на виконання обов'язкових повноважень, які делеговані державою прийомним батькам.

Важливо, що в англійській прийомній сім'ї не виникає проблеми повернення прийомного члена родини до державної системи опікування (інтернат) у разі виникнення неспроможності прийомних батьків виконувати свої обов'язки (тяжка хвороба, нещасний випадок, смерть тощо). Прийомні батьки мають іменну угоду із спеціальним фондом, який турбуватиметься про дитину (влаштує в нову прийомну сім'ю або іншу неінституційну форму опіки) у випадку виникнення згаданої ситуації.

Особливої уваги заслуговує підхід фахівців США до виховання дітей з розумовими вадами. Зацікавленість ним зумовлюється тими обставинами, що в Україні серед дітей з різними видами функціональних обмежень (сліпота, слабкий зір, глухота, глухонімота, туговухість, поліомієліт та церебральні паралічі, важкі порушення мови, затримка психічного розвитку, розумова відсталість тощо) найбільша частина припадає на розумово відсталіх дітей. Навіть існуюча інтернатна система розрахована таким чином, що шкіл та шкіл-інтернатів для розумово відсталіх дітей більше 60 % від загальної кількості усіх шкіл та шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового або фізичного розвитку.

Основні завдання американської системи виховання дітей з розумовими вадами дещо відрізняються від вітчизняної. Так, у США вважається, що кінцевою метою навчання і виховання таких дітей є вироблення навичок, які дали б змогу існувати самотійно, прищеплення корисних соціальних умінь, які дозволятимуть їм жити і працювати у звичайному середовищі. У зв'язку з таким підходом загальноосвітня підготовка і розвиток процесів пізнання не займають значне місце в роботі з розумово відсталими дітьми. Завдання американських дефектологів щодо навчання дітей з розумовою відсталістю сформульовані Національною асоціацією освіти більше 30 років тому і передбачають: а) досягнення економічної ефективності навчання; б) виховання таких навичок у поведінці, щоб інші члени сім'ї не відчували тягаря від перебування вдома дитини з розумовою відсталістю; в) виховання таких моральних цінностей, які б дозволили дитині у майбутньому бути рівноправним громадянином країни.

Такі особливості виховання і навчання дітей з функціональними обмеженнями, зумовили відповідне пристосування й системи прийомної опіки. З часом виникли прийомні сім'ї – спеціалісти, які брали на утримання дітей з вадами розумового або

фізичного розвитку. Крім того, вони брали й дітей переважно підліткового віку, в яких спостерігалися проблеми з поведінкою. Батьки таких прийомних сімей-спеціалістів мали бути краще підготовлені, відповідати завищеним, порівняно з іншими прийомними сім'ями вимогам, адже зазначені категорії дітей вимагали й особливого ставлення, і більшого часу для прищеплення навичок соціалізації, і наявності в батьків певних спеціальних знань.

Взагалі досвід країн Заходу доводить, що прийомними батьками є громадяни, які намагаються захистити дітей від фізичного та морально-психологічного травмування, які мають змогу витратити необхідну кількість часу на вирішення дитячих проблем. Прийомними батьками можуть бути люди, які є досвідченим і кваліфікованим подружжям з певним стажем сімейного життя, які позитивно зарекомендували себе в родинній та громадській сферах. Такі родини реєструються і проходять відповідне тестування в приватних чи урядових службах соціального захисту і отримують відповідний сертифікат.

Надзвичайно важливе значення для життєдіяльності прийомних сімей мають соціальні працівники. Соціальні служби постійно спостерігають за діяльністю цих сімей, ненав'язливо контролюють виховний процес, проводять навчання сімей, надають різнобічну допомогу. Для певних категорій дітей з функціональними обмеженнями і особливими відхиленнями у поведінці допомога соціальних працівників може у разі потреби надаватися цілодобово. Соціальні служби розподіляють кошти, виділені центральними державними чи місцевими органами влади на діяльність прийомних сімей, визначають тривалість перебування дітей у сім'ях, адже вона може бути різною, залежно від обставин та умов.

З метою підтримання сприятливої для функціонування прийомних сімей моральної атмосфери, соціальні служби закріплюють за ними мультидисциплінарні команди, діяльність яких спрямована на вивчення стосунків у сім'ї, покращення якості її функціонування, своєчасної соціальної допомоги у разі потреби. Діяльність мультидисциплінарних команд системна і безперервна, спрямована на надання різнобічних послуг, їх координацію, здійснення моніторингу втручань в сім'ї, профілактику, системне медичне обстеження дітей і педагогічне спостереження процесу їх розвитку. Оскільки усім дітям, які потрапляють в прийомні сім'ї, доводиться долати труднощі адаптації до нової сім'ї, для них

розроблено спеціальну методику соціальної терапії, яка враховує чинники віку дитини, часу першого влаштування в прийомну сім'ю, кількість місць розміщення протягом опіки тощо.

Американці, на відміну від англійських соціальних працівників, вважають, що прийомні сім'ї працюють найбільш вдало й з найменшими перепонами, якщо виховують дітей молодшого віку, в яких відсутні серйозні емоційні та поведінкові порушення. Але, незважаючи на це, влаштовують у прийомні сім'ї величезну кількість дітей з різноманітними вадами і, як буде зазначено нижче, такий підхід довів свою ефективність.

Американська практика яскраво демонструє ефективність інституту прийомних сімей для дітей з функціональними обмеженнями, адже більшість дітей, які потрапляють у цій країні до прийомних сімей, має фізичні або розумові вади або й ті і інші разом. При обстеженні дітей з функціональними обмеженнями перед влаштуванням у американські прийомні сім'ї була виявлена наявність аномалій принаймні в одній з фізіологічних систем організму близько у 65 % випадків. Решта дітей мали аномалії більше ніж у одній фізіологічній системі організму. Приблизно 35 % цих дітей вважалися такими, що неспроможні навчатися, понад 20 % мали слабкий імунітет, більше 4 % – хронічні хвороби, понад 4 % – затримку розумового розвитку. Результати досліджень довели, що перебування цих дітей в прийомних сім'ях сприяє своєчасному виявленню та усуненню фізичних та розумових вад.

Діти, які виходять в доросле життя з прийомних сімей переважно долають проблеми несприятливого дитинства і у більшості випадків (56 %) добре інтегруються в суспільство або виявляють середній ступінь інтегрованості (12 %). Лише у 20 % випадків відзначається часткова інтегрованість, а взагалі не в змозі інтегруватися в доросле життя не більше 10 % дітей. Американські соціологічні дослідження, які проводилися до і після влаштування у прийомні сім'ї, доводять, що діти високо оцінюють умови життя й ставлення до них у прийомних сім'ях, задоволені доглядом за ними й житлом, здебільшого відчують любов і безпеку.

Отже, є всі підстави вважати, що практика соціальної роботи в різних країнах світу досить переконливо доводить доцільність трансформації інститутів піклування щодо дітей-сиріт з функціональними обмеженнями в напрямку поширення сімейних форм опіки, зокрема прийомних сімей.

Види прийомної сім'ї дітей-сиріт з функціональними обмеженнями в Україні.

1. Прийомна сім'я.

Матеріали, викладені у попередніх розділах, переконливо доводять переваги сімейних форм у порівнянні з інтернатними формами утримання, виховання, навчання, лікування і корекції вад і захворювань дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у тому числі дітей з функціональними обмеженнями. Разом з тим, створення прийомних сімей – складний багатоетапний процес, який, зокрема, включає попередній відбір і підготовку потенційних прийомних батьків, підготовку дітей і працівників інтернатних закладів до передачі дітей у сім'ї, підготовку соціальних працівників для соціального супроводу прийомних сімей тощо. Очевидно, що створення прийомних сімей для дітей з функціональними обмеженнями має низку специфічних проблем, яких не існує у прийомних сім'ях зі здоровими дітьми. Ці проблеми (комунікативні, педагогічні, медичного обслуговування тощо) спричиняють прийомним батькам додаткові психологічні, побутові і матеріальні труднощі, що зумовлює більш ретельний відбір і поглиблену підготовку потенційних батьків. Ускладнюються і завдання соціального супроводу – часто-густо емоційний стан прийомних батьків потребує психологічної допомоги. Крім того, можливі випадки, коли у підлітковому віці перебіг захворювання дитини несподівано погіршується з об'єктивних причин, які не залежать від якості опіки прийомними батьками. Це теж може спровокувати підвищений стрес у батьків, складний психоемоційний стан – адже батьки своїми зусиллями сподівалися покращити становище дитини, натомість опиняються у безвихідній ситуації.

Урахування цих особливостей потребує від організаторів, які створюють прийомні сім'ї для дітей з функціональними обмеженнями, тривалого етапу підготовки батьків та надання їм специфічних знань і навичок догляду відповідно до характеру захворювання дитини. Але проблема полягає в тому, що будь-яка попередня підготовка прийомних батьків не в змозі їх повноцінно забезпечити засобами і методами роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження і, головне, відповідним досвідом, який роками набувають працівники спеціальних інтернатних закладів. Таким чином, незважаючи на попередню підготовку, прийомні батьки можуть виявитися нездатними одразу знайти оптимальні

методи виховання й догляду дитини з функціональними обмеженнями. Може бути потрібен певний (інколи досить тривалий) період знайомства, звикання до дитини, несхожої на інших.

Ще одна думка на користь співпраці організаторів, які створюють прийомні сім'ї для дітей з функціональними обмеженнями, і самих прийомних батьків з інтернатним закладом полягає в тому, що дитина з важкими функціональними обмеженнями потребує участі фахівців у навчально-виховному процесі. Адже прийомним батькам часто недоступні специфічні методи і засоби навчання і корекції вад та захворювань. Такі фахівці і методика є в інтернатних закладах. Крім того, вилучення дитини з функціональними обмеженнями із середовища дітей зі схожими проблемами може зменшувати ефективність виховання внаслідок обмеження чинника психологічної взаємопідтримки.

Отже, оптимальною моделлю створення прийомних сімей дітей з функціональними обмеженнями, могла б бути така, яка поєднує переваги сімейного виховання з професійним підходом до навчання і корекції вад дитини, що здійснюється у спеціальних закладах.

2. Прийомні сім'ї тимчасового перебування – як нова форма піклування про дітей-сиріт з функціональними обмеженнями.

Така модель передбачає урахування кількох принципових положень. По-перше, дитина-сирота з функціональними обмеженнями повинна жити і виховуватися в прийомній сім'ї. Але разом з тим, такій дитині треба забезпечити доступ до спеціальних методів і засобів навчання, медичного нагляду, корекції вад і захворювань, подібних тим, що застосовуються в кращих інтернатних закладах. Крім того, дітям-сиротам з функціональними обмеженнями потрібно забезпечити можливість широкого спілкування як із здоровими членами суспільства, так і з однолітками, які мають схожі проблеми і, відповідно, здатні до психологічної взаємопідтримки. При цьому, в процесі утримання, виховання, навчання, лікування і корекції вад і захворювань цих дітей не повинно міститися деяких недоліків інтернатної системи (обмежених можливостей індивідуалізації навчально-виховного процесу, специфічних міжособистісних стосунків вихованців, нестачі засобів матеріально-технічного забезпечення тощо).

На практиці така модель була б можлива, якщо дитина жила б у прийомній сім'ї і користувалася спеціальним денним закладом або у

денний час послугами системи діючих спеціальних допоміжних шкіл-інтернатів.

Таку форму сімейного виховання можна визначити як прийомну сім'ю тимчасового перебування (далі – ПСТП).

ПСТП уможлиблює поступовість процесу взаємопізнання особистісних рис членів прийомної сім'ї, звикання до особливостей спілкування, виховання і прищеплення побутових навичок. Ця форма сімейного виховання передбачає досить тривалі перерви, під час яких прийомні батьки мають можливість неодноразово перевірити свої наміри, розрахувати власні сили.

Однією з переваг ПСТП є залучення на роль прийомних батьків, працівників того інтернату, у якому дитина утримується. У цьому випадку вибір дитини буде усвідомленим (адже працівник може спостерігати її у інтернаті необмежений час, поки дійде рішення взяти саме цю дитину), зі знанням особливостей її розвитку і поведінки. Тобто ще на етапі відбору прийомних батьків і дітей забезпечується досить високий ступень готовності до створення сім'ї принаймні з боку одного з батьків, високий рівень розуміння майбутніх труднощів. Ще одна перевага – можливість кваліфікованого догляду і виховання дітей за рахунок набутого професійного досвіду поведінки з дітьми, які мають функціональні обмеження, знання індивідуальних особливостей вибраної дитини. Це скорочує етап підготовки прийомних батьків, зумовлює досить високий рівень їхньої готовності до створення ПСТП.

Крім того, в разі залучення працівників інтернатів до прийомного батьківства, створення і функціонування ПСТП відбувається у чинному правовому полі. Адже разова передача дитини на вихідні дні під особисту відповідальність працівника інтернату не потребує такого складного процесу оформлення, як у випадку передачі дитини до повноцінної прийомної сім'ї під відповідальність сторонньої особи. До того ж, зараз ПСТП й неможливо створити із сторонньою особою – чинне законодавство поки що не передбачає тимчасової відповідальності сторонніх осіб, окрім тих випадків, коли дитина усиновлюється, потрапляє під опіку, передається до будинку-інтернату сімейного типу, повноцінної прийомної сім'ї тощо. Але у подальшому, з розвитком деінституалізації системи піклування про дітей в Україні, удосконалення нормативної бази такі можливості, очевидно, відкриє.

На нашу думку, не варто з самого початку створення ПСТП

планувати її майбутню трансформацію у повноцінну прийомну сім'ю. Це рішення має бути прийняте (або не прийняте) прийомними батьками ПСТП природним шляхом. Батьки не повинні відчувати ніяких моральних зобов'язань, будь-якого тиску з боку оточення щодо влаштування повноцінної прийомної сім'ї у майбутньому.

Виходячи з вищевикладеного, Український інститут соціальних досліджень започаткував з березня 2001 р. експеримент зі створення ПСТП для дітей-сиріт з функціональними обмеженнями, які виховуються в інтернатних закладах.

Основні принципи й положення функціонування сімей (ПСТП).

Вихідними передумовами для організації дослідження були такі:

- створення ПСТП зумовлено необхідністю удосконалення системи соціальної адаптації дітей-сиріт з функціональними обмеженнями, які виховуються в інтернатних закладах;
- робота по створенню ПСТП відповідає основним положенням Конвенції про права дитини, зокрема положенню про право на життя в сім'ї;
- діяльність зі створення ПСТП не суперечить нормам чинного законодавства України щодо захисту прав і свобод дитини, відомчим нормативним актам стосовно діяльності інтернатних закладів для дітей з функціональними обмеженнями постановам Кабінету Міністрів України щодо експериментів з утворення прийомних сімей, поширенню цієї діяльності на інші регіони України, Положенню про прийомну сім'ю.

Головною метою функціонування ПСТП було визначено: надати дітям-сиротам з функціональними обмеженнями, які виховуються в інтернатах, можливість отримати сімейне піклування з усіма притаманними йому позитивними властивостями, сприяти підготовці цих дітей до майбутнього самостійного життя.

Досягнення зазначеної мети можливе, на нашу думку, лише шляхом надання дитині родинного тепла і персональної батьківської турботи, формування відповідних світоглядних цінностей і психологічних установок, прищеплення практичних умінь і навичок, завдяки індивідуальному впливу комплексу цінностей, характерному при вихованні у родині, чого безпосередньо бракує інтернатному вихованню.

Сенс створення ПСТП полягає, по-перше, у реалізації природних гуманітарних положень щодо потреби дитини-сироти, зокрема дитини з функціональними обмеженнями, перебувати в

доброзичливому сімейному оточенні, адже в усьому світі більшість дітей з вадами доглядають сім'ї. По-друге, це реалізація прагматичних завдань щодо збагачення вітчизняної соціально-педагогічної теорії і практики досвідом апробації нової форми сімейного виховання дітей-сиріт з функціональними обмеженнями.

Перебування у ПСТП сприятиме формуванню у дітей з функціональними обмеженнями навичок щодо:

- адаптації до нового місця тимчасового проживання, а також соціальної інфраструктури (приміщення нової квартири, нового будинку, вулиці, прилеглих вулиць, будинків, пунктів торгівлі, зв'язку, побутового обслуговування тощо);
- використання послуг об'єктів соціальної інфраструктури;
- житлово-побутової адаптації (використання технічних пристроїв, предметів домашнього вжитку з урахуванням їх функціонального призначення, підтримання належного санітарно-гігієнічного стану приміщень, приготування їжі, прання тощо);
- засвоєння найпростіших елементів фінансово-господарської адаптації (усвідомлення джерел отримання засобів існування, планування витрат, включення в товарно-грошові відносини);
- психологічної адаптації до життя в сім'ї, іншого режиму харчування, допомоги в домашньому господарстві, сімейних форм відпочинку;
- психологічної адаптації до нового соціального оточення (члени прийомної сім'ї тимчасового перебування, сусіди, знайомі);
- особистісно-психологічної адаптації до засвоєння та виконання нових соціальних ролей („мешканець квартири”, „покупець”, „пасажир” тощо);
- найпростіших елементів правової адаптації (усвідомлення та реалізації своїх прав і обов'язків).

Коректність здійснення експерименту вимагала відпрацювання певних умов, введення ряду визначень і обмежень. Основні з них такі:

- ПСТП вважається така сім'я, що бере на виховання та спільне тимчасове проживання нерідну дитину – вихованця інтернатного закладу для дітей з вадами розвитку з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- процес виховання і спільного проживання здійснюється у позанавчальний час, коли в інтернатному закладі зменшується інтенсивність навчально-виховного процесу. Це вихідні і святкові

дні, канікули тощо;

- дитина може перебувати в сім'ї щонайменше 4 доби протягом місяця. Цей термін, з одного боку, забезпечує поступове звикання членів ПСТП до цієї форми піклування, а з іншого – не порушує зв'язок дитини з інтернатним оточенням. Цей термін можна продовжити. Але, враховуючи необхідність максимального забезпечення права дитини на отримання освіти, коригуючих заходів, що здійснюються в інтернаті, його доцільно обмежити фактичною кількістю вихідних і святкових днів, а також періодом канікул, які припадають на кожен календарний місяць. Тривалість перебування дитини у ПСТП кожного разу визначається адміністрацією інтернатного закладу за погодженням з прийомними батьками;

- одним з прийомних батьків ПСТП має бути штатний працівник інтернатного закладу, в якому перебуває дитина. Він повинен відповідати уніфікованим вимогам законодавства щодо особи опікуна. Крім формальних вимог, прийомним батьком або матір'ю може бути лише та особа з числа працівників інтернатного закладу, яка не тільки виявила бажання створити ПСТП, а й має високі професійні і морально-етичні якості, керується гуманістичним світоглядом, зацікавлена досягнути найкращих результатів у вихованні, реабілітації і навчанні вихованців, прищепленні їм навичок до самостійного життя;

- прийомні батьки проходять спеціальні відбір і підготовку до створення ПСТП.

Ефективність ПСТП

З точки зору ефективності цієї форми піклування про дітей-сиріт з функціональними обмеженнями, слід відзначити таке:

- прийомні діти добре адаптувалися до нового місця тимчасового проживання соціальної інфраструктури. зараз вони спроможні самостійно дістатися з інтернату до помешкання прийомних сімей, ходити в магазин і робити нескладні покупки;

- діти орієнтуються в умовах великого міста, можуть самостійно описати маршрути до центру міста, театрів, зоопарку, інших місць культурного призначення, під контролем прийомних батьків доїхати до цих місць;

- діти засвоїли навички самостійно користуватися технічними побутовими пристроями обладнання квартири, предметами домашнього вжитку можуть підтримувати належний санітарно-гігієнічний стан житла, приготувати нескладні страви,

знають як зберігати продукти;

- діти охоче допомагають у веденні домашнього господарства, набувають трудових навичок з нескладних операцій по ремонту одягу, взуття, деяких інших трудових процесів, пов'язаних з професіями прийомних батьків;
- прийомні діти не відчувають зараз жодних психологічних труднощів, пов'язаних з адаптацією до нового соціального оточення (члени прийомної сім'ї, сусіди, знайомі), до іншого режиму розподілу часу занять і відпочинку, нового режиму харчування.

Таким чином, прийомні діти ПСТП демонструють відчутні успіхи щодо набуття побутових навичок, опанування новими знаннями і вміннями, розвитку особистісних якостей, підвищення рівня загальної соціалізації.

Аналіз виховання дітей з функціональними обмеженнями у прийомних сім'ях дають можливість дійти таких висновків:

1. Не викликає сумніву доцільність створення прийомних сімей для дітей з функціональними обмеженнями незалежно від того, чи дозволяє характер вад і захворювань позбутися в перспективі функціональних обмежень за рахунок індивідуального підходу до лікування, виховання і навчання, який є у прийомній сім'ї, чи такої перспективи немає з об'єктивних причин.

2. Діти, вади і захворювання яких об'єктивно припускають можливість позбутися більшості функціональних обмежень, отримують в прийомних сім'ях відповідні умови. Натомість у разі їхнього виховання у інституціональній системі, створення таких умов є досить проблематичним. Тому виникає загроза прогресування відставання в розвитку, набуття недостатнього рівня соціалізованості для самостійного влаштування в дорослому житті, навіть інвалідності.

3. Процес лікування, виховання і навчання таких дітей можуть досить ефективно організувати прийомні сім'ї в залежності від індивідуальних показників як за допомогою спеціальних, так і звичайних навчально-виховних закладів інституціональної системи. Відвідування спеціальних навчально-виховних закладів може бути максимально ефективним, якщо передбачається у денному режимі, без застосування інтернатної форми утримання. Зазначеним сім'ям потрібна соціальна підтримка з боку закладів соціального або комплексного (соціально-педагогічного, корекційно-лікувального) спрямування та соціальний супровід з боку відповідних соціальних служб.

4. Діти, які не можуть позбутися функціональних обмежень з

об'єктивних причин, пов'язаних з характером вад і захворювань, отримують в прийомній сім'ї певні можливості для пом'якшення перебігу супровідних захворювань, набувають визначеного морального статусу, розвитку індивідуальних рис особистості, соціальних і побутових навичок, яких інколи бракує вихованцям інтернатних закладів. У подальшому це створює передумови для набуття доступних професійних знань і навичок, влаштування у дорослому житті. У разі виховання таких дітей в інституціональній системі може бути імовірною перспектива дорослого життя у будинках-інтернатах для інвалідів.

5. Процес лікування, виховання і навчання дітей з важкими функціональними обмеженнями, як правило, буде ефективним, якщо поєднується сімейне виховання і навчання в спеціальному закладі. Прийомним сім'ям доцільно користуватися спеціалізованими послугами закладів щодо навчально-корекційних методів роботи, але використання елементів інтернатного утримання, як правило, не справляє позитивного впливу на виховання дітей. Такі прийомні сім'ї конче потребують соціального супроводу, допомоги соціальних служб з багатьох щоденних проблем щодо лікування, освіти, професійної підготовки, відстоювання законних прав та інтересів дітей. Прийомним батькам потрібні консультації з медичних, педагогічних і юридичних питань, принаймні до досягнення повноліття прийомних дітей. Крім того, навчання дітей у спеціальних навчально-виховних закладах не виключає доцільності відвідування, у вільний час, денних закладів соціального спрямування, які здатні розширити коло спілкування дітей з важкими функціональними обмеженнями, забезпечити їхню інтеграцію в суспільне життя.

Ключові поняття: діти з функціональними обмеженнями, прийомна сім'я тимчасового перебування.

Питання і завдання:

1. Які існують форми піклування про дітей-сиріт з функціональними обмеженнями?
2. Охарактеризуйте особливості виховання та розвитку дітей-сиріт з функціональними обмеженнями:
 - у прийомній сім'ї;
 - у прийомній сім'ї тимчасового перебування.

Проблемне завдання: За яких умов робота соціального педагога з прийомною сім'єю буде ефективною? Аргументуйте свою відповідь.

4.2. Методика роботи соціального педагога з приймальними сім'ями, які виховують дітей-сиріт з функціональними обмеженнями

Перше, з чого починає соціальний педагог – це вивчення приймальної сім'ї. Існує практика, коли соціальний педагог складає „карту сім'ї”, де дається характеристика кожному члену сім'ї, дати народження, знаменних дат у сім'ї. Визначаються життєві умови, матеріальні, національна й релігійна приналежність сім'ї.

Додатком „карти” є вивчення виховання приймальної дитини з функціональними обмеженнями в сім'ї: як і скільки часу батьки проводять з приймальною дитиною, чи є у них спільні справи, яка форма спілкування, який психологічний клімат в сім'ї, чи проводять разом вільний час, причини конфліктів і способи їх вирішення й т.ін.

Соціальний педагог разом з лікарем, психологом, соціальним працівником і батьками розробляють програму реабілітації приймальної дитини з функціональними обмеженнями. Така програма розробляється індивідуально для дитини й сім'ї, враховуючи як стан здоров'я й особливості розвитку дитини, так і можливості й потреби сім'ї. Програма реабілітації може розроблятися на півроку або на більш короткий термін – в залежності від віку або особливостей розвитку дитини.

Після перебігу встановленого терміну соціальний педагог зустрічається з приймальними батьками, щоб обговорити досягнуті результати, успіхи й невдачі. Необхідно обговорити всі позитивні й негативні незаплановані події, що відбулися в процесі виконання програми. Після цього соціальний педагог разом з медичними працівниками, психологом, соціальним працівником і батьками розробляють програму реабілітації на наступний період.

Програма реабілітації приймальної дитини з функціональними обмеженнями – це чіткий план сумісних дій батьків і спеціалістів, що сприяють розвитку здібностей дитини, його адаптації до сім'ї, його оздоровленню, причому в цьому плані обов'язково передбачаються заходи, відносно інших членів сім'ї: набування батьками

психолого-педагогічних і спеціальних знань, психолого-педагогічна підтримка сім'ї, допомога сім'ї в організації відпочинку, відновленні сил і т.ін. Кожний період програми має мету, яка розподіляється на ряд підцілей, оскільки передбачається працювати зразу в декількох напрямках, підключаючи до процесу реабілітації різних спеціалістів.

Наприклад, необхідна програма, яка буде включати такі заходи:

- медичні (оздоровлення, профілактика);
- спеціальні (освітні, психологічні, психо-терапевтичні, соціальні), спрямовані на розвиток загальної або точної моторики, мови й мовлення дитини, її розумових здібностей, навичок самообслуговування й спілкування.

При цьому останнім членам сім'ї необхідно розбиратися в тонкощах дитячого розвитку, учитися спілкуванню один з одним і з прийнятною дитиною, щоб не погіршити дефекти розвитку впливом із зовні. Тому в програму реабілітації будуть входити організація сприятливого оточення дитини (включаючи середовище, способи взаємодії, стиль спілкування в приймальній сім'ї), набуваючи нових знань і навичок батьками дитини. А це вже завдання соціального педагога – допомогти побудувати сприятливі для дитини стосунки в сім'ї.

Після початку виконання програми здійснюється моніторинг-регулярне простеження ходу подій у вигляді регулярного обміну інформацією між батьками й соціальним педагогом. За необхідності соціальний педагог сприяє батькам, допомагає долати труднощі ведучи переговори з потрібними спеціалістами, пояснюючи, відстоюючи права дитини в приймальній сім'ї.

Соціальний педагог відвідує сім'ю, щоб краще розібратися в труднощах, що виникають при виконанні програми.

Програма реабілітації передбачає:

- по-перше, наявність міждисциплінарної команди спеціалістів, а не ходіння прийальної сім'ї, що має дитину – інваліда;
- по-друге, участь батьків у процесі реабілітації, яка являє собою найбільш складну проблему.

Установлено, що дітям із функціональними обмеженнями вдається досягнути значно кращих результатів, коли в реабілітаційному процесі батьки й соціальний педагог стають партнерами і разом вирішують поставлені завдання.

Однак, батьки часом не висловлюють ніякого бажання співробітничати, не просять допомоги, пораду.

Дитина з функціональними обмеженнями в приймальній сім'ї повинен бути центром уваги сім'ї. В дійсності ж цього може не бути, в силу конкретних обставин кожної сім'ї й певних факторів: погіршення здоров'я інших членів сім'ї, подружні конфлікти, ревності з боку рідних дітей і т.ін. У цьому випадку батьки можуть неадекватно сприймати поради, побажання соціальних педагогів.

На заході реабілітаційна робота передбачає участь батьків, використовується вона більше десяти літ. Це приносить великий соціально-педагогічний ефект, ніж модель роботи, коли спеціалісти всю свою увагу приділяють дитині, що часом не прислухається до думки батьків.

Взаємодія з батьками приймальних дітей із функціональними обмеженнями передбачає деякі складності. Соціальному педагогу треба бути готовим до труднощів і розчарувань. Зняття міжособистісних або культурних бар'єрів, зменшення соціальної дистанції між соціальним педагогом і приймальними батьками вимагає певних зусиль. Однак треба пам'ятати, що при відсутності контакту соціального педагога з приймальними батьками результат роботи з дитиною з функціональними обмеженнями може бути нульовим.

Принципи роботи з приймальною сім'єю для дітей з функціональними обмеженнями:

1. Партнерство соціального педагога і приймальних батьків.

Партнерство передбачає повну довіру, обмін інформацією, досвідом допомоги дітям. Партнерство – такий стиль відносин, який дозволяє визначити загальні цілі й досягнення їх з більшою ефективністю, ніж якби учасники діяли незалежно один від одного.

2. Облік різноманітності сімейних стилів і стратегій.

Навіть подружжя може відрізнятися один від одного своїми установками й сподіваннями. Тому те, що виявилось ефективним у роботі з однією сім'єю, зовсім необов'язково буде сприяти успішному партнерству з іншою. Крім того, соціальному педагогу не слід чекати від сімей одних і тих же емоціональних реакцій або поведінки, однакових відношень до проблем. Треба бути готовим слухати, спостерігати, досягати компромісу.

Якщо дитина в змозі брати участь у діалогах приймальних батьків і соціального педагога, вона може стати ще одним партнером, думка якого, можливо, відрізняється від думки дорослих, і який може раптово висунути свої рішення проблеми реабілітації. Тому звідси виходить ще один принцип.

3. Співучать приймальної дитини з функціональними обмеженнями в процесі своєї ж реабілітації.

4. Принцип взаємної поваги учасників взаємодії.

5. Принцип рівноправ'я партнерів, оскільки жоден з них не є більш важливим й значним, ніж інші.

Тому соціальному педагогу бажано консультиватися у батьків також часто, як вони консультиються в нього. Це важливо з трьох причин:

1) батькам уявляється можливість висловитися не лише про проблеми й недоліки, а й досягнення і успіхах дитини. Коли соціальний педагог запитує батьків, що їм подобається в їхніх приймальних дітях, це сприймається ними як одне з нечастих проявів цікавості з боку оточуючих не до недоліків, а до достоїнств їхньої дитини;

2) така інформація допомагає розробляти й просліджувати індивідуальні реабілітаційні плани;

3) тим самим виявляється повага до батьків і створюється атмосфера довіри – запорука успішної комунікації.

Слід спонукати приймальних батьків обмінюватися знаннями, визнавати успіхи дитини, розуміти важливість тих чи інших занять. Якщо соціальний педагог зловживає своєю позицією, підкреслює свою важливість, передбачає односторонню передачу знань, існує ризик збільшення від нього залежності батьків, зниження їхньої самостійності й впевненості в собі.

У силу досвіду, освіти соціальний педагог у роботі з приймальними батьками повинен:

- позбуватися уніформності й вітати різноманітність;
- слухати, спостерігати, досягати домовленості;
- запитувати так же часто, як запитують його;
- виявляти відвертість, щоб установити довірливі відношення;
- давати необхідні пояснення;
- не приймати ніяких рішень наодинці.

Можна виділити декілька таких робіт соціального педагога з приймальною сім'єю для дитини з функціональними обмеженнями.

Безпосередня робота з конкретною приймальною сім'єю.

Соціальний педагог наносить візит в приймальну сім'ю й у ході його:

- звертає увагу на зовнішній стан і оточення будинку, під'їзду, квартири;

- намагається побачитися не лише з матір'ю, але й з батьком, іншими дітьми й дорослими членами сім'ї;
- інтерв'ює батьків про потреби, проблеми й ресурси;
- цікавиться позашкільними заняттями дитини;
- відповідає на запитання батьків;
- спостерігає за тим, як звертаються до дитини, навчають і розвивають її;
- демонструють стратегії поведінки, навчання, вирішення проблем.

Крім того:

- організують консультації з представниками різноманітних служб, якщо це необхідне їм для кращого розуміння й вирішення проблем, або якщо це може допомогти приймальній сім'ї;
 - пропонує батькам заповнити карти, схеми, питальники з розвитку дитини, потім порівнює їхні результати зі своїми відповідями;
 - самостійно або з участю інших спеціалістів допомагає батькам підібрати книги, іграшки, спеціальне обладнання для дому;
 - організує збори, щоб оцінити розвиток дитини у зв'язку з ходом виконання реабілітаційної програми;
 - подає батькам письмовий звіт результатів тестування або оцінювання;
 - передає батькам письмові висновки з рекомендаціями роботи на дому;
 - обговорює з батьками матеріали, що в них є, які стосуються їхньої дитини й зберігаються в папці;
 - запрошує батьків до класу, де проводяться заняття, залучає їх до участі в проведенні занять;
 - організовує для батьків зустріч зі студентами-практикантами, щоб батьки поділилися своїм досвідом виховання приймальної дитини з функціональними обмеженнями;
 - організовує проведення занять із психотерапії й аутогенного тренування.
- Опосередкована робота з конкретною приймальною сім'єю.***
- запис інформації й коментарів батьків та соціального педагога в спеціальному щоденнику;
 - аналіз записів у домашньому щоденнику спостережень при зустрічі з соціальним педагогом;

- подання в звітах (наприклад, раз у півроку) результатів реабілітації;
- письмове повідомлення, інформація для приймальних батьків;
- контакти по телефону;
- заповнення батьками питальників, карт, схем розвитку здібностей дитини;
- проведення батьками на дому ігор, занять;
- заняття у вихідні дні, подання інформації про можливості відпочинку;
- надання можливості батькам знайомитися із змістом папки матеріалів, що стосуються їхньої дитини;
- видання батькам додому текстів, вивчених на заняттях у школі пісень, віршів, переліку вправ;
- перерахування телепрограм, які доцільно дивитися батькам разом з дітьми;
- організація діяльності волонтерських обрядів, створених у школі із старшокласників для надання допомоги приймальній дитині з функціональними обмеженнями;
- організація участі творчо обдарованих дітей з обмеженими можливостями у виставках творчих робіт, конкурсах, фестивалях;
- залучення дітей із функціональними обмеженнями в трудову діяльність (фото, швейна справа, роботи по дереву й т.ін.).

Деякі аспекти роботи соціального педагога з приймальною сім'єю дитини, що має обмежені можливості, вимагає особливої уваги. Наприклад, звичайно вважається, що взаємодіяти слід з матір'ю дитини, оскільки в основному вона приходить на консультації й виявляється в курсі всіх проблем. Однак, це помилковий погляд. Участь батька в реабілітаційному процесі набагато підвищує його ефективність.

Тому, починаючи роботу з приймальною сім'єю, треба познайомитися не лише з матір'ю, але й з батьком, а також з іншими членами сім'ї. Посилаючи письмові побажання, бажано звертатися не лише до матері, але й до батька. Слід морально заохочувати участь батька в реабілітаційному процесі.

Для того, щоб подолати труднощі надання допомоги приймальній сім'ї дитини з обмеженими можливостями, корисно використати такі ресурси:

- робота в команді (соціальний педагог, батьки, психолог, лікар, соціальний працівник);
- обмін досвідом, використання знань, умінь із соціальними педагогами інших шкіл;
- використання публікацій із питання роботи з приймальними сім'ями.

Компоненти успіху взаємодії соціального педагога й приймальних батьків:

- регулярний контакт (в залежності від можливості й необхідності – один раз на тиждень, у дві неділі або в шість неділів);
- підкреслення успіхів дитини, а їх відсутність або недостатність;
- використання допоміжних матеріалів, посібників для батьків;
- залучення до роботи не тільки батьків, але й інших членів сім'ї;
- увага до більш широкого спектру потреб (мова йде не лише про приймальних дітей, але й про всю сім'ю);
- організація групи підтримки, в якій обговорюються результати й проблеми (соціальний педагог, психолог, соціальний працівник, психотерапевт).

Усе це буде сприяти підвищенню ефективності реабілітаційного процесу приймальної дитини з обмеженими можливостями в приймальній сім'ї.

Ключові поняття: „карта сім'ї”, реабілітація, волонтер.

Питання й завдання:

1. Охарактеризуйте принципи роботи соціального педагога з приймальною сім'єю для дітей з функціональними обмеженнями.
2. Розкрити сутність роботи соціального педагога:
 - безпосередньо з приймальною сім'єю;
 - опосередкованої роботи з приймальною сім'єю.

Проблемне завдання: За яких умов методи роботи соціального педагога з приймальними сім'ями для дітей з функціональними обмеженнями будуть найбільш ефективними? Аргументуйте свою відповідь.

ДОДАТКИ

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО РОБОТИ З ПСИХІЧНИМИ ТРАВМАМИ ДІТЕЙ З ДИСФУНКЦІЙНИХ РОДИН

Психічні травми виникають внаслідок:

- а) висловлювань дорослих, які травмують дітей: ти дурний, ти незграба, ти повинен завжди бути чемним, слухняним;
- б) відсутності можливості відреагувати на негативні емоції;
- в) вироблених стереотипів поведінки: уникнення, втеча, агресивна поведінка.

Сфери уражень

- 1) Я – Я: „Я не вмію”, „Я негарний”, „Я завжди все зіпсую...”.
- 2) Я – дорослі: „Я не заслуговую, щоб мене любила мама”.
- 3) Я – однолітки: „Я гірший за інших”, „Вони не сприймають мене серйозно...”.

Робота з ураженнями

Насамперед дітям треба дати зрозуміти: „Це не твоя провина”.

У дисфункційних родинах формуються наступні моделі поведінки (ролі):

Герой родини. У процесі терапії таких дітей треба вчити бавитись. Вони часто відмовляються брати участь у роботі групи, пояснюючи, що не мають часу.

Сфера уражень	Зміст	Емоції	Антиуразливий зміст
Я – Я	Я не встигаю всього зробити. Я недосконалий	Почуття провини, незадоволення собою, сором, страх, розпач.	Я не повинен бути ідеальним. Я маю право бути недосконалим. Я маю право чогось не зробити. Я маю право на помилки.
Я – інші	Через мене в дорослих постійно виникають проблеми.	Надзбудливість невміння планувати перфекціоналізм, потреба бути у всьому першим, важливим.	Я маю право на свої потреби. Я маю право на любов і радість. Я не повинен бути відповідальним за все.

Жертовний баран. У процесі терапії треба знайти ту сферу, в якій дитина може досягти успіху, бути не гіршою, а навіть кращою від інших („Ось бачиш...”).

Сфера уражень	Зміст	Емоції	Антиуразливий зміст
Я – Я	Я нічого не вартий. Я у всьому винний.	Злість, сором, страх, образа.	Я не повинен бути найгіршим, щоб на мене звернули увагу.
Я – інші	Люди злі, а світ – жорстокий. Щоб захистити себе, треба напасти першому.	Конфліктність, агресія, зневага, критицизм, невміння довести справу до кінця, провокацій- ність, надмірне вникнення	Світ не такий страшний, а люди не такі злі. Неправда, що якщо я не нападу першим, то на мене хтось нападе. Краще співпрацювати, ніж руйнувати

Загублена або невидима дитина. Такі діти схильні до фантазування, обдурювання. Однак вони обдурюють для задоволення своїх потреб. Коли терапевт бере участь у забавах і фантазуваннях дітей, він має підкреслити: „Ми бавимось”.

Сфера уражень	Зміст	Емоції	Антиуразливий зміст
Я – Я	Я якийсь не такий, як усі. Я ні на що не маю впливу.	Жаль, безсилля, зздрість, сором, брак почуття власної гідності, страх	Я цілком нормальний. Я маю вплив на те, що діється навколо мене
Я – інші	Я нікому не потрібний. Мене ніхто не поважає. Зі мною ніхто не рахується.	Ізоляція від групи, непомітність, закритість, агресія при порушенні його кордонів, фантазування (брехливість), мала активність, існування „на фоні” (не є „фігурою”).	Я і мої потреби також важливі, як і потреби інших. З моєю думкою рахуються. Мене поважають інші.

Принцеса або клоун. На перший вигляд такі діти є дуже щасливими. Однак вони почувають себе втомленими, оскільки мусять привертати до себе увагу. У процесі терапії треба створити умови для відреагування негативних почуттів, дати можливість усвідомити, що дитина має право бути сама собою.

Сфера уражень	Зміст	Емоції	Антиуразливий зміст
Я – Я	Я повинен завжди бути веселим. Я легковажний	Страх, злість, жаль, заздрість.	Я маю право відчувати те, що відчуваю. Я маю право бути самим собою. Я можу серйозно трактувати своє життя, бо я на це заслуговую.
Я – інші	Я не маю права показувати своє незадоволення. Я існую лише тоді, коли інші звертають на мене увагу. Ніхто не сприймає мене серйозно.	Рухова і вербальна надзбудливість, привернення до себе уваги. Порушення меж, невміння сконцентруватися Легке нав'язування контактів. Докучливість.	Незалежно від того, звертають на мене увагу чи ні, я заслуговую на любов і повагу. Я маю право не перейматися тим, що думають про мене дорослі

Орієнтовна програма занять з профілактики насилля для психокорекційної роботи з дітьми з груп ризику

№ з/п	Тема заняття	Мета	К-сть год
1.	Давайте познайомимось	Знайомство з колом інтересів учасників групи ознайомлення з правилами роботи групи	1,5
2.	Як треба спілкуватися (основні правила конструктивного спілкування)	Формування вміння ефективно спілкуватися	1,5
3.	Моє відношення до себе Як себе полюбити	Усвідомлення важливості прийняття власного Я з усіма чеснотами та недоліками	1,5

4.	Я і мої почуття	Розвиток вміння усвідомлювати свої емоції і конструктивно їх виражати	1,5
5.	Що я можу зробити зі своєю злістю	Формування вміння конструктивного вираження своєї злості, розрядки агресивності	1,5
6.	Чому ми ображаємось (робота з образами)	Усвідомлення причин виникнення почуття образи і можливості різного реагування на неї Робота над вмінням вибачати	1,5
7.	Як навчитися вирішувати конфлікти ?	Допомога в усвідомленні причин виникнення конфліктів між людьми Формування думки, що відповідальність за конфлікт лежить на обох сторонах Розвиток індивідуальних способів ефективного вирішення конфліктів	1,5
8.	Я і мої однолітки Мої психологічні кордони (вміння казати – „Ні”, коли намовляють робити щось погане)	Розвиток асертивності Ознайомлення з поняттям психологічних кордонів Формування вміння протистояти груповому тиску	1,5
9.	Фізичне і психічне насилля Як вберегти себе від нього?	Формування вміння захищати себе від насилля Надання інформації про організації, що надають допомогу жертвам насильства	1,5
10.	Хлопці та дівчата (проблеми статевого виховання)	Допомога в усвідомленні відмінності статей та формуванні конструктивних взаємовідносин між хлопцями і дівчатами	1,5
11.	Як вберегти себе від сексуальних домагань?	Формування вміння протистояти сексуальним домаганням	1,5
12.	Підсумкове заняття	Конструювання майбутнього через планування і фантазування, інтеграція з теперішнім Обмін почуттями тепла і любові	1,5

ОБДАРОВАНІЕ ДІТИ

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

Як показує наш досвід, текст, який ви тільки що прочитали, дуже підступний: він читається так легко, що здається, що все, абсолютно все зрозуміле. Було б добре, якби це було справді так.

Наскільки ви розбираєтеся в проблемі виховання обдарованості? Чи дійсно ви можете судити про обдарованість дитини, розуміти причини недостатнього розвитку здібностей у здорової дитини? Все це може показати наш тест, який вам пропонується виконати.

Дайте на кожне питання одну з трьох відповідей: „так”, „ні”, „не знаю”. Починайте!

1. Не можна досить рано вчити дитину читати, навіть якщо вона сама цього прагне.
2. Пам'ять – це найбільш головне для розвитку здібностей.
3. Поки дитина мала, ніяких жорстких вимог до неї не можна пред'являти.
4. Не можна обдаровану дитину вчити так само, як звичайну.
5. Обдаровані діти іноді важко засвоюють знання та навички, що не відповідають їхнім здібностям.
6. Дитині з ранніх років необхідно надати вибору скрізь, де це лише можливо: в їжі, в одязі, прогулянках і навіть виборі друзів.
7. Почуття обов'язку не можна виховувати дуже рано, не можна пред'являти маленькій дитині досить суворі вимоги – від цього страждає особистість.
8. Кожен урок у школі повинен бути цікавим дитині – без цього не будуть розвиватися здібності.
9. Обдарована дитина часто має труднощі у спілкуванні.
10. Математику до 12-13 років повинні досить повно вивчати усі діти, поза відмінностей у здібностях.
11. Треба, щоб з перших днів навчання в школі дитина була орієнтована лише на відмінні оцінки.
12. Не можна до дитини, навіть дуже маленької, постійно виявляти любов – можна збестити її.
13. Дітей до 11 років не можна навчати в профільованих класах – математичних, гуманітарних і т.ін.
14. Не можна наказувати дитину за поламану іграшку.

15. Дитину не можна заставляти читати, особливо художню літературу.
16. Дитину з малих років необхідно привчати до обов'язків по дому.
17. У кожної дитини повинна бути впевненість у своїх силах.
18. Треба постійно виявляти свою любов, коли дитина мала, любов'ю збестити неможливо.
19. Не можна карати дитину за погане виконання інтелектуальної діяльності – погано прочитала неправильно порахувала й т.ін.
20. Якщо дитина звичайна, не можна, щоб вона вважала себе здібною, це буде заважати їм у житті.
21. Обдарованість лише від Бога.
22. Обдаровану дитину можна зразу виявити – вона вражає всіх своїми знаннями й судженнями.
23. Маленьку дитину не можна постійно брати на руки – цим її можна постійно брати на руки – цим її можна збестити.
24. Хороший учитель той, на уроці якого дітям завжди цікаво й діти не помічають, як іде час.
25. Треба, щоб із самого раннього дитинства дитині поменше забороняли, тоді вона виросте справжньою особистістю.
26. Маленьку дитину не можна наказувати, це веде до пригнічення особистості.
27. Від оцінок у школі бажано цілком позбавитися.
28. Коли дорослі читають дитині, дуже важливо, щоб вона сиділа тихо й дослухалася до кожного слова.
29. Обдарованим дітям ні в якому разі не можна говорити, що вони – обдаровані; вони можуть стати зарозумілими.
30. Для того, щоб дитина виросла здібною, з нею обов'язково треба займатися ще до школи читанням, рахунком, іноземними мовами.
31. Для розвитку здібностей від дитини необхідно вимагати, щоб вона щоденно читала хоча б дві-три сторінки.

А тепер підрахуйте кількість правильних відповідей. Слід попередити, що відповіді на деякі питання немає в тексті і правильна відповідь на них свідчить про вашу педагогічну або батьківську інтуїцію (або про просвіту в цій області).

Отже, якщо у вас більше половини відповідей неправильних, то вам необхідно зайнятися своєю самоосвітою (або створити свою

педагогічну теорію). Працювати з обдарованими дітьми вам поки ще рано.

Якщо неправильних відповідей усього 5-7 – дуже непогано, у цілому ви відчуваєте, що: називається, істину, залишається лише реалізувати її на практиці.

Якщо неправильних відповідей усього 2-3, це просто чудово, ви справжній геній педагогічної інтуїції – вам необхідно терміново знайти собі справу, відповідну вашим неабияким педагогічним здібностям.

Відповіді на анкету

правильно – (+)

неправильно – (-)

1.(-)	11.(-)	21.(-)
2.(-)	12.(-)	22.(-)
3.(-)	13.(-)	23.(-)
4.(-)	14.(+)	24.(-)
5.(+)	15.(+)	25.(-)
6.(+)	16.(+)	26.(-)
7.(-)	17.(+)	27.(-)
8.(-)	18.(+)	28.(-)
9.(+)	19.(+)	29.(-)
10.(+)	20.(-)	30.(-)
		31.(-)

Тестові завдання П. Торренса для діагностики творчої обдарованості

Тести для діагностики творчої обдарованості П. Торренса уперше опубліковані в 1966 р. і одержали розповсюдження в усьому світі. Вони реалізують ту уяву про обдарованість, у відповідності з якою творчий – потенціал складає передумову творчого й інтелектуального розвитку дитини. Тести П. Торренса в нашій країні адаптовані для дослідницьких цілей у центрі „Творча обдарованість Н. Чумакової, Є. Щерблановою за участі І. Аверіної, Є. Задоріної, Є. Татаринської та Є. Яковлевої. Пропоновані школярам рішення тестових завдань оцінюються за чотирма показниками:

1) швидкість, бігливість, продуктивність, що визначається за кількістю відповідей у відповідних субтестах;

2) гнучкість, що оцінюється за ступенем різноманітності пропонуваніх рішень;

3) оригінальність – незвичність, нетривіальність, нечасті відповіді й рішення;

4) ретельність, якість рішень, що визначається за ступенем розробки й тонкості вираження думки.

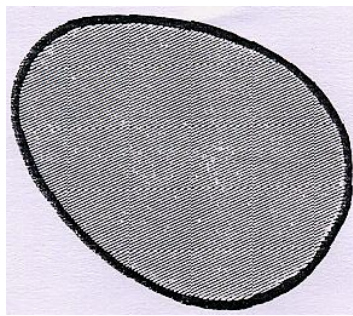
Творче мислення в малюнках

Невербальний буклет А

На малюнку зображена пляма нерівної форми. Придумай і намалюй такий предмет або малюнок, частиною яких буде ця пляма.

Постарайся придумати свій власний малюнок, яку інший придумати не зможе. До малюнка весь час додавай нові ідеї, щоб у тебе вийшла найбільш цікава історія, яку лише можна придумати.

Коли закінчиш малювати, придумай назву й напиши її внизу. Вона повинна бути дуже цікавою, незвичною, такою, щоб допомагала краще зрозуміти зміст твого малюнка.



Закінчи малюнок.

На цих малюнках незакінчені фігурки. Якщо ти додаси до них додаткові лінії, у тебе вийдуть цікаві предмети або сюжетні малюнки.



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____

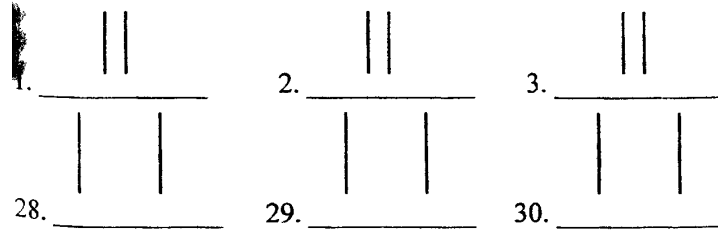


10. _____

Постарайся придумати такий малюнок або історію, яку інший придумати не зможе. Зроби її повною й цікавою, додавай до неї нові ідеї. Придумай цікаву назву для кожного малюнку й напиши її внизу.

Лінії.

За 10 хв. намалюй якомога більше предметів або сюжетних малюнків, поклавши в їхню основу кожену пару прямих ліній, представлених на цих малюнках. Прямі лінії повинні складати основну частину твого малюнка. Олівцем додай лінії до кожної пари, щоб малюнок став закінченим. Можна малювати між лініями, над лініями, навколо ліній – де хочеш. Склади якомога більше предметів або малюнків. Постарайся зробити найбільш цікаві малюнки, підпиши їх.



Творче мислення в словах

Вербальний буклет А

Завдання 1-3 „Запитання й здогадки”.

Перші три завдання будуть пов’язані з малюнком, який ти бачиш. Ці завдання дозволяють дізнатись, чи вмієш ти задавати питання й будувати здогадки про деякі події, їх причини й наслідки.

Подивися на малюнок. Подумай: що на ньому відбулося? Що можна з упевненістю сказати, дивлячись на цей малюнок? Про що треба ще дізнатись, щоб зрозуміти, що ж трапилось, чому трапилось і чим це може закінчитися?

З а в д а н н я 1. „Задай питання”.

Напиши усі питання, які можеш придумати за цим малюнком? Задай усі питання, які необхідні для того, щоб зрозуміти, що трапилось. Не задавай таких запитань, на які можна відповісти, глянувши на малюнок. Можеш розглядати малюнок, скільки захочеш.

З а в д а н н я 2. „Відгадай причини”.

Постарайся знайти й записати якомога більше причин події, зображеної на малюнку. Можна виходити з тих подій, які могли трапитися до моменту, зображеного на малюнку, або спустя багато часу після нього. Не бійся будувати здогадки.

З а в д а н н я 3. „Відгадай наслідки”.

Укажи якомога більше можливих результатів події, зображеної на малюнку. Дозволяється писати про те, що може трапитися зразу ж після даної події, або про те, що може трапитися в далекому майбутньому.

З а в д а н н я 4. „Результати вдосконалення”

Нижче ти бачиш замальовку м'якої іграшки – слона. Довжина іграшки приміром 15 см, вага близько 200г. Придумай, як можна змінити цього іграшкового слона, щоб дітям було веселіше й забавніше з ним гратися. Напиши найбільш цікаві й незвичні способи його змін.



Мал. до завдання 4.

З а в д а н н я 5. „Незвичні способи вживання”.

(картонні коробки).

Більшість людей викидають пусті картонні коробки, але ці коробки можуть мати тисячі цікавих і незвичайних способів уживання. Придумай якомога більше таких цікавих і незвичайних способів уживання. Не обмежуй себе лише такими способами вживання, які ти бачив або про які чув.

З а в д а н н я 6. „Незвичайні питання”.

У цьому завданні вимагається придумати якомога більше питань про картонні коробки. Ці питання повинні мати на увазі найбільш різноманітні відповіді й викликати інтерес до інших коробок. Постарайся придумати найбільш незвичайні питання про такі особливості картонних коробок, які звичайно не приходять до голови.

З а в д а н н я 7. „Давай уявимо”.

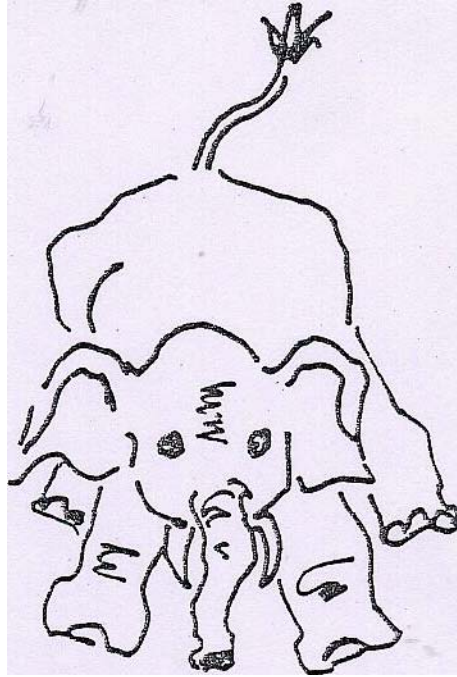
Уяви собі таку незвичайну ситуацію:

до хмар прикріплені вірвовки (мотузки), які звисають до землі. Що трапиться? Подумай, до яких можливих подій це приведе, які можуть бути наслідки? Вискажи якомога більше здогадок і передположень. Запиши свої думки й здогадки.

До цього й наступних завдань (1-3,5-7) додається чистий аркуш паперу, на якому в стовпчик проставлені номери лише запитань (від 1 до 23 і більше).

Тест „Автопортрет”

На чистому аркуші паперу намалуйте самого себе, зайнятого будь-якою роботою. Ви можете намалювати себе одного, або з



членами вашої сім'ї або з колегами по навчанню, роботі. Намагайтеся зобразити людей повністю – не малюйте карикатури або плоский контур. Інтерпретацію читайте після завершення малюнка.

Тест-малюнок

„Будинок – дерево – людина”

Намалюйте будинок, дерево й людину в повний ріст, постарайтесь зобразити якусь дію. Не малюйте карикатуру людини. Інтерпретацію читайте після завершення малюнка.



Тест „Неіснуюча тварина”

Придумайте й намалюйте неіснуючу тварину й назвіть її неіснуючою назвою. Вкажіть, де вона живе, чим живиться, до чого прагне (чого хоче).

Метод дослідження побудований на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації стану психіки використовується дослідження стану моторики (зокрема моторики малюючої руки). Згідно вченню І. Сеченова: будь-яка уява, що виникає у психіці, закінчується рухом, „будь-яка думка закінчується рухом”. Якщо реальний рух за будь-якої причини не здійснюється, то в існуючій групі м'язів відбувається певне напруження енергії, необхідної для здійснення цього руху. Так, наприклад, образи й думки, що викликають страх, викликають у м'язах ніг і рук напругу, що називається необхідним у випадку відповіді на страх бігством або захистом за допомогою рук (захиститися, вдарити). При виконанні малюнка аркуш паперу являє собою модель простору, і стану м'язів, фіксує людину до простору, тобто тенденцію, що виникла. Простір, у свою чергу, пов'язаний з емоціональним офарбленням переживання (так, на аркуші паперу – моделі простору – лівий бік і низ пов'язані негативно офарбленими емоціями, з невпевненістю, пасивністю, а правий бік паперу й верх – з позитивно офарбленими емоціями, енергією, активністю, конкретністю дій.

На цих закономірностях побудовані прожективні тести: „Малюнок людини”, „Автопортрет”, „Будинок – дерево – людина”, тест „Іокинетка” Мира й Лопеса, „Неіснуюча тварина” та ін. Малюнки виконуються олівцем; ручкою й фломастером малювати не можна.

Інтерпретація

„Автопортрет”.

Тест „Автопортрет” широко використовується психологами в Сполучених Штатах. Наведемо значення тих елементів, які можуть бути у вашому малюнку.

- Голова. Малюнок великої голови звичайно передбачає великі інтелектуальні претензії або незадоволення своїм інтелектом. Малюнок малої голови звичайно відтворює почуття інтелектуальної або соціальної неадекватності.

- Очі. Великі очі на малюнку звичайно передбачають підозрілість; вони також виявляють заклопотаність і гіперчутливість по відношенню до суспільної думки. Очі з довгими віями – кокетливість, демонстрація себе. Маленькі або закриті очі – зануреність у себе, тенденція до інтроверсії.

- Рот. Виділений рот передбачає затруднення з мовленням або примітивні оральні тенденції. Відсутність рота означає або депресію, або в'язність у спілкуванні. Рот клоуна – змушена привітність.

- Зуби-агресивність.

- Вуха й ніс. Великі вуха передбачають чутливість до критики, вуха маленькі – прагнення не приймати ніякої критики. Акцент на ніс передбачає наявність сексуальних проблем. Виділені ніздрі є свідченням схильності до агресії.

- Руки. Руки символізують контакт особистості з оточуючим світом. Скуті руки передбачають шорстку, обов'язкову, замкнену особистість. В'яло опущені руки передбачають неефективність. Тендітні, слабкі руки передбачають фізичну або психологічну слабкість, потребу в опіці, залежності. Довгі сильні руки передбачають амбіциозність і сильну залученість до подій зовнішнього світу. Дуже короткі руки або відсутність. Руки за спиною або в карманах – почуття провини, невпевненості в собі. Рука як боксерська рукавичка – витіснена агресія. Пальців на руці більше п'яти – агресивність, амбіція. Пальці зжаті в кулак-протест, бунтарство.

- Ноги. Довгі ноги означають потребу в незалежності. Малюнок без ніг може означати нестабільність і відсутність опори, основи, несміливість.

- Поза. Якщо намальована людина так, що видно її потилицю, – вияв замкненості. Голова в профіль, тіло в анфас – вияв тривоги, викликаний соціальним оточенням. Якщо намальована людина, що сидить на кінчику стільця, – передбачають бажання людини знайти вихід із ситуації, страх одинацтва. Людина в бігу – передбачає бажання сховатися від будь-кого.

„Будинок-дерево-людина”.

Дерево символізує життєву енергію, ваше прагнення до життя визначається товщиною стовбура й гілок. Якщо дерево займає на малюнку значне місце, то це говорить про велику енергію й позитивний підхід до життя.

- Під натиском вітру дерево схилилося до будинку. Ви прагнете до безпеки й спокою в домашній обстановці. Цей образ може означати й замкненість на минулому.

- Гілки спрямовані вниз. Такий малюнок роблять ті, у кого багато невирішених проблем. Малюнок верби часто означає депресію й замкненість на минулому.

- Гілки спрямовані нагору. Якщо дерево міцно стоїть на землі, такий малюнок означає особистість, що прагне вперед, з досить вдалим життям, з прагненням до влади.

- Гілки в різні боки – пошук самоствердження. Якщо гілки, стовбур намальовані однією лінією, – передбачають прагнення людини втекти від неприємностей реальності, відмова реально дивитися на речі. Гілки, спрямовані назовні, – такий малюнок звичайно роблять люди, що люблять надавати допомогу іншим.

- Багатство гілок і зелені на боці, протилежному від будинку. Така особистість прагне спрямувати енергію у свій власний ріст, заперечуючи сімейні й домашні цінності.

- Якщо примальовані корені дерева, – вам властива допитливість, бажання бачити сховане під землею. Якщо намальована ялинка, – ви схильні до домінуванню, прагнете до влади, виявляєте організаторські здібності, активність. Якщо на дереві намальовані дупла, – ознака пережитих психотравм, операцій, або фізичних травм.

Малюнок будинку.

- Міський будинок – багатоповерхова будівля – цей малюнок дозволяє судити про риси сухої, замкненої людини, самотності у своїх проблемах.
- Невеликий будинок з дуже низьким дахом – людина почуває себе втомленою, умороною, любить згадувати минуле, хоча в ньому звичайно не знаходить нічого приємного.
- Замок – такий малюнок дворця, замку розкриває легковажність, несерйозність людини, у якої перебільшена уява, але яка звичайно не встигає впоратися зі своїми звичайними обов'язками.
- Просторий сільський будинок – прагнення мати сім'ю, рости дітей, розширювати свій життєвий простір. Чим нижчими є огорожа, забор навколо будинку, тим вищою є в цієї людини потреба в спілкуванні з людьми, довір'я до них.
- Двері. Відсутність дверей на малюнку передбачає психологічну неприступність, замкненість, труднощі при бажанні розкритися перед іншими. Дуже маленькі двері – небажання впускати в своє „Я”. Парані, великі двері – відкритість, комунікабельність, залежність від інших. Двері з замком – сумнівність, замкненість, захисні тенденції. Двері, розташовані збоку – означає бігство.
- Будинок намальований вдалині – відторгнення. Будинок близько – відкритість, привітність. Якщо намальована проекція будинку (зверху) замість самого будинку, ознака серйозних конфліктів, проблем.
- Дах-сфера фантазії. Якщо намальований товстий контур даху – надмірна бентежність, контролем над фантазією. Труба – акцент на трубі передбачає стурбованість психологічною атмосферою в домі, це може також означати мужність, силу й творче начало. Відсутність труби – ознака недоліку психологічної теплоти дому.
- Водостічні труби – ознака посиленого захисту сумнівів.
- Гостроверхий дах – означає сильну свідомість і почуття провини. Дим густий із труби – ознака значної внутрішньої напруги; якщо дим тонкою цівкою, – ознака недоліку емоціональної теплоти дому.
- Вікна. Відсутність вікон є ознакою замкненості, в той же час як велика кількість вікон передбачає потяг до хороших контактів з людьми. Вікна дуже відкриті – ознака розв'язності, прямолінійності. Фіранки передбачають заклопотаність красою й прагненням зберегти дистанцію у спілкуванні. Відсутність фіранок – відсутність прагнення приховувати свої почуття. Відсутність вікон на першому поверсі –

ознака ворожнечі, відчуженості. Вікна лише на верхньому поверсі, але їх немає на першому поверсі – передбачає „прірву” між реальним життям і фантазією людини. Маленькі вікна передбачають сором’язливість і психологічну неприступність.

- Східці й доріжки. Добре намальовані доріжки означають хороше почуття контролю за своєю поведінкою й розвинуте почуття такту у відношенні з людьми. Довгі доріжки або східці передбачають почуття дистанції у спілкуванні. Доріжка, широка спочатку й та що звужується біля будинку, – спроба замаскувати бажання бути самотнім, що поєднується з поверховою доброзичливістю.

- Погода – якщо зображена погана погода, – сприйняття середовища як ворожого, хмари – ознака боязкої тривоги, опасіння, депресії. Фігура людини на вітру – передбачувана потреба в любові, піклуванні.

- Якщо у вас на малюнку є інша людина, – ваша жінка, або дитина, або батьки, – це значить, що саме вона є рушійною силою у вашому житті. Якщо ви малюєте лише себе, – це значить, що ви добре контролюєте своє життя. Якщо ви знаходитесь всередині будинку, то значить ви потребуєте захисту. Якщо на вашому малюнку будинок займає багато місця, це значить, що ви прагнете до досягнення матеріальних благ. Для кращого розуміння малюнка людини див. аналіз до „Автопортрета”.

Сильно виражена штриховка малюнка свідчить про психологічну напругу.

„Неіснуюча тварина”

Якщо малюнок в правому кутку зверху аркуша, – пов’язане з дійсним моментом або з періодом майбутнього, з позитивними емоціями. Якщо малюнок в лівому боці й внизу – пов’язане з минулими моментами, з негативними емоціями й пасивністю. У нормі малюнок знаходиться посередині аркуша. Чим ближчий малюнок до верхнього краю аркуша, тим вища самооцінка й недовольство своїм положенням у суспільстві, недостатністю визнання з боку оточуючих, тим вищі претензії на самоствердження й просунення. Якщо малюнок у верхній частині аркуша, – вияв невпевненості в собі, низької самооцінки, пригніченості, невпевненості.

Якщо голова фігури тварини повернута вправо, ознака того, що майже все, що планує людина, здійснюється або починає здійснюватися. Якщо голова повернута вліво, – то людині, що

зробила такий малюнок, властива тенденція до роздумів й лише мала частина задумів реалізується, часом вона просто виявляє страх перед активними діями. Положення „фас”, тобто голова, спрямована на малюючого, – трактується як егоцентризм.

Значення деталей голови:

- Вуха – зацікавленість в інформації, значимість думки оточуючих про себе, людина емоціонально реагує на оцінки оточуючих тебе, коли часом і не змінює своєї поведінки.

- Напіввідкритий рот у поєднанні з язиком – ознака говіркості, а в поєднанні з прорисовкою губів – чутливість. Відкритий рот без прорисовки губ і язика, особливо зачорнений, – ознака небезпеки, страхів, недовіри. Рот із зубами – ознака вербальної агресії (огризається, грубить, чіпляється).

- Очі. Якщо сильно виділені очі, – це символ властивого людині страху. Наявність війпрояв істероїдно-демонстративних рис у поведінці, зацікавленість у захопленні оточуючих зовнішньою красою й манерою одягатися, надання цьому великого значення.

- На голові тварини можуть бути додаткові деталі: роги-агресія, у поєднанні з іншими ознаками агресії – нігтями, щетиною, голками визначається характер цієї агресії: спонтанна або захисно-відповідна. Пір'я – тенденція до самоприкрашення й самовиправдання, до демонстративності. Грива, шерсть – чутливість, підкреслення своєї статі, сексуальної ролі.

- Ноги, лапи тварини – якщо лапи „стійкі” по відношенню до розміру всієї фігури, – то надійність, обдуманість, раціональність прийняття рішення. При відсутності ніг або тендітних ногах – схильність до поверхових суджень, легковажності у висновках, імпульсивності рішень. Однотипність, повторюваність форми ніг („багатоніжка”) – конформність суджень, їхня стандартність, банальність. Різноманітність у формі й положенні цих деталей ніг, лап – вияв самостійності, небанальності, оригінальності, інакомислення, часом навіть творчого начала.

- Частини, що піднімаються над рівнем фігури: якщо ці частини функціональні: крила, щупальця й т.ін. – прояв бажання людини охопити різні області життя, завоювати собі „місце під сонцем”, потіснивши інших, захоплюваність, сміливість, енергійність, впевненість у собі. Прикрашаючи деталі: пір'я, бантики, кучері – прояв демонстративності, бажання звернути на себе увагу, манірності.

- Хвости: хвіст спрямований уверх – людина позитивно оцінює свої дії, рішення; хвіст униз – недовольство собою, жаль за зробленим, сказаним, каяття. Хвіст спрямований вправо – виражає ставлення людини з приводу своїх дій або поведінки, вліво – з приводу думок, рішень.

- Контур фігури: наявність щитів, панцирів – захист від оточуючих; голки, панцир у вигляді гострих кутів – агресія. Затемнення лінії контуру, здвоєння лінії – прояв тривоги, страху, підозрілості. Спрямованість такого захисту – відповідно просторовому положенню: верхній контур – проти вищестоящих: батьків, учителів, начальників; нижній контур – захист проти насмішок, боязнь осуду, відсутність авторитету у молодших, підлеглих; бокові контури – готовність до захисту й самозахисту будь-якого порядку і в різних ситуаціях.

Сильний нажим малюнка, лінії, видимі навіть із зворотного боку аркуша (судорожний високий тонус м'язів малюючої руки), різка тривожність (звернути увагу, яка деталь малюнка виконана з сильним нажимом – тобто з чим пов'язана тривога).

- Загальна оцінка тварини: загрозна, загрожуюча й нейтральна тварина – це відношення до власної персони, до свого „Я”, уявлення про своє положення в світі, ніби, ідентифікація себе по значимості (із зайцем, слоном, мурашкою й іншою намальованою твариною). У даному випадку тварина, що малюється, – представник самого малюючого.

- Фігура кола, особливо нічим не заповненого, символізує тенденцію до замкненості, закритості свого внутрішнього світу, небажання підлягати тестуванню.

- Вмонтування механічних частин в живу тканину тварини:

- Постановка фігури тварини на танкові гусениці, прикріплені до тіла пропелера, проводів, рукояток, антен і т.ін.;

- Прояви шизоїдності, схильності до шизофренії.

- Назва – якщо в назві раціональні поєднання смислових частин (бегекот, мухобик) – раціональність, здатність до адаптації. Назва з науковим відтінком (ратолетіус, напліолярія) – демонстративність свого інтелекту, ерудиції. Звукові назви (лалію, шама) без усякого осмислення – прояву легковажності, невміння враховувати сигнали небезпеки. Іронічні назви – вияв зневажливо – іронічного ставлення до оточуючих. Подовжена назва – вияв захисних тенденцій, схильність до фантазування захисного порядку.

НЕВІДОМЕ ПРО ВІДОМЕ

Домінуюча роль зорової системи пояснюється ще й тим, що вона є одним з могутніх джерел інформації про зовнішній світ, володіє здатністю візуалізувати практично будь-які сенсорні сигнали: кінестетичні, чуттєві, вкусові.

Актуалізація емоцій посередництвом стимуляції вестибулярного, зорового й слухового аналізаторів можлива в таких іграх, як „Літаки”, „Скрипучі двері”, „Телевізор”, „Соноскоп” та ін.

Перетворюючись у грі в „літаки” (руки в сторони), діти відчувають вестибулярні відчуття й яскраві емоції в процесі активного руху по колу (спочатку – кроком, потім – бігом).

У грі „Скрипучі двері” діти налаштовуються на сприйняття й емоціональне переживання перше непомітних звуків. Виявляється, що двері – скриплять, стілець – жалібно пищить, чудово клацає замок на ранці, шелестить липучка на рюкзаці й т.ін.

У грі „Телевізор” учитель пропонує кожній дитині налаштувати телевізор на „любиму програму”, тобто за допомогою фарб і пензлика пократи воду в баночці (на скляну баночку передчасно наклеюється вирізаний з паперу контур телевізійного екрану). Гра виконує також і діагностичну функцію, оскільки обраний дитиною колір указує на його актуальний емоціональний стан.

Слухова гра „Соноскоп” доречна після виконання дітьми складного навчального завдання, що вимагає тривалого зорового напруження. Діти закривають очі або відвертаються. Учитель, маніпулюючи предметами, які знаходяться у нього на столі, заставляє їх видавати звуки: шелестить фольга, шелестить папір, скрипить картон, клацають ножиці й т.ін. Діти визначають звук, своє ставлення до нього (подобається – не подобається, приємний – неприємний); визначають, який предмет його створює. Гра збагачує сенсорний досвід дітей слуховими враженнями, загострює їхню слухову увагу до повсякденних звуків й шумів оточуючої дійсності.

Поступово, продовжуючи розширювати діапазон вестибулярних, зорових, слухових відчуттів, учитель вводить спрямовану дію сенсорних стимулів, що відповідають трьом іншим аналізаторам: обонятельному (дистантному) й двом контактним – вкусовому й осязательному. Це здійснюється в таких іграх, як „Пахощі навкруги”, „Букети”, „Чарівне яблуко”, „Летів лебідь”, „Сліди сніжної людини” й т.ін.

Гра „Пахощі навкруги” передбачає вдосконалення обонятельної й смакової чуттєвості. Увага дітей протягом двох-трьох хвилин захоплюється оточуючими їх пахощами. У класі можна вловити легкий аромат квітів на учительському столі, аромат здобних булочок у шкільному буфеті, відчути, як пахне типографською фарбою новий підручник або клей на уроці праці й т.ін. За кожними пахощами – гама емоцій.

Експериментування з запахами в грі „Букети” загострює обонятельну чуттєвість дітей і стимулює поєднану з нею мімічну активність. Дітям пропонується скласти букети з квітів, запах яких кожна дитина визначає як приємний, і залишити в вазі квіти з неприємним для неї запахом (квіти можуть бути штучними, передчасно оброблені якоюсь ароматичною речовиною).

Можливе проведення гри „Летів лебідь”. Діти тримаються за руки й ведуть рахунок по кому, примовляючи: „Летів лебідь, сказав ... дев'ять. Раз, два, три...”. На прогулянці (особливо взимку) дана гра набуває додаткових сенсорних можливостей у плані збільшення банку тактильних відчуттів. Можна запропонувати дітям одну руку залишити в рукавичці (колючої, мокрої, холодної, м'якої, пухнастої), а з другої руки її зняти. Це поповнює й робить більш різноманітною якісну палітру осязательних сенсорних стимулів і відповідних відчуттів.

Зміст гри „Сліди снігової людини” сприяють активізації тактильної чуттєвості. Діти йдуть точно по слідах „сніжної людини” – кожен „слід” має поверхню певної якості, включаючи не досить приємні й навіть неприємні на дотик (колючі, шершаві, ребристі).

Гра, окрім передчасно запланованих відчуттів, викликає в дітей палітру різноманітних емоцій, де поряд знаходяться інтерес і легкий страх – тягнуть очевидні й доступні, але невідомі відчуття (тактильні), сумніви (чи варто грати), досаду (оступився), радість (не забоявся, пересилив себе, не пропустив жодного „сліду”), здивованість (а цей „слід” виявляється лише з вигляду „колючий” і неприємний!). Гра вимагає моторної ловкості й координації рухів (вплив сенсорних стимулів на емоціональну сферу дітей).

Формування позитивної Я-концепції через емоції як у звичайної, так і обдарованої дитини.

Головоломка

9 років, дитина формулює умозаключення на основі абстрактних посилянь.

У цьому віці обдаровані діти захоплюються розгадуванням різноманітних *головоломок*. Треба всіляко заохочувати таке захоплення, снабжаючи дитину відповідними завданнями. У якості прикладів наводимо кілька головоломок, які збуджують значний інтерес у десятирічних акселератів.

Перша головоломка. На полиці зліва направо стоять дві книги: в одній 450 сторінок, в іншій 470. У книжках завелися черви. Вони прогризли їх від першої сторінки першої книги до останньої сторінки другої. Скільки всього сторінок прогризли черви?

Прослухавши завдання, більшість підлітків пожимають плечима й зразу ж повідомляють відповідь: 920 сторінок (скласти об'єм першої книги з об'ємом другої – яка тут проблема?). Але якщо прочитати завдання уважніше й уявити розташування книг на полиці (місцезнаходження верхніх і нижніх кришок обкладинок), стане ясно, що відповідь повинна бути наступною: черви прогризли всього лише верхню кришку обкладинки першої книги й нижню кришку обкладинки другої. Адже книги стоять на полиці таким чином, що верхня кришка однієї з них притуляється з нижньою кришкою другої. Якби розрахунок книг і сторінок вівся справа наліво, тоді правильною була б перша відповідь. Але ж прийнятий порядок рахунку зліва направо...

Друга головоломка. Недосвідчений водій автофургона намагається проїхати у двір через тунель, але неточно розрахував його висоту. У результаті автомашини виявилася заклиненою, та ще й так, що дворі були склади й гаражі, то зразу виникла автомобільна пробка. Навколо зібрався натовк зівак. Розгублений шофер то заводив, то вимикав мотор, вистрибував і знову залазив у кабінку. З усіх сторін чулися поради. Більшість сходилася на тому, що необхідно послати за тягачем. Але ось до водія підійшов шофер однієї з машин, що зупинилися біля тунеля, і щось тихо сказав йому. Винуватець безпорядку гаряче подякував за раду і, швидко виконавши нескладну роботу, без будь-яких перешкод проїхав до двору. Яку дію виконав шофер? (Злегка випустив повітря з балонів).

Третя головоломка. У ліфт шістнадцятиповерхового будинку входить карлик, піднімається на восьмий поверх, виходить із ліфта, після чого по східцях спускається на 7-й поверх. Виявляється, тут його квартира. Чим може бути викликана досить дивна поведінка, якщо врахувати, що ліфт цілком відремонтований? (Карлик не може дотягтися до кнопки 7-го поверху й тому користується кнопкою 8-го,

з якої починається другий ряд кнопок).

Четверта головоломка. Кожна з трьох лампочок, що освітлює мансарду, запалюється окремим вимикачем унизу. Яким чином визначити відповідність вимикачів лампочкам за умови, що для перевірки дозволяється піднятися наверх лише один раз? (Треба користуватися двома будь-якими вимикачами, через хвилину один з них вимкнути, після чого піднятися наверх і визначити помацки, яка з двох незаpalених лампочок зберігає залишки тепла).

Перевіримо свої можливості

Мабуть, кожній молодій людині цікаво дізнатися, якою мірою вона здатна успішно займатися тим або іншим видом діяльності, чи готова до творчості, свідомого вибору професії. У цьому розділі пропонуємо читачам ряд практичних завдань, мета яких – допомогти підліткам у пізнанні своєї особистості, озброїти їх методами самопізнання і сформуванню установок на самовдосконалення.

Треба зазначити, що визначення властивостей нервової системи з високим ступенем точності можливе лише в спеціальних умовах під наглядом та за участю кваліфікованих фахівців. Проте запропоновані методи вивчення своїх індивідуальних якостей, що ґрунтуються на самоспостереженні та самоаналізі, дають змогу з певною мірою вірогідності оцінити себе.

Найважливіша роль у визначенні можливостей людини належить таким психологічним характеристикам, як пізнавальні процеси та індивідуально-психологічні особливості. До пізнавальних процесів включають увагу, пам'ять, уяву, до індивідуально-психологічних особливостей – темперамент і характер. Розглянемо шляхи виявлення кожної із згаданих властивостей. Вони можуть бути використані підлітками при допомозі батьків, учителями на уроках та позакласних заняттях.

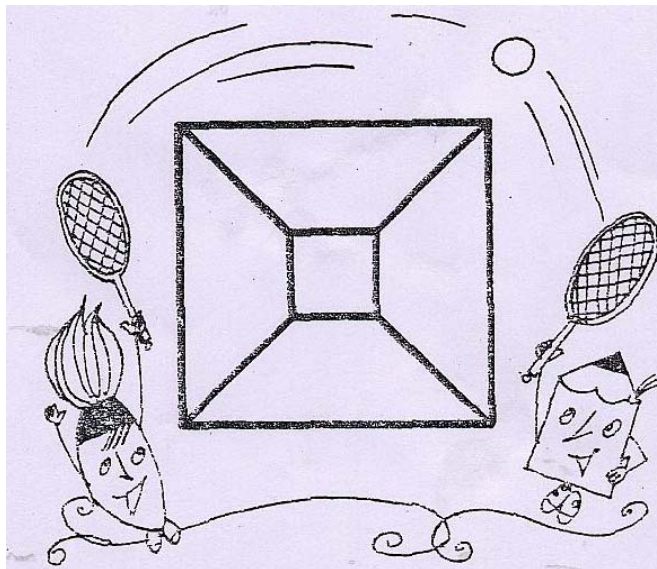
Увага

Увага – це спрямованість нашої свідомості (психіки) на певний об'єкт. Останній може бути будь-яким зовнішнім предметом або явищем, їх окремими властивостями, а також внутрішнім світом самої людини, її думками, почуттями та ін. Увага має цілий ряд характеристик: сталість, коливання, обсяг, розподіленість і концентрація. Творчі здібності певною мірою залежать від характеристики уваги. Можна стверджувати, що чим більша сталість,

обсяг, розподілюваність і концентрація уваги, тим яскравішими буде творчий потенціал людини.

Для навчання самопізнання властивостей уваги необхідно підготувати плакати, подані на мал. 1, 2, 3, і картки-завдання (текст для визначення характеристик уваги) для кожного підлітка.

Завдання 1. Визначити особливості коливань уваги підлітка (періодична мимовільна зміна її напруження). Для цього дорослий засікає час, а підліток протягом 1 хвилини дивиться на мал.1 і відзначає ті моменти, коли сприйняття зображення у нього змінюється: зрізана піраміда то наближається до нього, то віддаляється.



Мал. 1

Умовні позначення для фіксування: – бачить зрізану піраміду, що наближається; – бачить зрізану піраміду, що віддаляється, йде всередину. Підрахувати, скільки разів протягом 1 хвилини у підлітка змінилося сприйняття малюнка.

Найчастіше у підлітків 14-15 років коливання уваги у межах 10-40 разів на хвилину. Природно, чим менший цей результат, тим краще. Якщо зміна сприйняття відбувається не частіше 10 разів – увага стала, якщо частіше 40 разів – не стала. В останньому разі увагу

слід тренувати, затримуючи її з допомогою вольових зусиль на певному об'єкті.

Завдання 2. Визначення сталості уваги підлітка (тривалість затримання її на чомусь, опірність стомлюваності та відволіканню).

З цією метою дорослий засікає час, протягом якого підліток може за допомогою вольового зусилля втримати сприйняття мал. 1 в одній позиції: бачить зрізану піраміду, яка тільки віддаляється або яка тільки йде всередину.

Звичайно у підлітків увага затримується протягом 20-40 секунд. Часто цей показник буває меншим, а дуже рідко – більший за 1 хвилину. Сталість уваги можна поліпшити тренуванням. У дорослої людини вона може доходити до 20 хвилин.

Завдання 3. Визначення обсягу уваги підлітка, тобто спостережливості (кількість об'єктів, що сприймаються одночасно).

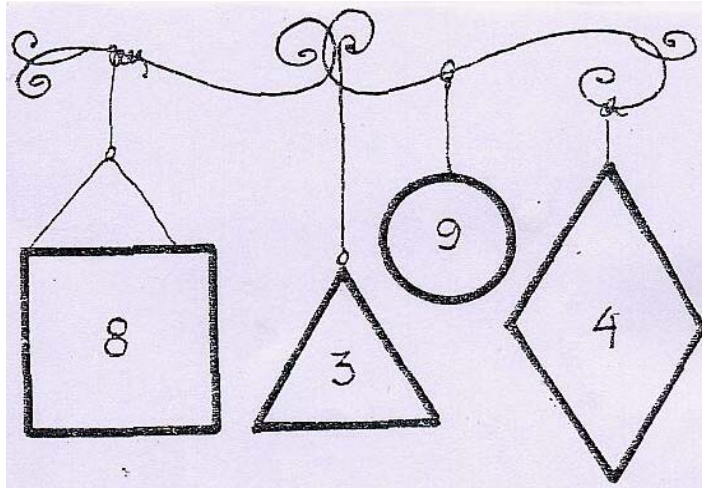
Одержавши аркуш паперу із зображенням фігур (мал. 2), підліток розглядає їх протягом 1 секунди й одразу прикриває другим аркушем паперу. Записує, які фігури намальовані і які цифри вписані в кожен фігуру. Перевіряє свої записи, підраховує: а) скільки фігур правильно запам'ятав; б) скільки цифр правильно сприйняв; в) скільки цифр правильно вписав у фігури.

Обсяг уваги визначається сумою показників а,б,в.

Примітка: для роботи з кількома групами підлітків рекомендуємо підготувати різні малюнки; можна змінювати цифри та фігури, розмалювати їх у різні кольори. У цьому разі краще обмежитися трьома цифрами і трьома фігурами.

Відтворювати малюнок діти будуть у такій послідовності: а) які цифри зображені; б) яка цифра в якій фігурі; в) який колір має кожна фігура.

Обсяг уваги відповідає кількості правильних відповідей. Якщо він дорівнює числу 7 ± 2 , підліткові притаманний великий обсяг уваги, якщо менше 5 – обсяг уваги незначний і його слід поліпшувати вправами.



Мал. 2

Завдання 4. Визначення особливості розподілу уваги підлітка (вміння одночасно робити кілька справ).

Дорослий засікає час, протягом якого підліток називає по черзі цифри від 1 до 20, одночасно записуючи їх у зворотному напрямі.

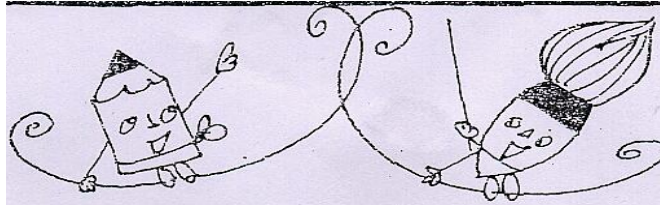
Чим менше витрачено часу і зроблено помилок, тим краще розподілена увага. Якщо завдання виконано протягом 30 сек. і зроблено не більше однієї помилки, то має місце високий розподіл уваги.

Завдання 5. Визначення особливості переключення уваги підлітка (перенесення останньої з одного об'єкта на інший).

Користуючись запропонованою таблицею (мал. 3), підліток визначає, за який час (у секундах) він зумів:

- показати олівцем арабські цифри у зростаючому порядку від 1 до 25;
- показати римські цифри у зворотному порядку від XXIV до 1;
- показати навперемінно арабські цифри у зростаючому порядку, а римські – у зворотному: 1, XXIV, 2, XXXIII, 3, XXII і т.ін.

7	IV	10	VI	22	24	XII
11	XIII	19	8	II	XVI	XIX
IX	1	20	XV	21	XXIII	3
17	6	XVII	VIII	18	12	XXIV
XIV	25	13	X	XX	I	VII
XXI	III	23	V	15	14	5
16	XVIII	XI	2	XXII	4	9



Мал. 3

$$\text{Переключення уваги} = \frac{v - (a + b)}{48}$$

Чим менший результат, тим краще в підлітка розвинене переключення уваги. Уважається, що результат, який не перевищує 1, є показником досить розвинутого переключення уваги.

Завдання 6. Визначення особливості концентрації уваги підлітка (ступінь її зосередженості тільки на одному об'єкті).

Перед ним текст. Переглядаючи його рядок за рядком зліва направо, підліток викреслює якомога швидше без помилок літери „о” перед „в” і „о” після „р”. Працює протягом 2 хвилин, після чого ставить у тексті вертикальну риску.

„Великі фізичні та хімічні відкриття не робились і не робляться ізольовано одним якимсь ученим або ізольованою групою вчених однієї країни; вони дістають вияв у результаті довгого ряду досліджень, зроблених ученими різних країн протягом багатьох років, десятиліть і навіть століть. Той, кого звичайно прийнято вважати автором даного відкриття, не міг не спиратися на всю сукупність попередніх досліджень речовини; його заслуга значною мірою полягає в тому, що він підсумував наявні в цих дослідженнях елементи майбутнього великого відкриття і висловив з них – як результат їх подальшого розвитку та узагальнення – новий закон природи, нове природничонаукове поняття або нову наукову теорію.

Про інтернаціональний характер науки свідчать генезис і зміст самих фізичних та хімічних відкриттів, наприклад, таких, як відкриття Лавуазьє і Дальтона, Фарадея і Максвелла, Менделєєва і Бутлерова, Планка і Резерфорда, Ейнштейна і Бора. Не меншою мірою про це свідчить подальший розвиток та розробка здійснених відкриттів, які викликають тим сильніший резонанс у світі науки, чим видатнішими є відкриття. Про це ми можемо судити з історії всіх тільки що названих відкриттів і багатьох інших.

Але перш ніж перейти до аналізу конкретних історичних зв'язків між ученими різних країн, між їхніми поглядами, необхідно охарактеризувати деякі особливості світової науки про речовину”.

Необхідно підрахувати:

а) скільки знаків підліток встиг переглянути; б) скільки знаків викреслено правильно; в) скільки знаків пропущено.

$$\text{Концентрація уваги} = a \times \frac{b}{a + b}$$

Якщо вдалося набрати більше 8 балів – з концентрацією уваги все гаразд. Якщо ні – підліток недостатньо зосереджений, це може завадити його творчим намірам.

П а м ' я т ь

Запам'ятовування, зберігання та наступне відтворення людиною її досвіду називається пам'яттю. Продуктивність останньої характеризується обсягом та швидкістю запам'ятовування матеріалу, тривалістю зберігання, готовністю до точного відтворення його. З пам'яттю пов'язаний процес забування.

Проте крім цих загальних характеристик можна виділити рівень розвитку у кожної людини окремих видів пам'яті: зорової, слухової (зорово-слухової, рухово-слухової та ін.). Вони означають, що одні люди швидше й краще запам'ятовують зорово, інші – на слух, треті – за допомогою рухових відчуттів. Найчастіше зустрічаються люди із змішаними типами пам'яті. Є професії, які ставлять підвищені вимоги до конкретного виду пам'яті людини.

Для практичної роботи необхідно підготувати плакати з записами слів, цифр та малюнками.

Завдання 1. Дорослий зачитує вголос нижченаведений ряд слів, роблячи інтервал між ними 2 секунди. Підліток прагне їх запам'ятати, тому що потім письмово їх відтворюватиме. Порядок слів можна не зберігати. Слова для запам'ятовування повинні бути емоційно

незначущими для підлітка. Одразу після зачитування підліток повторює ті слова, які запам'ятав. Їх кількість записується.

а) ЛИПА. НОЖИЦІ. ЛОКШИНА. ЯБЛУКО. ОЛІВЕЦЬ. ГРОЗА. ОБРУЧ. МЛИН. ЛОЖКА. ЛИСТОК.

кількість слів, які підліток запам'ятав правильно =

б) робиться те саме, що й з словами у завданні 1, з числовими рядами, наведеними нижче:

43, 57, 12, 33, 96, 7, 15, 81, 74, 46

кількість цифр, які підліток запам'ятав правильно =

Обсяг слухової пам'яті: $\frac{a + b + c}{3}$

Якщо підліток набрав 6 балів і більше, у нього добре розвинена слухова пам'ять.

Завдання 2. Дорослий протягом 10 секунд показує підліткові плакат із словами для зорового сприйняття. Потім дитина має записати ті слова, що запам'ятала, і перевірити, яку кількість слів запам'ятала правильно. При цьому порядок слів не має значення.

г) МУРАШКА. СОВА. ЧАЙНИК. МЕТЕЛИК. ПИРІГ. ХОМУТ. СВІЧКА. ТАЧКА. ЖУРНАЛ. МАЛИНА.

кількість слів, які запам'ятав правильно =

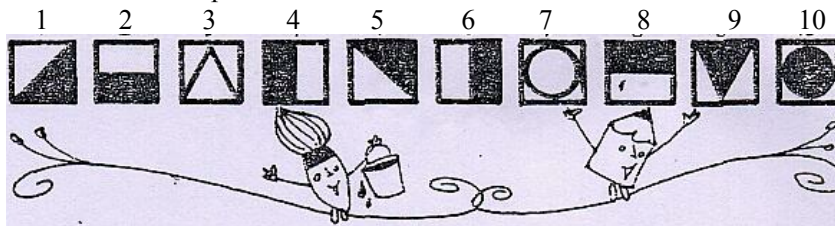
Дорослий показує підліткові плакат із записами цифр протягом 10 секунд. Підліток повинен відтворити цифри, що запам'ятав.

д) 34, 15, 8, 52, 78, 41, 18, 63, 85, 39

кількість чисел, які запам'ятав правильно =

е) Протягом 10 секунд школяр уважно розглядає фігури, вписані в десять квадратів (мал. 4). Потім дорослий закриває їх, а підліток відтворює в тому ж порядку або називає номер та відповідну фігуру.

кількість правильних відповідей =



Мал. 4

Обсяг зорової пам'яті: $\frac{z + d + e}{3}$

Чи набрав підліток 6 балів? Якщо так, то у нього все гаразд і з зоровою пам'яттю.

Завдання 3. Для дослідження логічної та механічної пам'яті дорослий зачитує пари логічно зв'язаних слів з інтервалом між ними 2 секунди. Підліток відтворює по пам'яті та записує слова правої половини ряду, які запам'ятав. Підраховує їх кількість:

замок – ключ	лялька – грати
корова – молоко	дерево – лист
щітка – зуби	окуляри – очі
сніг – зима	сонце – літо
перо – папір	машина – їхати
голова – волосся	кава – чашка
книга – вчитель	уроки – школа
яблуко – компот	

є) кількість слів, що запам'яталися (обсяг логічної пам'яті) =

Така сама робота здійснюється з парами слів, які не мають логічного зв'язку:

гриб – диван	синиця – трамвай
сірник – вівця	море – груша
склянка – дрова	зуби – компас
ложка – півень	клей – ворота
черевики – вітер	пиріг – нога
жук – учитель	влада – панчохи
риба – пожежа	олівець – метелик
сніг – стілець	

ж) кількість слів, що запам'яталися (обсяг механічної пам'яті) =

Якщо кількість відтворених слів дорівнює 7 і більше – у підлітка високий рівень логічної і механічної пам'яті.

У я в а

Уява тісно пов'язана з мисленням. За її допомогою подумки здійснюється вихід за межі того, що безпосередньо сприймається. Уява породжена трудовою діяльністю людини і розвивається на її основі. Особливо важливо розвивати активну уяву – відтворюючу (створення образу предмета, явища за його описом) і творчу (створення нових образів, які реалізуються в оригінальних та суспільно важливих продуктах діяльності).

Проаналізувати, наскільки розвинена уява, допоможуть наведені нижче завдання. Чим вищим є результат їх виконання, тим краще розвинена уява.

Завдання 1. Для аналізу відтворюючої уяви підлітку слід розв'язати 4 завдання. При цьому треба мати на увазі, що вони розв'язуються словесно, креслення робити не можна.

1. Необхідно уявити рівнобічний трикутник, кожен бік якого дорівнює 6 м. Подовжити уявно основу трикутника ліворуч на 6 м і паралельно їй через вершину трикутника провести ліворуч такий самий відрізок. З'єднати кінці паралельних ліній прямою. Яка в цілому фігура вийшла?

Правильна відповідь: трапеція.

2. Підліткові необхідно уявити, що від точки А він пройшов на південь 10 кроків, потім повернув на схід і також зробив 10 кроків, після чого знову 10 кроків на південь, а потім повернув на захід, пройшов стільки ж і, нарешті, зробив 10 кроків на північ. Яка фігура вийшла із зазначених відрізків?

Правильна відповідь: квадрат з „хвостиком” (перевернутий прапорець, м'який знак).

3. Слід уявити коло і поставити у його центрі крапку. На однаковій відстані від неї (всередині кола) провести дві паралельні лінії, а потім до цих прямих на такій самій відстані провести дві перпендикулярні лінії. Яка фігура вийшла всередині кола?

Правильна відповідь: квадрат.

4. Треба уявити квадрат. Провести у ньому діагоналі. Потім двома горизонтальними лініями поділити квадрат на рівні частини. Скільки вийшло фігур та які?

Правильна відповідь: 10 частин, з них 6 трикутників, 2 трапеції, 2 п'ятикутників.

Підліток перевіряє правильність розв'язання кожного завдання за допомогою креслення. Якщо правильно розв'язано перші три завдання, у нього добре розвинена відтворююча уява, якщо вдалося справитись із четвертим – він має високо розвинену просторову уяву.

Завдання 2. Для перевірки творчої уяви дорослий дає підліткові наступне завдання. „Подумки уяви, що у тебе є дерев'яна кулька діаметром 30 мм. Вигадай та запиши словами або намалюй якомога більше предметів, які можна зробити з такої кульки. Працювати треба 5 хвилин. Зафіксуй час і розпочинай”.

Кожний запропонований варіант оцінюється в 2 бали. Проте, якщо називаються однотипні варіанти, які мало чим відрізняються один від одного, за таку пропозицію школяр одержує тільки 1 бал. І, навпаки, якщо запропонований варіант влучний та оригінальний, то підліток одержує за нього 4 бали. Безглузда пропозиція – 0.

Найчастіше діти дають відповіді, які у балах оцінюються таким чином: з кульки можна випилати конус – 1, піраміду – 1, квадрат – 1 тощо; пофарбувати в будь-який колір та використати як прикрасу у меблях 2; зробити голівку для ляльки – 2, зробити кулон, кліпси – 2, розпилити на дві частини, зробити отвір, вставити резинку, вийде шпилька для волосся – 4 бали. Якщо підліток набрав 10 балів, то це дає можливість сподіватись на наявність у нього творчої уяви.

Завдання 3. Для аналізу творчої уяви підлітка дорослий пропонує йому скласти кілька речень, у які повинні входити три слова (наприклад, вогонь, стрічка, вікно). Слова можна відмінювати. На виконання завдання відводиться 5-10 хвил. Кожний варіант оцінюється у 2 бали. Якщо речення вдале та оригінальне, дається 3 бали. Якщо ж використаний тільки формальний бік предмета чи слів і речення приймається з натяжкою, за нього дається 1 бал. Безглузда пропозиція – 0.

Наводимо деякі приклади відповідей підлітків.

„Вогонь запалив стрічку, яка лежала на вікні. Біля вікна, на якому лежала стрічка, палав вогонь. На вікні були намальовані яскрава жовта стрічка та вогонь. Діти побачили з вікна, як вогонь, що повз по стрічках на підлозі, наближався до них. Ми йшли до магазину, щоб купити стрічку, але по дорозі побачили вікно, крізь яке виривався вогонь. Через вікно було видно, як яскрава стрічка палала в обіймах вогню. Незабаром ми змушені були запалити вогонь, тому що у вікнах уже стало темно, і світла стрічка вогню кудись поділася”.

Це відповідь першої дівчинки. А ось – другої:

„Біля вікна, де знаходився камін, над вогнем висіла рожева стрічка. Хлопчику загадали скласти речення зі словами: стрічка, вогонь, вікно. Під вікном у вогні горіла стрічка. У зошиті Оленки було написано три слова: стрічка, вогонь, вікно. У вікні запалав вогонь, схожий на рожеву стрічку. Біля вікна на підлозі лежала стрічка, яскрава та гарна, наче вогонь. У словах „вікно”, „вогонь”, „стрічка” учень зробив три помилки”.

Обидві дівчинки склали по 7 речень. Кожне речення першої дівчини може бути оцінене двома балами, як самостійне й

оригінальне. Кожне речення другої дівчини заслуговує лише на 1 бал. Отже, перша дівчинка набрала 14 балів, друга – 7. Очевидно, що творча уява у першої значно вища.

Х а р а к т е р

Характер – це поєднання сталих індивідуальних особливостей особистості, які виявляються в її поведінці. Він є водночас і сталим, і змінюваним. З одного боку, людина, яка має певну рису характеру, в одних і тих самих або подібних ситуаціях діятиме однаково, з іншого – ця риса з часом може змінюватися, тоді зміниться й поведінка.

Словник української мови налічує близько 1500 найменувань рис особистості. Вони можуть бути і рисами характеру, якщо виразно виявляються в життєдіяльності людини.

Короткий перелік рис характеру

(за абеткою)

Активність, акуратність, альтруїзм, аморальність, апатія.

Балакучість, безвідповідальність, безвілля, безідейність, безкорисливість, безпринципність, безрозсудливість, безсоромність, безстрашність, безтурботність, безхарактерність, безцеремонність, боязкість, брехливість, буркотливість.

Ввічливість, великодушність, веселість, відвертість, відлюдкуватість, вірність, винахідливість, витривалість, владність, владолобність, впертість, вразливість.

Гарячкуватість, гордість, гостинність, грубість, гуманність.

Далекоглядність, двоєдушність, делікатність, деспотичність, діловитість, діляцтво, дисциплінованість, добродушність, доброзичливість, доброта, довірливість, догідливість, допитливість, дотепність.

Егоїстичність, експансивність.

Жадібність, жартівливість, жорстокість, життєрадісність.

Заздрісність, запальність, заповзятливість, зарозумілість, збудливість, злопам'ятність, зухвалість.

Ідейність, ініціативність, інтелігентність.

Квапливість, колективізм, критичність.

Легідність, легковажність, легковірність, лякливість.

Марнолюбство, меланхолійність, мовчазність, мрійливість, мстивість, м'якість.

Наївність, наполегливість, насмішкуватість, невибагливість, недбалість, незалежність, незворушність, некритичність, неухажливість.

Обережність, облудність, образливість, об'єктивність, організованість, ошадливість.

Пасивність, песимізм, підозрілість, підприємливість, пильність, пихатість, поступливість, потайливість, практичність, працелюбність, привітність, принциповість, причепливість, пунктуальність.

Ретельність, рішучість, розважливість, розбещеність.

Самовпевненість, самостійність, скромність, слабкодухість, сміливість, сором'язливість, спритність, сталість, старанність, стриманість.

Тактовність.

Уважність.

Цікавість, цілеспрямованість.

Чесність, чуйність.

Завдання 1. Наведений список фіксує риси характеру, які найчастіше зустрічаються. Підліток має вибрати з нього не менше 5 і не більше 10 рис, що визначають його характер, і виписати їх на аркуші у стовпчик. Якщо йому властиві риси характеру, яких нема у цьому списку, слід дописати їх.

Підліток, перелічивши риси свого характеру, повинен пронумерувати їх зліва від першої, котра йому найбільше властива, у напрямі зменшення. При цьому треба врахувати, що необхідно мати ґрунтовні підстави для того, щоб вважати притаманною собі певну рису характеру.

Потім слід назвати риси характеру, які, на думку підлітка, найбільш необхідні для успішної діяльності в обраній ним професії. Йому треба також порівняти перший та другий списки і визначити, які риси характеру він має, а які ні.

Тренінг творчості в групі

1. Подумаймо інакше.

Спробувати „інакше” означає намагання відкинути звичний спосіб бачення світу, перебороти усталені схеми мислення й діяння, відсторонитися від того, що вважається достовірним, опанувати нелегке мистецтво піддавати сумніву та заперечувати навіть те очевидне, що одразу впадає в очі.

2. Що можна б із цим зробити?

Предмети щоденного вжитку виробляються для того, щоб слугувати певним цілям. Однак це призначення не є їхньою власною

рисою – це ми надаємо їй предметів. Тому корисно час від часу запитувати себе: що ще можна б із цим зробити?

Процес навчання охоплює два етапи. На першому, під час індивідуальної або колективної роботи, намагаються придумати якнайбільше пропозицій-варіантів відповіді на запитання: „Що можна з цього зробити ще?” На другому етапі, що становить фазу рефлексії, пробують класифікувати висловлені пропозиції за групами і типами.

Завдання. Подумати, як інакше можна було б використати: гумку, аркуш паперу, викрутку, консервну банку, запальничку, газету, піаніно, старий замок на двері, автобус, високовольтну опору чи будь-який інший цікавий для нас об’єкт.

Приклад. Що інше можна зробити з гумкою?

Можна: посікти на ошурки, використати як ізолятор, як тягарець для вагів, подарувати, щось вирізати з неї, зробити набої для стрільби, гральну шашку, скласти мозаїку, наробити кульок, використати як елемент декору, як гальмівну прокладку для велосипеда, амортизатор, корок, набійку до каблука, амулет чи прикрасу, як міру довжини чи ваги, притиснути нею стос паперу, продати чи зробити подарунковий набір, додавши до неї олівець, обміняти, натикати в неї кнопок, допасувати до неї ручку, зробити перстень, дати коментар.

3. Як без цього обійтись?

Товари та послуги, які нам пропонує суспільство, в сукупності утворюють певну цілісність, котра сприймається як щось природне і саме собою зрозуміле. Ця цілісність постає внаслідок багатьох складних процесів, котрі самі по собі могли б привести й до інших результатів. Тому давайте подивимось, що б сталося, якби треба було від чогось відмовитись, і спробуймо оцінити наслідки такої відмови.

Вправа виконується групою. У першій фазі старанно визначається предмет аналізу. У другій – збираються спостереження, які стосуються наслідків. У третій – здійснюється класифікація наслідків з метою визначення їхньої суті.

Завдання. Дослідити, що сталося б, якби: до цього часу не було винайдене взуття; людина б не мала потреби сідати (і не було б стільців), не використовувалися б годинники; реклама була б заборонена; не вистачало б паперу та будь-яких його заміників; не було б косметики; заборонили б винахідництво тощо.

4. Що станеться, коли?...

Інший спосіб порушити стереотип спостереження дійсності

полягає у впровадженні чогось суттєво нового, наприклад важливого винаходу чи вагомого політичного рішення.

Вправа ґрунтується, власне, на такій zasadі – питаємо: „Що станеться, коли?...” і намагаємося побачити всі наслідки – добрі й погані.

Вправа виконується аналогічно попередній.

Завдання. Що станеться, якщо ліквідувати обов’язкову шкільну освіту і доручити навчання дітей батькам; здійснити не територіальний, а фаховий поділ виборців; люди зможуть обходитися без сну; існуватиме б система зв’язку між усіма людьми без винятку; тривалість людського життя буде удвічі більшою; виявиться, що вироби з дерева стали шкідливими для здоров’я і т.ін.

5. Не тут і не тепер.

Ще один спосіб нестандартного вирішення завдання полягає в перенесенні його в часі та просторі. Застосовуючи це, ми ставимо себе в ситуацію, наприклад, праслов’янина чи меланезійця, знаходимо нову ціннісну точку зору, можливо, навіть позбавлену притаманних нам забобонів та упереджень. Ця нова точка зору дає шанс досягнути найважливіше, схопити суть аналізованих явищ.

6. Pro i contra

Як часто ми переконуємо себе в тому, що наші погляди правильні лише тому, що вони наші, а також – що вони наші, бо правильні. І кожен з нас може засвідчити, як важко позбутись усталеної точки зору.

Вправа служить засобом відсторонення від самого себе за допомогою досить радикальної процедури. Для її виконання група поділяється на дві підгрупи: одній доручається захист, іншій – опанування при обговоренні певної тези. Через якийсь час підгрупи міняються ролями: опонент стає захисником і навпаки.

Принципова перевага вправи полягає в тому, що рано чи пізно кожен з учасників змушений відстоювати такі твердження і тези, які суперечать його власним переконанням і слушність яких він сам не визнає. Таке заперечення самому собі, заперечення того, у що віриш, того, що робиш, того, про що говориш, буває дуже цінним.

Іншою перевагою вправи є розвиток здатності уважно вислуховувати інших – без такої уваги дискусія стає неможливою.

Завдання. Розпочати дискусію на тему: користь від власного автомобіля; переваги демократичної системи правління порівняно з автократичною; неунікнення професійної освіти жінок; необхідність

„повернення до природи”; можливості сексуальної свободи; ефективність цензури художніх творів; будь-яка інша, досить суперечлива тема, здатна викликати бурхливу дискусію.

7. Трохи фантазії.

Ця вправа покликана розвивати уяву, а її ніколи не буває забагато. Ми вміщуємо її тут для того, щоб завершити тему „Спробуймо інакше” чимось легким і приємним, адже розповісти „Ненаписані історії”, погодьмося, є вдячним та милим заняттям і тоді, коли ми їх розповідаємо дітям, і тоді, коли слухачами цих історій є наші приятелі або члени групи творчого мислення.

Завдання. Розповісти про те, що сталося б, якби виявилось, що улюблений і всіма шанований учитель втратив мову; усі могли б за виразом обличчя читати чужі думки; земля вкрилась би таким густим туманом, у якому не було б видно власних черевиків.

Тренінг творчості в групі

Навчаємо мислити різномірно.

Подаємо приклади вправ, що спонукають думку до різномірності форм праці. Головне місце тут належить мисленню за аналогією.

Шукаємо подібності

Основна мета вправи – навчитися помічати навіть найслабші ознаки подібності різних об’єктів, взятих із нашого оточення. Вправа полягає у знаходженні точок дотику між елементами даних множин об’єктів. Творячи ці множини, не застосовуємо жодного окресленого правила, вони є до певної міри справою випадку. Продовження вправи полягає в тому, що група сама складає списки об’єктів, добираючи останні відповідно до уподобань учасників.

Вправи. Знайти ознаки подібності між елементами таких складових:

- книга, гамак, яєчна „чарка”, зелений горошок, вугілля, бритва для гоління, кіт, тролейбус, постамент;
- м’яч, порція морозива, табуретка, грамплатівка, цигарка, паперова картка, велосипедна помпа, лампочка, скрипка;
- ліхтарик, кенгуру, телевізор, цеглина, поштове відділення, каблук, піжама, гілка, підручник;
- інша множина дев’яти об’єктів, які на перший погляд не мають нічого спільного.

Порівняння й метафори

Якщо б письменник послуговувався лише абстрактними поняттями і висловлювався відповідно до канонів логіки, його книг, мабуть, ніхто б не схотів читати. Письменник чинить інакше: невтомно шукаючи порівняння, метафори, не раз висловлюючи свої думки досить складно. Звичайно, при цьому йому не завжди вдається висловитися точно так, як цього хотілося б, зате текст виграє в комунікативності, даючи автору шанс на те, що його твір не лише читатимуть, а й запам'ятають.

Отже, ведучий пропонує групі вправу, яка є наслідуванням дій письменника: встановивши предмет порівнянь, створити зв'язний текст, що має вигляд завершеного і повного опису якоїсь речі чи випадку. Вправу можна виконувати на різний лад, з ознаковим успіхом як колективно, так і в малих групах, наприклад, у вигляді конкурсу на кращий твір, де в ролі журі виступає група.

Завдання. Сконструювати тексти, де за допомогою порівнянь і метафор описуються такі ситуації: діти, що виходять зі школи; раптова повінь у горах; тягар і турботи старості, свіжість першого почуття; принцип зворотного зв'язку; інша довільна тема, яка видається цікавою.

Приклад. „Дорога спинається догори; її супроводжують два ряди кленів. Будинки біля повороту вже зупиняються. Вони залишаються, кажучи „до побачення”, розсівшись по узбіччях луку та приглядаючись до дороги, що відходить у бік розлогих полів. Клени йдуть трохи далі, аж до середини долини, але там затримуються й вони. Далі дорога біжить самотою. Набравшись сил, перескакує заокруглений пагорб і – бувайте здорові! – йде геть”.

Алегорії.

Особливим типом порівняння, а отже, й аналогії, є алегорія. Суть її пов'язана із задумом автора, який з різних причин відкинув безпосередню розповідь і зважився на представлення певного образу, що може сприйматися саме так, як цього хотів автор. Найчастіше алегорія є настільки виразною, що автор повністю досягає свого. Її перевагою є те, що слухач більш охоче сприймає деякі змісти у переносному поданні, особливо, коли читач не погоджується з ними через свої погляди чи звички.

Зазвичай розрізняють два типи алегорій: просту (як у байці про Вовка і Ягня) та символічну (як в алегорії Божого Ягняти). Додамо, що алегорія притаманна таким літературним жанрам, як казка, байка,

притча, епічна повість (поема), міф і т.д.

Теми для алегорій обирає група. Остаточний вигляд їх устанавлюється в малих, наприклад, триособових, групах. Головна мета, якої повинен досягнути автор алегорії, – це зробити ефективне передавання. Отже, річ у тім, щоб аудиторія зрозуміла алегорію так, як це задумав автор.

Завдання. Проілюструвати алегорією такі думки: не можна дати тому, хто не хоче прийняти; виконання владних функцій формує характер; інституції не змінюються, але, трапляється, перестають існувати; неможливо правильно спостерігати, не сумніваючись; не слід плутати засоби й цілі; будь-яка інша думка, яка видається слушною.

С х е м и.

Нестача візуальних засобів передачі інформації призвела до того, що вже первинні цивілізації розвинули мови високого ступеня досконалості. Передаючи спостереження, думки й досвід, ми найчастіше користуємося, власне, такою мовою і нерідко робимо це вправно. Однак мова має суттєву ваду – вона є послідовною. Передача інформації за допомогою мови відбувається у певній черзі; це призводить до того, що, отримуючи наступну порцію інформації, забуваємо попередні. Схематичний малюнок – при всій своїй недосконалості – має вагому перевагу, оскільки дає змогу одним поглядом охопити всю сукупність інформації одразу. Оптимальним є застосування обох засобів передачі інформації: словесного і допоміжного графічного повідомлення.

Слід зауважити, що схема, будучи моделлю того, що пропонується, є аналогом. Тому, навчаючись мистецтва виконання схеми, ми формуємо таким чином здатність мислення за аналогією.

Як і в попередній вправі, вибір тем здійснюється групою, а схематизація – у малих групах.

Завдання. Схематично подати: генеалогічне дерево, що сягає прадідів; музичний твір, наприклад, мазурку Шопена; потоки інформації та прийняття рішень при виконанні даної вправи; процес довершення винаходу; метод вибору та контролю керівника; інше досить цікаве явище чи процес.

Упорядкувавши схему, знайти для неї інше застосування (пошукати аналогічні процеси або явища).

Персональна аналогія.

Наші організми – це чудові інструменти, озброєні не лише

досконало рухливими членами, а й багатьма готовими дивовижними руховими схемами, набутими під час тривалої еволюції. Тому вивчення наших рухових механізмів має прямий сенс. Приймавши такий напрям пошуків, новатор інтеріоризує завдання й шукає, часто несвідомо, розв'язок. Уважне „вслуховування” в самих себе часто приносить надзвичайно цікаві результати.

Сама вправа вимагає від учасників по-справжньому „пережити” завдання. Цього переживання можна досягнути в процесі своєрідної гри, у якій однаково важливими є і слова, і жести. Гра полягає в ідентифікації з розшукуваним об'єктом, у знайденні влучної персональної аналогії.

Завдання. Ідентифікуючись з об'єктом, шукати: новий спосіб мелення кави; нову конструкцію шаф; новий вид електричного перемикача; новий вид сміттевого відра; новий вид підлогонатирача; будь-якого іншого пристрою чи механізму.

Аналогія взаємин (зв'язку)

Аналогія об'єктів, якій було присвячено попередню вправу, є найпоширенішим видом аналогії. Аналогія взаємин, яка веде від однієї структури, через певну подібність, до іншої, власне аналогічної, структури, є значно важчою. Пошук аналогії взаємин – чудовий засіб евристичного навчання, оскільки вимагає знаходження віддалених і непомітних ознак подібності.

Навчання розпочинається детальним окресленням взаємин, якими займатиметься група. Далі спонтанно перелічуються всі аналогічні взаємини, які спадуть на думку. Звичайно, на цьому етапі роботи варто стримуватись від будь-яких критичних зауважень. Наступний етап – оцінка знайдених аналогій на влучність і „міскість”. Провівши таку оцінку та вибравши певну кількість аналогічних взаємин, група намагається їх покращити й отримати з цього певну пізнавальну користь, вивчаючи аналогічні структури й питаючи, чи всі вибрані як цінні взаємини входять у досліджувану структуру, якщо ж ні – то як їх до цієї структури внести.

Завдання. Треба вибрати школу для своєї дитини. Для того, щоб зробити правильний вибір, шукаємо зв'язки, подібні до взаємин „школа – дитина”, наприклад: „мати – дитина”, „вода – риба”, „їжа – гості”, „скринька – перстень”, „установа – працівник” і т.ін.

Хочемо поліпшити рекламу якогось товару, скажімо, друкарської машинки. Тут шукаємо аналоги відношення „реклама – продаж”, наприклад: „хвиля – судно”, „одяг – тіло”, „рум'янець –

обличчя” тощо.

Лікар, зацікавлений вивченням зв'язку „хворий – рецепт”. Суддя, прагнучи краще розібратись зі зв'язком взаємин „звинувачений – в'язниця”. Вчитель, розумуючи значення домашнього завдання для учня.

Застосування аналогій для розв'язання

Використання аналогій для розв'язання конкретних завдань можна умовно поділити на три основні етапи.

Етап I. Пошук аналогії. Предметом розгляду є об'єкт з певними властивостями, призначений для виконання якихось конкретних функцій. Зосередивши на ньому свою увагу, група шукає аналогічні об'єкти, відповідаючи на запитання: „Що ще є таке саме, як...?” або: „Що спадає на думку, коли пильно придивитись до ...?”. Наприклад: „Що спадає на думку, коли зосереджуюєш увагу на виробничому підприємстві?”. Однією з гарних відповідей є: „військовий корабель”.

У процесі пошуку аналогії не обійтись без вивільнення власної підсвідомості, що вимагає відповідної внутрішньої установки та атмосфери розкутості, свободи думки, співпраці та вміння підхопити і розвинути ідею, почуту від іншого.

Як правило, протягом 15 хвилин група в змозі „видати” кілька десятків аналогій.

Їх буде тим більше, чим складнішим є запропонований об'єкт і чим швидке він пробуджує емоції.

Етап II. Класифікація аналогій. Завдяки проведеним пошукам група отримує масив неорганізованого і незв'язного матеріалу, який потребує подальшого опрацювання. Тому після „вільної гри уяви” настає черга оцінки та синтезу. Йдеться про вилучення, насамперед, асоціацій, довільних висловлень, занадто віддалених та непереконливих аналогій тощо, а також про певне впорядкування висловлених думок поєднанням їх у категорії та спробу виявити основні властивості аналізованого об'єкта. Друга й третя з вказаних вище цілей вимагають аналізу та синтезу, тому можна передбачати їх реалізацію під час індивідуальної роботи, результати якої група оцінить і надасть їм остаточного вигляду.

Етап III. Застосування аналогій. Знайшовши та впорядкувавши найхарактерніші аналогії, розпочинаємо вивчення можливостей їх застосування. Цей етап роботи здійснюється групою. Кожен з учасників розвиває ідеї, пов'язані з окремими аналогіями,

для того, щоб вказати способи їх використання. Думки записуються, а після того, як будуть зібрані всі, група їх оцінює та обирає найпридатніші для використання.

Завдання. Застосувати описаний метод до повторного відкриття чи винаходу нової конструкції: електробритви, господарської сумки, крісла, будь-якого іншого механізму чи пристрою; нових властивостей: дослідника, професора, господині, продавця книг, механіка-моториста, будь-якого іншого персонажа; нового принципу функціонування: міста, підприємства, школи, готелю, будинку відпочинку, будь-якої іншої установи.

Приклад. Предмет завдання: підприємство.

Етап I. Результати пошуку аналогії: казарми, автобус, „чорний ящик”, баночка консервів, мурашник, дерево, садок, зоопарк, балетна трупа, оркестр, восьминіг, в’язниця, „вічний двигун”, божевільня, колиска, військовий корабель, кошик з крабами, живий організм, колонія, броунівський рух, собор, кухня, байдарка-вісімка зі стерновим, байдарка-вісімка без стернового, блошиний ринок, автомат, вокзал, цирк і т.п.

Етап II. Класифікація аналогії. Підмічаємо, що їх можна згрупувати у вісім головних категорій: *порядок* (мурашник, вокзал і т.п.); *безладдя* (цирк, броунівський рух, блошиний ринок і т.п.); *творчість* (собор, оркестр, балетна трупа і т.п.); *використання* (восьминіг, кошик з крабами і т.ін.); *розвиток* (дерево, сад, організм і т.п.); *деградація* (в’язниця, колонія, баночка консервів і т.п.); *незв’язність* (зоопарк, божевільня тощо); *ефективність* (автобус, військовий корабель і т.п.).

Етап III. Застосування аналогії. Припустимо, що з чотирьох виділених додаткових категорій – порядок, творчість, розвиток, ефективність – нас цікавить підвищення ефективності. У цьому випадку ми можемо спинити увагу на військовому кораблі. Звідси – наше бачення підприємства, що завойовує ринок і має: робітників, таких солідарних, як і моряки корабля; керівника з широкими повноваженнями та авторитетом капітана; якнайдетальніше визначені посадові обов’язки, сувору дисципліну праці тощо.

Ахронічне мислення

Йдеться про особливий вид аналогії, що з’являється тоді, коли в послідовності подій чи явищ вдається знайти незмінні риси, які не залежать від часу.

За приклад може правити спостереження, якими ми завдячуємо

теоретикам літератури. Отож виявляється, що по суті існують лише два стилі творчості, а саме романтизм і позитивізм, які по черзі змінюють один одного. За романтичним середньовіччям приходить позитивістське Відродження, після якого – знову романтичне – бароко, а потім у свою чергу – позитивістське – Просвітництво. Реакцією на це останнє виступає романтизм, витіснений позитивізмом, опір якому приводить до „младопольщі”, „младоевропи” та ін.

Проблема подається на розгляд групи, із завданням знайти приклади подій чи явищ, не залежних від часу, тобто ахронічних.

Мислення симетрією

Приклади існування та поширеності симетрії в природі знаходимо на кожному кроці.

Візьмімо хоча б нас самих. Справді, деякі органи маємо в одному числі, наприклад серце. Проте саме воно є симетричним. Причому двояко: є перша – очевидна – симетрія: „ліве – праве”, і друга – ніби „тонша”: симетрія шлуночка і передсердя. І тут знову помічаємо відступ: серцеві клапани вирізняють і відрізняють однаково і як деякі елементи „лівизни” чи „правизни”, і як складники більшої і меншої частин серця.

А ось час, у який ми всі занурені. Якщо вірити Ньютонові та його колегам, то час є чимось абсолютно симетричним: будь-яке рівняння „обертання небесних тіл” і „земних тіл”, записане згідно з ньютонівською онтологією, – симетричне: події відбуваються однаково „добре” як „уперед”, так і „назад”. Результати пізніших досліджень заперечили це. Прикладом є дослідження Больцмана і принцип зростання ентропії, тобто всезагальної необхідності вирівнювання потенціалів, згладжування всіляких „горбків” і заповнення всіх „западин”, як ландшафтних, так і, наприклад, енергетичних. Сонце колись „вигорить”, як і інші зірки, і тоді всюди буде однаково: ентропія досягне максимуму, життя щезне, бо воно є лише грою напружень і диференціації; настане тиша суцільної однаковості.

На щастя, так не буде, бо так бути не може. Про це свідчить хоча б феномен життя – явно антиентропійний. А також вірогідність існування та всюдисущності Логосу, напевно, непідвладного закону „однаковості” й деградації.

Проект: Підключити геніїв. Це означає: виконати настінні плакати, найкраще у вигляді “стрічки”, на якій: а) буде зазначено

часові позначки, наприклад, записані таким чином „бл. 30 тис. років до нашої ери” або „XIV століття”, а також, приміром, у вигляді архітектонічному чи якомусь іншому, типовому для даного часу, як „якесь кремнієве знаряддя” або „готичний собор”; б) окрім часових міток, на плакаті зображуються вирішальні для людства відкриття, а також образи тих, кому ми цими відкриттями завдячуємо.

Проект 4. Освоєння іншості є процесом: від позиції відкидання, через позицію конформістську – до засвоєння і внутрішнього прийняття. Згідно з цим: хтось пропонує дивну, таку, що викликає негайний спротив, концепцію чогось, наприклад предмета, способу діяння, виду описів та ін., решта ставить довільну кількість запитань і вимог аргументації, це триває так довго, аж доки представлене перестане викликати опір; вправа закінчується спробою подати концепцію як власну.

Проект 5. Група готує певну ситуацію, застосовуючи нові правила поведінки, зокрема – спілкування, а також нові ролі. Іншими словами, будує певний „світ”, де має опинитися особа, яка не знає цих установок. Її завдання – зрозуміти (через проведення власного спостереження) і засвоїти (завдяки відповідним діям) ці правила настільки добре, щоб можна було разом із групою реалізувати раніше поставлене завдання.

Завдання. Реалізувати наведені проекти. Спроекувати порадики під назвою „Освоюємо іншість”.

За одним із визначень творчості, творче – це нове, яке є або буде цінним; приймаємо цю дефініцію за вихідний пункт для того, щоб: а) з’ясувати в даному конкретному випадку творчості суть новизни; б) показати, в чому це виражається; в) ухопити перший прояв цінності; г) показати користь від реалізації даної цінності.

Інша ідея: треба вміти дивуватися світу – це одна з умов творчого життя. У зв’язку з цим іноді краще чимось захопитися, ніж це щось – наприклад вірш, метафору, якийсь мистецький твір – зрозуміти.

І ще інша: одним із аспектів похвальної туги за майстерністю є прагнення до автоматизму, мимовільності, органічності вчинків і дій; у зв’язку з цим треба вміти бути від цього вільним, водночас дбаючи про те, щоб цією свободою не зловживати!

І ще одна: прийняти точку зору, згідно з якою одночасно: а) усе суттєве вже відкрито і, разом з тим; б) усе чекає на відкриття.

Спостерегти пізнавальні та діяльнісні наслідки цієї передумови.

І нарешті: розглянути спосіб узгодження двох необхідностей:

- з одного боку, ми безмежно самотні у безкрайї порожнечі неосяжного і незрозумілого всесвіту;
- з другого – маємо постійну потребу жити у світі повному, реальному, добре знайомому, зрозумілому, доброзичливому і доцільному.

Завдання: Спроекувати заняття, що матеріалізує переживання вказаних ідей. Реалізувати їх. Навчити когось того ж.

Розвиваємо інтуїцію

Тепер предметом наших вправ ми хочемо зробити відчуття світу – його станів, елементів та їхніх гармонійних сполучень. Таке відчуття ми схильні називати інтуїцією та тлумачити його як особливу пізнавальну силу душі, що доповнює наш інтелект.

Уважаємо, що інтуїцію можна формувати. На нашу думку, для цього існують два шляхи. Перший – це розвиток окремих, ніби „елементарних”, відчуттів, на зразок відчуття простору і часу. Другий – це тренування нестандартних форм мислення.

Зміцнюймо відчуття.

Опишемо п'ять напрямів роботи.

Котра година?

Спробуймо обійтися без годинника хоча б на деякий час чи взагалі – і ми дуже швидко переконаємось у тому, що кожен з нас має в собі своєрідний біологічний метроном, який дає змогу не найгіршим чином відповідати на запитання: „Котра година?”.

Успіх нашого починання з відчуттям часу залежить від успішності виконання декількох умов:

- насамперед треба повірити в те, що ми не дуже далеко відійшли від наших предків, які – що очевидно – легко обходилися без штучних „часомірів” (хто в цьому сумнівається, нехай перевірить, наскільки легко прокинутися зі сну – скажімо, о п'ятій п'ятнадцять – просто тому, що ви зробили собі таку установку минулого вечора);

- треба простежити користь із цього невеликого експерименту: отож, розумним буде прийняти, що, регулюючи відчуття часу не тільки щодо наших власних ритмів, але й щодо змін у світі, в якому існуємо (наприклад положення сонця, вигляд рослин, поведінка тварин, приміром птаства, і т.п.), ми набуваємо дуже

важливого виду чуттєвості, котрий можна назвати сумісністю з природою; у тому числі власною...;

- далі потрібно, щоб ми час від часу „накручували наш внутрішній годинник”; це означає, що варто перевіряти правильність підказаної нам інтуїцією відповіді на запитання „Котра година?” запитанням „Скільки ж минуло часу від хвилини, яку було названо?”; зауважимо, що існує багато можливостей, щоб навчитися визначати, як довго тривають півгодини, три чверті години, година, кілька годин;

- нарешті, варто виявити наполегливість: перші спроби можуть бути невдалими, однак як і в кожній справі, *repetitio est mater studiorum* ...

Отже, успіху вам! За певної витривалості і не дуже великого перевантаження обов’язками ви досягнете бажаних результатів.

Відчуття часу можна тренувати й колективно. Ось приклад: група розташовується колом. Ведучий говорить: „Увага! Зараз я скажу „Тепер”, а через три хвилини – „Вже”; це означатиме, що ці хвилини закінчилися; тепер зосередьтесь. Для кращого зосередження можна заплющити очі. Коли я знов скажу „Тепер”, починайте відлік „внутрішньо” встановленого відрізка часу, наприклад двох хвилин; намагайтесь довіритися вашому відчуттю, і коли щось вам підкаже „вже”, – підніміть руку, одночасно відкриваючи очі; моменти, коли ви „погодилися”, буде зафіксовано у спеціальному формулярі.

Зробивши першу спробу, учасники діляться враженнями і тим, „як я це робив”. Такий обмін варто робити, адже відомо, що метод – це принаймні раз усвідомлений спосіб.

Примітка: виконуючи вправу, не треба відлічувати час насправді; такий „відлік” має відбутися сам, поза свідомою активністю мозку.

Куди йти, щоб повернутися?

Ще одним різновидом орієнтації – не менш важливим за відчуття часу – є відчуття свого положення в просторі.

Відомо, що любителі збирання грибів чи інших дарів лісу чудово орієнтуються: будь-коли така людина знає, як знайти вихід з лісу, де шукати найближчі хати, хоча й не завжди зможе пояснити, чому йти треба саме в цей, а не інший бік.

Ці дивовижні якості „лісової людини” чи „людини простору” можна розвинути, підсилити тренуванням – як і кожне відчуття.

Просте завдання може бути, наприклад, таким: крокуючи

добре знайомою місцевістю, скажімо – сусіднім кварталом міста, і дійшовши до мети, вирішуємо повернутися назад незнайомими вулицями, провулками, стежками, причому не питаючи шлях.

Дещо складніше завдання можна пов'язати з недільною прогулянкою за містом: вийшовши з певного пункту, через певний час повертаємося до нього, описавши „коло”, причому намагаємось іти шляхом настільки заплутаним, наскільки це дозволить рельєф місцевості. Виконуючи подібні маршрути, ми уподібнюємося нашим предкам – неолітичним мисливцям, які перед полюванням провадили „обхід” своїх мисливських угідь.

Примітка: замисліться над тим, у який бік ви підете – ліворуч, праворуч, за годинниковою стрілкою чи проти неї? І ще: від чого може залежати відповідь на попереднє запитання?

Успіху вам! І терплячості у винайденні власних вправ, що збільшуютьваш світовий простір.

Знаходжу своє „місце під сонцем”

Варто і треба шукати місця й миттєвості особливо зручні, якість виразно згармонізовані з нашою суб'єктивністю.

Розгляньмо два аспекти цього твердження на прикладі двох його простих і вагомих аспектів:

- кожен погодиться з тим, що існують такі закутки (в нашому власному помешканні, найближчому парку, в місті, де ми живемо, в нашій країні, де зараз робляться фундаментальні зміни...), особливо „приятні” до нас, такі, де нам особливо легко працюється і думається;
- подібне можна твердити і про деякі моменти часу та їх „розміщення” протягом дня чи року.

Як шукати ці місця і ці хвилини? Як діяти, щоб домогтися сприятливих умов для розвитку і зміцнення інтуїції, сам пошук яких є вже своєрідною вправою?

Відповідаючи на ці запитання, неможливо скласти готовий рецепт, якусь особливу „інструкцію окреслення переваг розташування”. Проте можна дати кілька практичних зауважень.

Отож, передусім треба спробувати самому.

Уявімо собі, що ми є дуже чутливими до всіляких полів, котрі індукуються різними „генераторами” (ними можуть бути підземні води, велика маса металу, що покриває наші будинки; випромінюючі пристрої, наприклад радіо; розташування речей, яке може викликати ефекти „вібрації середовища”, приміром, особливе розміщення

будинків, сприятливе для появи інфразвуку під дією вітру, тощо). Їхня спільна властивість є такою, що ми безпосередньо не сприймаємо проявів активності цих генераторів, але стаємо чутливими до їхніх наслідків, а тому й шукаємо особливо зручних для нас положень (стола, ліжка, місця відпочинку), найчастіше „наосліп”, лише довірившись своїм відчуттям.

І тут ми підходимо до наступного кроку – здатності прислухатися до внутрішнього „голосу”. Припустимо, що цей „голос”, наприклад, каже нам: „Відкинь спокусу дивитись черговий бойовик по телебаченню і візьмись за наступний розділ щоденника, переживаючи справжню радість літописця, який бореться за збереження бодай крихітки правди!”. Що робити? Треба послухати його, і ми лише виграємо від цього.

Цього, вочевидь, замало: крім активних і частих вправ, виконаних у згоді із самим собою, потрібна ще здатність оцінити ефект та наслідки цих спроб.

Як це робити? Найпростіше – довіряючи власному відчуттю комфорту, погодженості з дійсністю і гармонії.

Добрі риси іншої людини

Без сумніву, ми, люди, озброєні багатьма засобами розпізнання небезпек, у тому числі так званим „застерегаючим голосом”, „внутрішнім дзвінком” і т.п. Інакше кажучи, якимись внутрішніми сигналізаторами, котрі попереджають нас про загрози з боку інших людей.

Часто кажемо: „Я ж наперед знав, що від нього можна сподіватися такого...”, коли хтось інший нас скривдить або підведе.

Такі внутрішні „дзвінки” є потрібними. Але варто подбати про „чистоту” їхнього звучання. Річ у тім, що наше вміння розпізнавати (з першого погляду) сильні, добрі, сприятливі для нас риси іншої людини – розвинуте значно слабше.

Залишмо осторонь питання: чому це так? Значно важливіше – виправити становище. Тим більше, що для цього існує багато різних шляхів, а життя дає нам чимало нагод.

Питаючи: „Що в ньому доброго? Чого в нього можна навчитися?”, виявляємо розумну цікавість, яка сприяє розвиткові відчуття добрих рис інших людей.

Ось, наприклад, керівник, якого ми недолюблюємо. Що може бути природніше, ніж вишукувати якусь злу волю, некомпетентність чи моральну безпринципність цього „типа, який дорвався до влади”.

Бо ж знаємо, що справжню владу над самим собою має лише кожен з нас (якщо, звичайно, має). А притаманне нам від народження прагнення до волі, коли не сказати – сваволі, спонукає нас не віддавати цієї влади над нами сторонній людині, навіть в ім'я якогось, здебільшо не окресленого і часто надуживаного, „добра загалу”. Що ж тоді нам залишається? А така собі симпатична і зручна форма анархії, коли шеф трактується як джерело усього того, що виникає при кожній нагоді зла (із застереженням права приписувати усе виникаюче добро собі чи „своїм”).

Попри все це, шефа треба все-таки любити – хоча б тому, що можна натрапити й на гіршого... Звичайно, варто знайти в ньому щось значно вагомніше за цю сумну необхідність. Річ у тім, що це „щось” у ньому є, як і в кожному з нас, і його треба лише відкрити.

Коли ми це відкриємо, переступивши „природну міру людяності”, знаходячи значні й корисні риси – як взірці – для нас самих чи для нашого кола, тоді ми не лише збільшимо суму добра, що саме по собі варте витрачених зусиль, а й значно прислужимось власному успіхові, який розглядається тут водночас і як гармонія співіснування, і як результативність нашого буття серед інших та з іншими.

Отже, довірмося врешті-решт цьому відчуттю добрих рис іншої людини і зуміймо працювати над розвитком цієї важливої складової частини нашої власної інтуїції.

Тренінгові вправи, спрямовані на розвиток вміння дитини використовувати стратегію пошуку аналогів

1. Назвіть якомога більше слів з:

- префіксом *пере*;
- закінченням *а*;
- закінченнями, які римуються.

2. Складіть словосполучення, в яких:

- перше слово – іменник, друге – прикметник;
- перше слово – прикметник, друге – дієслово;
- перше слово – дієслово, друге прийменник, третє – іменник.

3. Складіть речення, в яких:

- підмет стоїть на початку;
- підмет стоїть в середині речення;
- два підмети і один присудок;
- кожне слово починається з вказаної букви:

П _____, М _____, Н _____, Б _____.

4. Складіть текст (розповідь, історію, казку ...), спираючись на такі запитання: *хто це був?; як він виглядав?; куди пішов?; кого зустрів?; що йому сказали?; що він відповів?; що йому зробили?; чим скінчилась ця історія?; висновок і "мораль"*.

5. Складіть текст за калькою, замість букв підставляючи слова:
Діло було на А. Старий Б сховав у шухляді свого столу дві В. Одного разу, виходячи з кімнати, Б не зачинив двері. Зацікавлена Г ускочила в кімнату і почала там Д. Вона швиденько знайшла В і побігла до Е.

Тренінгові вправи, спрямовані на розвиток вміння дитини використовувати стратегію пошуку аналогів

1. Назвіть якомога більше слів:

- що складаються лише з цього переліку букв – А, Л, Й, Р, К, А, Н, О, Г, Л, Ж;
- які починаються з комбінації букв А і Б:

аб – абажур

ба – банка

- комбінуючи склади на *ма* і *на* з іншими складами (наприклад, *малина, панама*).

2. Складіть якомога більше словосполучень, поєднуючи в кожному з них такі пари слів:

- вітер – чобіток;
- курча – рукавичка;
- море – гумка.

3. Складіть речення, спираючись на асоціації, які викликають слова *кицька* і *лампочка* (наприклад, асоціації можуть бути такі: *голова кицьки нагадує лампочку; кицька тепла, як лампочка; очі кицьки блищать, як лампочки...*).

4. Складіть:

- казку в кожне речення якої входили б слова: *бабуся, клоун, палац*, а разом ці речення складали б зв'язну розповідь;

- діалог сонячного променя з ластівкою, діалог може мати такий початок: „Заглянув сонячний промінець рано-вранці у гніздо ластівки: – Доброго ранку, маленькі пташки! – привітався ввічливий промінь. – ... ; – розповідь (історію), в якій діють такі головні герої: літак, книга, банан, комп'ютер.

Час, який відводиться на виконання таких вправ, необхідно обмежувати: не більше однієї хвилини на складання слів чи

словосполучень; дві хвилини – на складання речень; п'ять – текстів.

Виконуючи вправи, доцільно застосовувати ще такий метод системи КАРУС, як раптова заборона. Наприклад, запропонуйте, складаючи слова, не називати іменники, складаючи речення, не вживати дієслова або складати речення, в яких є підмет; складаючи текст, забороняється вводити в нього персонажі людей і тварин. Заборони й обмеження можуть бути найрізноманітнішими, але вони повинні виконувати своє головне призначення – руйнувати сталі стереотипи висловлювання, фрази – штампи, вчити дитину оптимально використовувати мовне багатство.

Ми рекомендуємо підраховувати відповіді дитини, тобто кількість названих слів або словосполучень чи речень. Якщо це був текст, то підраховується кількість словосполучень і речень у ньому. Їх кількість свідчить про те, чи легким було таке завдання чи ні. Увагу потрібно звертати і на оригінальність відповідей: наскільки вони незвичні, нестандартні, різноманітні, а також на те, які словесні категорії частіше застосовує дитина (категорії „люди”, „тварини”, „механізми”, „машини”, „їжа” тощо).

Невимушена ігрова форма, в якій проводяться тренінгові заняття, сприяє реалізації творчого потенціалу у дитини, розвитку її творчих лінгвістичних здібностей.

1. Подумаймо інакше.

Спробувати „інакше” означає намагання відкинути звичний спосіб бачення світу, перебороти усталені схеми мислення й діяння, відійти від того, що вважається достовірним, опанувати нелегке мистецтво піддавати сумніву та заперечувати навіть те очевидне, що одразу впадає в очі.

2. Що можна б із цим зробити?

Предмети щоденного вжитку виробляються для того, щоб слугувати певним цілям. Однак це призначення не є їхньою власною рисою – це ми надаємо їй предметові. Тому корисно час від часу запитувати себе: що ще можна б із цим зробити?

Процес навчання охоплює два етапи. На першому, під час індивідуальної або колективної роботи, намагаються придумати якнайбільше пропозицій-варіантів відповіді на запитання: „Що можна з цього зробити ще?”. На другому етапі, що становить фазу рефлексії, пробують класифікувати висловлені пропозиції за групами і типами.

Завдання. Подумати, як інакше можна було б використати:

гумку, аркуш паперу, викрутку, консервну банку, запальничку, газету, піаніно, старий дверний замок, автобус, високовольтну опору чи будь-який інший цікавий для нас об'єкт.

Приклад. Що інше можна зробити з гумкою?

Можна: посікти на ошурки, використати як ізолятор, як тягарець для ваг, подарувати, щось вирізати з неї, зробити набій для стрільби, гральну шашку, скласти мозаїку, наробити кульок, використати як елемент декору, як гальмівну прокладку для велосипеда, амортизатор, корок, набійку до каблука, амулет чи прикрасу, як міру довжини чи ваги, притиснути нею стос паперу, продати чи зробити подарунковий набір, додавши до неї олівець, обміняти, втикати в неї олівець, обміняти, натикати в неї кнопок, допасувати до неї ручку, зробити перстень, дати комусь, продати і т.ін.

3. Як без цього обійтись?

Товари та послуги, що нам пропонує суспільство, у сукупності утворюють певну цілісність, яка сприймається як щось природне і саме собою зрозуміле. Ця цілісність постає внаслідок багатьох складних процесів, що самі по собі могли б привести й до інших результатів. Тому давайте подивимось, що б сталося, якби треба було від чогось відмовитись, і спробуймо оцінити наслідки такої відмови.

Вправа виконується групою. У першій фазі старанно визначається предмет аналізу. У другій – збираються спостереження, які стосуються наслідків. У третій – здійснюється класифікація наслідків з метою віднайти їхню суть.

Завдання. Дослідити, що сталося б, якби: до цього часу не було винайдене взуття; людина б не мала потреби сідати (і не було б стільців), не використовувалися б годинники; реклама була б заборонена; не вистачало б паперу та будь-яких його замінників; не було б косметики; заборонили б винахідництво тощо.

4. Що станеться, коли?...

Інший спосіб порушити стереотип спостереження дійсності полягає у впровадженні чогось суттєво нового, наприклад важливого винаходу чи вагомого політичного рішення.

Вправа ґрунтується, власне, на такій zasadі – питаємо: *Що станеться, коли?...* і намагаємося побачити всі наслідки – добрі й погані.

Вправа виконується аналогічно попередній.

Завдання. Що сталося б, якщо: ліквідувати обов'язкову шкільну освіту і доручити навчання дітей батькам; здійснити не

територіальний, а фаховий поділ виборців; люди могли б обходитися без сну; існувала б система зв'язку між усіма людьми без винятку; тривалість людського життя стала б удвічі більшою; виявилось, що вироби з дерева стали шкідливими для здоров'я, і т.ін.

5. Не тут і не тепер

Ще один спосіб нестандартного вирішення завдання полягає в перенесенні його в часі та просторі. Застосовуючи це, ми ставимо себе в ситуацію, наприклад, праслов'янина чи меланезійця, знаходимо нову ціннісну точку зору, можливо, навіть позбавлену притаманних нам забобонів та упереджень. Ця нова точка зору дає шанс досягнути найважливіше, схопити суть аналізованих явищ.

6. Pro i contra

Як часто ми переконуємо себе в тому, що наші погляди правильні лише тому, що вони наші, а також – що вони наші, бо правильні. І кожен з нас може засвідчити, як важко позбутись усталеної точки зору.

Вправа служить засобом дистанціювання від самого себе за допомогою досить радикальної процедури. Для її виконання група ділиться на дві підгрупи: одній доручається захист, іншій – опанування при обговоренні певної тези. Через якийсь час підгрупи міняються ролями: опонент стає захисником, і навпаки.

Принципова перевага вправи полягає в тому, що рано чи пізно кожен з учасників змушений відстоювати такі твердження і тези, які суперечать його власним переконанням і слушність яких він сам не визнає. Таке заперечення самому собі, заперечення того, у що віриш, того, що робиш, того, що говориш, буває дуже цінним.

Іншою перевагою вправи є розвиток здатності уважно вислуховувати інших – без такої уваги дискусія стає неможливою.

Завдання. Розпочати дискусію на тему: вигоди від власного автомобіля; переваги демократичної системи правління порівняно з автократичною; неунікнення професійної освіти жінок; необхідність 'повернення до природи'; можливості сексуальної свободи; ефективність цензури художніх творів; будь-яка інша, досить суперечлива тема, здатна викликати бурхливу дискусію.

7. Трохи фантазії

Ця вправа покликана розвивати уяву, а її ніколи не буває забагато. Ми вмішуємо її тут для того, щоб завершити тему 'Пробуймо інакше' чимось легким і приємним, адже розповідати 'ненаписані історії', погодьмося, є вдячним та милим заняттям і тоді,

коли ми їх розповідаємо дітям, і тоді, коли слухачами цих історій є наші приятелі або члени групи творчого мислення.

Завдання. Розповісти про те, що сталося б, якби виявилось, що улюблений і всіма шанований учитель втратив мову; всі змогли б за виразом обличчя прочитувати чужі думки; земля вкрилась би таким густим туманом, у якому не було б видно власних черевиків.

1. Тест „Словесні тріади”

Цей метод був запропонований В. Меде і К. Піорковським. Обстежуваному пропонується три слова з віддалених асоціативних областей (наприклад гра, сльози, свято). З цих слів необхідно за фіксований час скласти якомога більше осмислених речень. Подальший аналіз виконаного завдання дозволяє педагогові оцінити кількісно показник творчої уяви дитини, швидкості перебігу мислительних процесів, широти й активності словника. Тест може використовуватися для дітей віком від 9 років.

Інструкція обстежуваному.

„Після сигналу „Увага” я назву і напишу на дошці три слова. Ваше завдання – якомога швидше написати найбільшу кількість осмислених речень так, щоб у кожне речення входили ці три слова в будь-якій послідовності. Наприклад, якби я написав слова „дощ, поле, земля”, можна було б скласти такі фрази:

Дощ у полі добре промочив землю.

Після дощу земля стала мокрою, і я не пішов гуляти в поле.

Дощу не було вже місяць, тому земля у полі стала твердою, немов камінь.

Кожне речення потрібно писати з нового рядка. Коли я дам команду „припинити”, вам необхідно буде зупинитися й перегорнути аркуш паперу”.

Після інструктажу педагог називає і пише на дошці три слова і засікає час – 5 хвилин.

Аналіз результатів.

Кожне речення оцінюється за п’ятибальною шкалою:

5 балів оригінальна комбінація слів;

4 бали – правильне, логічне поєднання слів;

3 бали допустиме поєднання;

2 бали – два слова пов’язані, а третє не логічне;

1 бал – беззмістовне поєднання слів.

Показники зводяться до підсумкового коефіцієнта творчого мислення, який дорівнює сумі проставлених балів, поділений на

кількість речень, написаних за 5 хвилин.

2. Метод „Піктограма”

Оригінальний підхід до психодіагностики креативності та деяких пізнавальних процесів запропонував Р. Лурія. Метод, широко відомий як „Піктограма”, відкриває перед педагогами можливість дослідження особливостей творчого мислення, рівня розвитку загальних здібностей.

Дана методика може використовуватись для обстеження дітей і дорослих у груповому та індивідуальному варіантах. Для проведення тестування за методом піктограми потрібно мати чистий аркуш паперу, олівець або авторучку, набір слів для запам'ятовування.

Набір слів і словосполучень (зачитується дитині):

1.Веселе свято	11.Щастя
2.Важка праця	12.Глуха бабуся
3.Розвиток	13.Війна
4.Смачна вечеря	14.Весела компанія
5.Голодна людина	15.Сліпий хлопчик
6.Хвороба	16.Багатство
7.Сміливий вчинок	17.Дівчинці холодно
8.Розлука	18.Влада
9.Дружба	19.Хвора жінка
10.Печаль	20.Обман

Розгляньмо детальніше варіант тесту, призначений для роботи з дітьми віком від 12 років.

Інструкція (зачитується дитині): „Зараз ми перевіримо Вашу пам'ять. Я називатиму слова, а Ви намалюйте до кожного слова картинку, по якій потім можна пригадати це слово”.

Після інструктажу вголос зачитуються слова з інтервалом приблизно 30 секунд. Перед кожним словом або словосполученням називається його порядковий номер, а потім надається час на його зображення. Слова повинні чітко вимовлятися для уникнення спотворень. У ході виконання завдання дитині не дозволяється записувати почуті слова. Швидкість і якість малювання не повинні хвилювати тих, хто виконує цей тест.

Відтворення дитиною словесного матеріалу відбувається не раніше ніж через півгодини після закінчення тестування.

По закінченні вказаного часу дітям пред'являються їхні малюнки і пропонується пригадати слова, які були їм зачитані.

Інтерпретація відповідей. Для оцінки результатів дослідження підраховується кількість правильно відтворених слів у співвідношенні до загальної кількості слів і словосполучень, пред'явлених для запам'ятовування. Крім того, звертається увага на зміст самих малюнків, що дозволяє робити висновок про здатність дитини до абстрагування і творчого мислення.

Усі зображення класифікуються на п'ять основних видів: абстрактні, знаково-символічні, конкретні, сюжетні й метафоричні.

Абстрактні зображення (А) подані у вигляді ліній, не оформлених у який-небудь образ, ні на що не схожих.

Знаково-символічні (З) – у вигляді знаків чи символів (геометричні фігури, стрілки тощо).

Конкретні зображення (К) – це малюнки певних предметів.

Сюжетні (С) – зображувані предмети, персонажі об'єднуються в якусь ситуацію, сюжет; один персонаж, якщо він виконує якусь діяльність.

Метафоричні зображення (М) – малюнки у вигляді метафор, художнього вимислу (наприклад, на слово „радість” зображується людина, яка піднялась у повітря на крилах).

При опрацюванні результатів дослідження поряд з кожним малюнком проставляється буквене позначення даного виду зображення. На основі аналізу характеру зображень робиться висновок про характер мислительного процесу дитини.

Так, якщо у відповідях використовуються переважно абстрактні чи знаково-символічні зображення, то особистість обстежуваного може бути віднесена до „мислительного” типу. Такі люди в пізнавальній діяльності прагнуть до узагальнень, синтезу інформації, мають високий рівень абстрактно-логічного мислення, проте творчий потенціал рідко буває високим.

Обстежувані, у яких домінують сюжетні й метафоричні зображення, складають групу дітей з розвинутим творчим мисленням, нерідко у них відмічається високий рівень креативності, захоплення художньою або іншими видами творчості.

У разі переважання у відповідях конкретних зображень можна зробити висновок про конкретно-дійове мислення даної дитини, яке характеризується оперуванням безпосередньо сприйнятими об'єктами і зв'язками між ними, або про переважання так званого практичного мислення, спрямованого на розв'язання часткових конкретних задач у практичній діяльності.

Про рівень сформованості понятійного мислення свідчить те, наскільки вільно обстежуваний встановлює зв'язки між абстрактними поняттями й зображеннями в процесі малювання, відтворює слова за малюнками.

Анкета для батьків

Чи розвиваєте ви здібності своєї дитини?

Як можна зрозуміти складний світ дитини: відкрити його таємниці, знайти те, що найбільше її цікавить, хвилює? Тобто те, що пов'язано з творчістю, талантом.

А чи замислювались ви, дорогі батьки, над тим, наскільки ефективним є ваш вплив на розвиток дитини?

Пропонуємо вам невеличку анкету, відповівши на запитання якої, ви самі зможете його оцінити. Анкета створена на підставі узагальнення матеріалів з досвіду виховання обдарованих дітей. В основу їх покладено добірку запитань, складену Д. Льюїсом (1979 р.).

АНКЕТА

1.	Яка Ваша освіта: середня, середня спеціальна, вища? (Потрібне підкресліть)			
2.	У якій сфері людської діяльності Ви працюєте (медицина, освіта, економіка, право, військова справа, спорт і т.п.)? Ваша професія?			
3.	Чим захоплюєтесь у вільний час?			
		Так	Іноді	Ні
4.	Чи на всі запитання дитини Ви відповідаєте так терпляче та відверто, як це можливо?			
5.	Чи сприймаєте серйозно „дорослі” запитання та висловлювання дитини?			
6.	Чи є у Вас вдома стенд (місце), на якому дитина може демонструвати свої роботи?			
7.	Чи сварите дитину за безлад у її кімнаті чи на столі, якщо це пов'язано з творчими заняттями і робота ще не закінчена?			
8.	Чи є у дитини кімната виключно для її занять або частина кімнати (потрібне підкреслити)?			
9.	Чи доручаєте дитині доручення, які їй під силу?			
10.	Чи допомагаєте дитині будувати її власні плани та приймати рішення?			
11.	Чи берете дитину у мандрівки цікавими місцями?			
12.	Чи допомагаєте дитині удосконалювати результати її роботи?			

13	Чи встановлюєте для дитини прийнятний поведінковий стандарт (у межах „розумного”) і слідкуєте, щоб вона його дотримувалась?			
14	Чи говорите дитині, що вона гірша за інших дітей?			
15	Чи караєте дитину, принижуючи її?			
16	Чи забезпечуєте дитину книгами та матеріалами для її улюблених занять?			
17	Чи привчаєте дитину мислити самостійно?			
18	Чи привчаєте дитину до читання з дитинства?			
19	Чи спонукаєте дитину вигадувати історії, фантазувати?			
20	Чи дозволяєте дитині брати участь у плануванні сімейних справ та мандрівок?			
21	Чи хвалите дитину за вивчені вірші, розповіді, пісні?			
22	Чи вчите дитину вільно спілкуватися з дорослими будь-якого віку?			
23	Чи розробляєте практичні експерименти, аби допомогти дитині більше дізнатися про щось?			
24	Чи дозволяєте дитині гратися з усіляким непотребом?			
25	Чи спонукаєте дитину знаходити проблеми й потім розв'язувати їх?			
26	Чи знаходите в заняттях дитини щось гідне схвалення?			
27	Чи існують теми, які зовсім виключаєте з обговорення їх із дитиною?			
28	Чи даєте дитині можливість самій приймати рішення?			
29	Чи допомагаєте дитині знаходити телепрограми, які заслуговують на увагу?			
30	Чи розвиваєте в дитині позитивне сприйняття її здібностей?			
31	Чи відсторонюєтесь від невдач дитини, говорячи: „Я теж цього не вмію”?			
32	Чи заохочуєте в дитині максимальну незалежність від дорослих?			
33	Чи віддасте перевагу самостійному виконанню головної частини роботи дитиною (за яку вона сама взялася), навіть якщо не впевнені в позитивному – кінцевому результаті?			

Оцінювання результатів.

Спочатку згідно з ключем підрахуйте бали.

Запитання №1:

„вища”	– 2 бали,
„середня спеціальна”	– 1 бал,
„середня”	– 0 балів.

Запитання № 2 (бали нараховуються залежно від того, наскільки багато знань та творчого підходу потребує професія):

„потребує багато знань та творчого підходу”	– 2 бали,
„так собі”	– 1 бал,
„стереотипна діяльність”	– 0 балів.

Запитання №3:

якщо є хобі	– 2 бали;
немає	– 0 балів.

Запитання №№ 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33:

„так”	– 2 бали,
„іноді”	– 1 бал,
„ні”	– 0 балів.

Запитання №№ 7, 14, 27, 31:

„так”	– 0 балів,
„іноді”	– 1 бал,
„ні”	– 2 бали.

Складіть суму балів за трьома шкалами та оцініть рівень відповідного показника:

• інтелектуального розвитку (шкала включає запитання №№ 1, 4, 5, 16, 18, 20, 23, 27, 29);

високий рівень	– 14-18 балів,
середній	– 5-14 балів,
низький	– 0-4 бали;

• творчих досягнень (№№ 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 19, 22, 24, 25):

високий рівень	– 19-22 бали,
середній	– 5-18 балів,
низький	– 0-4 бали;

• здатності до саморегуляції (№№ 9, 10, 13, 14, 15, 17, 21, 26, 28, 30, 31, 32, 33):

високий рівень	– 21-26 балів,
середній	– 7-20 балів,
низький	– 0-6 балів.

Коли ви підрахуєте свої результати, ви зрозумієте, яким рівням вони відповідають.

Отже, якщо ваша відповідь перебуває у межах „високого” рівня, можна сказати, що ви докладаете всіх зусиль для якнайповнішого розвитку у дитини її талантів і здібностей. Ви підтримуєте кожне її поривання, намагаєтесь сформувати у неї такі риси характеру, як самостійність, незалежність, доброзичливість і контактність, вміння організовувати себе й інших, – характеристики, що є дуже важливими для реалізації творчої особистості. Крім того, ви розвиваєте у дитини позитивне бачення себе й світу, прагнете сформувати у неї адекватну самооцінку, що впливає на розвиток реалістичного та оптимістичного ставлення до себе й світу, а отже, є запорукою збереження психічного здоров'я.

Однак тут хочеться поставити перед вами запитання: чи не забуваєте ви у „єдиному пориві” про свої особисті та інших людей бажання і потреби, чи привчаєте ви дитину розуміти їх і рахуватися з ними? Якщо – „так”, то ви створили „ідеальну” атмосферу для розвитку талановитої особистості.

Середній рівень свідчить про позицію батьків щодо виховання дитини з погляду „здорового глузду”. Такий підхід, з одного боку, забезпечує більшою чи меншою мірою розвиток здібностей, з іншого – може його якоюсь мірою стимулювати або переслідує позицію „невтручання”, надаючи тим самим дитині свободу дій, можливість діяти згідно зі своїми бажаннями і на власний розсуд.

Це сприяє до певної міри формуванню суперечливого типу особистості, тобто такої, яка, виявляючи ініціативність, водночас постійно вагається, через те що її думки, досягнення й переживання не поділяються авторитетними для неї дорослими (це не підтвердиться за умови низького інтелектуального розвитку).

Отже, зважаючи на широкий діапазон відповідей, що належать до середнього рівня, ви можете визначити, де приблизно за числовим значенням знаходиться ваша відповідь і наскільки вам потрібно вносити зміни у виховання дитини.

Що стосується низького рівня, то чи не спадало вам на думку, що ви багато часу віддаєте службовим обов'язкам, а на дитину його просто не вистачає? А може, ви не зовсім уявляєте собі, яким повинно бути виховання? Ці та інші причини можуть призвести до збідніння інтелектуальних вражень та позитивних переживань дитини внаслідок одноманітності середовища, інертності та різних страхів, у

тому числі й нового – через надмірну імпульсивність, роздратованість, суворість та залякування з боку батьків. Такий стан справ не тільки не сприяє розвитку здібностей дитини, а й травмує її особистість.

І останнє – будьте щирі самі з собою. Адже ця анкета – тільки для вас.

АНКЕТА

Оцінка розвитку вольових якостей.

Запропонуйте підліткові відповіді на всі питання нижченаведеної анкети, не пропускаючи жодного. При цьому підліткові треба позначити ту відповідь, яка відповідає його поведінці:

1. *Чи робиш ти вранці зарядку?*
 - а) регулярно займаюся вранці зарядкою;
 - б) час від часу займаюся;
 - в) не займаюся.
2. *Чи відстоюєш ти свою думку перед товаришами та дорослими, які не згодні з тобою?*
 - а) завжди відстоюю;
 - б) іноді прагну відстоювати, але не завжди вдається;
 - в) не намагаюся відстоювати.
3. *Чи вмієш ти володіти своїми почуттями (долати розгубленість, страх та ін.)?*
 - а) у будь-якій ситуації;
 - б) не завжди, залежно від ситуації;
 - в) не вмію.
4. *На зборах ти висловлюєш свою думку, критикуєш недоліки своїх товаришів?*
 - а) завжди, коли є своя думка;
 - б) іноді висловлюю;
 - в) ніколи.
5. *Чи буває таке, що невдалі спроби розв'язати завдання, зробити справи та ін. мобілізують тебе на досягнення поставленої мети?*
 - а) завжди мобілізують;
 - б) іноді примушую себе вирішувати;
 - в) практично ніколи.

6. Якою мірою сформовані у тебе основні побутові навички прибирання постелі, підтримання охайності в кімнаті, додержання основних вимог до зовнішнього вигляду?

а) в основному сформовані досить стало: регулярно прибираю постіль, підтримую порядок у кімнаті, охайний щодо одягу;

б) сформовані, але не досить стало;

в) не сформовані.

7. Чи здатен ти сам без зовнішнього примусу організувати свій час?

а) здатен;

б) роблю це не регулярно;

в) практично ніколи цього не роблю.

8. Чи можеш ти без нагадування сісти за приготування домашніх завдань?

а) практично завжди;

б) тільки іноді;

в) практично ніколи цього не роблю.

9. Чи здатний ти тривало (протягом кількох тижнів або навіть місяців) займатись якоюсь справою?

а) здатний;

б) здатний лише зрідка;

в) не здатний.

10. Чи виявляється у тебе інтерес до самовиховання?

а) досить чітко виявляється;

б) виявляється, але час від часу;

в) не виявляється.

11. Якщо виявляється інтерес до самовиховання, то наскільки він дієвий?

а) регулярно вдаюся до спроб самовиховання;

б) вдаюся до спроб самовиховання час від часу;

в) до жодних спроб не вдаюся.

12. Чи є у тебе якась програма самовиховання?

а) є;

б) певної програми немає, але є деякі начерки;

в) ніякої програми немає.

13. Чи властива тобі звичка доводити свої справи до кінця?

а) так;

б) не всі справи доводжу до кінця;

в) дуже зрідка доводжу до кінця.

14. Чи плануєш ти свій вільний час (особливо на неділю, в канікули) чи дієш, як вдасться?

- а) найчастіше планую;
- б) планую іноді;
- в) практично ніколи не планую.

15. Чи вмієш ти стримувати свої почуття?

- а) в основному вмію;
- б) інколи не стримуюсь;
- в) як правило, не стримуюсь.

16. Чи вмієш ти серйозно та відповідально виконувати завдання, яке сам вважаєш важливим?

- а) як правило, вмію;
- б) не завжди вмію;
- в) не вмію.

17. Чи намагаєшся ти визначити для себе серйозну життєву мету (вибір професії, оволодіння важливими трудовими навиками)?

- а) так;
- б) намагаюсь, але тільки час від часу;
- в) не намагаюсь.

18. Якщо маєш якусь серйозну мету, чи робиш щось для її здійснення?

- а) роблю;
- б) роблю дуже мало;
- в) нічого не роблю.

Підрахуй, скільки разів твоя відповідь дорівнювала варіантам а, б, в. Сума одержаних балів характеризує вираженість вольових рис характеру. При цьому а – 2 бали, б – 1 бал, в – 0.

Якщо підліток набрав: понад 30 балів – рівень розвитку вольових якостей дуже високий; 25 – 30 – високий; 20-30 – середній; 10-20 – низький; менше 10 – вольові якості не розвинені.

Знання індивідуальних особливостей підлітка необхідне не тільки для того, щоб враховувати їх під час вибору професії, а й для вироблення рівноцінного їм індивідуального стилю діяльності, потрібного для ефективного і якісного виконання трудових обов'язків.

**Анкета спрямовану на виявлення рівня реактивності
нервової системи, яка тісно пов'язана з силою та слабкістю
нервових процесів.**

Підліток може спробувати оцінити себе за кожним з перелічених нижче десяти питань. Оцінки слід давати за 5-бальною шкалою. Одиницею оцінюється найменша інтенсивність кожної окремої властивості, трійкою – поміркована, п'ятіркою – найвища. Двійкою та четвіркою – відповідно проміжні ступені вираженості зазначених особливостей. Звертаємо увагу на необхідність бути уважним під час відповідей на питання. Якщо якийсь з них викликає труднощі, то підліток повинен орієнтуватися на те, як би він раніше поводить себе в аналогічній (до наведеної) ситуації.

Отже, за роботу!

I. Чи здатний ти займатися справою тривалий час без перерви (наприклад, протягом кількох годин підряд)?

1 – Щохвилини перериваю роботу, а якщо не можу це зробити, працюю погано, припускаюся багатьох помилок.

2

3

4

5 – Незважаючи на тривалу роботу, не відчуваю ніякого зайвого втомлення.

II. Чи здатен ти до сталої концентрації уваги?

1 – Не можу зосередитися на роботі, що виконую. Сторонні подразники дуже відволікають від неї.

.....

5 – Завжди цілком захоплений виконанням роботи, нічого не помічаю, крім своєї безпосередньої справи.

III. Чи вмієш ти стійко переносити невдачі?

1 – У разі невдачі довго не можу нічим займатися, дуже переживаю і ледь не плачу з відчаю, ніяк не можу прийти до тями.

.....

5 – Невдачі мене ще більше мобілізують, вони не пригнічують, не виводять з душевної рівноваги та спокою.

IV. Чи охоче ти берешся за виконання відповідальної роботи?

1 – Намагаюся уникнути ситуацій, коли треба брати ініціативу на себе, легше підкоряюся іншим.

.....

5 – Вважаю за краще бути лідером, брати відповідальність на себе за результати дій.

V. Чи здатний ти працювати у несприятливій обстановці?

1 – Гамір, сторонні розмови заважають роботі, вважаю за краще займатися у повній ізоляції, у тиші.

.....

5 – Гамір та розмови не заважають виконувати роботу. За будь-яких умов працюю успішно.

VI. Чи відмовляєшся ти від намічених дій, натикаючись на перешкоди?

1 – І невеликі перешкоди викликають бажання відмовитися від продовження розпочатої роботи, підривають віру у свої сили та здібності.

.....

5 – Перешкоди, що зустрічаються, не позбавляють бажання продовжувати роботу. Не втрачаю віри у свої сили, у досягнення успіху.

VII. Чи поводиш ти себе не ніяковіючи, як звичайно, у присутності сторонніх людей?

1 – Присутність сторонніх людей заважає.

.....

5 – Присутність сторонніх людей зовсім не турбує, не заважає.

VIII. Чи виявляєш ти нервозність, чекаючи якусь важливу подію?

1 – Так. Навіть коли добре підготовлений, завжди нервую, наприклад, напередодні контрольної роботи у школі, боюся можливої невдачі кінцевого результату.

.....

5 – Іспити, контрольні роботи, відповідальну працю не сприймаю наче якусь виняткову подію. У таких ситуаціях почуваю себе як звичайно, не нервую.

IX. Чи охоче ти берешся за роботу, що потребує чималих зусиль?

1 – Уникаю тривалої, важкої роботи, з більшим успіхом виконую легкі й не дуже важкі завдання.

5 – Люблю будь-яку роботу, яка повністю захоплює, потребує значних зусиль, більшої витримки.

X. Чи легко ти переносиш тимчасові коливання настроїв та тривалий поганий настрій?

1 – Складні ситуації, тяжкі події, різні конфлікти вибивають з колії, псують настрій. Дуже довго не можу відновити свою душевну рівновагу.

5 – Складні життєві ситуації (хвороба, конфлікти тощо) не виводять з рівноваги, звичайно швидко і без зайвого клопоту опам'ятовуюся.

Після того як підліток оцінив свої властивості за 5-тибальною шкалою, легко підрахувати загальну суму оцінок з 10 питань анкети. Максимальна оцінка може бути 50, мінімальна – 10.

Якщо підліток набрав від 10 до 20 балів, то його радше можна віднести до людей зі слабкою нервовою системою. У цьому разі йому не слід обирати професії, для яких характерне періодичне виникнення напружених, екстремальних ситуацій – буде нелегко справлятися з ними. Такі професії найбільше підходять тим, хто набрав оцінку від 40 до 50 балів. Щодо тих, кого можна віднести до людей з середнім рівнем розвитку нервової системи (оцінки від 21 до 39 балів), то тут сказати щось певне без додаткового дослідження зазначених властивостей важко. Потрібні точніші методи дослідження, ніж запропоновані у наведеному вище тесті.

АНКЕТА

Вибір професії.

Анкета представляє набір спеціально підготовлених нескладних питань, на кожне з яких необхідно чесно та відверто відповісти „так” або „ні”. Отже...

1. Чи часто ти відчуваєш потребу нових вражень, бажання багато що змінити навколо себе?

2. Чи часто потрібна тобі підтримка надійного друга, готового допомогти, підбадьорити чи заспокоїти?
3. Ти вважаєш себе людиною безтурботною?
4. Чи відчуваєш ти певне ускладнення, коли потрібно відповісти „ні”?
5. Перед тим, як щось вдіяти, чи обмірковуєш ти можливі наслідки, кінцевий результат?
6. Якщо ти пообіцяв щось зробити, чи завжди дотримуєш слова?
7. Чи часто у тебе змінюється настрій?
8. Звичайно ти говориш та дієш швидко, не замислюючись?
9. Чи часто відчуваєш себе пригніченим, розчарованим без будь-яких на це причин?
10. Чи можеш зробити будь що, побившись об заклад?
11. Чи відчуваєш сором’язливість та збентеження, коли намагаєшся заговорити з незнайомою симпатичною людиною протилежної статі?
12. Чи втрачаєш часом самовладання, відчуваєш злість?
13. Чи часто здійснюєш вчинки під впливом хвилинного настрою?
14. Чи часто відчуваєш муки сумління через те, що зробив або сказав щось таке, чого не слід було б?
15. Чи надаєш перевагу читанню книг, газет та журналів перед зустрічами з людьми?
16. Тебе легко образити?
17. Чи подобається тобі часто бувати в компаніях?
18. Чи спадає тобі іноді на думку те, що ти не хотів би відкривати іншим?
19. Чи правда, що іноді все горить у тебе в руках, а часом настають нудьга та смуток?
20. Ти хочеш мати друзів небагато, але дуже близьких та відданих тобі?
21. Ти мрійник?
22. Якщо на тебе кричать, то чи відповідаєш ти у такий же спосіб?
23. Чи часто ти відчуваєш свою провину?
24. Чи всі твої звички та захоплення тобі самому подобаються?
25. Чи попускаєш ти віжки своїм почуттям та відчуваєш бажання весело провести час у компанії?
26. Ти людина, яка легко збуджується?
27. Люди, які тебе знають, вважають, що ти людина компанійська та заводій?

28. Коли ти зробив щось важливе, то чи не замислювався, що міг би зробити це краще?
29. Ти вважаєш за краще менше говорити, коли перебуваєш у товаристві інших людей?
30. Ти дозволяєш собі іноді побазікати?
31. Чи буває у тебе безсоння через різні думки?
32. Відповідь на питання, яке тебе цікавить, ти шукатимеш найімовірніше у книзі?
33. Чи відчуваєш ти часом посилене серцебиття?
34. Тобі подобається робота, яка потребує підвищеної уваги?
35. Ти іноді відчуваєш почуття тремтіння?
36. Коли ти знаєш, що контролю (перевірки) в автобусі не буде, чи обов'язково платиш за свій проїзд?
37. Ти байдуже ставишся до кепкування над тобою?
38. Ти дратівливий?
39. Чи цікаво тобі виконувати роботу, пов'язану з швидкістю трудових операцій?
40. Чекаючи неприємних подій, чи почуваш ти хвилювання?
41. Ти найчастіше ходиш повільно?
42. Ти дозволяєш собі інколи кудись запізнюватись?
43. Чи часто тобі доводиться бачити „страшні” сни?
44. Ти любиш поговорити по-простому навіть з незнайомою людиною?
45. Чи страждаєш ти від якогось болю?
46. Чи пригнічують тебе неприємні почуття, коли ти тривалий час позбавлений можливості спілкуватися з людьми?
47. Чи вважаєш ти себе людиною нервовою?
48. Чи є серед твоїх знайомих люди, які тобі дуже не подобаються?
49. Ти дуже впевнена у собі людина?
50. Тебе легко образити, якщо вказати на помилки у твоїй поведінці?
51. Ти згодний з тим, що від вечірки дістати справжнє задоволення важко?
52. Чи дошкуляють тебе думки, що ти чимось гірший за інших?
53. Чи здатний ти внести пожвавлення в нудну компанію?
54. Чи робиш ти спроби розпочати розмову на тему, у якій не тямиш?
55. Тебе хвилює твоє здоров'я?
56. Ти часто кепкуєш над іншими?
57. Ти страждаєш від безсоння?

А тепер треба перевірити, чи об'єктивно підліток відповів. Якщо на запитання №№ 6, 24, 36 він відповів „так”, а на питання №№ 12, 18, 30, 42, 48, 54 – „ні”, то це означає, що він не бажає або ж не вміє об'єктивно оцінювати себе. А відтак подальша робота з анкетною втрачає будь-який сенс: адже вийде спотворений результат. Якщо ж з перевіркою на об'єктивність все гаразд, тобто на питання №№ 6, 24, 36 школяр відповів „ні”, а на питання №№ 12, 18, 30, 42, 48, 54 – „так”, слід розпочинати виконувати основну частину завдання. Він має виписати відповіді на питання №№ 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 27, 29, 39, 44, 46, 49, 53, 56, а також №№ 5, 15, 20, 32, 34, 37, 41, 51. Підрахувати, скільки вийшло „так”, скільки – „ні”. Якщо „так” зустрічається понад 12 разів, то він належить до групи I; якщо „ні” зустрічається понад 12 разів – то до групи II.

Якщо ж у відповідях на питання №№ 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57 понад 12 разів зустрінеється „так”, то йому притаманні риси групи III.

Група I. Характеризується орієнтацією особистості на навколишній світ. Цю групу людей відзначають товариськість, чуйність, невимушеність, життєрадісність, впевненість у собі, прагнення до лідерства. Вони, як правило, мають багато друзів, оптимістичну вдачу, доброзичливі, веселі, завдяки гнучкості своєї поведінки легко знаходять контакти з різними людьми, але іноді запальні та нестримані, імпульсивні. Такі люди звичайно добре оволодівають професіями типу „людина – людина”. Але й інші професії від них не за сімома замками.

Група II. Характеризується фіксацією інтересів особистості на явища власного внутрішнього світу, який є для людей цієї групи найвищою цінністю.

Такі люди спокійні, врівноважені, розсудливі, обачливі, контролюють свої вчинки. Їх дії завжди продумані, раціональні. Вони нетовариські, часто замкнені, але миролюбні. Коло друзів у них невелике. Ці люди часто соціально пасивні, важко входять у колектив. Надають перевагу книжкам, схильні до самоаналізу, високо поцінують етичні норми. Таким людям легше оволодівати професіями типу „людина – техніка”, „людина – природа”. Працювати з іншими людьми їм важко, це потребує дуже багато сил.

Група III. Характеризується емоційно несталою сферою особистості. Люди цієї групи вирізняються нестабільністю, неврівноваженістю, легко збуджуються. Їм притаманні часта зміна

настроїв, чутливість, помисливість, схильність до песимізму, нерішучість.

Може вийти так, що підліток набере однакову кількість відповідей „так” і „ні”. Тоді йому є сенс перевірити себе ще раз, може, все ж таки бракувало повної ширості. І не слід впадати у відчай, якщо щось у характеристиці й не сподобалось: адже багато що в собі можна виправити, головне – захотіти.

Творчі задатки тією чи іншою мірою властиві кожному підлітку. Вони є тим фундаментом, на якому в майбутньому розвиватимуться творчі здібності. Вони можуть проявитись або так і залишитись у „прихованому” вигляді – це цілком залежить від виховних дій батьків і педагогів. Наведені у книзі тести та анкети саме і дають змогу визначити деякі особливості пізнавальних процесів, індивідуально-психологічних якостей, емоційно-вольової сфери – тобто тих параметрів, які дозволяють прогнозувати напрями подальшого розвитку здібностей дитини. Більшість індивідуальних особливостей можна значно поліпшити шляхом тренувань, докладання вольових зусиль.

Отже, ставтеся до здібностей своєї дитини критично і, водночас, оптимістично. Головне – не шкодуйте часу для занять з підлітком, спрямовуйте його пізнавальну активність на самовдосконалення, на розв’язання все складніших творчих проблем. І успіх обов’язково прийде.

Анкета для соціального педагога

Як показує наш досвід, текст, який ви тільки-но прочитали, досить підступний: він читається так легко, що здається, ніби, абсолютно все зрозуміло. Було б добре, якби це було насправді так.

Наскільки ви розбираєтесь в проблемі виховання обдарованості? Чи дійсно ви можете визначити обдарованість дитини, розуміти причини недостатнього розвитку здібностей у здорової дитини? Все це може показати наш тест, який вам пропонується виконати.

Дайте на кожне запитання одну із трьох відповідей: „так”, „ні”, „не знаю”. Починайте!

1. Не можна досить рано вчити дитину читати, навіть якщо вона сама цього прагне.
2. Пам’ять – це найбільш головне для розвитку здібностей.

3. До тих пір, поки дитина мала, ніяких жорстких вимог до неї не можна пред'являти.
4. Не можна обдаровану дитину вчити точно так, як звичайну.
5. Обдаровані діти інколи важко засвоюють знання й навички, що не відповідають їхнім здібностям.
6. Дитині з ранніх років необхідно надати вибір скрізь, де це тільки можливо: в їжі, в одязі, прогулянках і навіть у виборі друзів.
7. Почуття обов'язку не можна виховувати досить рано, не можна пред'являти маленькій дитині досить суворі вимоги – від цього страждає особистість.
8. Будь-який урок у школі повинен бути цікавим дитині – без цього не будуть розвиватися здібності.
9. Обдарована дитина часто відчуває труднощі в спілкуванні.
10. Математику до 12-13 років повинні знати досить повно всі діти, незалежно від здібностей.
11. Потрібно, щоб з перших днів навчання в школі дитина була орієнтована лише на відмінні оцінки.
12. Не можна до дитини, навіть дуже маленької, постійно виявляти свою любов – можна розпестити.
13. Дітей до 11 років не можна навчати в профільованих класах – математичних, гуманітарних і т.ін.
14. Не можна карати дитину за поламану іграшку.
15. Дитину не можна примушувати читати, особливо художню літературу.
16. Дитину з малих років необхідно привчати до обов'язків по дому.
17. У кожної дитини повинна бути впевненість у своїх силах.
18. Потрібно постійно виявляти свою любов, коли дитина мала, любов'ю розпестити неможливо.
19. Не можна карати дитину за погано виконану інтелектуальну діяльність – погано прочитала, неправильно порахувала й т.ін.
20. Якщо дитина звичайна, не можна, щоб вона вважала себе здібною – це буде заважати їй у житті.
21. Обдарованість лише від Бога.
22. Обдаровану дитину можна одразу визначити – вона вражає всіх своїми знаннями й судженнями.
23. Маленьку дитину не можна постійно брати на руки – цим її можна розпестити.
24. Хороший учитель – той, на уроці якого дітям завжди цікаво, і вони не помічають, як проходить час.

25. Треба, щоб починаючи з раннього віку дитині менше забороняли, тоді вона виросте справжньою особистістю.
26. Маленьку дитину не можна карати, це приводить до пригнічення особистості.
27. Від оцінок у школі бажано цілком позбавлятися.
28. Коли дорослі читають дитині, досить важливо, щоб вона сиділа тихо й дослухалася до кожного слова.
29. Обдарованим дітям ні в якому разі не можна говорити, що вони обдаровані, вони можуть зарозумітися.
30. Для того, щоб дитина виросла здібною, обов'язково треба займатися ще до школи читанням, лічбою, іноземною мовою.
31. Для розвитку здібностей від дитини необхідно вимагати, щоб вона щоденно читала дві-три сторінки.

А тепер підрахуйте кількість правильних відповідей. Слід попередити, що відповідей на деякі питання немає в тексті, і правильна відповідь на них свідчить про вашу педагогічну або батьківську інтуїцію (або освіченість у цій області).

Отже, якщо у вас більше половини відповідей неправильних, то вам необхідно зайнятися своєю самоосвітою (або створити свою власну педагогічну теорію). Працювати з обдарованими дітьми вам поки рано.

Якщо неправильних відповідей всього 5-7 – це дуже погано, у цілому ви відчуєте, що називається, істину, залишається лише реалізувати її на практиці.

Якщо неправильних відповідей усього 2-3 – це просто чудово, ви справжній геній педагогічної інтуїції – вам необхідно терміново знайти собі справу, що відповідає вашим неабияким педагогічним здібностям.

Відповіді на анкету:

правильно	(+)		
неправильно	(-)		
1.(-)		11.(-)	21.(-)
2.(-)		12.(-)	22.(-)
3.(-)		13.(-)	23.(-)
4.(-)		14.(+)	24.(-)
5.(+)		15.(+)	25.(-)
6.(+)		16.(+)	26.(-)
7.(-)		17.(+)	27.(-)
8.(-)		18.(+)	28.(-)
9.(+)		19.(+)	29.(-)
10.(+)		20.(-)	30.(-)
			31/(-)

Цікавим є таке: із групи обдарованих інтелектуалів дуже багато показали зміни в креативності, але все ж не всі діти. Схоже, що досить високий інтелект – одна з обов'язкових умов виникнення нової креативності, але її все ж не досить. Так от, виявилось, що є певні характеристики самої діяльності дитини, за якими можна гадати, в якому напрямку розвивається – до творчості чи від неї.

М. Фідельман були сконструйовані особливі методики, що виявляють переваги дітей. Ці методики давали можливість дітям обирати стратегію вирішення самим: можна було вибирати продуктивну стратегію або репродуктивну, тобто придумувати щось самим або діяти за зразком. Робота проходила в групі у формі природного експерименту, тобто діти не знали, що це експеримент, а вважали, що з ними просто так грають. Дуже важливо, щоб експериментатор однаково заохочував кожний вибір дитини.

Щоб було зрозуміліше, наведу приклад з однієї такої гри – „Магічне яйце”. Дітям пропонується розрізаний за певною схемою овал. До цього додається певна кількість розчленованих силуетних зображень птахів (варіативні зразки), які можна скласти з частин цього овалу. Дитині пропонується ціле „віяло” можливих дій:

1) можна було з цих шматочків скласти щось своє, не обов'язково навіть „пташиний” малюнок. Це творча (продуктивна) стратегія;

2) можна було спочатку спробувати скласти малюнки за зразками, а потім переходити до власних зображень (так звана перехідна стратегія);

3) можна було працювати лише за зразками – спочатку один, потім другий, третій (це так звана репродуктивна, тобто нетворча, діяльність).

Особливо підкреслимо, що експериментатор спеціально слідкує за тим, щоб діти не знали, що саме він хоче від них – вони просто грали, і все.

Виявилось, що діяльність творчого типу обирали саме ті діти, у яких через кілька років виявився різкий підйом творчих здібностей, діти ж з високим рівнем творчих здібностей за тестами, але із „зникаючою” креативністю обирали діяльність за готовими зразками. Фактично ця діяльність давала можливість певного роду *прогнозу* розвитку обдарованості, тобто передбачення шляху розвитку здібностей.

Якщо тести дають *діагноз* здібностей, які є в дитини тепер, у даний момент, то діяльність із великим набором можливих стратегій,

з вільним вибором із них, який представлений самій дитині, дає можливість передбачити напрямок розвитку дитини.

Указаними характеристиками якісний підхід не вичерпується; такого роду відмінностей багато (наприклад, відмінності за „спеціалізацією” пізнавальної потреби: „гуманітарії”, „природнички”). Проблем, пов’язаних з якісними характеристиками пізнавальної потреби, безліч. Ми не зупиняємося на них детально тому, що ця тема вимагає спеціального висвітлення. Зараз для нас важливе інше: причини, від яких залежить розвиток пізнавальної потреби.

АНКЕТА

Визначення інтенсивності пізнавальних потреб.

1. *Наскільки часто учень довгий час займається будь-якою розумовою роботою (година – півтори – для молодшого школяра; декілька годин підряд, не відриваючись, – для підлітків і т.п.)?*

- а) часто;
- б) інколи;
- в) дуже рідко.

2. *Що вибирає дитина, коли задане запитання „на кмітливість”?*

- а) помучитися, але самому знайти відповідь;
- б) коли як;
- в) одержати готову відповідь від інших.

3. *Чи багато читає вона додаткової літератури?*

- а) постійно багато;
- б) нерівно. Іноді багато, іноді нічого не читає;
- в) мало або зовсім нічого не читає.

4. *Наскільки емоційно вона ставиться до цікавого для неї заняття, пов’язаного з розумовою роботою?*

- а) дуже емоційно;
 - б) коли як;
 - в) емоції яскраво не виражені.
- (тут потрібно враховувати загальну емоційність дитини)

5. *Чи часто задає питання?*

- а) часто;
- б) іноді;
- в) дуже рідко.

Зауваження. Відповіді „а” свідчать про сильно виражені пізнавальні потреби, „б” – помірні; „в” – про слабо виражені.

АНКЕТА

Визначення рівня пізнавальної потреби.

1. Чи пов'язані інтереси учня з вибором майбутньої професії?

- а) пов'язані дуже тісно;
- б) пов'язані, але мало супроводжуються відповідною організацією діяльності;
- в) ніяк не пов'язані.

2. Чи звертається учень до серйозних джерел: користується науковою (а не лише науково-популярною) літературою, працює із словником і т.п.?

- а) постійно;
- б) інколи;
- в) дуже рідко.

3. Чи ставить у своїй роботі завдання, виконання яких неможливе за один захід, вимагає копійки роботи протягом багатьох днів і навіть місяців?

- а) більшість занять підкорено цьому принципу;
- б) ставить такі завдання, але рідко виконує;
- в) не ставить довготривалих завдань.

4. Якою мірою, займаючись улюбленою справою, може робити „чорну”, нецікаву для нього інтелектуальну роботу (наприклад, виконувати тривалі вирахування при вирішенні цікавої задачі)?

- а) робить завжди стільки, скільки потрібно;
- б) робить періодично;
- в) не любить виконувати нецікаву для нього роботу.

5. Чи здатний за необхідності займатися тривалий час інтелектуальною діяльністю, жертвуючи розвагами, а іноді й відпочинком.

- а) завжди, коли це потрібно;
- б) лише зрідка;
- в) не здатний.

Примітки. Розрахована лише на старшокласників. Шкалування таке ж, як і в анкеті № 1.

Роздуми про лінощі

Немає і не може бути дітей, які б не хотіли вчитися з самого початку навчання.
В.О.Сухомлинський

Як пізнати ледаря?

Безумовно, що поряд з потребами у пізнанні є потреба в розумових лінощах, в розумовому спокої.

Один популярний психіатр показав у своїх книгах емоціональне життя людини як рух маятника від „аду” до „раю”. З певною долею спрощення й пізнавальну діяльність можна уявити як рух від потреби в діяльності до потреби в спокої. Певною мірою єдиний континіум з двома полюсами: на одному ентузіаста науки, жерці безкорисливого пізнання, служителі Його Величності Знання, а на іншому – зашкарублі розумові ледарі, повні інтелектуальні нероби, закінчені ревнителі свого мозкового спокою.

Кажучи взагалі, та чи інша потреба в лінощах є у всіх і це цілком нормально. Після роботи потрібен відпочинок. Після задоволення діяльності потрібне задоволення спокою.

Однак є люди, у яких задоволення розумового спокою настає без усіякої втоми від діяльності. Це як ненажерство: адже ненажерам, щоб їсти, зовсім не треба бути голодними. Ось такі ентузіаста розумової бездіяльності і є ледарі.

Тепер поговоримо про *тести*.

Не сидіть над окремим завданням, якщо воно не виходить, йдіть далі, до цього зможете повернутися пізніше. Цілком розумно зробити припущення, якщо не знаєте точно, як відповісти правильно. Штрафів за неправильні відповіді немає. Якщо ви захочете замінити відповідь, точно вкажіть, на якій відповіді ви врешті решт зупинилися. Сумнівні відповіді не враховуються.

Тести будуть такі:

- Тест 1. Знайди зайве слово.
- Тест 2. Знайди синоніми.
- Тест 3. Знайди антоніми.
- Тест 4. Встав недостаюче слово.
- Тест 5. Подвійне значення.
- Тест 6. Доповнення.
- Тест 7. Логічні завдання (проблеми).

Тест 1. Знайди зайве слово.

Цей тест виявляє найбільш важливу характеристику розумових здібностей – здібність до класифікації, чудовий засіб, який виробив теоретичний інтелект, щоб об'єднати речі в певні єдності.

У кожному ряді дається п'ять слів. Їх можна класифікувати по-різному. При правильному „розкладі” залишається зайве слово, яке не підходить до інших чотирьох. Існує один, найбільш правильний спосіб, усі інші варіанти менш очевидні. Є якість або характеристика, яку задовольняють чотири слова, але не задовольняє одне, яке й повинно бути вилучене з ряду. Підкресліть це слово.

Наприклад: ніж, виделка, ложка, капелюх, чашка.

Відповідь: „капелюх” (тому що всі інші слова мають відношення до їжі).

1. Птах, літак, бджола, машина, метелик.
2. Дивитися, глядіти, зирити, моргати, спостерігати.
3. Дощ, сніг, град, блискавка, паморозь.
4. Полотно, шерсть, нейлон, льон, вовна.
5. Безжиттєвий, апатичний, в'ялий, зацепенілий, чуттєвий.
6. Кидати, штурхати, кинути, метати, розкидати.
7. Бук, ясен, ялинка, верба, клен.
8. Вишневий, ясно-червоний, червоний, малиновий, шафрановий.
9. Кінь, вовчиця, лань, кобила, вівця.
10. Чума, бруцельоз, карбункул, температура, язва.
11. Прекрасний, поетичний, величний, грандіозний, величавий.
12. Перли, сапфір, агат, смарагд, рубін.
13. Канатоходець, акробат, клоун, блазень, жонглер.
14. Розтирати, нарізати, товкти, дрібнити, дробити.
15. Нарцис, гладіолус, пролісок, хризантема, тюльпан.

Відповіді до тесту 1:

- 1) машина; 2) блимати; 3) блискавка; 4) нейлон; 5) чуттєвий;
6) штурхати; 7) ялинка; 8) шафрановий; 9) кінь; 10) температура;
11) поетичний; 12) агат; 13) блазень; 14) нарізати; 15) пролісок.

Тест 2. Знайди синоніми.

Цей тест виявляє ваше чуття слова. У кожному ряді шість слів: два з них більш тісно пов'язані між собою, ніж інші, означають практично одне й те ж. Знайди ці два слова. Підкресли їх.

Приклад: гуляти, бігати, їхати, літати, сидіти, прогулюватися.

Відповідь: гуляти й прогулюватися – синоніми.

1. Незабаром, майже, тільки, частково, часто, окремо.
2. Відрікатися, забувати, ненавидіти, залишати, володіти, зневажати.
3. Нелюдяний, жорстокий, мужній, обережний, жалісливий, добродішній.
4. Хворий, незвичайний, дивний, утомлений, пихатий, потішний.
5. Духовний, бридкий, благообразний, стрункий, жакликий, без смаку.
6. Вередливий, посередній, відштовхуючий, безглуздий, абсурдний, значний.
7. Загальний, змішаний, багато, головний, суцільний, повний.
8. Покрівельний, спостережливий, приводячий супроводжуючий, акомпануючий, вступаючий.
9. Битися, здійснювати, супротивитися, існувати, впливати, застосовувати.
10. Зупинка, допуск, мотив, пересторога, скорбота, ефект.
11. Діяльний, зухвалий, абсурдний, доречний, нетерплячий, нав'язливий.
12. Полудень, село, сутінки, день, степ, п'ятьма.
13. Сваритися, асистувати, демонструвати, скандаляти, рушити, віддавати.
14. Перехресний, непристойний, непостійний, змінний, значний, аргументований.
15. Розщелина, тріщина, менеджер, встояти, сумнівний, зруйнувати.

Відповіді до тесту 2:

1) майже, тільки; 2) забувати, залишати; 3) нелюдський, жорстокий; 4) незвичайний, дивний; 5) бридкий, страшний; 6) безглуздий, абсурдний; 7) суцільний, повний; 8) супроводжуючий, акомпануючий; 9) битися, супротивитися; 10) перешкода, перепона; 11) діяльний, доречний; 12) полудень, день; 13) сваритися, скандаляти; 14) непостійний, змінний; 15) розщелина, тріщина.

Тест 3. Знайти антоніми.

Знову тест, що виявляє ваше чуття слова. Два слова в кожному ряді є протилежними за своїм значенням у більшій мірі, аніж інші. Найдіть ці антоніми й підкресліть їх.

Приклад: кривий, довгий, великий, малий, широкий.

Відповідь: великий і малий є антонімами.

1. Обертатися, підніматися, занурюватися, наближатися, опускатися.
2. Текти, переливатися, відкривати, рятуватися, наближатися, відходити.
3. Рушити, розкидати, піднімати, переливати, опускати.
4. Холодний, бездіяльний, розслаблений, зайнятий, заціпенілий.
5. Роз'єднаний, затуплений, жорсткий, стислий, гострий.
6. Оперативний, дисонансний, плавний, мелодійний.
7. Роз'єднати, скрутити, скинути, збирати, пов'язувати.
8. Думати, пізнавати, рахувати, скорочувати, забувати.
9. Опозиціонер, опортуніст, ворог, суперник, партнер.
10. Худий, непостійний, середній, безмірний, достатній.
11. Рухливий, дурний, лінивий, інертний, зніяковілий.
12. Відділятися, шуткувати, розкидати, розвінчувати, захоплюватися.
13. Малюк, дівчина, юнак, підліток, старий.
14. Ніжний, чемний, простуватий, грубий.
15. Розхитувати, платити, вимагати, одержувати, забезпечувати.
16. Грішний, благородний, святий, люблячий, хворобливий.
17. Пасок, рама, розбійник, перука, ходулі.
18. Карликовий, приземкуватий, коренастий, гігантський, короткий.

Відповіді до тесту 3:

- 1) підніматися, опускатися; 2) наближатися, відходити;
3) піднімати, опускати; 4) розслаблений, заціпенілий; 5) затуплений, гострий; 6) дисонансний, мелодійний; 7) роз'єднати, пов'язувати;
8) пізнавати, забувати; 9) опозиціонер, партнер; 10) худий, безмірний; 11) рухливий, інертний; 12) розвінчувати, захоплюватися;
13) малюк, старий; 14) ніжний, грубий; 15) вимагати, одержувати;
16) грішний, святий; 17) перука, ходулі; 18) карликовий, гігантський.

Тест 4. Встав потрібне слово.

Цей текст показує, наскільки добре ви можете об'єднати окремі частини в систему. У кожному завданні треба підібрати таке слово, яке задовольняло б одразу два слова – і ліворуч, і праворуч. Впишіть пропущене слово в дужки. Звичайно, може бути, що ми підшукаємо

слово, що відповідає завданню, але не співпадає з її відповіддю. У такому випадку ви також отримуєте свій бал.

Приклад: утвар (...) хазяйка.

Відповідь: утвар (домашня) хазяйка.

1. Розум (...) біль.
2. Кров (...) квітка.
3. Друг (...) шафа.
4. Гудзик (...) стаття.
5. Згадка (...) ліки.
6. Людина (...) костюм.
7. Напій (...) загар.
8. Місяць (...) пряник.
9. Ранок (...) розвиток.
10. Розмова (...) дощ.
11. Погляд (...) кущ.
12. Душа (...) вулиця.
13. Злодій (...) довідник.
14. Романс (...) мороз.
15. Запах (...) анекдот.
16. Тканина (...) думка.
17. Душа .. посуд.

Відповіді до прикладів тесту 4:

- 1) гострий; 2) світло-червоний; 3) старий; 4) блискуча; 5) гірке;
- 6) світлий; 7) шоколадний; 8) медовий; 9) ранній; 10) затяжна;
- 11) колючий; 12) широка; 13) кишеньковий; 14) жорстокий;
- 15) свіжий; 16) яскравий; 17) чиста.

Тест 5. Подвійні значення.

Цей тест перевіряє здібності, схожі з тими, що і в попередньому тесті. Необхідно знайти слово в середині. Слово, що вжите в одному значенні, має значення слова ліворуч, в іншому – значення слова праворуч. Впишіть слово в дужки.

Приклад: національність (...) танок.

Відповідь: полька.

1. Частина газети (...) частина дороги.
2. Приміщення в готелі (...) один випуск газети.
3. Частина газетного аркуша (...) приміщення.
4. Велика кількість (...) усі квітки продані.
5. Музичний знак (...) предмет, який відкриває замок..

6. Фрукт (...) аристократ у давньому Китаї.
7. Частина тіла людини (...) керівник установи.
8. Танок (...) крок коня.
9. Частина тіла (...) один з елементів родоводу.
10. Частина дерева (...) математичний вираз.
11. Вираз ніжності (...) тварина.
12. Шахматна фігура (...) старовинне судно.
13. Жіноча приналежність з хутра (...) технічний пристрій.
14. Невіглас (...) тварина.
15. Все вислухати (...) пропустити мимо вух.
16. Сфера спілкування (...) геометрична фігура.
17. Великий полководець (...) тістечко.
18. Поле бою (...) напрямок атмосферних змін.
19. Застібка (...) атмосферне явище.

Відповіді до прикладів тесту 5: 1) полоса; 2) номер; 3) підвал; 4) аншлаг; 5) ключ; 6) мандарин; 7) голова; 8) галоп; 9) коліно; 10) корінь; 11) ласка; 12) тура; 13) муфта; 14) свиня; 15) прослухати; 16) круг; 17) наполеон; 18) фронт; 19) блискавка.

Тест 6. Доповнення.

У цьому тесті аналізується ваше вміння зрозуміти значення й знайти адекватне йому слово. Вам необхідно підібрати потрібні слова, вставити їх у пропущені місця. Виберіть ці слова із варіантів, поданих нижче.

Я хочу ... (1) ... геть від цієї ... (2) ... зими, з її ... (3) ..., які, немов дикий звір, ... 4 ... на людину, ... (5) ... її з ніг.

... (6) ... геній, ... (7) ... свої величезні творчі ... (8) ... визначає принципово ... (9) ... напрямку в науці, культурі й ... (10) ... житті суспільства.

Принципи ... (11) ... Конституції будуть ... (12) ..., якщо законодавча ... (13) буде ... (14) ... виконавчою, що трапляється в ... (15) ... державах.

Слова для вибору:

1. Виїхати, поспішити, віддалитися, побігти, піти.
2. Холодної, суворої, лютої, морозної.
3. Мороз, холод, заметіль, сніг, іній.
4. Кидаються, наступають, летять, підбігають, прагнуть.
5. Скидаючи, збиваючи, звалюючи, знімаючи.

6. Справжній, відомий, істинний, серйозний, великий.
7. Реалізувати, демонструвати, виявити, підтвердити, показувати.
8. Дар, навички, вміння, можливості, знання.
9. Новий, корисний, важливий, цікавий, цінний.
10. Соціальний, сімейний, суспільний, людський, світський.
11. Демократичний, істинний, справжній, хороший, великий.
12. Втрачати, губити, змінювати, забувати, підмінити.
13. Сила, влада, республіка, сторона, управління.
14. Підмінюватися, зливатися, влаштовуватися, замінюватися, пов'язуватися.
15. Комуністичний, тоталітарний, фашистський, освічений, старий.

Відповіді до тесту 6.

- 1) Я хочу поспішити геть від цієї суворої зими, з її морозами, які, немов дикий звір, кидаються на людину, звалюючи її з ніг.
- 2) Істинний геній, реалізуючі свої величезні творчі можливості, визначає принципово нові напрямки в науці, культурі й соціальному житті суспільства.
- 3) Принципи демократичної Конституції будуть втрачатися, якщо законодавча влада буде замінюватися виконавчою, що трапляється в тоталітарних державах.

Тест 7. Логічні завдання (проблеми).

Якщо ви дійшли до цих питань, то, значить, не втратили ще мужності – це вже добре. Але тепер прийшов час дізнатися, хто є хто. Тут буде дев'ять досить хитрих запитань, які спрямовані на виявлення вашого логічного мислення, розуміння й швидкості розумових операцій. Подивимося, на що ви здатні.

Також, як і раніше, пропонується набір альтернативних відповідей, із яких треба вибрати правильну.

Проблеми:

1. Людина купила машину за 650 доларів, а продала за 725. Після цього вона вирішила, що знову купить машину за 750 доларів, але на цей раз продала лише за 725. Що в результаті вийшло – вона втратила гроші чи придбала?

2. Двері чотирьох кімнат належать чотирьом джельтменам і пофарбовані в чотири різних кольори. У містера Аллена незелені двері, а в містера Болла – не червоні двері. У містера Кларка чорні

двері лише в тому випадку, якщо у містера Доу вони зелені. Якщо двері містера Болла чорні, то у містера Аллена вони білі:

- а) у містера Аллена – червоні двері;
- б) у містера Болла – зелені двері;
- в) у містера Кларка – білі двері;
- г) у містера Доу – чорні двері;

3. Жаба живе в болоті глибиною в 30 футів. Вона стрибає кожен ранок на висоту в 3 фута й опускається ввечері на 2 фута. Скільки днів знадобиться жабі, щоб піднятися на поверхню?

4. Один годинник показує 6.10, інший – 6.25, ще інший – 6.40, а ще один – 6.50. Якщо правильний час 6.30, то в середньому відстають чи поспішають годинники?

5. Пароплав став на якір у гавані, скинувши канатний трап, нижча сходинка якого торкається води. Сходинки трапа висотою 200 мм кожна. Якщо висота приплива 1600 мм, то скільки сходинок покриє вода?

6. Людина купила яйця в магазині: $\frac{2}{3}$ з них були розбиті, $\frac{1}{2}$ зіпсовані, $\frac{1}{4}$ були одночасно й розбиті, й зіпсовані. Лише два яйця були зовсім хорошими. Скільки всього яєць вона купила?

7. Велосипедист їхав до міста з швидкістю 4 милі на годину. Зворотну подорож він здійснив із швидкістю 6 миль на годину. Скільки часу зайняла у нього подорож туди й назад?

8. Хазяїн фабрики вирішив преміювати кожного свого працівника. Але оскільки він був шовіністом, то вирішив кожному чоловікові дати по фунту, а жінкам – лише по 40 пенсів. Однак після такого рішення він вирішив усе переграти. Оскільки преміювати усіх 100 працівників було для нього занадто дорого, то, не дивлячись на те, що жінок було більше, ніж чоловіків, він вирішив: дочекатися, доки 60% чоловіків самі підуть геть, і дати премію лише тим, хто залишився. Скільки хазяїн витратив на премію?

9. У спортивному клубі 70% членів грають у сквош, 75% – у теніс, 80% – у бадмінтон, 85% – у настільний теніс. Який мінімальний процент членів клубу грає в усі чотири гри?

10. У людини є 3 білих шкарпетки, 3 чорних шкарпетки, 3 рожевих шкарпетки й 3 голубих шкарпетки в комоді. Яке мінімальне число шкарпеток вона повинна витягнути з свого комода, щоб скласти три цілих пари, якщо врахувати, що вона не може бачити їхній колір?

Відповіді до тесту 7.

- 1) Придбав 50 доларів.
- 2) У містера Доу чорні двері.
- 3) 28 днів.
- 4) На 10 хвилин поспішають.
- 5) Жодної.
- 6) 24 яйця.
- 7) 250 хв.
- 8) Чотириста доларів.
- 9) 10%.
- 10) 9.

Перевірте ваші відповіді й підрахуйте, скільки ви набрали очок. Будьте вимогливі до себе. Якщо ви дали кілька рішень, то відповідь буде вважатися неправильною (навіть якщо одна відповідь правильна).

Не хвилюйтеся, якщо більшість відповідей виявилися неправильними. Це всього лише тест, та й ще специфічний вербальний.

Приємно, звичайно, якщо вам вдалося виконати більшість завдань, але ... Це всього лише тест, та ще й, як ми сказали, пробний, так що немає підстав і для особливих ярликів.

Справжнє серйозне тестування можна пройти лише у професійного психолога.

Тест „Права чи ліва півкуля?”

Мозок людини складається з двох півкуль: лівої та правої.

Встановлено, що ліва півкуля здатна переробляти мовленнєву (вербальну) інформацію, а права – образну (невербальну).

Одні люди мають переважно розвинуту ліву півкулю, інші – праву, а в третіх обидві півкулі працюють гармонійно. Відповідно лівопівкульні люди легко сприймають словесну інформацію і в них розвинуті здібності до гуманітарних наук, літератури, поезії, філософії й т.ін. У правопівкульних – переважає чуттєве сприйняття. Серед них – талановиті художники, музиканти, композитори.

Нижче пропонуємо тест для визначення того, до якого з перерахованих типів людей належить ваша дитина або ж ви самі, шановні батьки.

Права чи ліва півкуля?

1. Великий палець.

Переплетіть пальці рук, і ви помітите, що зверху завжди знаходиться один і той же великий палець, якщо лівий – ви людина емоційна, правий – у вас переважає аналітичний склад розуму.

2. Провідне око.

Спробуйте „прицілитися”, обравши собі мішень і дивлячись на неї через своєрідну „мушку” – олівець або ручку. Ви помітите, що

якщо примружити одне око, то „мушка” не зміститься відносно „мішені”, але якщо ви примружите друге око – зміщується. Примружене око, при якому „мушка” зміщується відносно мішені, і є „провідне око”.

Інколи зручно „прицілюватися” крізь дірочку в аркуші паперу. Праве провідне око говорить про твердий, настирливий характер (іноді агресивний), а ліве – про м’який, уступливий.

3. Руки на грудях.

Якщо при переплетенні рук на грудях зверху виявиться ліва рука, то ви схильні до кокетства, права – до простоти й доброзичливості.

4. Аплодисменти.

Якщо при аплодуванні зручніше ляскати правою рукою, можна говорити про рішучий характер, лівою – ви часто коливаєтеся, перш ніж прийняти рішення.

Одержані результати позначте буквами:

- а) великий палець лівої руки зверху – Л;
- б) ліве провідне око – Л;
- в) ліва рука зверху на грудях – Л;
- г) зручніше ляскати лівою рукою – Л;
- д) великий палець правої руки зверху – П;
- е) праве ведуче око – П;
- ж) права рука зверху на грудях – П;
- з) зручніше ляскати правою рукою – П.

У результаті самоспостережень ви одержуєте послідовність з цих букв (одне з 16 можливих поєднань), якій відповідає опис, психологічний портрет (міні – портрет). Але не забувайте, справжній психологічний портрет буде все ж чимось відрізнятися від описаного.

ПППП – для вас характерним є консерватизм, орієнтація на загальноприйнятту думку (на стереотип). Ви не любите конфліктувати, сперечатись і сваритися.

ПППЛ – провідна риса вашого характеру – нерішучість.

ППЛП – для вас характерною є кокетливість, рішучість, почуття гумору, артистизм. При спілкуванні з вами необхідні гумор і рішучість. Дуже корисливий тип характеру. Цей тип характеру у жінок зустрічається найбільш часто.

ПЛЛЛ – тип характеру, що рідко зустрічається, близький до попереднього, але м’якіше, спостерігається певне протиріччя між

нерішучістю (ліве аплодування) і твердістю характеру (праве провідне око).

ПЛПП – тип характеру, що поєднує аналітичний склад розуму й м'якість. Частіше зустрічається в жінок (тип „ділової жінки”) – повільне звикання, обережність у стосунках, терплячість і певна холодність.

ПЛПЛ – слабкий і найбільш рідкий тип характеру. Володарі такого характеру беззахисні, підвласні впливам. Зустрічається, як правило, у жінок.

ЛППП – такий тип характеру досить поширений. Основна риса – емоціональність, що поєднується з недостатньою настійливістю. Піддається чужому впливу, і це дозволяє пристосовуватися до різноманітних умов життя. Щасливі в дружбі, легко сходяться з людьми.

ЛППЛ – для вас характерні м'якість, наївність. Вимагаєте особливого ставлення до себе – тип „маленької принцеси”.

ЛЛПП – вам властиві дружелюбність і простота, деяка розкиданість інтересів, схильність до самоаналізу.

ЛЛПЛ – у вашому характері переважає простодушність, м'якість, довірливість. Дуже рідкий тип чоловіків.

ЛЛЛП – ви емоційна, енергійна й рішуча людина, але часто наспіх приймає рішення, які тягнуть за собою серйозні ускладнення. Дуже важливий додатковий гальмуючий механізм.

ЛЛЛЛ – вам властива здатність по-новому глянути на світ. Яскраво виражена емоціональність поєднується з індивідуалізмом, упертістю.

ЛПЛП – найбільш сильний тип характеру. Вас важко у будь-чому переконати, ви важко змінюєте точку зору, але в той же час ви енергійні, вперто досягаєте поставленої мети.

ЛПЛЛ – схожий на попередній тип характеру, настійність у досягненні поставлених цілей. Володарі такого характеру – люди стійкі, переконати їх практично неможливо. Вони схильні до самоаналізу, важко знаходять собі нових друзів.

ПЛЛП – у вас легкий характер. Ви вмієте позбавлятися конфліктів, любите подорожувати, швидко знаходите друзів. Однак ви часто змінюєте свої захоплення.

ПЛЛЛ – цей тип більш характерний для мужчин. Відзначається незалежністю, непостійністю, аналітичним складом розуму. Звичайно ви здаєтесь м'яким, але стаєте вимогливим і навіть жорстким, коли йдеться про справу.

Конкурс на кмітливість

Пропонуємо Вашій увазі завдання:

1. Як дістати ошурки з отвору деталі, яку не можна перевернути, щоб витрусити ці ошурки після свердління чи нанесення нарізки? Як дістати залізну пробку, що впала в посудину, заповнену машинним маслом?

2. Якщо під руками немає ножиць для металу, за допомогою чого і як можна швидко і акуратно розрізати лист покрівельного заліза?

3. Не так просто забити маленький цвях у важкодоступному місці та ще й під певним кутом. Особливо важко зафіксувати цвях і зробити молотком перші удари. За допомогою чого і як можна спростити забивання маленького цвяха?

4. Як захистити сірники від сирості, щоб вони зайгоралися навіть під дощем?

Схема діагностики для створення психологічного профілю (Г. Россолімо, 1910)

А. Психологічний тонус

I. Увага досліджується стосовно її:

а) стійкості; б) об'єму

II. Для дослідження волі, необхідно визначити її здатність:

- 1) до опору;
- 2) автоматизму;
- 3) навіювання.

В. Пам'ять

III. Точність зорового сприйняття:

- 1) при наступному пізнанні;
- 2) при одночасному судженні;
- 3) при наступному відтворенні.

Стійкість сприйняття по відношенню до:

IV. Зорове сприйняття:

- 1) бездумних лінійних фігур;
- 2) кольорових бездумних фігур;
- 3) картин;
- 4) предметів шляхом перерахування за допомогою пізнання.

V. Елементарна мовлення, а саме:

- 1) слухове сприйняття складів;
- 2) слухове сприйняття слів;
- 3) слухове сприйняття слів по асоціації зі складами;
- 4) слухове сприйняття речень.

VI. Числам:

- 1) за слуховим сприйняттям чисел;
- 2) за зоровим сприйняттям кількості фігур;
- 3) за зоровим сприйняттям кількості знаків.

C. Вищі процеси

VII. Осмислення:

- 1) просте, тобто правильне складання окремих малюнків зі смислом або без смислу (наочних недоцільностей);
- 2) комбінуюче, тобто серія картин, пов'язаних одним загальним змістом або не пов'язаних ним.

VIII. Комбінаторна здібність. Складання:

- 1) малюнків зі змістом і креслень, розрізаних на частини;
- 2) складних фігур із елементів, що їх утворюють.

IX. Кмітливість як здатність вирішувати прості механічні задачі – головоломки.

X. Уява як здатність доповнювати уявою те, чого не вистачає в малюнках, словах і реченнях частин.

XI. Спостережливість, тобто здатність відшукувати прихований смисл або особливості об'єкта.

Схема діагностики для виявлення обдарованих дітей (В. Меде і Г. Піорковський)

I. Увага і здатність концентрації при безпосередньому сприйнятті на матеріалі відтворення:

- а) стійкість;
- в) відхилення і розподіл;
- с) втомлюваність.

II. Пам'ять.

1. Запам'ятовування нового матеріалу:

- а) пам'ять на бездумний матеріал при різноманітних способах мовлення й часу відтворення;
- б) пам'ять на усвідомлений матеріал за тих же умов.

2. Стан наявного сприйняття пам'яті.

III. Функція комбінування.

1. Наочне комбінування.
2. Інтелектуальне комбінування:

а) детерміноване комбінування: знаходження усіх можливих логічних взаємозв'язків між трьома даними поняттями.

IV. Оперування поняттями.

1. Стан наявних понять та їх протікання.
2. Встановлення нових зв'язків між даними поняттями:

а) пошук істотного в даних елементах;
в) знаходження спільного між даними членами ряду;
с) виявлення функціональних зв'язків між членами одного або кількох рядів.

V. Здатність до роздумів..

1. Загальні оцінки на основі:

а) предметної оцінки обставин;
в) психічного відчуття в дослідях реального сприйняття або уявного;

с) предметно-психологічна оцінка обставин певної події.

2. Оцінка виняткових подій:

а) виявлення найбільш важливого за даних обставин у запропонованих прикладах;

в) віднайдення найбільш доцільного в даній ситуації;

с) критика ймовірного і неможливого.

VI. Наочне сприйняття (Anschauung) і здатність до спостереження.

1. Здатність до сприйняття в дослідях реального сприйняття і при словесному реченні пропозиції?

2. Гострота спостереження і його продуктивність при категоріальній установці:

а) судження про предмети та їхні ознаки в досліді з картиною;

в) виявлення зв'язків на основі аналізу й синтезу в досліді реального сприйняття.

Психографічна схема Штерна, Бааде й Ліпмана

A. Характер поведінки.

1. Перерозподіл життя.
2. Значення приватного життя.
3. Зовнішня будова життя.

4. Повсякденні функції.
5. Заняття.
6. Техніка наукової роботи й творчості.
7. Техніка ставлення до інших людей і до груп людей – спілкування.
8. Мовлення.
9. Поведінка за незвичайних обставин.

Б. Зведення експериментів, що проводилися над суб'єктом, та їхніх результатів.

В. Властивості.

1. Стан органів зовнішніх почуттів.
2. Стан органів руху.
3. Стан і процеси, що виражають внутрішні переживання.
4. Спостереження, усвідомлення, сприйняття, увага до зовнішніх вражень.
5. Відношення: емоціональні відтінки й цілеспрямованість, формальна будова чуттєвості, бажання, судження, темперамент, характер, емоціональний світогляд і життєрозуміння, релігія.
6. Пам'ять, фантазія, мислення, обдарування, інтелектуальний бік світогляду й життєпису, істотний перебіг уявлень.
7. Увага.
8. Динаміка. Сон. Коливання організму.
9. Усвідомлення власного Я і його видозміни.
10. Самоспостереження і вплив на самого себе.
11. Статеве життя.
12. Гумор, дотеп, сарказм.
13. Запас знань.

Д о д а т о к

- А. Родовідне дерево.
- Б. Характеристика сім'ї.
- В. Характеристика інших прошарків суспільства, груп, де знаходиться суб'єкт.
- Г. Характеристика стосунків, що відначаються залежністю й обов'язками.
- Д. Характеристика факторів сприйняття й освіти.

Діагностичні вікові шкали А.Біне(1908 і 1911 рр.)

<i>Вік (років)</i>	<i>1908 р.</i>	<i>1911 р.</i>
1	2	3
3	<p>Уміння показати очі, вуха, рот. Повторення двох чисел. Розглядання картини: Перерахування не пов'язаних між собою предметів Знання прізвища Запам'ятовування слів, що складаються з 6 складів</p>	
4	<p>Знання власної статті Вміння називаючи знайомі предмети Запам'ятовування трьох чисел Порівняння довжини двох ліній (5 і 6 СШ)</p>	
5	<p>Порівняння двох вантажів (3 і 12 кг.; 6 і 15 г) Креслення квадрата Повторення слів з 10 складів Підрахунок 4 монет Складання прямокутника з двох трикутників</p>	
6	<p>Уміння розрізнити ранок і вечір Визначення предметів шляхом вказівки їхнього застосування Повтор виразу, що складається з 16 складів Виконання трьох даних одночасно доручень Виконання естетичного порівняння Розрізнення правого й лівого боку</p>	<p>Уміння розрізнити ранок і вечір Визначення предметів шляхом вказівки на спосіб їхнього застосування Креслення ромба Підрахунок 13 монет Виконання естетичного порівняння</p>
7	<p>Опис картини Повторення 5 чисел Відповідь на питання про число пальців на руках Підрахунок 13 предметів Списування фрази Уміння назвати монети від одного су до франка Креслення ромба Вміння домалювати малюнок</p>	<p>Опис картини Підрахунок суми з монет Розрізнення правого й лівого боку Виконання трьох даних одночасно доручень Розрізнення 4 основних кольорів</p>

8	<p>Рахунок від 20 до 1 (в зворотному порядку) Порівняння двох предметів по пам'яті Написання під диктовку нескладної фрази Розрізнення 4 кольорів Підрахунок суми з 6 монет різного гатунку Запам'ятовування двох фактів з прочитаного оповідання</p>	<p>Рахунок від 20 до 1 (в зворотному порядку) Порівняння двох предметів по пам'яті Вміння домалювати малюнок Повторення 5 чисел Уміння назвати дату дня</p>
9	<p>Уміння назвати дні тижня Уміння назвати дату дня Здача 4 монети з 20 Уміння розташувати в порядку ваги 5 вантажів Запам'ятовування 6 фактів з прочитаного оповідання Визначення предмета більш досконале, ніж вказівка на спосіб його застосування</p>	<p>Здача 4 монети з 20 Уміння назвати усі монети, що використовуються Перерахування місяців у календарному порядку Відповідь на 3 легких питання Визначення предмета більш досконале, ніж вказівка на спосіб його застосування</p>
10	<p>Уміння назвати усі монети Перерахування всіх місяців Відповіді на 3 легких питання Відповідь на 5 важких питань Складання речень з 3 слів</p>	<p>Відповідь на 5 важких питань Складання речень з 3 слів Уміння розташувати в ряд за вагою 5 вантажів Малювання малюнків з пам'яті Відшукування негараздів у маленьких оповіданнях</p>
11	<p>Визначення абстрактного поняття Вміння правильно розташувати переплутані слова в реченні по порядку Вимова не менше 60 слів протягом 3 хв. Відшукування негараздів у фразах Складання речень з 3 слів</p>	
12	<p>Повтор 7 чисел Повтор виразів, що складаються з 26 складів Заповнення прогалін у тексті Уміння змаліти три рими за 1 хв. Тлумачення картин при їхньому розгляді</p>	<p>Вимова не менше 60 слів протягом 3 хв. Уміння правильно розташувати переплутані слова в реченні Визначення абстрактних понять Уміння порівнювати довжину ліній</p>

13	Складання трикутника Відтворення фігури з вирізаного папері	
14		Повтор 7 чисел Уміння знайти 3 рими за 1 хв. Повтор речень з 26 складів Пояснення змісту картин Заповнення прогалін у тексті

**Вікова діагностична шкала О. Бобертага
(1912)**

<i>Вік (років)</i>	<i>Тестові завдання</i>
1	2
5	Повтор виразу, що складається з 10 складів Підрахунок 4 монет Креслення квадрата Визначення конкретних предметів вказівкою на їхнє застосування Повтор 4 чисел
6	Естетичне порівняння Виконання трьох одночасно даних доручень Повтор виразу, що складається одночасно з 16 складів Складання прямокутника з двох трикутників Розгляд картин і їх опис
7	Повтор 5 цифр Креслення ромба Знання того, як виглядають монети, які є в обігу Уміння домалювати малюнок Розрізнення правого й лівого боку
8	Зворотний рахунок від 20 до 1 Порівняння двох предметів з пам'яті Розрізнення основних кольорів Відповідь на 3 легких питання Визначення головної думки щойно прочитаної газетної замітки
9	Визначення предмета поняттям, яке доповнює його основне значення Уміння дати задачу з монети Розглядання картин їх опис шляхом навідних запитань Знання календарного числа дня Розподіл 5 вантажів у порядку зростання їхньої ваги (3,6,9,12,153)
10	Складання 2 речень з 3 даних слів Знання того, як виглядають усі монети Відтворення 7 моментів з газетної замітки Повтор виразу, що складаються з 26 складів Повтор 6 чисел

11-12	Складання речень з 3 слів Визначення абстрактних понять Правильне переплутаних слів у реченні Критика незрозумілого в реченні Безпосереднє тлумачення змісту картин Віднайдення рим за 1 хвилину
-------	---

За 3 правильних рішення дають перший ступінь, за 6 – другу.

Вікова діагностична шкала Е. Меймана (1912)

Вік

(років)

Тести, що виявляють розвиток

Тести, що виявляють обдарованість

Тести, що виявляють вплив оточення

1

2

3

4

5

1. Порівняння двох вантажів: 50 і 1002, 100 і 1502.

2. Повторення 2-4 букв і цифр і легких фраз з 38-10 складів.

3. Підрахунок 6 монет.

4. Креслення квадрата, фігур Біне, уміння пояснити, що намальовано.

5. Розгляд картин:

1) вільний;

2) під керівництвом.

Формальне й художнє розуміння картини (перспектива, зображення глибини). Два малюнки Біне в двох виконаннях.

6. Визначення обсягу уваги шляхом:

1) окремих точок;

2) груп точок.

7. Орієнтування в часі: чим розрізняються ранок і вечір? Коли ходять до церкви? У які дні не можна працювати?

8. З'ясування можливостей слова за Терміном і Чальдсом.

9. Складання фігур за Біне

10. Позначення 6 основних кольорів.

6

2. Безпосереднє запам'ятовування, повторення 3-6 букв, фрази, що складається з 14-26 складів.

3. Естетичне порівняння:

- а) простих малюнків (як у Біне);
- б) художніх творів (формально-естетичне судження);
- в) оцінка некрасивих картин і об'єктів.

1. Вміння показати праву руку, ліве вухо.

1

2

3

4

4. Уміння виносити моральні судження:

- а) знаходити мораль в байці;
- б) судити про вигадані випадки.

5. Визначення знайомих предметів (виделка, стіл, кінь, солдат):

- а) вільне визначення;
- б) викликане визначення шляхом вказівки на вживання, опис, приналежність до роду й встановлення різниці.

6. Виконання трьох одночасно даних доручень.

7. Відповіді на питання про батьків і мешкання, про сестер і братів, про те, де буває батько вдень, що робить мати вдома; знання монет, металів, матеріалів, деяких предметів домашнього господарства.

8. Орієнтування в часі:

сьогодні, завтра, вчора, позавчора, періоди року.

9. Див. п. 6 (для віку 5 років).

10. Див. п. 4 (для віку 5 років).

7

1. Домалювати малюнок.

2. Списування 3-5 слів.

3. Див. п. 4 (для віку 5 років)

4. Безпосереднє запам'ятовування чотирьох букв, фрази з 16-28 складів

5. Див. п. 5 (для віку 5 років)

6. Підрахунок 20 монет.

7. Позначення 6 монет різної вартості, кольору прапорів, знання того, як виглядають герби міст, марки й т.ін.

- 1
- 2
- 3
- 4

- 8.Складання (придумування) речення з двох, трьох слів.
- 9.Визначення обсягу уваги
- 10.Розпізнання 7 основних кольорів і 3 відтінків.

8

- 1.Запам'ятовування двох подій з оповідання
- 2.Підрахунок суми 3+1, 3+2, 3+5 коп.
- 3.Розпізнання 10 кольорів.
- 4.Зворотний рахунок від 20 до 1.
- 5.Лист під диктовку: 1)8 слів; 2)16 слів.
- 6.Розрізнення двох об'єктів (з пам'яті): муха – комар, корзина – скриня, драбина – приставна драбина, качка – лебідь, капелюх – картуз, дерево – скло, залізниця – трамвай, бережливість – скупість, помилка – брехня.
Уміння вказати на їхню:
а)різницю; б)схожість.
- 7.Безпосереднє запам'ятовування 4-7 букв, фрази, що складаються з 26 складів.
- 8.Див. п.6 (для віку 5 років).
- 9.Див. п.5 (для віку 5 років).
- 10.Тест „м'яч у лузі”
Термена й Чайльдса

9

- 1.Див. п* (для віку 6 років) плюс до цього знання свого дня народження, того, в який період року буває Великдень, Клечана неділя, Різдво.
- 2.Позначення днів тижня й місяців.
1
2
3
4
- 3.Задача 80 коп. 3 карбованця.
- 4.Уміння давати визначення:
а)безпосередні;

б) викликані прикладами.

Для самостійного визначення пропонуються відповідні слова.

За прикладом слова „Ложка” визначити слово „виделка”, а потім таким же чином: стіл-стілець, щипці – ножиці, лялька – дзига, копійка – карбованець, троянда – фіалка, солдат – городовий, собака – кінь, коляска – автомобіль.

5. Відтворення 6 моментів з прочитаного.

6. Розташування 6 тягарів за Біне.

7. Див. п. 5 (для віку 5 років).

8. Див. п. 6 (для віку 5 років)

9. Безпосереднє запам’ятовування 4-7 букв (цифр), фрази, що складається з 14-30 складів.

10. Розуміння слів за Терменом і Чайльдсом.

10

1. Орієнтування в часі, знання місяців (за Біне).

2. Знання того, як виглядають усі монети, паперові гроші, поштові марки та ін.

3. Складання речень з 2-3 слів.

4. Запитання для вияву інтелігентності (за Бобертагом)

5. Див. п. 4 (для віку 5 років).

6. Запам’ятовування 4-7 букв (цифр), фрази, що складається з 26 складів

1

2

3

4

7. Перевірка здатності запам’ятовувати слова (за Терменом і Чальдсом)

8. Переказ байки (за Терменом і Чальдсом)

9. Навіювання при порівнянні ліній.

10. Див. п. 3 (для віку 6 років).

11

1. Критика бездумних речень (за Біне, а також інші приклади).

2. Складання речень з 2-х слів.

3. Вимова 60 слів за 3 хв. (ряд слів характеризує поняття: вулиця, клас, одяг, кухня, квартира, лава, колоніальна й іграшкова залізниця). (при затримці 10 хв. слід дати інший ряд)

4.Визначення абстрактних понять: співчуття, справедливість, зарість, дружба, сім(я, гріх).

5.Складання одного речення з незв'язаних слів (за Біне й Бобертагом).

6.Відтворення з логічними завданнями: розподіл понять, вказівка причин, наслідку.

7.Безпосереднє запам'ятовування більш важкого матеріалу.

8.Викреслення букв (б, с, н) за Бурдоном.

9.Просторові уявлення: яка буде фігура, якщо трикутник обертати навколо певної осі?

10.Розуміння слів (за Терменом і Чальдсом)

12

1.Безпосереднє запам'ятовування 6-9 цифр (букв), речень, що складаються з 40 і менше складів.

1

2

3

4

2.Віднайдення рим, наприклад, стогін – слон, забор – собор і т.п.

3.Заповнення прогалин у тексті (як за шкалою Термена й Чальдса для 11 річних дітей).

4.Див. п.6 (для віку 5 років).

5.Уявлення, які виникають при порівнянні ліній (за Терменом і Чальдсом) і при розгляді картини або малюнка.

6.Запам'ятовування слів (за Терменом і Чальдсом)

7.Визначення абстрактних понять:

а)безпосереднє;

б)під впливом прикладів.

8.Див. п.6 (для віку 11 років).

9.Див. п.2 (для віку 11 років).

10.Естетичне судження (як для більш раннього віку) і формальне розуміння картини

13

1.Дослід з розгортанням за Біне.

2.Складання трикутника.

3.Розрізнення абстрактних понять: бережливість – скупість, помилка – брехня.

4. Співвіднесення понять і робота з причинними відношеннями (метод відтворення й метод Гросса).
5. Підсумки (Штеррінг, Берт, власний метод)
6. Важкі питання для з'ясування інтелігентності (якщо гармату поставити горизонтально, чи буде гарматне ядро летіти так, як раніше?)
7. Запам'ятовування слів (за Берменом і Чальдсом)
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
8. З'ясування моралі байок („Тест узагальнення” за Терменом і Чальдсом) і етичне судження.
9. Складання оповідання із запропонованих слів.
10. Естетичне судження про складні об'єкти (порівняння картин і скульптури)

14

1. Безпосереднє запам'ятовування 6-10 цифр (букв) і фраз: а) легких, до 30 складів; б) важких, абстрактного змісту, такого ж об'єму.
2. Див. п. 10 (для віку 13 років)
3. Див. п. 8 (для віку 13 років)
4. Складання більш важких із запропонованих слів.
5. Див. п. 4 (для віку 13 років).
6. Див. п. 7 (для віку 12 років).
7. Див. п. 5 (для віку 13 років).
8. Уявлення простору (кільце Ройса, розгортання за Біне), трикутник, що обертається, циклоїди. Повторення: складання трикутника.
9. Дослідження навіювання (див. 5 для 12 років) і судження (критика хибних вчинків).
10. Лист під диктовку (почерк, орфографія, запам'ятовування, розуміння).

15 років і старше

1. Безпосереднє запам'ятовування більш важкого матеріалу.
 - 1
 - 2

- 3
- 4
2. Естетичне судження (див. п.10 для віку 13 років), пов'язане з розгляданням картин, тлумачення їх.
3. Пояснення різниці між королем і президентом.
4. Див. п.4 (для віку 14 років).
5. Див. п.8 (для віку 14 років).
6. Див. п.4 (для віку 13 років).
7. Див. п.7 (для віку 12 років)
8. Див. п. 8 (для віку 13 років).
9. Див. п.5 (для віку 13 років)
10. Розуміння слів (за Терменом і Чальдсом)

**Вікова діагностична шкала Л. Термена і Г. Чайльдса
(1912)**

- Вік (років)
- Тестові завдання
- 1
 - 2
 - 3
- Уміння правильно назвати ключ, ніж і монету
Розглядання картини й перерахування на ній предметів і осіб
Повторення трьох однозначних чисел
Знання своєї статі
Порівняння двох вантажів
Що робити, якщо ти втомився (тобі холодно)?
- 1
 - 2
-
- 4**
- Підрахунок 4 монет
Складання прямокутника
Креслення квадрата
Естетичне порівняння
Визначення конкретних предметів шляхом вказівки на їхнє призначення

5

Розрізнення ранку й вечора
Позначення 4 основних кольорів
Виконання трьох доручень
Повторення виразу, що складається з 13 складів
Розуміння слів (із 100 слів повинен бути зрозумілим відомий процент)

6

Розрізнення правого й лівого боку
Вказівка кількості пальців на руках
Підрахунок 13 монет
Повторення 4 чисел
Відповідь на 3 легких питання
Розуміння слів (повинно бути зрозумілим 12% сказаних слів)

7

Опис картини
Креслення ромба
Знання вартості 4 монет
Виявлення прогалин на малюнках
Повторення фраз, що складаються з 14-16 складів
Розуміння слів (повинно бути 14%)

8

Зворотний рахунок від 20 до 1
Порівняння за спогадами двох предметів
Написання легкого речення під диктовку
Повторення 5 цифр
Розуміння слів (повинно бути зрозумілим 18% їх)
Тест „м(яч у лузі” (“Намальоване коло зображує порослу траву галявину, на якій загублено м(яча; намалюй шлях, по якому ти підеш, щоб напевне відшукати м(яч”)

9

Уміння назвати дату дня
Розподіл п(яти вантажів за вагою
Відтворення 4 моментів з прочитаного
Підрахунок 3 монет

Вимова 50 слів за 2 хв.

Відповідь на 3 важких питання

1

2

Розуміння слів (повинно бути зрозумілим 23% їх)
доповнення тексту

10

Складання речень з 3 слів

Повтор 5 цифр

Розмінювання грошей

Розуміння слів (повинно бути зрозумілим 26% їх)

Доповнення тексту

Тест „м(яча в лузі”

Переказ щойно почутої байки

11

Розв'язання 5 завдань на рахунок

Відповідь на 4 важких запитання

Заповнення прогалін у тексті

Розуміння слів (повинно бути зрозумілим 30%)

Переказ байки

Визначення основної думки в 5 дотехах і анекдотах

12

Складання речень з переплутаних слів

Критика помилок у реченнях

Відтворення 7 моментів з прочитаного тексту

Повторення фрази, що складається з 26 складів

Здатність порівнювати довжину ліній

Розуміння слів (повинно бути зрозумілим 36% їх)

13

Повтор 2 цифр

Переказ байки

Розв'язання арифметичної задачі

Розуміння слів (повинно бути зрозумілим 42% їх)

Доповнення тексту

14

„Постав стрілку годинника за чверть третя”

Переказ байки

Розгляд картини; її тлумачення

Заповнення пропусків у тексті

Тест з діаграмами

Дорослі

Складання трикутника

Пояснення різниці між королем і президентом

Тест „м(яч в лузі”

Доповнення тексту

Видеління основної думки оповідання

Зауваження. Повторення деяких текстів на різних вікових ступенях пов(язане із зміною вимог, що висуваються.

ТРЕНІНГОВІ ВПРАВИ

Вправа 1. опишіть об'єкт

Вам називають звичайну річ або будь-який предмет, і ви повинні за одну хвилину охарактеризувати запропонований вам об(єкт з усіх сторін за допомогою прикметників. Завдання: знайти якомога більше підходящих описових термінів, причому кожен повинен складатися лише з одного слова.

Наведемо приклад. Людину просять охарактеризувати гірський потік. І вона називає такі слова: чистий, прозорий, незамутнений, свіжий, джерельний, той, що піниться, той, що пузириться, той, що жебонить, той, що співає, мілкий, каменистий, студений, чарівний.

Далі ми наводимо декілька словосполучень, які можна використати в даній вправі. Скільки прикметників ви зможете придумати за хвилину, щоб описати кожне з цих словосполучень?

Новий „роллс-ройс”

Сільська церква

Універсальний магазин

Група „Роллінг Стоунс”

Тауер у Лондоні

На День Св. Валентина

Тенісний матч
Космічна подорож
Диктор по радіо
Гіпноз
Гора
Балерина
Пілот літака
Фокусник
Ядерна зброя
Запалені сигарети
Тигри
Смітникова звалка
Газети
Лікар

У цій грі немає правильних і неправильних відповідей. За винятком того, що всі підібрані вами слова повинні бути прикметниками. Мета вправи полягає в тому, щоб активізувати у тих, хто тренується, надходження свіжих образів – на відміну від застосування розхожих штампів, які не вимагають зосередженого обдумування. Для тренування краще добирає більш конкретні слова – мішені, а не абстрактні поняття й не іменники, що стосуються емоціональної сфери. І все-таки зовсім позбавитися від звичних штампів неможливо, оскільки певні групи прикметників обов'язково будуть „виплигувати” частіше інших – незалежно від базового слова – мішені. На початкових стадіях вашої підготовки достатньо просто знати, що такі слова є (пропонуємо ті, що повторюються частіше всього, – взяти на замітку й звернутися до розділу 9, в якій з'ясовується, наскільки доречно використовувати ці слова).

Вправа 2. Избегайте штампів та ярликів

Дослідники давно помітили, що в тестах по відгадуванню картинок досліджувані часто хотіли б обрати правильний об'єкт або форму, але їм заважають це зробити традиційні штампи та ярлики, які вільно виникають в пам'яті й псують при описові всю картину. Скажімо, одержувач усвідомлює перед собою певний сферичний об'єкт певного кольору і при цьому традиційно говорить: „Бачу баскетбольний м'яч”. Або відчуває дещо подібне прямокутній формі й говорить: „Бачу двері”. Фактично людина в той момент „бачить

перед собою” лише сфери й прямокутники.

Кольору, але тут вона вільно приклеює до цих неясних образів звичні для них ярлики – щоб зробити образ, що спливає, більш знайомим і таким, що легше піддається конкретній розшифровці.

Виконання першої частини запропонованої вправи змушує запобігати загальноприйнятих штампів і відшукувати інші шляхи для самовираження.

Тут той, що відповідає, повинен протягом однієї хвилини розповісти про певний об(ект, не користуючись мовними штампами й ярликами. А ведучому дозволяється втручатися у відповіді, що звучать, і в ході справи задавати питання „на засипку”, підштовхувати гравця скористатися забороненим штампом.

Ось декілька прикладів.

1. Розкажіть протягом хвилини про футбол або про теніс, не користуючись словом м'яч.
2. Розкажіть протягом хвилини про роботу поліції, не використовуючи слово злочин або злочинник.
3. Розкажіть протягом хвилини про погоду, не користуючись словом дощ.
4. Розкажіть протягом хвилини про те, що ви дивитися по телевізору, не згадуючи при цьому назв самих передач.

Завдання ускладнюється, коли пропонують для розповіді тему, при викладі якої звичайно прийнято без кінця повторювати будь-яке ключове слово.

Друга частина гри має справу з певними ярликами, які навішуються тут і там і досить успішно пригнічують самостійне мислення у нетренованих людей. Ось і спробуйте зіграти роль людини, на яку осуд давно й надійно нависив будь-які ярлики. Або спробуйте виправдати таку точку зору, яка б в очах більшості людей є малопривабливою. Скажімо, зобразите певного диктатора з „третього світу”, що аргументовано виступає проти демократії. При цьому ви повинні бути в своїй ролі якомога більш переконливими й намагатися відшукати вагомі причини, за якими не приймаєте ярликів, що стосуються своїх героїв, або навіть відчуваєте до цих ярликів („Західна демократія – це чудово”) відразу. Завдання даної вправи полягає в тому, щоб не бездумно йти за плоскими ярликами, де все або чорне, або біле, а виробити в себе навички пластичного, рухомого мислення.

Вправа 3. Знайди їм застосування

Ця гра, або, якщо хочете, вправа, яка використовується в багатьох тестах на розвиток творчого начала. Вам називають певний об'єкт, і ви повинні придумати й запропонувати для нього якомога більше логічно обгрунтованих застосувань.

Так, наприклад, у пляшці з-під молока можна зберігати не лише молоко, але й воду, і рослинне масло, і скипидар. Крім того, її можна використати для виготовлення абстрактних скульптур і „коктейлю Молотова”, на будівництві будинків і як підставку для запуску петард при створенні фейерверку, як музикальний інструмент, зброю, вимірювальний посуд, замість стакана, замість важків і т.ін. По аналогії з тільки що наведеним списком придумайте якомога більше сфер застосування названим нижче об'єктам (на кожний дається по хвилині).

Консервна банка
Лист паперу
Дерев'яна дошка
Подушка
Довгограюча платівка
Магнітофонна лента
Квітковий горщик
Пузирьок з чорнилом
Мотузка
Стереонаушники
Вата
Освіжувач повітря
Шматок мила
Телефонний довідник
Мішень для метання дротиків
Фен для волосся
Древко прапора
Заколка для краватки
Колода карт
Риболовецька сітка

Одним із варіантів вправ на вказану тему є гра під назвою „Об'єднайте об'єкти за можливим їхнім застосуванням”. У грі вимагається відшукати дещо спільне в застосуванні двох таких предметів, які в свідомості людей звичайно не пов'язані. Придумайте за хвилину якомога більше варіантів сумісного використання кожної

з наступних пар:

Металева одягова вішалка й клубок ниток
Носовий платок й шнурок для ботинок
Газета й металевий стрижень
Англійська булавка й гумова лента (стьожка)
Олівець і паперова тарілка

Виконавши цю вправу, самі придумайте кілька пар предметів, які можуть слугувати продовженням до наведеного нами списку.

Тест 3

Значення таємничого й уявлюваного

1. Я можу чітко згадати, у крайньому разі, одну подію, яка відбулася в моєму житті, коли мені було не більше двох років (Так. Не знаю. Ні.).

2. У дитинстві я міг уявити себе летючим, як птах, – причому так виразно, що мені починало здаватися, ніби я літаю насправді. (Так. Не знаю. Ні.).

3. У дитинстві казки приносили мені насолоду. (Так. Не знаю. Ні.).

4. Ставши дорослим, я все-рівно продовжую насолоджуватися такими казками. (Так. Не знаю. Ні.).

5. У дитинстві мені часом здавалося і, певною мірою, я починав вірити, що справді стою одним із казкових персонажів (скажімо, Білосніжкою, Пітером Пенем або ще ким-небудь), принцом або принцесою, сиріткою й т.ін. (Так. Не знаю. Ні.).

6. Ставши дорослим, я час від часу розігрував із себе яку-небудь іншу людину. (Так. Не знаю. Ні.).

7. Мені б хотілося, щоб мене загипнотизували (або я вже відчував радість від того, що був загипнотизований.). (Так. Не знаю. Ні.).

8. Я легко згадую свої сни. (Так. Не знаю. Ні.).

9. Якщо мені хочеться, то після пробудження я звичайно можу „додивитися” побачений сон або продивитися цей сон в іншому варіанті. (Так. Не знаю. Ні.).

10. Часом безпосередньо перед тим, як я занурюсь в сон, переді мною виникають виразні видіння. (Так. Не знаю. Ні.).

11. Коли я згадую значну подію у своєму житті, то можу не лише думати про неї, а й думкою відтворювати цю подію: можу знову побачити те, що бачив тоді; почути ті ж звуки, голоси й таке інше; відчути почуття й настрої, які були в мені тоді. (Так. Не знаю. Ні.).

12. Якщо я хочу викликати перед своєю думкою образ друга й

зосереджуюсь на цьому, то мені легко вдається виконати таке завдання. (Так. Не знаю. Ні.).

13. Звичайно мені легко пригадати сон цілком: як послідовність подій і образів, а не окремі шматки з нього. (Так. Не знаю. Ні.).

14. У дитинстві у мене була уявна компанія (або кілька компаній), скажімо, придумана людина, придумана тварина або предмет, з яким я розмовляв, ділився своїми переживаннями або залишався наодинці. (Так. Не знаю. Ні.).

15. Я дуже люблю мріяти, або фантазувати. (Так. Не знаю. Ні.).

16. Якщо я закрию очі й спробую уявити, що в мене на колінах дитина, або кішка, або собака, то легко зможу відчутти їхню вагу й тепло, яке йде від цієї істоти. (Так. Не знаю. Ні.).

17. Якщо мені захочеться пригадати будь-який епізод з улюбленого фільму, то достатньо закрити очі – і цей епізод прокрутиться в усій повноті переді мною подумки. (Так. Не знаю. Ні.).

18. Читаючи книгу, я легко можу відчутти себе певною мірою певним з її героїв: в мені будуть виникати ті ж самі почуття, які на сторінках книги переживають ці герої. (Так. Не знаю. Ні.).

19. Я досить легко можу забувши про все інше, повністю віддатися деяким видам фізичної діяльності, наприклад, танцю або бігу. (Так. Не знаю. Ні.).

20. Мені подобається, коли, вікна розчинені. (Так. Не знаю. Ні.).

Пояснення до 1-го тесту

Ця частина опитувальника в теоретичному плані поки що найменше розроблена, тому мені важко дати точне пояснення одержаних відповідей.

І все ж ... Зарахуйте по 2 очка за кожную відповідь "Так" і по одному очку за кожне "Не знаю". Усього в цій частині можна одержати від 0 до 40 очок. Отже, коли в сумі набрано:

27-40, то можна уявити, що ви живете в яскравому, але придуманому світі, прикрашеному вашою багатогою фантазією. І схоже, вам важко опуститися на нашу грішну землю, чи не так? Для вас, з вашим польотом уяви, найбільший інтерес становлять тести в картинках (розділи 7-9), хоча у чомусь вони можуть здаватися вам спірними.

13-26, то може виявитися, що завдяки періодичним блискавкам вашої інтуїції кількість набраних очок дуже залежить від того, в якому настрої ви заповнювали цю частину питальника. Якщо ви заведете щоденник, куди будете записувати ваш стан у цей момент очки, то самі зможете перекопатися, що як міцно пов'язані між собою

ці дві характеристики.

0-12, то ви людина цілком земна й практична. Обома ногами твердо стоїте на землі й не любите „літати в хмарах”. Але, не дивлячись на це, все ж не будьте, чужі екстрасенсиориці. Попробуйте почати з тих ЕКСЕ – ігор, що легші. Крім усього цього, вони можуть здаватися вам цікавими й захоплюючими.

ДІТИ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ

Методика діагностики батьківського відношення

А. Варга, В. Столін

Тест-питальник батьківського відношення (ПБВ) являє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на вияв батьківського відношення до осіб, що звертаються за психологічною допомогою з питань виховання дітей і спілкування з ними.

Батьківське відношення розуміється як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведіннісних стереотипів, що практикуються в спілкуванні з ним, особливостей сприйняття й розуміння характеру й особистості дитини, її проступків.

Структура питальника

Питальник складається з 5 шкал.

1. „Прийняття – відторгнення”. Шкала відтворює інтегральне емоційне ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали: батькові подобається дитина такою, якою вона є. Батько поважає індивідуальність дитини, симпатизує їй. Батько прагне проводити багато часу разом з дитиною, схвалює її інтереси й плани. На іншому полюсі шкали: батько сприймає свою дитину поганою, непристосованою, неудачною. Йому здається, що дитина не доб(ється) успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, дурні схильності. У більшості батько відчуває до дитини змість, досаду, подразливість, образу. Він не довіряє дитині й не поважає її.

2. „Кооперація” – соціально бажаний образ батьківського ставлення. Змістовно ця шкала розкривається так: батько зацікавлений у справах і планах дитини, намагається в усьому допомогти дитині, співчуває їй. Батько високо оцінює інтелектуальні й творчі здібності дитини, відчуває почуття гордості за неї. Він підтримує ініціативу й самостійність дитини, намагається бути з нею

на рівних. Батько довіряє дитині, намагається стати на її точку зору в спірних питаннях.

3. „Симбіоз” – шкала відтворює міжособистісну дистанцію в спілкуванні з дитиною. При високих балах за цією шкалою можна вважати, що батько прагне до симбіотичних стосунків з дитиною. Змістовно ця тенденція описується так – батько відчуває себе з дитиною єдиним цілим, прагне задовольнити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя. Батько постійно відчуває тривогу за дитину, дитина йому здається маленькою й беззахисною. Тривога батька підвищується, коли дитина починає автономізуватися через обставини, оскільки по своїй волі батько не дає дитині самостійності ніколи.

4. „Авторитарна гіперсоціалізація” – відтворює форму й напрямок контролю за поведінкою дитини. При високому балі за цією шкалою в ставленні такого батька чітко простежується авторитаризм. Батько вимагає від дитини безмовної покорності й дисципліни. Він намагається нав'язати дитині в усьому свою волю, не в змозі стати на її точку зору. За вияв сваволі дитину суворо наказують. Батько пильно стежить за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. „Маленький неудачник” – відтворює особливості сприйняття й розуміння дитини батьком. При високих значеннях за цією шкалою у батьківському відношенні даного батька є прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту й соціальну самостійність. Батько бачить дитину молодшою у порівнянні з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини здаються батькові дитячими, несерйозними. Дитина уявляється непристосованою, неудачливою, відкритою для дурних впливів. Батько не довіряє своїй дитині, досадує на її неуспіхи й невмілість. У зв'язку з цим батько намагається захистити дитину від труднощів життя й строго контролювати її дії.

Текст питальника

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Треба подавши тримати дитину в стороні від реальних

- життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини почуття розміщення.
 7. Хороші батьки захищають дитину від труднощів життя.
 8. Моя дитина часто неприємна мені.
 9. Я завжди намагаюсь допомогти своїй дитині.
 10. Бувають випадки, коли погане ставлення до дитини приносить йому велику користь.
 11. Я відчуваю досаду по відношенню до своєї дитини.
 12. Моя дитина нічого не доб'ється в житті.
 13. Мені здається, що діти насміхаються з моєї дитини.
 14. Моя дитина часто робить такі поступки, які, крім презирства, нічого не варті.
 15. Для свого віку моя дитина трохи незріла.
 16. Моя дитина веде себе погано спеціально, щоб досаждати мені.
 17. Моя дитина вбирає в себе все погане, як „губка”.
 18. Мою дитину важко навчити хорошим манерам при будь-якому прагненні.
 19. Дитину слід тримати в жорстких рамках, тоді з неї виростає порядна людина.
 20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
 21. Я беру участь у житті своєї дитини.
 22. До моєї дитини липне все „погане”.
 23. Моя дитина не доб'ється успіхів у житті.
 24. Коли в компаніях знайомих говорять про дітей, мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна й здібна, як би мені хотілось.
 25. Я жалію свою дитину.
 26. Коли я порівнюю свою дитину з однолітками, вони здаються мені дорослими й за поведінкою, й за судженнями.
 27. Я із задоволенням проводжу з дитиною весь свій вільний час.
 28. Я часто жалкую за тим, що моя дитина росте й дорослішає, і з ніжністю згадую її маленькою.
 29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
 30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося в житті.
 31. Батьки повинні пристосовуватися до дитини, а не лише

- вимагати цього від неї.
32. Я намагаюся виконувати всі прохання моєї дитини.
 33. При прийнятті сімейних рішень слід враховувати думку дитини.
 34. Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.
 35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.
 36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
 37. Я завжди рахуюсь з дитиною.
 38. Я відчуваю до дитини дружні почуття.
 39. Основна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лінощі.
 40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводити відпустку з дитиною.
 41. Найбільш головне, щоб у дитини було спокійне й безтурботне дитинство.
 42. Іноді мені здається, що моя дитина не здатна ні на що хороше.
 43. Я поділяю захоплення моєї дитини.
 44. Моя дитина може вивести з себе будь-кого.
 45. Я розумію прикросці моєї дитини.
 46. Моя дитина часто подразнює мене.
 47. Виховання дитини – суцільне тріпання нервів.
 48. Строга дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
 49. Я не довіряю своїй дитині.
 50. За суворе виховання діти подякують потім.
 51. Іноді мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
 52. У моєї дитини більше недоліків, ніж достоїнств.
 53. Я поділю інтереси своєї дитини.
 54. Моя дитина не в змозі будь-що зробити самостійно, а якщо й робить, то обов'язково не так.
 55. Моя дитина виросте непристосованою до життя.
 56. Моя дитина подобається мені такою, як є.
 57. Я пильно слідкую за станом здоров'я моєї дитини.
 58. Часто я в захопленні від своїх дитини.
 59. Дитина не повинна мати секрети від батьків.
 60. Я невисокої думки про здібності своєї дитини й не приховую це від неї.
 61. Дуже бажано, щоб дитина дружила з тими дітьми, які подобаються її батькам.

Ключі до Питальника

1. Прийняття – несприйняття: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.
2. Образ соціальної бажаності поведінки: 5, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
3. Симбіоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. Авторитарна гіперсоціалізація: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. „Маленький неудачник”: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 67.

Порядок підрахунку тестових балів

При підрахунку тестових балів за всіма шкалами враховується відповідь „правильно”. Високий тестовий бал за відповідними шкалами інтерпретується як:

- несприйняття;
- соціальна бажаність;
- симбіоз;
- гіперсоціалізація;
- інфантилізація (інвалідизація).

Тестові норми проводяться у вигляді таблиць процентильних рангів тестових балів за відповідними шкалами = 160.

1 шкала : „Прийняття – несприйняття”

„сирій” бал

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8

процентильний ранг

- 0
- 0
- 0
- 0

0
0
0,63
3,79
12,02

„сирий” бал

9
10
11
12
13
14
15
16
17

процентильний ранг

31,01
53,79
68,35
77,21
84,17
88,60
90,50
92,40
93,67

„сирий” бал

18
19
20
21
22
23
24
25
26

процентильный ранг

94,30
95,50
97,46
98,10
98,73
98,73
99,36
100
100

„сирий” бал

27
28
29
30
31
32

процентильный ранг

100
100
100
100
100
100
100

2 шкала

„сирий” бал

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9

процентильный ранг

1,57

3,46

5,67

7,88

9,77

12,29

19,22

31,19

48,82

80,93

3 шкала

„сирий” бал

0

1

2

3

4

5

6

7

процентильный ранг

4,72

19,53

39,06

57,96

74,97

86,63

92,93

96,65

4 шкала

„сирий” бал

0

1

2
3
4
5
6

процентильный ранг

4,41
13,86
32,13
53,87
69,30
83,79
95,76

5 шкала

„сирий” бал

0
1
2
3
4
5
6
7

процентильный ранг

14,55
45,57
70,25
84,81
93,04
96,83
99,37
1000

МЕТОДИКА
діагностики соціально-психологічної адаптації
К. Роджерса й Р. Даймонда

Питальник СПА

Відчуває неловкість, коли вступає з ким-небудь в розмову.
Немає бажання розкриватися перед іншими.
В усьому любить суперечки, змагання, боротьбу.
Висуває до себе високі вимоги.

Тема: „ВЗАЄМОДІЯ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ”

План заняття

Привітання.

Теоретичний блок (міні-лекція) „Що таке аутизм”.

Гра „Рукавички”.

Гра „Відповідай, сусіде зліва”.

Міні-лекція „Як виявити аутичну дитину”.

Гра „Полювання на динозавриків”.

Міні-лекція „Як допомогти аутичній дитині”.

Гра „Великий puzzle”.

Практичне завдання „Робота з поопераційними картами”.

Міні-лекція „Робота з батьками аутичної дитини”.

Зміст заняття

Привітання.

Теоретичний блок „Що таке аутизм”.

Термін „аутизм” походить від грецького слова „сам” і означає гострі форми порушення контактів, відхід від реальності у світ власних переживань. Ознаки аутизма можуть виявитись уже в перші місяці життя дитини. Спеціалісти виділяють 3 основних блока, у яких можна простежити це порушення:

- мовлення й комунікація;
- соціальна взаємодія;
- уява.

Класичний (з виявом усіх ознак) аутизм зустрічається рідко. Однак у групах дитячого садка досить часто є діти з аутичними рисами.

3. Гра „Рукавички”.

Мета: Гра сприяє налагодженню взаєморозуміння з партнером, розвитку вміння налагоджувати контакт з оточуючими.

Тренер робить заготовки: вирізає з поперу рукавички, кількість пар рукавичок має відповідати кількості пар учасників гри. Ведучий видає всім, хто грає, по одній рукавичці. Кожен повинен знайти пару. Після чого пара відходить убік і без слів, використовуючи три олівця різного кольору, якомога швидше однаково розфарбовує свої рукавички.

Примітка: Ведучий спостерігає за тим, як організують спільну роботу пари, як вони діляться олівцями, як при цьому домовляються, чи вдається їм домовитись без допомоги слів.

Обговорення: Під час обговорення кожен учасник розповідає в колі про те, що допомогло йому особисто знайти пару, як вдалося домовитися з партнером.

4. Гра „Відповідай, сусіде зліва!”

Мета: Дати відчуття, наскільки необхідним є контакт очей при спілкуванні.

Зміст: Усі учасники сидять (або стоять) колом. Тренер по черзі підходить до кожного і, дивлячись на нього, задає йому одне питання. На це питання відповідає не той, на кого дивиться ведучий, а той, хто сидить (стоїть) зліва від нього.

Питання повинні бути підготовлені заздалегідь. Орієнтовний список питань наводиться в додатку.

Обговорення: Учасники відповідають на питання про те, що вони відчували під час гри, наскільки для них є важливим контакт очей з партнером, який часто відсутній при спілкуванні в аутичних дітей.

5. Міні-лекція „Як виявити аутичну дитину”.

Діагноз „аутизм” може поставити тільки лікар. Але далеко не всі батьки вчасно приводять своїх дітей на профілактичний огляд до невропатолога. Якщо соціальний педагог помічає в поведінці дитини будь-які прояви аутизму, він може направити батьків до психолога або порекомендувати провести обстеження дитини у невропатолога.

Як правило, досвідчені педагоги завжди можуть згадати випадки з практики спілкування з такими дітьми. Ці випадки допоможуть зробити теоретичний матеріал більш доступним,

доповнять снізок однак, за якими можна виявити аутичну дитину в групі.

6. Гра „Полювання на динозавриків”.

Мета: Ця гра вчить взаємодії з оточуючими не тільки вербально, але й невербально, сприяє формуванню вміння фіксувати найдрібніші зміни в міміці партнера по спілкуванню, що є необхідним при роботі з аутичними дітьми.

Зміст: Група учасників стає колом. Той, що буде водити стає за колом, спиною до групи, і починає голосно рахувати до 10. У цей час учасники передають один одному маленького іграшкового динозаврика. По закінченні лічби, той, у кого залишається звірятко, витягає руки наперед, закриваючи його долоньями. Інші учасники повторюють цей жест. Завдання дитини, яка водить, – знайти, у кого в руках знаходиться динозаврик.

Обговорення: Група обговорює, як ця гра може допомогти під час роботи з аутичними дітьми. Як правило, аутичним дітям важко одразу включитися в гру, тому спочатку необхідно дати їм можливість спостерігати за тим як грають інші діти, а потім, якщо дитина сама захоче залучити її до гри.

7. Міні-лекція „Як допомогти аутичній дитині”.

Оскільки „аутизм” – медичний діагноз, корекційна робота з дитиною повинна проводитись комплексно групою спеціалістів: лікарем, психологом, педагогами. Причому, головне завдання – невилікувати дітей (оскільки це неможливо), а допомогти їм адаптуватися в суспільстві.

За статистикою 70% дітей, маючи синдром аутизма, після відповідної корекційної роботи, проведеної з ними в дошкільному віці, можуть відвідувати масові загальноосвітні школи. Основна заслуга в цьому належить у першу чергу педагогам, які, використовуючи прийоми й методи роботи з аутичними дітьми, допомагають їм знайти своє місце в оточуючому світі. Необхідно звернути особливу увагу слухачів на значну роль вихователя в процесі адаптації аутичних дітей.

Аутичні діти із задоволенням займаються такими видами діяльності, як плоскіне моделювання, колекціонування, складання мозаїки й конструювання. Досвідчений педагог повинен враховувати ці особливості під час підготовки індивідуальних планів навчання.

Аутичним дітям важко включитися в сюжетно-рольові ігри в групі, особливо якщо це не зовсім звична для них гра. Тому завдання дорослого – забезпечити дитину набором певних штамтів у поведінці, які вона могла б використовувати в різних ігрових ситуаціях.

8. Гра „Великий puzzle”.

Мета: Гра сприяє єднанню групи, розвитку здатності установлювати контакт з партнерами, вмінню досягти кінцевої мети, чітко сформульованої.

Зміст: Тренер заздалегідь готує картки: розрізає велику яскраву картину на багато дрібних деталей (за кількістю граючих або в 2-3 рази більше). Потім він роздає кожному з учасників по 1-2-3 картки. Завдання групи – зібрати загальну картину. Можна ускладнити умови гри, обмеживши час виконання завдання. Можна провести гру за підгрупами, кожна з яких збиратиме свою картину. Можна ввести заборону на вербальне спілкування. Можна провести гру в два етапи: 1 етап – вербально, 2 етап – невербальне.

Під час обговорення учасники обмінюються враженнями про те, що заважало й що допомагало їм під час виконання завдання.

9. Практичне завдання „Робота з поопераційними картами” (робота в підгрупах).

Для того, щоб аутична дитина почувала себе впевнено під час навчання (гри) і виконання режимних моментів, рекомендується використовувати під час роботи з ними поопераційні карти. З метою вироблення вихователями навичок у складанні таких карт, рекомендується виконати наступне практичне завдання.

Кожна підгрупа отримує картку із завданням скласти поопераційну карту в процесі роботи з дітьми.

1. Збори на прогулянку.
2. Ліплення фігури тварини.
3. Чергування перед обідом.
4. Малювання тварини.

Після закінчення виконання завдання відбувається загальне обговорення й обмін готовими поопераційними картами.

10. Міні-лекція „Робота з батьками аутичної дитини”.

Оскільки дитина проводить у дитячому садку (у класі) лише частину часу, необхідно здійснювати роботу в тісному контакті з

батьками, дізнаючись від них подробиці поведінки дитини вдома й на вулиці. Тільки в процесі спільної роботи можна створити окремі стереотипи виховання аутичної дитини. Необхідно надати реальну допомогу батькам, які не завжди розуміють особливості поведінки своїх дітей і часто не знають як з ними спілкуватися. Можна порекомендувати батькам використовувати маркування, інструкції, поопераційні карти й інші прийоми й методи, які вже використовуються під час роботи з їхньою дитиною педагогом. Потрібно знайомити батьків з рольовими іграми дітей групи або класу, з книгами, які їм читають, а також з особливостями виконання режимних моментів. Бажано, щоб батьки вдома намагались не ламати стереотипи виховання дитини, вироблені в групі.

ПРИЙМАЛЬНІ ДІТИ
Вираженість психосоціальних стресчинників у прийомних дітей згідно зі шкалою DSM-III-R

Код П/Д	Код DSM-III-R	Стресові чинники гострих ситуацій, які пережила прийомна дитина	Код DSM-III-R	Стресові чинники хронічних ситуацій, які були присутні в житті дитини більше 6 місяців (до її розміщення в прийомну сім'ю)	Загальний код DSM-III-R
1.	4	Втрата біологічних батьків, арешт матері	4	Експлуатація дитини матір'ю	4
2.	1	Немає відповідних гострих ситуацій	3	Постійні незгоди в родині матері	3
3.	5	Відсутність батьківської опіки, секс, домагання	4	Відмова від дитини матір'ю, часта зміна місця проживання	4
4а.	4	Відсутність батьківської опіки	4	Часта зміна місця проживання	4
4б.	4	Відсутність батьківської опіки	4	Часта зміна місця проживання	4
5	4	Розлучення батьків	4	Жорстокість матері, відмова батька	4
6а.	5	Смерть батька, бабусі	4	Відмова матері, байдужість у ставленні	4
6б.	5	Смерть батька, бабусі	4	Відмова матері, байдужість у ставленні	4
7.	4	Відсутність батьківської опіки	4	Часта зміна місця проживання	4

8.	5	Смерть матері	4	Відмова від дитини	4
9.	4	Позбавлення батьківських прав біологічних батьків	4	Хронічна хвороба батьків (алкоголізм)	4
10.	6	Смерть батьків	4	Інвалідизація батька, хронічна хвороба матері (алкоголізм)	4
11.	4	Позбавлення батьківських прав, відсутність батьківської опіки		Відмова від дитини	4
12.	5	Смерть матері	-	Інформація відсутня	-
13.	5	Смерть матері	-	Інформація відсутня	-
14a.	5	Смерть батька	4	Хронічна хвороба матері (алкоголізм)	4
14б.	5	Смерть батька	4	Хронічна хвороба матері (алкоголізм)	4
15a.	4	Відсутність батьківської опіки після грудного віку	4	Жорстокість батьків до дитини молодшого дошкільного віку	4
15б.	4	Відсутність батьківської опіки після грудного віку	4	Жорстокість батьків до дитини молодшого дошкільного віку	4
16	4	Відсутність батьківської опіки	4	Відмова від дитини	4
17a	4	Відсутність батьківської опіки	4	Відмова від дитини	4
17б	4	Відсутність батьківської опіки	4	Відмова від дитини	4
18a	5	Смерть матері	4	Відмова батька від дитини	4
18б	5	Смерть матері	4	Відмова батька від дитини	4
19	5	Смерть матері	3	Постійні незгоди між батьками	3
20	5	Вбивство батьком матері	3	Постійні незгоди між батьками	3
21	4	Відсутність батьківської опіки після грудного віку	4	Відмова батьків від дитини	4
22	6	Смерть матері, убивство батька	1	Постійні незгоди між батьками	1
23	4	Відсутність батьківської опіки	4	Відмова батька від дитини	4
24	4	Відсутність батьківської опіки	4	Відмова батька від дитини	4
25	4	Відсутність батьківської опіки	4	Хронічна хвороба матері (психічна), що загрожує життю дитини	4
26	4	Відсутність батьківської опіки	4	Відмова від дитини	4

27а	4	Ув'язнення матері	1	Немає відповідних хронічних ситуацій	1
27б	4	Ув'язнення матері	5	Сексуальне насилля, що повторюється	5
28	4	Відсутність батьківської опіки	4	Відмова від дитини	4
29	6	Смерть обох батьків	1	Немає відповідних хронічних ситуацій	1

**Показники „факторів ризику” прийомної дитини,
зумовлені втратою батьківської опіки**

Групи показників факторів ризику Код прийомної дитини	1 група						2 група							
	Відсутність інформації про минуле дитини		Смерть батьків		Втрата матері до 18 місяців	Перебування без сім'ї більше 3-х років	Ба-тько записаний зі с/ів матері	Асоціальні прояви в біологічній сім'ї	Дериваційний досвід	Відставання у розвитку	Специфічні особливості		Проблема особистісного розвитку	Сумарний бал
	Часткова	Повна	Одного	Обох							Психічному	Фізичному		
					0,5 бала	1б.	0,5б.	0,5б.	0,5б.	1б.			1б	
1	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	5
2	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	4
3	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5
4а		+			+				+	+	+		+	4,5
4б		+			+				+	+	+			4
5			-	-	-			+	-	-	+	+	+	3
6а	+		+					+	+	+	+		+	5
6б	+		+					+	+	+	+		+	5
7		+							+	+	+		+	4
8	+		+		+			+	+	+	+		+	5,5

9	+		-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	5
10	+		+		-	+	-	+	+	+		+	5
11		+							+	+	+	+	4
12	+		+		-	+	+	-	+				3
13	+		+	-	-	-	+	-	-	-	-		5
14a	+		+	-	+	+	-		+	+	+		4
14б	+		+	-	-	+	-		+	+	+		3,5
15a	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	5
15б	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	5
16		+			+	+			+	+	+		4
17a	+		-	-	-	+	+	+					5
17б	+		-	-	-	+	+	+					5
18a	-	-	+	-	-	-	-	+				+	2,5
18б	-	-	+	-	-	-	-	+			+	+	4
19	-	-	+	-	+		-	+				+	4
20	-	-	+	-	-	-	-	+				+	2,5
21	+		-	-	+	-	+	+	+			+	2,5
22	+			+	-	-	-	+					2,5
23		+							+	+	+	+	4
24		+							+	+	+	+	4
25	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5,5
26	+			+	+	+		+	+	+	+	+	6,5
27a	+		-	-	-	-		+		+	+	+	3,5
27б	+		-	-	-	-	+		+		+	+	4,5
28		+		+	+	+	-			-			2
29	-	-		-	-	-		-	-		-	+	3

Примітка: + достовірно встановлена наявність дії чинника;
 – достовірно встановлена відсутність дії чинника;
 - відповідної інформації немає

Особливості поведінки дитини та зміни в її розвитку після входу в прийомну сім'ю: найважчим для родини був перший місяць перебування в ній дитини. Родичі прийомних батьків з насторогою сприйняли появу нового члена сім'ї та невдовзі все ж таки схвалили їх рішення.

Ніякі обмеження в кількості їжі не давали бажаного результату і на кінець року хлопчик набрав 8 кг ваги. Активність хлопчика не зменшувалася, що тримало в постійній напрузі всю сім'ю. Особливо хлопчика цікавило все, що стосувалося техніки (він її просто розкручував). Так, одного разу матір не доглядела, і хлопчик відкрутив бампер у машини, що стояла на стоянці. за час перебування в сім'ї дитина почала розмовляти, з'явилася фразеологічна мова, зменшилася втомлюваність, хлопчик перестав жалітися на болі в ногах. Батьки ще інколи беруть дитину з собою в ліжко, судорожний

напад спостерігався тільки один раз при переїзді на оздоровлення, але для його припинення медична допомога була вже не потрібна.

Дані діагностування: вказують на нерівномірний психічний розвиток дитини. Мовний розвиток в основному став відповідати віку дитини, мова має соціальну спрямованість, тобто хлопчик може користуватися мовою для задоволення своїх потреб. Дитина яскраво демонструє „чомучкинський” період, що відповідає віковим нормам його розвитку. Паралельно з цим все же таки продовжують діагностуватися симптоми гіперактивності та дефіциту уваги: нетривкість уваги, імпульсивність та непосидючість у поведінці, а також відмічається нерозвиненість дрібної моторики (дитина не змогла виконати завдання – малюнок).

Актуальним залишилось проведення обстеження з приводу проблем нерівномірного розвитку, а також потрібно продовжувати відвідування корекційно-розвивальних занять для дітей з проявами гіперактивності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы социального воспитания. – Запорожье : УНИЦ АПН СССР, 1990. – 165 с.
2. Андреева Т. Н. Интернет и профилактика наркотических проблем / Т. Н. Андреева. – Казань, 1999. – 216 с.
3. Барнз Дж. Г. Социальная работа с семьями в Англии / Г. Дж. Барнз. – М. : Академический проект, 1993. – 121 с.
4. Бевз Г. М., Пеша І. В. Дитина в прийомній сім'ї: нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 101 с.
5. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Владос, 1990. – 187 с.
6. Бочарова В. Г. Личность, семья, община / В. Г. Бочарова // Соц. работа, 1992. – № 1. – С. 15 – 18.
7. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
8. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Собр. соч. в 6 томах / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика. – Т. 5. – 1983. – 349 с.
9. Выготский Л. С. Психология подростка: Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. – В 6 т. – М. : Педагогика. 1984. – Т.4. – С. 5 – 242.
10. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок: Психология, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гильбух. – К. : РОВО „Укрвузполиграф”. 1992. – 84 с.
11. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И. Основы коррекционной педагогики. – М. : Владос, 1999. – 133 с.
12. Грачев Л. К. Программа социально-педагогической работы с семьями, имеющими детей-нвалидов / Л. К. Грачев. – М. : Владос, 1992. – 74 с.
13. Гуслова М. Н. Теория и методика социальной работы: учебник для нач. проф. образования / М. Н. Гуслова. – М. : „Академия”, 2007. – 160 с.
14. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Монографія / І. Д. Зверева. – К. : Логос, 1998. – 416 с.
15. Инновационные формы опеки детей: международный и национальный опыт / Г. М. Лактионова., Е. С. Шипиленко, И. В. Братусь.– К. : Науковий світ, 2001. – 61 с.

16. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Канн-Калик. – М. : Просвещение. 1987. – 190 с.
17. Качюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Качюнас. – М. : Академический проект, 1999. – 165 с.
18. Коваль П. П., Зверева І. Д., Хлебiк С. Р. Соціална педагогіка / Соціална робота: Навч. посiбник. / П. П. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебiк. – К. : ІЗМН, 1999. – 392 с.
19. Кон И. С. НТР и проблемы социализации молодежи / И. Кон. – М. : Педагогика, 1998. – 186 с.
20. Кульчицька О. І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3 – 10.
21. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 79 с.
22. Лэндерг Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндерт, 1994. – 201 с.
23. Мартыненко А. В. Теория медико-социальной работы: учеб. пособие / А. В. Мартыненко. – М. : Изд-во МГСУ, 2002. – 201 с.
24. Маслова Н. Ф. Рабочая книга социального педагога / Н. Ф. Маслова. – Ч 1. – Орел, 1994. – 208 с.
25. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: Пробл. практ. диагностики / А. М. Матюшкин. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 128 с.
26. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей / Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, Л. С. Волинець та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 119 с.
27. Нельсон-Джаунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джаунс.- СПб. : Питер, 2000. – 155 с.
28. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 380 с.
29. Организация экологического образования в школе // Под ред. И. Д. Зверевой, Т. Н. Суroveгиной. – Пермь : ООО, 1990. – 149 с.
30. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
31. Савенков А. И. Какими факторами определяется одаренность? / А. И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 5. – С. 23 – 31.
32. Савенков А. И. Современные концепции одаренности / А. И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2 – 10.

33. Сафонова Т. Я. Реабилитация детей в приюте / Т. Я. Сафонова. – М. : Академический проект, 1995. – 128 с.
34. Социальная педагогика, социальная работа. Социально-юридический словарь / Под ред. Г. В. Мухамедзяновой. – М. : Академия, 1995. – 403 с.
35. Социальная педагогика: вопросы теории и практики / В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, М. П. Гульянова и др. – М. : Академия, 1994. – 109 с.
36. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М. А. Галагуговой. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
37. Социальная работа с инвалидами / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Неберушкина. – СПб : Питер, 2004. – 131 с.
38. Социальная работа с инвалидами / Под ред. Е. И. Холотовой. – М. : Владос, 1996. – 195 с.
39. Социальная работа: Словарь-справочник / Под ред. В. И. Филоненко. – М. : „Контур”, 1998. – 480 с.
40. Социальная реабилитация: учеб. пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Академия, 2003. – 181 с.
41. Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт / Под ред. Т. В. Ярковой. – М. : Академия, 1993. – 471 с.
42. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : Академия, 2000. – 173 с.
43. Тимошенко Л. П. Бездомность и бродяжничество: исторический опыт и современная практика решения проблемы / Л. П. Тимошенко // Социальное обслуживание. – 2003. – № 2. – С. 10 – 18.
44. Функции и роли социальных работников в условиях обеспечения адресной системы социальной защиты населения: учеб-метод. пособие / Под ред. А. С. Сорвиной. – М. : Владос, 1997. – 136 с.
45. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностики способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадринова. – М. : Педагогика, 1991. – С. 7 – 21.
46. Шептенко П. А. Введение в специальность социального педагога / П. А. Шептенко. – М. : Академия, 2004. – 213 с.
47. Шляхи вивчення творчої дитини / Г. С. Полякова, І. М. Сунітко, Л. Д. Токарева // Обдарована дитина. – 1999. – № 6. – С. 20 – 24.
48. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 1996. – 136 с.

Науково-методичне видання

ХАРЧЕНКО Сергій Якович
КРАСНОВА Наталія Павлівна
ХАРЧЕНКО Людмила Павлівна

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Науково-методичний посібник

Частина 2

За редакцією авторів
Комп'ютерна верстка – Юрків Я. І.
Коректор – Ніколаєнко І. О.

Здано до склад. 26.10.2010 р. Підп. до друку 26.11.2010 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 18. Наклад 300 прим. Зам. № 159.

Видавець

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

Видавничо-поліграфічний центр ТОВ „Елтон-2”
вул. Коцюбинського, 2/2, м. Луганськ, 91016. Тел./ факс: (0642) 55-19-83