

Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий

**Костромской государственный университет
им. Н.А. Некрасова
Институт педагогики и психологии
Кафедра социальной педагогики**

**Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий
(учебно-методическое пособие)**

**Кострома
2011**

Содержание

Введение

стр

Цель и задачи курса «Социально-педагогическое сопровождение детей разных возрастных категорий»

Тема 1. Разные категории детей: многообразие подходов (Басова В.М.)

Тема 2 Теоретические основы социально-педагогического сопровождения ребенка (Захарова Ж.А.)

Тема 3. Особенности социально-педагогического сопровождения приемных детей (Захарова Ж.А.)

Тема 4. Особенности социально-педагогического сопровождения выпускников детских домов (Горнова Т.С.)

Тема 5. Особенности социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов (Смолонская А.Н.)

Тема 6. Особенности социально-педагогического сопровождения одаренных детей (Щербинина О.С.)

Методические рекомендации для студентов подготовки к семинарским и практическим занятиям

Рекомендованная литература

Словарик терминов

ББК

Авторский коллектив:

В.М. Басова - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

Т.С. Горнова – ассистент кафедры социальной педагогики Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

Ж.А. Захарова - доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

А.Н. Смолонская – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

О.С. Щербинина - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

Рецензенты:

Басов Н.Ф. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий: учебно-методическое пособие. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. -с.

В первой главе «Теоретические основы социально-педагогического сопровождения ребенка» дается анализ понятия «сопровождение», раскрываются его концептуальные основы и подходы к социально-педагогическому сопровождению ребенка. Во второй главе рассматриваются основные подходы к понятию «категории детей» с точки зрения современной

науки. В третьей главе раскрывается понятие «ребенок-сирота», характеризуются различные подходы к его рассмотрению различными авторами, выделяется специфика социально-педагогического сопровождения детей-сирот, воспитывающихся в замещающих семьях. Четвертая глава посвящена характеристике проблем выпускников детских домов и специфика социально-педагогического сопровождения детей данной категории. В пятой главе «Особенности социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов» «ребенок-инвалид» рассматривается как объект социальной помощи и поддержки, а также раскрывается система социально-педагогической помощи и поддержки детей данной категории. Шестая глава данного пособия дает анализ понятия «одаренный ребенок», характеризует трудности детей данной категории и основные направления их социально-педагогического сопровождения.

Учебно-методическое пособие «Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий» адресовано научным и практическим работникам, специалистам служб сопровождения семей и детей разных категорий, органов опеки и попечительства, студентам вузов и колледжей.

ISBN

Тема 1. Разные категории детей: многообразие подходов

Возможности успешного развития общества и государства во все времена определялись уровнем образования и воспитания их социализации, способностью адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям, воспринимать новое, умением ставить цели и их достигать.

Обретение детьми и молодежью необходимого для активной самостоятельной жизни социального опыта сопряжено с определенными трудностями, сопровождается рядом проблем, требующими решения противоречий между «хочу», «могу», «должен». В то же время многие дети и взрослые самостоятельно найти выход из этих ситуаций оказываются не способны, поэтому нуждаются в оперативной, превентивной помощи со стороны специалистов. Чтобы помочь им обрести уверенность в правильности собственных шагов, найти опору в прежнем опыте, ослабить воздействие негативных влияний, научиться обнаруживать и прогнозировать преграды, преодолевать их, необходимо четко представлять себе, что мешает нормальному развитию, полноценной жизни. Для этого в социальной сфере используется прием категоризации, то есть отнесение отдельного объекта к определенному классу, его содержательная интерпретация, что позволяет выделить общее, особенное, единичное, подбирать технологии поддержки, сопровождения. В этом контексте речь идет о категориях детей.

Категория (от греч. *kategoria* – высказывание, признак) – в философии трактуется как общее понятие, отражающее наиболее существенные свойства и отношения предметов и явлений действительности. Нередко к категории относят группу лиц, предметов, явлений, объединенных общностью каких – нибудь признаков. Говоря о социально-педагогическом сопровождении несовершеннолетних, мы будем опираться на вторую точку зрения, а общим признаком будем считать *риск*.

Понятием «риск» пользуются в целом ряде наук, каждая из которых раскрывает его специфику и своеобразие. Можно вести речь об экологическом, медицинском, социальном, технологическом, правовом, образовательном и ином аспекте риска.

Л.Н. Антоновой установлено, что начало широкого использования термина «риск» относится к XVI в. – времени, когда развивалось мореплавание, формировались рынки и торговля. Необходимость противостояния многочисленным опасностям, поджидавшим путешественников и торговцев, преодоления постоянных угроз их жизни и торговле наполнило его конкретным содержанием. Риск приобрел смысл опасности, угрозы и использовался в связи со стремлением людей защититься (застраховаться) от возможных потерь, приносимых чаще природной стихией и всевозможными эпидемиями, нежели самим человеком.

В русский язык слово «риск» вошло из испанского, в котором оно означает «скала», «риф», что также указывает на его происхождение, связанное с опасностью для мореплавателей.

В словаре русского языка Е.И. Ожегова риск раскрывается как:

1. Возможность опасностей, неудачи.
2. Действие наудачу в надежде на счастливый исход. В других источниках традиционно риск связывается с опасностью.

В психологии риск рассматривается, как ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха. В психологии этому термину соответствуют три основных взаимосвязанных значения.

1. Риск как мера ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае.
2. Риск как действие, в некоем отношении грозящее существенной потерей – проигрышем, травмой, ущербом.

3. Риск как ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия, исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями.

Традиционно здесь выделяют два класса ситуаций: 1) те, в которых успех и неуспех оцениваются по определенной шкале достижений; 2) те, в которых неуспех влечет наказание – физическую угрозу, волевое воздействие, социальные санкции.

В социальных науках раскрывается понятие «социальный риск», как наличие в действительности совокупности объективных условий, рождающих у человека отклонений, ведущих в социальному выпадению из системы общественных отношений.

Люди группы риска представляют собой ту особую группу, которая занимает промежуточное положение, переходное состояние от благополучия к неблагополучию, имеют ведущим какой-то деструктивный фактор, скрывающий в себе потенциал негативных изменений в определенной ситуации (материальной, правовой, физической, психологической, социальной и т.п.). В этом случае, следуя логике М.А. Беляевой, можно выделить большие категории населения, чей социальный риск обусловлен конкретными факторами.

Виды социального риска:

1. Социальный риск, обусловленный внутренними особенностями личности или группы.
2. Социальный риск, обусловленный политическими, культурными, экономическими механизмами, существующими в обществе.
3. Социальный риск, обусловленный природными явлениями, носящими случайный или закономерный характер.

К первой категории относятся:

- 1) социальный риск, обусловленный поведенческими особенностями. Внутри этой группы можно дифференцировать поведенческие особенности, вызванные незнанием культурных норм (иностранец в незнакомой стране), их сознательным неприятием (преступник), неспособностью понимания норм

(олигофрен), неспособностью регулировать свое поведение (лица с нарушением эмоционально-волевой сферы вследствие врожденных или приобретенных психических заболеваний, а также возрастных особенностей). В данную подгруппу входят в том числе и лица с наркотической и другими формами зависимости;

2) социальный риск, связанный с ограниченными возможностями в самообслуживании и трудовой деятельности (инвалиды, дети, пожилые и престарелые граждане, женщины в период беременности и ухода за детьми раннего возраста);

3) социальный риск, вызванный дефицитом отношений, построенных на любви и привязанности, иначе – дефицитом брачно-родственных отношений (дети-сироты, неполные семьи, одинокие);

4) социальный риск, обусловленный большими функциональными нагрузками, приводящими к ролевым противоречиям (многодетная семья, неполная семья, приемная семья).

Во вторую категорию входят:

1) социальный риск, связанный с нарушением прав личности со стороны государства или конкретных граждан, от которых человек оказывается зависимым на данный момент (инвалиды, национальные меньшинства, дети, женщины);

2) социальный риск, связанный с экономическими катаклизмами в обществе. К данной группе относятся бездомные, безработные и многие другие категории малообеспеченных граждан;

3) социальный риск, связанный с видом профессиональной деятельности человека (врачи, журналисты, работники правоохранительных органов и т.д.);

4) социальный риск, связанный с кризисом нравственных ценностей (прежде всего молодежь);

5) социальный риск, вызванный политическими конфликтами, военными и террористическими действиями (беженцы и вынужденные переселенцы, участники военных действий);

б) социальный риск, обусловленный техногенными катастрофами («дети Чернобыля» и т.п.).

К третьей категории относятся ситуации имущественных и человеческих потерь (вдовство, сиротство, миграции и т.д.), связанные с природными катаклизмами или естественной физической гибелью человека в силу возраста, болезни.

В педагогике в контексте управления рисками, педагогической рискологии.

В целом ранние определения риска включали как объективные, так и субъективные его аспекты. Признавалось, что риски, имманентно присутствующие в природе, в принципе могут быть идентифицированы, оценены и проконтролированы с помощью научных методов, а значит, управляемы. Однако человеческий фактор рассматривался преимущественно как способность защититься от риска или выиграть, включаясь в рисковую деятельность. По своему отношению к риску индивиды подразделялись на две категории: стремящихся избежать ситуации риска и склонные к риску. Если одни предпочитали безопасные варианты и избегали рискованных ситуаций, то другие надеялись, что возможная прибыль значительно перекроет потери.

Ранние подходы основывались на мнении, что человек способен просчитывать степень риска, оценивать потенциальные потери и, следовательно, просто должен оградить себя от его воздействия. Риск, в глазах противников этих подходов, напрямую связан с умением максимально эффективно предотвратить возможные потери. В данном толковании риск входит в значение таких понятий, как *«шанс»*, *«удача»*, *«смелость»* или *«приключение»*.

Комплексное изучение соответствующей научной литературы показало, что в современной рискологии можно выделить *несколько теорий восприятия риска*:

- основное внимание уделяется связи информированности о риске с сознанием опасности, т.е. *степени совпадения знания и осознания риска*;

- указывается на то, что отношение к риску (стремление избежать или принять его) является характеристикой личности, а значит, главным выступает связь между *структурой личности и отношением к риску*;

- в обусловленности рисков ведущее место занимает борьба интересов и, поэтому, *восприятие риска приобретает гендерные (половые), возрастные и классовые характеристики*;

- акцентируется важная роль культурной основы восприятия риска, включающей *мировоззренческие и идеологические особенности*.

- Итак, общими для большинства трактовок риска являются следующие положения:

- наличие неопределенности;
- необходимость выбора альтернативы;
- трудность оценить вероятность осуществления выбираемых альтернатив.

В педагогике дается определение риска в среде детей и школьной молодежи как деятельности, связанной с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели.

Объектами угроз рассматриваются все дети, рискогенный контингент делится на подверженных потенциальным рискам и актуальным рискам.

Дети, подростки и молодежь системно подвергаются воздействию таких рисков, как: риски транзисии, общемодернизационные риски и риски специфичные для реформируемой системы образования.

Одним из самых тяжелых рисков транзции в современной России – риск, связанный с *неравенством жизненного старта*. Дети и подростки из разных социальных слоев изначально имеют принципиально различные шансы при обучении в начальной, основной, и в особенности средней и высшей школе, и, естественно, в последующем трудоустройстве.

Суть риска транзции состоит в неопределенности базовых условий выбора той или иной стратегии жизнеустройства, непроработанности в образовательном опыте самой «операции» выбора, связанной с осознанием себя как свободной и ответственной личности, с операционально неосвоенной технологией принятия решений и следования тому или иному жизненному сценарию. Этот риск также связан с неопределенностью прогнозируемого жизненного пути, с инновационным риском, который приводит к разрушению исторического сознания молодого поколения, к ценностно-нормативной неопределенности, к риску деформации идентичности.

Поле специфических рисков оказались всевозможные неопределенности. Во-первых, неспецифическая неопределенность, которая охватывает все сферы общественного бытия и практически блокирует возможность идентификации подрастающего поколения с нормативной традицией. Во-вторых, неопределенность возможностей в прогнозировании жизненной программы, когда не удастся определить вероятность данного события при данных условиях. В-третьих, неопределенность видов и масштабов компенсации, в которой нуждаются жертвы рисков, то есть индивиды или группы, поставленные в условия риска, независимо от их собственного выбора или невыбора объективно рискованных ситуаций. В четвертых, к неопределенностям можно отнести и недостаточный уровень информированности каждого школьника, вовлеченного в ситуацию перманентного риска, как, впрочем, и средств оценки этой информированности. Как следствие, незнания о риске, возникает ощущение незащитности перед риском, что крайне затрудняет процесс его рационализации, который является

первым шагом к рефлексии рисков, проектированию работы в ситуациях риска и, в конечном счете, управлению рисками.

Объединенные по признаку риска дети и молодежь называются группой риска. В ювенологии к группе риска относят молодых граждан, которые уязвимы или могут понести ущерб от определенных медицинских, социальных обстоятельств или воздействия окружающей среды. В нестабильных обществах, к которым относится и современная Россия группа риска составляет относительно большую часть населения. В широком аспекте она включает в себя, например, курящих людей или имеющих избыточный (недостаточный) физический вес, так как это все сказывается на состоянии их организма, грозит тем или иным заболеванием, неблагополучием.

Термин «дети и подростки группы риска», по Л.Н. Антоновой – это лица, находящиеся в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающие те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющие различные формы асоциального поведения, это дети и подростки с отклонениями в развитии, не имеющие резко выраженной психопатологической характеристики.

С опорой на данное понятие она выделяет 4 типа детей группы риска с девиантным поведением:

- «десоциализированные» - у них плохие отношения с ровесниками, равнодушие к другим, эгоцентризм;
- «социализированные» - они привязаны к «своим», но враждебны к посторонним;
- «агрессивные» - допускают физическое насилие над другими людьми, им свойственно преступное поведение;
- «неагрессивные» - им присущи: устойчивая ложь, прогулы, побеги из дома, наркомания.

Таким образом, опираясь на проведенный анализ работ отечественных педагогов и психологов, можно сделать вывод, что дети, подростки группы риска – это те, которые в силу различных причин генетического,

биологического и социального свойства являются психически и соматически ослабленными, социально плохо адаптированными, с дальнейшим риском школьной и социальной дезадаптации. К ним относят: детей, оставшихся без попечения родителей; детей с особыми нуждами (умственно отсталыми, с задержкой психического развития, с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционального развития); детей улицы; детей-инвалидов; детей-жертв насилия; детей одаренных; детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Следовательно, речь идет об особой категории людей, которые самостоятельно не могут решить проблемы жизнедеятельности, без посторонней помощи снизить опасность дезадаптации.

Вопросы

Литература

Ж.А. Захарова

Тема 2. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения ребенка

Трансформация представлений общества о сущности детства и месте подрастающих поколений в развитии человеческого сообщества, развитие гуманистической психологии и педагогики, внедрение их идей в практику обучения и образования инициировали появление исследований, посвященных различным аспектам изучения помощи, поддержки, сопровождения личности, оказавшейся перед лицом трудных жизненных проблем. В связи с тем, что эти явления рассматриваются многими авторами, нередко встречается их отождествление, подмена одного понятия другим.

Это требует уточнения позиции конкретного исследователя. В частности, в социальных науках широко распространен термин «помощь», как «содействие кому-нибудь в чем-нибудь, участие в чем-нибудь, приносящее облегчение» [10, 558].

Помощь - это воздействие субъекта, оказывающего помощь на объект, которое предполагает внешнее действие, актуализирующее или компенсирующее ресурс. Помощь рассматривается, в данном случае, как

вмешательство в процесс активизации ресурса, управление его использованием [5].

В социально-педагогической литературе выделяются следующие виды помощи: социально-экономическая, социально-информационная, социально-правовая, социально-психологическая, социально-реабилитационная, медико-социальная, социально-педагогическая и социально-бытовая.

В этом контексте *социально-педагогическая помощь*, чаще всего, определяется как комплекс мер, обеспечивающих создание необходимых условий для реализации прав родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций во взаимоотношениях с детьми, педагогами, предупреждение конфликтных ситуаций, порождающих детскую безнадзорность; это обеспечение благоприятного развития и продуктивного воспитания приемных детей в замещающих семьях.

Все названные виды помощи могут носить коллективный, групповой и индивидуальный характер. Анализ литературы и нашего собственного многолетнего опыта убеждает в том, что наиболее эффективна все же *индивидуальная* помощь ребенку, семье, когда у них возникают проблемы в решении возрастных задач.

По мнению преобладающего большинства исследователей, помощь реализуется через поддержку. Очень досконально понятие «поддержка», ее смысл анализирует Ф.И. Кевля [6]. Она предлагает, во-первых, обратиться к словарю В. Даля, где слово «поддержка» поясняется как действие по значению глагола «поддерживать» [7] - служить подпорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем); подставкой - всем, что поддерживает тяжесть; укрепой - всем, что придаёт крепость, прочность, силу. Исходя из того, в педагогике - это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что движется - находится в динамике.

В России в научный обиход термин «поддержка» введен О.С. Газманом и другими и предусматривает обеспечение педагогической помощи в

индивидуальном развитии (саморазвитии), включает ее психологический, социальный и медицинский аспекты в их интеграции.

Опираясь на глубокий анализ понятия «поддержка», можно сделать несколько важных выводов: а) постановка вопроса о педагогической поддержке как подсистеме наряду с обучением и воспитанием, которая наполняет конкретным содержанием в педагогике категорию «развитие», органично входит в деятельность и учителя-предметника, и профессионала-воспитателя [6, 81]; б) поддержка, как явление универсальное, возможна и имеет сходные основания в многообразных условиях, но в зависимости от ситуации может быть по содержанию и форме педагогической, психологической и нравственной; в) в педагогическом плане целесообразно говорить об опережающей поддержке, которая, раздвигая границы времени, обеспечивает осторожное приближение к сокровенным сторонам внутреннего мира, к элементам «Я-концепции» ребенка с учетом заповеди: «Не навреди!». *Опережающая педагогическая поддержка личностного развития ребенка* - это деятельность по моделированию условий и траектории развития личности ребенка в перспективе его жизненного самоопределения. Наблюдается субъект-субъектным взаимодействием, включает комплекс средств индивидуальной помощи; характеризуется гуманистической направленностью и основывается на совокупности принципов [6].

В современной отечественной педагогической литературе можно встретить два подхода к рассмотрению этой проблемы. Один - трактует социально-педагогическую поддержку с позиции социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, второй - рассматривает ее как помощь, содействие ребенку в развитии индивидуальности.

Для первого подхода к проблеме социально-педагогической поддержки характерно рассмотрение ее с позиции помощи государства и общества социально незащищенным слоям, в том числе как решение индивидуальных проблем жизни и деятельности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Такой подход встречается в социальной педагогике. В контексте

этого подхода Л.Я. Олиференко, Т.Н. Шульга, И.Ф. Дементьев и другие считают, что социально-педагогическая поддержка - это оказываемая профессионально подготовленными людьми помощь детям в выявлении, определении и разрешении их проблем в ситуациях нарушения их базовых прав [5; 11].

Н.А. Соколова считает такую позицию достаточно спорной, поскольку нельзя сводить все многообразие проблем ребенка только к нарушению его базовых прав и ограничивать социально-педагогическую поддержку лишь категорией детей, оказавшихся в трудной ситуации.

Близкую позицию, по мнению этого же автора, занимают А.Т. Бойцова, Н.Ю. Конасова, В.С. Кошкина и еще ряд исследователей, трактующих социально-педагогическую поддержку как «систему деятельности, организованную на основе межведомственного взаимодействия и направленную на создание условий реализации прав особых категорий детей (детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации, с проблемами социального взаимодействия, здоровья, одаренных детей)» [3, 121]. Они считают, что социально-педагогическая поддержка решает задачи реализации прав ребенка на полноценное развитие, образование, досуг, охрану здоровья, участие в культурной и творческой жизни, на поддержку и помощь взрослого [3].

Второй подход к определению социально-педагогической поддержки, разделяемый данным автором, касается всех без исключения детей и ориентирован на помощь и содействие ребенку в процессе развития его индивидуальности.

Сравнительно-сопоставительный анализ социально-педагогической помощи, поддержки, сопровождения позволяет сделать вывод о значительном пересечении их объемов, схожести структур, общности субъектов, сходстве методов, в связи с чем важно отметить, что категории «помощь», «поддержка», «сопровождение» нуждаются в уточнении, в подходах одних авторов объем понятий «поддержка», «помощь», «сопровождение» пересекается и они их

отождествляют, в других -сопровождение понимается как более широкое понятие, которое наряду с другими включает и их.

Такое сопровождение определяется одними как системная интегративная технология социально-психологической помощи семье, другими - личности и как один из видов социального патронажа, третьими -как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных сложных ситуациях жизненного выбора, которые выражаются в оказании ему помощи в принятии таких решений.

Использование термина «сопровождение» продиктовано, по мнению Г.И. Симоновой, необходимостью интеграции этих процессов, а также для того, чтобы подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения [13].

В словаре русского языка С. И. Ожегова сопровождение трактуется следующим образом: «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [10]. Следовательно, изначально этимология самого слова предполагала взаимодействие различных субъектов, которые могут находиться в разных отношениях: путника и сопровождающего, и сам путь, который они проходят вместе.

Согласно В. Далю, путник — это путешественник, странник, который находится на перепутье; человек, ищущий временного приюта [4]. Такая трактовка созвучна с целями социального становления ребенка, когда на каждом возрастном этапе перед ним стоит широкий спектр задач овладения культурой общества, самостроительства собственной личности. Безусловно, в этих ситуациях ребенку необходим сопроводитель, взрослый человек, помогающий ему преодолеть трудности взросления, социализации.

Ю.В. Слюсарев понятие «сопровождение» употребляет для обозначения недирективной формы оказания здоровым людям психологической помощи, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [14].

Таким образом, в современных трактовках сопровождение рассматривается как содействие психически здоровым детям, людям, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности.

Многие исследователи (В. А. Горянин, В. С. Мухина и другие) отмечают, что сопровождение предусматривает «поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности» [8, 32 - 39; 9, 43-53.]. Они доказывают, что успешно организованное сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна.

В этом же контексте М. Р. Битянова определяет сопровождение ребенка как «движение вместе с ним, рядом, а иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути» [2, 4-12], и выделяет три компонента психолого-педагогического сопровождения подростка: 1) систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса подростка с точки зрения его актуального состояния и перспектив ближайшего развития; 2) создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития подростков, работа с подростками (развивающие занятия, организация специальной развивающей среды, консультации), методическая помощь педагогам; 3) создание специальных социально-психологических условий для решения проблем обучения, общения и психологического состояния конкретных подростков.

Многие исследователи делают акцент на сопровождении как деятельности, которую осуществляет специалист, оказывая помощь ребенку. Т. М. Чурекова, например, определяет сопровождение как «систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирования субъект-субъектных отношений» [13, 87].

Сущностной характеристикой сопровождения, по мнению О. И. Сдобниковой, является создание условий для перехода личности к

самопомощи. С ее точки зрения, сопровождение — это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи — патронажа, который, в отличие от коррекции, предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей [13, 92].

Е.И. Казакова рассматривает понятие «сопровождение» через призму обеспечения, метода и организации. В первом случае, если речь идет об обеспечении, это создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; если о методе, то это - совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию» [13].

Исходя из того, что между методом и процессом сопровождения существует определенная связь, Е.И. Казакова предлагает понимать способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит: диагностика сущности возникшей проблемы; информация о путях её решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения; первичная помощь на этапе реализации плана решения. Следовательно, сопровождение в данном случае рассматривается как комплексная поддержка развития ребенка [13].

Б. С. Братусь также рассматривает сопровождение в качестве метода, способа практического осуществления данного процесса. Он считает, что сопровождение по своей сути предполагает взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого [13, 102].

Сущность процесса социально-педагогического сопровождения подростка, по мнению С. А. Расчетиной, также заключается во взаимодействии сопровождающего и сопровождаемого, направленном на предоставление субъекту воспитательной деятельности права самостоятельно совершать свой

выбор и нести за него ответственность, на оказание помощи субъекту развития в формировании ориентационного поля развития. Она считает, что индивидуальное сопровождение это не столько метод, сколько целостный процесс, в рамках которого осуществляется поддержка личности. В основу этого процесса закладывается единство диагностики, анализа информации, коррекционных мероприятий и отслеживания развития ребенка. Идея сопровождения состоит в том, чтобы посредством социально-психологических и педагогических мероприятий помочь детям и подросткам, членам их семей активно справляться с трудностями.

Достаточно полно концепция социально-педагогического сопровождения подрастающего поколения представлена М.И. Рожковым. Он считает, что функциями такого сопровождения являются: диагностическая (диагностика возникшей проблемы); информационная (информирование сопровождаемых о существе проблемы и путях ее решения); консультационная (консультация на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы самими клиентами сопровождения); первичная помощь на этапе реализации плана решения проблем [8].

Суть сопровождения состоит в создании определенной внутренней модели субъекта, которая поможет ему быть активным и ответственным с опорой на внутренние силы субъекта и потребность в самореализации.

При таком подходе цель социально-педагогического сопровождения - формирование у человека способности к саморазвитию, саморегуляции, самоизменению и самосовершенствованию в различных ситуациях его жизненного становления.

Исходя из представленной цели задачами социально-педагогического сопровождения являются: создание оптимальных условий для осуществления ситуации жизненного выбора клиента; посредничество в решении таких актуальных задач как, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута; развитие психолого-

педагогической компетентности у ближайшего социального окружения клиента (учащихся, родителей, педагогов); улучшение социального статуса развивающейся личности; профилактика возникновения проблем, способных деформировать характер ребенка; сохранение естественных механизмов развития личности.

При этом реализация этой *идеальной* цели, отмечает М.И. Рожков, невозможна без решения *процессуальной* - установление гармонического сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения, так как сам механизм воспитывающих влияний, определенных концептуальными позициями невозможен без социально-педагогического сопровождения. Именно сопровождение, включающее в себя помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы ребенка за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблемы.

Такое сопровождение выполняют две группы функций: *целевые*, отражающие содержание педагогических задач, решаемых субъектами социально-педагогического сопровождения; *инструментальные*, отражающие технологию социально-педагогического сопровождения. К группе целевых функций М.И. Рожков отнес интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, саморегуляционную, предметно-практическую, экзистенциальную. К инструментальным - диагностическую, коммуникативную, прогностическую и организаторскую функции.

М.И. Рожков также считает целесообразным выделить три компонента социально-педагогического сопровождения: пропедевтический, актуальный, рефлексивный. Назначение первого предполагает формирование социальной компетентности детей в процессе специально проводимых с ними занятий, второго - конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки взрослых людей, третьего - осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Рассматривая процесс социально-педагогического сопровождения, как процесс циклический, М.И. Рожков характеризует следующие этапы:

- *этап проблематизации*, на котором обнаруживаются и актуализируются вместе с ребенком трудности, обида ребенка, выявляется их суть, причины возникновения.

На втором - *поисково-вариативном* этапе - осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем - *практически-действенном* этапе - совершаются совместно с детьми реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребенка к решению проблемы.

На четвертом - *аналитическом* этапе - взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

В данном концептуальном поле социально-педагогическое сопровождение ребенка предполагает не только помощь и поддержку ему в период события, но и конструирование событий детской жизни, обеспечивающих включенность ребенка в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Следовательно, социально-педагогическое сопровождение в ситуации социального выбора должно способствовать осознанию ребенком цели социального выбора, предоставить определенный объем информации о социальной ситуации, в которой находится или в которую «погружается» ребенок. В результате он с помощью взрослых сам осуществляет свой выбор [8].

Опираясь на реализуемый *экзистенциальный подход* к пониманию педагогических явлений, М.И. Рожков предлагает строить социально-педагогическое сопровождение на принципах: *личностного центрирования, персонификации сопровождения, конвенциональности сопровождения, оптимистической стратегии, социального закаливания.*

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение М.И. Рожков рассматривает как достаточно самостоятельный педагогический процесс, суть которого в усилении позитивных и нейтрализации негативных тенденций в развитии ребенка [8].

Таким образом, исходя из проведенного анализа различных точек зрения по поводу социально-педагогического сопровождения позволили нам определиться со своим подходом к социально-педагогическому сопровождению процесса воспитания приемного ребенка в замещающей среде.

Во-первых, социально-педагогическое сопровождение рассматривается нами как система взаимосвязанных целей, задач, субъектов, направлений деятельности, технологий содействия взрослым и детям в предупреждении и преодолении жизненных затруднений.

Во-вторых, в основе такого сопровождения находится дуализм целей: поддержка приемного ребенка в адекватной социализации и индивидуальном развитии и содействие замещающей семье, приемным родителям в выстраивании отношений с депривированным ребенком.

Социально-педагогическое сопровождение направлено на решение следующих проблем: сохранения, восстановления психического и физического здоровья такого ребенка; социально-эмоциональных проблем; преодоление затруднений в учебе, деятельности, общении, в выборе пути дальнейшего профессионального развития, трудоустройства, способов самореализации в досуговой сфере, гармонизации детско-родительских отношений, активизации жизненных ресурсов и воспитательных потенциалов замещающей семьи. Следовательно, такое сопровождение - это квалифицированные и адресные меры содействия замещающим взрослым и приемным детям при реализации ими детско-родительской роли и социализирующих функций в новых условиях.

Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи может рассматриваться как особый вид практики, основывающейся на помогающих действиях субъекту в формировании ориентационного поля развития и жизнедеятельности.

Все сказанное выше позволяет говорить о том, что, поскольку воспитание ребенка в семье в целом представляет собой длительный и противоречивый процесс с большой долей трудностей, непредсказуемости в ситуациях повседневности, а воспитание приемных детей отягощено еще и либо отсутствием опыта проживания в семье, либо его негативной окрашенностью, то любая замещающая семья и каждый ребенок, принятый в нее, нуждаются в целенаправленной системе специальных внешних воздействий, усиливающих их ресурсы при преодолении естественных трудностей личностного и социального характера.

Ж.А. Захарова

Тема 3. Особенности социально-педагогического сопровождения приемных детей

Изменение социально-экономической ситуации в стране за последние десять лет привело к резкому снижению жизненного уровня для многих семей. При этом больше всего страдает самый незащищенный слой общества - дети, зачастую становясь сиротами при живых родителях.

Социальное сиротство - сложное социальное явление, ставшее чрезвычайно актуальным в наши дни в период глобального и резкого социального сдвига в российском обществе. В тоже время, социальное сиротство - явление устранения или неучастия большого круга лиц в выполнении ими своих родительских обязанностей (искаженное родительское поведение). К этой категории относят особую социально-демографическую группу от 0 до 18 лет, которые лишились попечения родителей по социально-экономическим причинам. Таким образом, оно обусловлено недостаточными усилиями общества, государства по оказанию помощи семье, ее поддержке в деле воспитания и образования детей.

В Федеральном законе «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996 г.) также определяются выше рассматриваемые категории:

- *дети-сироты* - лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель;

- *дети, оставшиеся без попечения родителей* - лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с их отсутствием или лишением их родительских прав, ограничением в этих правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений и в иных случаях в установленном законом порядке [3].

В литературе (А.М. Прихожан, Г. Семья, Н.Н. Толстых и др.) выделяют и характеризуют разные группы детей-сирот. В словаре-справочнике «Социальная работа» их подразделяют на:

- *прямые сироты* - дети, потерявшие родителей в результате смерти последних;

- *условные сироты* - дети, имеющие одного или двух живых, документально известных родителей, которые либо лишены родительских прав, либо отказались от своих детей;

- *временные сироты* - дети, переданные родителями на попечение государству в связи с материальными трудностями при условии сохранения родительских прав [1].

Численность детей, лишившихся без попечения родителей, в среднем увеличивается ежегодно на 13,2 тысячи человек, что составляет 1,8 % детского населения России.

Так, в 2007 году было выявлено 122631 ребенок данной категории, из них большинство детей изъяты из семей из-за угрозы жизни или состоянию

здоровья. В тоже время, 43000 родителей ограничены в родительских правах, а 65000 - лишены родительских прав [2; 5].

Доказано, что содержание младенцев с первых недель жизни даже в комфортабельных и психологически щадящих условиях Дома ребенка, тем не менее, приводит более чем в 90 % случаев к нарушениям их развития, психическим расстройствам, личностным искажениям, отставанию (И.А. Бобылева, А.А. Васильев, И.Ф. Дементьева, Н.П. Иванова, Н.Н. Максимов, Л.Я. Олиференко, И.И. Осипова, В.Н. Ослон, Н.Ф. Рыбакова, Г. Семья, И.Н. Старостина, А.Б. Холмогорова, Л.М. Шипицина, Т.И. Шульга и др.). Это объясняется тем, что среди духовных потребностей, необходимых маленькому человеку, важно чувство любви, особенно матери, ощущения уверенности и безопасности, которые дают семья и ее атмосфера. Поэтому, не случайно, государство сегодня прилагает усилия к тому, чтобы сохранить ребенка в семье и предотвратить его передачу на воспитание в государственное учреждение. Если же это оказывается невозможным, предпочтение отдается поискам для него замещающей семьи (1; 4).

Главная трудность для детей из детских домов и интернатов, как показывают результаты нашего исследования, заключается в освоении новой ролевой позиции члена семьи - сына, дочери, так как именно такая позиция приемным ребенком не была освоена на предыдущем жизненном этапе, у него, как правило, нет опыта нормальных семейных отношений. В силу этого приемным детям трудно осознать себя сыном (дочерью), еще сложнее - братом (сестрой).

Наблюдения за воспитанниками детского дома показали, что даже у родных братьев и сестер, живущих в одном интернатном учреждении, родственные чувства слабо развиты или вообще отсутствуют. Следовательно, для таких детей нужны четкие ориентиры в отношении того, что такое семья, как она функционирует, каковы правила жизни в ней. По мере взросления ребенка у него, как правило, сохраняется стремление подтвердить свое положение в семье.

Как было выявлено в ходе нашей опытно-экспериментальной работы на базе Ченцовского и Волжского детских домов Костромской области, практически, у всех воспитанников детского дома отсутствует четкое представление о семье как системе взаимоотношений, прав и обязанностей. Часть детей-сирот (в основном подростки) воспринимает семью только как средство для удовлетворения своих потребностей или как возможность иметь свое личное жизненное пространство, быть таким как все. Они не представляют и не понимают своего места и роли в семье, не прогнозируют возможные трудности при адаптации. Все это вместе взятое, ставит нас перед необходимостью вести специальную, педагогически целесообразную подготовку детей-сирот к проживанию в замещающей семье.

Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что:

1. 36% детей-сирот против перехода в семью. В качестве основных причин такого отношения называется страх непринятия в замещающей семье, несовместимость характеров и интересов.

2. 20% из тех, кто проживал в патронатной семье, имеет негативный опыт (получали упреки в свой адрес, требования благодарности за то, что приняли в семье, сталкивались с пренебрежительным отношением к себе, унижением человеческого достоинства).

3. 23% воспитанников всем остальным формам проживания предпочтение отдают детскому дому. Они не хотели бы ничего изменять. Среди них, примерно, 5 % - это дети, которые имели опыт проживания в благополучной биологической семье и где родители скоропостижно или трагически погибли, поэтому они хранят память о дорогих и любимых людях [2, с. 43-47].

4. В тоже время, около 62% из всех опрошенных детей не исключают в качестве альтернативы возможность усыновления, при условии, что их будут любить как родных.

Как показывает опыт работы с данной категорией семей, ребенок может попадать в разные типы приемных семей: опекунская, усыновителей, приемная

и патронатная. Для каждой из них присущи свои особенности. Предпочтение отдается усыновлению, так как ребенок обретает в этом случае статус родного.

Изучение условий жизни и воспитания замещающих детей дало нам основание для условного выделения трех групп таких семей: с положительными условиями (54%) семей); с противоречивыми условиями (41%) семей); с отрицательными условиями (5 % семей) воспитания приемных детей.

Для первой группы семей характерно следующее: мотивы принятия ребенка тесно связаны с интересами ребенка и его воспитания; проявляется ответственность взрослых за его будущее; отношение к ребенку положительное, выражающееся в глубоком интересе новых родителей ко всему, что касается его жизни и деятельности; создание ответственности за его успехи и неудачи. Сталкиваясь с естественными трудностями в воспитании таких детей взрослые стремятся эффективно разрешать конфликты, учитывать советы и рекомендации других специалистов, занимаются самовоспитанием и самообразованием. Они всегда готовы обратиться за помощью и принять ее.

Высокий уровень педагогической культуры приемных родителей обнаруживается в создании ими цели воспитания, учете возрастных особенностей ребенка, знании элементов научной и народной педагогики. Таким образом, можно констатировать, что педагогическая деятельность этих взрослых характеризуется целенаправленностью, заботой не только о материальном обеспечении ребенка, охране его здоровья, но и максимальном развитии интересов, способностей.

Для второй группы семей присущи также достаточно осознанные мотивы принятия ребенка в семью. В тоже время нередко обнаруживается разрыв между этими мотивами и характером педагогической деятельности, что проявляется в отсутствии должной ответственности за успех воспитания приемного ребенка, нейтральное отношение к малышу, импульсивностью выражения чувств. Замещающие родители не обнаруживают стремления повысить свой уровень педагогической культуры. Воспитательный процесс в

этих семьях, зачастую, протекает стихийно, деятельность по их воспитанию нередко сводится к заботе только о материальной стороне жизни ребенка. Они демонстрируют отстраненность от специалистов. За помощью обращаются лишь в критических, кризисных ситуациях.

В третьей группе семей мотивы принятия ребенка в семью, за небольшим исключением, противоречат интересам приемного ребенка. Встречаются факты эгоистического отношения к воспитуемому, преобладает равнодушие, отчужденность, иногда встречается враждебное отношение к нему со стороны одного из замещающих родителей. Здесь могут не выполняться элементарные обязанности по уходу и воспитанию принятого в семью ребенка, демонстрировать ему все те дополнительные трудности, которые связаны с его появлением в их семье.

Выделение этих групп, как показывает наш опыт, взаимодействия с ними для специалистов служб сопровождения для того, чтобы оказывать адресную помощь приемным семьям, организовать целесообразное консультирование родителей, косвенными методами изменить отношение в семье в интересах приемного ребенка.

Следовательно, дети, как и взрослые, нуждаются в сопровождении со стороны специалистов.

Под социально-педагогическим сопровождением мы понимаем своевременную квалифицированную и адресную помощь взрослым при реализации ими родительской роли и социализирующей функции в приемной семье.

Наш многолетний опыт работы с замещающими семьями показывает, что содержание социально-педагогического сопровождения должно включать профилактику возникновения конфликтных ситуаций между взрослыми и детьми, между супругами, между ближайшими родственниками, помощь в конструктивном разрешении конфликтов и их успешной адаптации к новым ролям и позициям замещающих родителей и приемного ребенка, а не сводиться к одному формальному посещению семьи, краткой беседе, не подкрепленной

длительным наблюдением или поверхностному ознакомлению с материально-бытовым обеспечением ребенка.

Поэтому, на диагностическом этапе первостепенной и основополагающей является деятельность педагога-психолога и социального педагога. В работе с ребенком на данном этапе следует проводить диагностику особенностей его психологического развития, характера нарушений, поведенческих реакций. Для этой цели могут быть использованы опросники, анкетирование, наблюдение за поведением ребенка в разных ситуациях (общение со знакомыми и незнакомыми взрослыми, со сверстниками) анализ игровой и продуктивной деятельности, тестирование - все это позволяет выявить индивидуально-психологические особенности ребенка и характер его проблем.

Важно определить индивидуально-психологические свойства ребенка, его состояние, потенциальные возможности. Такое исследование человеческой психики требует многоаспектного анализа и применения разнообразного набора конкретных методик в соответствии с поставленными задачами и на основе общей стратегии обследования. Речь идет о необходимости проведения комплексной психодиагностики. Ее организация заключается в том, что дети должны обследоваться с помощью определенного комплекса методик. В результате составляется суммарный, целостный «психологический портрет» конкретного ребенка на основе упорядочения данных путем их ранжирования.

Перед началом тестирования рекомендуется предварительное знакомство с детьми (здоровье, интересы и занятия, успешность в учебе, данные о родных и близких ребенка и др.), изучались личные дела, медицинские карты.

Для тестирования следует использовать проективные методики (рисуночные тесты), продукты деятельности (мини-сочинения), тесты. При выборе методик необходимо учитывались психологические особенности детей-сирот (высокая тревожность, бедный словарный запас, культурная задержка и педагогическая запущенность, неумение вербализовывать мысли, чувства и др.)

В методический перечень рекомендуется включить группы тестов, ориентированных на распознавание, диагноз развития и уровня зрелости

основных психических систем ребенка - интеллекта и личности, на оценку межличностных отношений в коллективе, в семье, на выявление направленности личности, ценностных ориентации, мотивационной готовности к проживанию в семье.

Целью обследования должна стать оценка актуального уровня развития ребенка и определение проблемной области для дальнейшей реабилитационной работы, как в учреждении, так и в случае положительного решения в замещающей семье.

Задачи, которые должны стоять перед педагогом-психологом и социальным педагогом:

- собрать информацию о ребенке;
- познакомиться с особенностями развития ребенка;
- определить уровень интеллектуально развития, адаптивных способностей, характерологических особенностей детей;
- выявить мотивы перехода в семью;
- определить ценностные ориентации ребенка, его представления и установки в отношении семьи в целом.

Таким образом, все дети-кандидаты условно нами были разделены на три группы по уровню развития (с низким, средним и высоким), вследствие чего были создано несколько разновозрастных группы для последующей работы с ними.

Наши исследования подтвердили, что возраст ребенка, уровень его социального развития, готовность к жизни в семье усыновителей не совпадают, у детей закрыто усыновленных в младенчестве или раннем младшем возрасте, как правило, возникают проблемы связанные с идентификацией, в том случае, если ребенок не имеет внешнего сходства с усыновителями, особенно если он другой этнической группы, что в свою очередь, приводит к проблемам во взаимоотношениях с родителями в подростковом периоде. Кроме того, существуют проблемы, связанные с усыновление детей сразу после их

рождения, определяются тем, что у таких детей на пре - и перинатальных этапах развития не было какой-либо связи с усыновителями.

Учитывая эту специфику, можно утверждать, что целесообразно не только обучение взрослых, а необходима и подготовка детей. Поэтому, желательно, чтобы подготовительная деятельность, носила практико-ориентированный характер и включала следующие блоки:

а) обучающий (подготовка ведется с детьми, которым уже подобрана наиболее подходящая для них потенциальная семья). На специально организованных занятиях социальным педагогом, педагогом-психологом, воспитателем, получает как теоретические, так и практические представления и навыки семейного проживания, формирует собственное представление образа будущей семьи. Здесь большое внимание уделяется воспитанию чувства ответственности и самостоятельности у воспитанников, а также конструктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми;

б) семейных проб (ребенок, находится в семье, куда он обычно отправлялся во время выходных и каникулы). Здесь с ним осуществлялась рефлексия проживания и взаимодействия в семье, ребенок имел возможность получать индивидуальную помощь при возникновении естественных трудностей в новой жизни. Следовательно, основная цель этого блока заключалась в предоставлении ребенку возможности познакомиться поближе с семьей в неформальной обстановке, в процессе совместных дел, а также отработать на практике полученные в ходе обучения навыки и приемы социального взаимодействия.

В результате такой подготовки удастся снять у детей напряжение, тревожность в общении с будущими усыновителями, определить пути самосовершенствования, сформированность адекватных представлений о трудностях адаптации в семье, негативных последствиях не принятия требований семьи, незнания возможных вариантах правильного поведения, порядка своих действий в конфликтных ситуациях. Наличие такого этапа

позволяет создать условия для повышения готовности самого ребенка, его желания жить в семье усыновителей, развитие его способности строить отношения в близких семейных контактах, сформировать положительный образ будущей семьи.

На всем этапе социальный педагог и педагог-психолог поддерживают контакт с ребенком и родителями, при необходимости обсуждали, корректировали свою дальнейшую работу по оказанию индивидуальной помощи детям;

в) консультативный блок. На этом этапе специалисты уже имеют определенное представление об особенностях конкретного ребенка, понимают специфику семьи, претендующей на роль усыновителей, осознают, с какими сложностями может столкнуться ребенок в новых условиях, поэтому цель специалистов приучить ребенка к обращению к ним за консультацией при возникновении трудностей в общении.

Результатом реализации таких занятий стало расширение представлений детей о правах и обязанностях каждого члена семьи, хозяйственной деятельности и экономических расчетах бюджета, а также конструктивного взаимодействия и повышения самооценки участников занятий, а самое главное - повышение адаптивных способностей воспитанников в новых условиях проживания.

Для исследования уровня готовности воспитанников детских домов и реабилитационных центров к переходу в новую семью и определения актуального уровня развития детей были отобраны психолого-педагогические методики: специально составленные анкеты и экспресс-опросники, стандартные тесты и проективные методики на определение характерологических особенностей детей. Психологическое обследование воспитанников на начальном этапе работы включало определение:

- уровня актуального развития, мотивационной (на предмет помещения в семью),

- коммуникативных навыков (отношения к себе, сверстникам и взрослым),
- интересов, профессионального самоопределения, ценностных ориентации, психические состояния и свойства личности,
- опасений и страхов, их содержания, проявления в поведении, техники совладания, которые использует ребенок,
- социально-психологической адаптированности; семейных установок.

С этой целью использовались тесты и опросники, проективные методики (рисунки, мини-сочинения); анкетирование участников, которые вошли позднее в сборник диагностических методик.

Дальнейшая социализация приемных детей происходит на фоне определенных сложившихся или складывающихся отношений в семье усыновителей.

Наблюдение за развитием детей в условиях Дома ребенка показывают, что тот ребенок, основные духовные потребности которого в раннем детстве были искусственно ограничены, формируется, как личность, более замедленно. Следовательно, для правильного успешного воспитания такого ребенка ему необходимы семья или семейнообразность всей атмосферы жизни в государственном учреждении. Прежде всего, для успеха сопроводительной деятельности следует внимательно наблюдать за ним, замечать, быстро ли он засыпает, глубокий ли его сон, как переходит от сна к бодрствованию, как относится к изменениям в режиме дня, к новой пище, к незнакомым людям. Особенно ценные выводы можно сделать, когда ребенок играет: какие игры и занятия он предпочитает, продолжительно ли играет с одной игрушкой или часто меняет их, усидчив ли и т. п. Постоянное изучение ребенка позволит определить, каковы типологические особенности его нервной системы, каковы его особенности поведения, реагирования на ту или иную ситуацию. Так же очень важно узнать о состоянии здоровья, социогенетическом опыте биологических папы и мамы, их ближайших родственников. Проявление тех

или иных черт, мельчайших деталей, может свидетельствовать о серьезных проблемах в будущем и подсказать своевременность корректив в воспитании.

Наши данные свидетельствуют, что усыновление происходит чаще всего в раннем возрасте и детей с разным состоянием как физического, так и психического здоровья. Поэтому не следует в воспитании приемного ребенка полагаться только на собственную интуицию.

Таким образом, все воспитание должно быть построено на знании индивидуальных и личностных возможностей ребенка и выборе оптимальных методов воздействия.

Опыт сопровождения усыновленных детей убеждает в том, что их нужно воспринимать такими, какие они есть, а не пытаться их переделать; лишь относясь с любовью к ребенку, не унижая его достоинство возможно исправить определенные недостатки; с помощью игровой и обучающей деятельности дать возможность приобрести ребенку собственный социальный опыт и навыки социального поведения. Сделать это необходимо до поступления в школу, чтобы в дальнейшем избежать сложностей и успешно адаптировать в общении и обучении.

Таким образом, на основании всего сказанного делаем выводы:

1. Приемная семья в отношении усыновленного ребенка выполняет многообразие функций (развивающую, воспитывающую, социализирующую, реабилитирующую) и призвана решать задачи восполнения недостатка его эмоциональной, сенсорной, социальной информации, ликвидации его отставания в развитии от сверстников.

2. В зависимости от того, каковы условия в приемных семьях для решения этих сложных задач, их можно разделить на три группы (с положительными, противоречивыми и отрицательными условиями воспитания).

3. Воспитательная деятельность, в которую включаются в новой семье приемные дети, проходит ряд этапов: I - принятия решения об усыновлении; II - первой встречи с ребенком; III - принятия ребенка в семью; IV - «вживания»

ребенка в семью; V - присвоения приемным ребенком семейных традиций. Каждому этапу определены свои специфические задачи и содержание, но воспитательный процесс на всех из них строится в соответствии с общими принципами и предполагает использование определенного комплекса средств (режим, игра, ситуация, группа и др.).

4. Ослабление и снятие «стресса нового образа» жизни, создание благоприятных условий для развития приемного ребенка, приобщение его к культурным и духовно-нравственным ценностям семьи и общества нередко сопряжено с трудностями, причины которых установлены и охарактеризованы нами.

5. Эффективность социально-педагогического сопровождения семьи с усыновленными детьми обеспечивается такими его направлениями, как сохранно-восстановительное, общеразвивающее, социально-ориентирующее, эмоционально-обогащенное. Их содержание строится на принципах постепенности, поэтапности; оптимистического подхода к ребенку; конструктивности, субъектности, эмпатийности, рефлексивности [1, 51-62].

6. Социально-педагогическое сопровождение семьи с усыновленным ребенком даст ожидаемые результаты, если будут производиться:

- тщательный отбор воспитывающего материала, соответствие его трудности индивидуальному опыту ребенка;
- придание обучающему содержанию «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев);
- обеспечение ясности и точности заданий;
- стимулирование самостоятельности принятия решений в рамках возрастной нормы;
- наличие постоянных контактов.

Вопросы

Литература

Тема 4. Особенности социально-педагогического сопровождения выпускников детских домов

В последнее время увеличение количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, стало актуальной проблемой для российского общества. Небывалый духовный, экономический, политический, социальный кризис, потрясший Россию в 90-е годы, привел к увеличению числа семей с низким уровнем социальной, психологической или структурной организации, что повлекло к росту числа детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, социальному сиротству. Так, статистические данные показывают, что в настоящее время в России насчитывается более 800 тысяч детей-сирот. Исторически таких детей передавали в государственные учреждения для воспитания и последующей интеграции в общество.

Именно дети-сироты составляют сегодня основной контингент государственных учреждений.

Нами было проведен анализ личных дел воспитанников (социальный анамнез) Ченцовского детского дома Костромской области, Волжского детского дома, Детского дома № 1 г. Костромы, который позволил выделить две группы причин, исходя из которых, молодые люди были переданы на воспитание в детский дом:

- смерть родителей (1,2%);
- асоциальный образ жизни родителей и как результат - лишение их родительских прав (98,8%).

Таким образом, большая часть выпускников детского дома относится к категории «социальные сироты».

Сиротство разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера.

Проблемы социального характера проистекают из социального статуса ребенка-сироты в детском доме или школе-интернате, он «ничей» ребенок.

Проблемы медицинского характера обусловлены патологическими отклонениями в состоянии здоровья детей-сирот. Почти у всех детей отмечаются признаки невротизации, обусловленные психическими травмами, связанной с неблагополучием в кровной семье и утратой родителей.

Проблемы психологического характера чаще определяются недостатком родительской любви, ранней депривацией неформального общения со взрослыми, что становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности, и в то же время повышенной уязвимости воспитанника детского дома.

Проблемы педагогического характера наиболее часто связаны с социально-педагогической запущенностью детей-сирот, поступающих в государственные учреждения.

В ситуации серьезных социально-экономических перемен, происходящих в российском обществе и государстве, проблема адаптации сирот, их интеграции в общество становится особенно актуальной: ежегодно более 15 тысяч воспитанников детских домов и учреждений интернатного типа начинают самостоятельную жизнь. В то же время, по результатам исследований НИИ детства Российского детского фонда через год после выпуска из детского дома каждый третий воспитанник становится бомжом, каждый пятый – преступником, каждый десятый совершает самоубийство.

В России проблемы выпускников государственных учреждений для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, стали привлекать внимание общественности лишь в конце 90-х годов 20 века. Сегодня общество начинает осознавать необходимость оказания помощи молодым людям данной категории, так как для них характерен ряд особенностей, мешающих им успешно адаптироваться в общество (И.А. Бобылева, В.И. Горювая, Н.А.Зотова, О.В. Петрушенко):

- иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики даже в сугубо личных масштабах;

- трудности в общении там, где это общение свободно, произвольно, где требуется строить отношения;
- инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и неприятие самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы;
- перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения – без достаточного противовеса положительных ценностей и образцов успеха.

Г.В. Семья выделяет такие характеристики выпускников интернатных учреждений как:

- неразвитый социальный интеллект;
- иждивенчество;
- непонимание материальной стороны жизни;
- повышенная внушаемость;
- склонность к асоциальному поведению;
- завышенная или заниженная самооценка;
- неадекватность уровня притязаний;
- рентные установки;
- повышенный уровень виктимности;
- рецептивные ориентации в поведении.

Исследователи проблемы сиротства (И.Ф. Дементьева, М.Ю. Кондратьев, И.И.Осипова, В.Н. Ослон, Г.В. Семья, Н.К. Радина и другие) отмечают, что эта социальная категория граждан оказывается наиболее уязвимой в период вхождения во взрослую самостоятельную жизнь, так как в отсутствии поддержки большинство из выпускников не способно успешно преодолевать возникающие трудности. В этот период молодые люди испытывают значительные затруднения, так как сталкиваются с проблемами получения жилья, обустройства быта, отстаивания своих прав, получения профессионального образования, что подтверждает необходимость

сопроводительной постинтернатной деятельности для их успешной социальной адаптации в обществе.

По мнению ряда авторов (В.В. Зарецкий, К.В. Малышев, В.К. Рябов) трудности, которые испытывает выпускник государственного учреждения можно разделить на два блока:

а) комплекс социальных затруднений (жилищно-бытовая неустроенность, неразвитость социальной сети, в которую включены выпускники, неоформившиеся социальные навыки и т.д.);

б) комплекс психологических затруднений (отсутствие доверия к миру людей, искаженное формирование образа себя и значимых взаимоотношений, значительные трудности в управлении и планировании своей жизни, депривация, перенос негативного опыта взаимоотношений в семье на собственных детей, низкая готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т.п.).

Отслеживая процесс постинтернатной адаптации выпускников, М.А. Егорова определяет основные проблемы, которые наиболее характерны для выпускников, как несоответствие уровня притязаний («хочу») уровню собственных устремлений и возможностей («могу»). Зачастую завышенные притязания в сфере образования, социального продвижения, материального благополучия, высокий уровень социальных и потребительских притязаний не подкреплены столь же высокими профессиональными устремлениями [36].

Об актуальности проблемы выпускников государственных учреждений свидетельствует статистика. Так, по результатам Федерального мониторинга жизнеустройства выпускников государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специалистами были обозначены проблемы выпускников, среди которых:

- ведут иждивенческий образ жизни (нигде не работают и не учатся) в первый год 17,8%, «от случая к случаю» - 42,5% выпускников;
- страдают от алкогольной зависимости 27,9%, часто употребляют алкоголь – 52,2%;

- совершают правонарушения в первый год 20,7%; оказываются вовлеченными в преступную деятельность до 39,8% выпускников;

- более 8% бывших воспитанников детских домов становятся безработными.

По результатам анализа ситуации развития выпускников Ченцовского детского дома Костромской области, Волжского детского дома нами выделены следующие проблемы:

а) невозможность проживания по адресу закрепленного жилья, так как, чаще всего (в 91,4% случаев) жилье находится в отдаленных от областного центра районах, где нет работы; состояние закрепленного жилья крайне неудовлетворительное;

б) трудоустройство;

в) правовая защита;

г) недостаточность финансовых ресурсов;

д) психологические проблемы;

е) бытовые проблемы;

ж) опасность формирования девиантного и делинквентного поведения;

з) построение взаимоотношений с родителями и родственниками, поскольку, выходя из детского дома, ребенок становится вынужден поддерживать контакты с родственниками, чаще всего асоциального поведения.

Все это свидетельствует о значительном количестве выпускников государственных учреждений, испытывающих трудности в самостоятельной жизни и нуждающихся в помощи и поддержке.

Следует отметить, что на данный момент в России не существует разработанных государственных стандартов, нормативных документов, моделей постинтернатного сопровождения выпускников, находившихся в учреждениях государственного попечения. Однако по всей стране ведется такая работа по поддержке выпускников детских домов на данном этапе. Институт постинтернатного патроната в настоящее время уже существует в ряде субъектов Российской Федерации: Тверской, Московской областях,

Краснодарском крае и других. Законами указанных субъектов закреплены понятие и форма осуществления постинтернатного патроната, функции постинтернатного воспитателя.

В настоящее время в России получили распространение следующие формы постинтернатной поддержки детей-сирот:

- социальная гостиница;
- центр постинтернатной адаптации;
- социальный приют и воспитательный дом;
- благотворительные программы;
- институт кураторства;
- семейный центр;
- социальное общежитие;
- маршрут постинтернатной адаптации.

К примеру, в Новосибирской области поддержка выпускников осуществляется специалистами службы постинтернатного сопровождения, созданной на базе детского дома. Главной ее целью является оказание молодым людям социальной, психологической помощи. В этой связи специалисты службы разрабатывают индивидуальный план поддержки каждого выпускника, а также привлекают для сотрудничества различные структуры администраций районов города, области, другие учреждения и организации, способствующие решению проблем, возникающих у бывших воспитанников детского дома в самостоятельной жизни. Постинтернатное сопровождение в этом случае осуществляется в несколько этапов:

Диагностический - подразумевает заполнение социальной карты выпускника, в которой отражена информация о личностных и поведенческих особенностях, уровне готовности к самостоятельной жизни, сведения о наличии закрепленного за ним жилья, о выплатах пенсий и пособий, о предполагаемом месте обучения.

На поисковом этапе на основании полученной информации разрабатывается индивидуальный маршрут оказания помощи воспитаннику,

покидающему государственное учреждение. В то же время, здесь же ведётся работа по сбору информации об успешности в самостоятельной жизни выпускников прошлых лет, не достигших возраста 23 лет.

Деятельностный этап предполагает реализацию сопроводительной программы деятельности.

Алгоритм работы с выпускником состоит из следующих пунктов:

- обращение выпускника в службу сопровождения;
- изучение специалистом службы его проблемы;
- разработка индивидуального плана помощи;
- определение партнёров по совместной деятельности по оказанию поддержки;
- заключение договорных отношений между специалистами службы и выпускником.

В Пермской области реализуется проект «Создание системы постинтернатной адаптации выпускников интернатных учреждений и замещающих семей в Пермском крае», в рамках которого осуществляется попытка координации деятельности субъектов системы поддержки выпускников детских интернатных и реабилитационных учреждений, включающей:

- внедрение Программы постинтернатной адаптации выпускников;
- разработку социального заказа и размещение его в учреждениях социальной защиты населения на осуществление социального патронажа над выпускниками в учреждении профессионального образования, на рабочем месте, при свободном проживании на основе Программы постинтернатной адаптации выпускников;
- квотирование рабочих мест для данной категории в муниципальных образованиях, обеспечение занятости в соответствии с действующим законодательством, проведение ярмарок вакансий, бирж труда и т.д.;
- разработку и реализацию регионального Проекта «Жилье для

детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей»;

- разработку технологии социального патроната над выпускниками;
- организацию обучения специалистов технологии социального патроната над выпускниками детских интернатных и реабилитационных учреждений.

Технология постпопечительского патроната в этом случае состоит из следующих этапов:

первый этап - подготовительный: собирается вся информация о выпускнике, составляется карта социально-поддерживающей сети выпускника, индивидуальная программа сопровождения выпускника. Помощь в составлении карты социально-поддерживающей сети и индивидуальной программы сопровождения оказывают специалисты детского дома, замещающая семья, где воспитывался ребенок.

Второй этап - адаптационный: предусматривает оказание помощи выпускникам при решении наиболее актуальных вопросов, связанных с жильем, получением образования, трудоустройством, оказанием ему медицинской и юридической помощи.

Третий этап - постинтернатное сопровождение: предлагается использование дифференцированного подхода с определением сложности проблем жизнеустройства выпускника и постановки на учет в одной из трех категорий сопровождения - кризисном, активном и стабильном сопровождении [3].

В Ченцовском детском доме Костромской области сопровождение выпускников включает следующие этапы: *подготовительный* (предназначен для работы с воспитанниками детского дома за один год до их выпуска) и *собственно сопроводительный* (осуществляется уже с выпускниками детского дома в течение нескольких лет).

Основные принципы программы постинтернатного сопровождения выпускников детского дома:

1. *Принцип интеграции.* Данная программа естественно интегрируется в целостный педагогический процесс, предполагается использование различных форм и методов работы и взаимосвязь этапов работы.

2. *Принцип учета возрастных особенностей (адресности)* реальных и бывших воспитанников детских домов.

3. *Принцип доброжелательности и безоценочности.* Наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с выпускником может являться залогом, как успеха, так и неуспеха в осуществлении сопроводительной деятельности, когда специалист (социальный педагог, педагог-психолог и т.п.) пытается услышать выпускника, понять его трудности и проблемы, не критикуя и не сравнивая его с другими.

4. *Принцип сотрудничества.* Этот принцип отражает как содержательную, так и технологическую суть постинтернатного сопровождения, предполагая процесс совместного движения к преодолению препятствий и помощь в конструктивном разрешении проблем.

5. *Принцип конфиденциальности.* Вся информация, получаемая в процессе доверительного общения с выпускником, бесед, консультаций, особенно при диагностическом обследовании, должна быть строго конфиденциальной, т.е. доступна только для тех, для кого она предназначена. Только при полном доверии к специалисту, осуществляющему сопровождение, помощь будет не только принята выпускником, но и став эффективной, приведет к его активной внутренней работе.

Подготовительный этап включает три направления:

- 1) диагностическое;
- 2) социальное обучение;
- 3) индивидуальная поддержка.

Целью диагностического направления является получение объективной информации о воспитаннике детского дома, готовящегося к самостоятельной жизни.

Задачами данного направления являются:

- собрать информацию о будущем выпускнике;
- выявить особенности его развития.

Диагностика осуществляется по трем направлениям: а) *психологическое обследование*. Здесь проводится углубленное обследование актуального уровня развития, интеллектуальной сферы, коммуникативных навыков, отношения к себе, сверстникам и взрослым, интересов профессионального самоопределения, ценностных ориентаций, эмоционально-волевой уравновешенности, характерологических особенностей, опасений и страхов, их содержания, проявления в поведении, техники совладания, которые использует ребенок, тип поведения будущего выпускника в ситуации, близкой к травмирующей, социально-психологической адаптированности, семейных установок; б) *социально-педагогическое обследование* взаимоотношений с кровными родственниками, воспоминаний прошлой жизни, навыков самообслуживания, школьной успеваемости; в) *медицинское заключение* (обследование состояние здоровья, выявление хронических заболеваний).

Данное направление программы реализуется через беседы, тестирование, анкетирование, наблюдения за поведением воспитанника – будущего выпускника в различных ситуациях, анализ его игровой и продуктивной деятельности, документации (заключения специалистов, медицинские карты и т.п.)

Целью второго направления программы - социального обучения является формирование у будущих выпускников знаний и умений, необходимых для самостоятельного проживания после выпуска из детского дома.

Задачи направления:

- 1) ознакомить будущих выпускников с проблемами, которые могут возникнуть после выпуска из детского дома;
- 2) вооружить воспитанников социально ориентированными, коммуникативными знаниями и умениями;

3) сформировать у будущих выпускников детского дома установку к обращению к специалистам различного профиля в случае возникновения затруднений в постинтернатный период.

Целью третьего направления программы является индивидуальная поддержка будущих выпускников в преодолении разного рода сложных ситуаций.

Задачи направления:

1) оказание превентивной помощи воспитанникам, готовящимся к выпуску из детского дома в решении их индивидуальных проблем;

2) помочь будущему выпускнику находить средства и способы, позволяющие ему раскрыть свой личностный потенциал;

3) способствовать овладению выпускником способов осознания и решения своих проблем.

Суть индивидуальной поддержки заключается в том, чтобы помочь будущему выпускнику преодолевать те или иные препятствия, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Смысл индивидуальной поддержки воспитанника, готовящегося к выпуску из государственного учреждения состоит не только в том, чтобы помочь ему устранить имеющиеся препятствия, но и в том, чтобы помочь ему овладеть способом обнаружения и решения своих проблем.

Решение индивидуальных проблем выпускника может осуществляться как непосредственно, так и опосредованно, иметь формы индивидуальной и групповой работы, носить превентивный и оперативный характер.

Второй этап (собственно сопроводительный) программы постинтернатного сопровождения выпускников детского дома, включает три направления:

1. Диагностическое (проблемная диагностика).
2. Просветительское.
3. Индивидуальной помощи.

Цель диагностического направления сопроводительного этапа: выявление проблемной области, организация на основании этого эффективной помощи и поддержки выпускнику.

Цель просветительского направления: содействие в решении проблем социальной адаптации выпускников детского дома.

Задачи:

- 1) помочь выпускникам осознать причины возникновения у них проблем в условиях самостоятельной жизни;
- 2) вооружить выпускников знаниями, умениями и навыками способствующими преодолению возникших у них трудностей;
- 3) укрепить установку у выпускников к обращению к специалистам различного профиля в случае затруднений.
- 4) выработка индивидуальной жизненной стратегии, предоставление возможностей и условий для самопознания
- 5) развитие социальной и личностной мобильности, умение оценивать жизненную ситуацию и принимать в соответствии с этим адекватные решения.

Тематика просветительского направления программы постинтернатного сопровождения выпускников детского дома могут быть расширены и скорректированы в зависимости от запросов самих выпускников.

Цель третьего направления программы постинтернатного сопровождения выпускников: оказание помощи выпускникам актуализирующей или компенсирующей их ресурсы.

Задачи:

- 1) продвижение воспитанника в обучении, в жизненном и профессиональном самоопределении;
- 2) стимулирование у выпускников самостоятельности и самоактивности в различных жизненных ситуациях.
- 3) расширение социально-значимого опыта у выпускников решения жизненных затруднений.

Проводя анализ жизнеустройства воспитанников Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области в постинтернатный период, мы получили следующие результаты, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели жизнеустройства выпускников Ченцовского детского дома
(с 1997 по 2009 г.)**

	Получили образование	Учатся на данный момент	Служат в российской армии
в вузах	5,7%	11,4	
в техникумах		17,1%	
в колледжах		8,5%	
в лицеях	34,2%	14,3%	
в ПУ	5,7 %		
проходят службу в настоящее время			11,4%
отслужили в армии			5,7%

Таким образом, эффективность адаптации детей-сирот в постинтернатный период связана с наличием или отсутствием поддержки в окружении сироты. Для снижения проблем, возникающих в постинтернатный период, необходима взаимосвязанная работа учреждений и служб, деятельность которых направлена на успешное вхождение выпускников во взрослую жизнь, их поддержку на начальном этапе самостоятельной жизни.

Вопросы

Литература

А. Н. Смолонская

Тема 5. Особенности социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов

Проблемы комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов приобретает особую значимость и актуальность. Процесс гуманизации отношения общества к лицам с ограниченными возможностями, все более расширяющаяся интеграция во все сферы социальной жизни побуждает искать новые наиболее эффективные формы реализации социальной помощи данной категории населения. Многие специалисты работают над разрешением комплекса проблем детей со специфическими нуждами. Для того чтобы понять их проблемы, выявить их особенности и специфику работы с ними, необходимо, прежде всего, выяснить, что же включают в себя понятия «инвалид», «инвалидность».

Согласно Декларации «О правах инвалидов» (ООН, 1975) понятие «инвалид» означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей.

В детском возрасте «инвалидность» можно определить, как состояние стойкой социальной дизадаптации, обусловленное хроническими заболеваниями или патологическими состояниями, резко ограничивающими возможность включения ребенка в адекватные возрасту воспитательные и педагогические процессы, в связи с чем, возникает необходимость в постоянном дополнительном уходе за ним, помощи или надзоре.

К категории детей-инвалидов относятся дети до 18 лет, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дизадаптации вследствие нарушений развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контроля за своим поведением, обучения, общения, трудовой деятельности в будущем.

В тоже время, хотелось бы отметить, что за рубежом и в нашей стране идет процесс перехода к более гуманной и гибкой терминологии. В английском

языке термин «инвалид» вышел из употребления и считается дискриминирующим права людей с нетипичным внешним видом и потребностями, вместо него по отношению к детям используется «дети с неспособностями». Немецкие специалисты в обозначении понятия «дети-инвалиды» используют словосочетания «дети с нарушениями», «дети с образовательными трудностями». Американские социальные работники применительно к детям с физическими и/или психическими нарушениями используют термин «пороки развития». Термин «пороки развития» трактуется как группа заболеваний, ведущих к значительному отставанию ребенка во всех сферах развития (физической, социальной, когнитивной и эмоциональной).

Стремясь изменить подобную негативную тенденцию, употребляется понятие «человек с ограниченными возможностями», трактуется как лицо, имеющее физический и/или психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. В данном подходе ярко выражает дефицит видения социальной сущности ребенка, поскольку проблема инвалидности не ограничивается медицинским, психолого-педагогическим аспектами, это социальная проблема неравных возможностей.

Приведенные выше понятия показывают, что единых терминов и единой их трактовки в ряде случаев сегодня нет, вряд ли они появятся в будущем, так как в каждой стране, профессиональной сфере, специалисты предпочитают говорить на своем профессиональном языке.

Существует классификация нарушений основных функций организма человека, к которым относятся следующие нарушения:

- психических функций (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоций, воли);
- сенсорных функций (зрения, слуха, обоняния, осязания);
- статодинамической функции (функции, обеспечивающие стояние, движения и подвижности, включая функции суставов, костей, мышц, рефлексы);

– соматических функций (кровообращения, дыхания, пищеварения, выделения, обмена веществ и энергии, внутренней секреции).

Большую часть из общего количества детей-инвалидов, имеющих инвалидность, составляют дети, относящиеся к первым трем категориям. Все они, независимо от вида нарушения, имеют отклонения (в той или иной степени) или нарушения в развитии и требуют особых методов изучения, воспитания и обучения.

При рассмотрении проблемы инвалидности необходимо выделить следующие аспекты:

– медицинский – как отражение анатомического нарушения в костно-мышечной системе, сенсорной либо нервно-психической сферах с выраженными функциональными нарушениями, приводящими к ограничению жизнедеятельности;

– психолого-педагогический – отражает изменения личностного плана в виде пониженной самооценки, разбалансировки саморегуляции, дизадаптации к окружающему, угнетающему чувству зависимости от окружающих. Возможны более выраженные психологические изменения: выявление неуверенности, чувства безнадежности, обреченности, тревоги, проблемы воспитания и обучения;

– социальный – проявляется в вынужденной изоляции, социальной депривации, дефиците информации, ограничении занятости, в возникновении информационного и градостроительного барьеров, проблемы интеграции и социализации в общество.

Проблема «ребенок-инвалид» имеет как бы два плана: с одной стороны – семья ребенка-инвалида, как комплекс взаимосвязанных проблем выживания, социальной защиты, образования; а с другой – сам ребенок-инвалид: его проблема как личности заключается не только (а возможно и не столько) в нарушении слуха, зрения, способности передвигаться, а в том, что он лишен обычного мира детства, отделен от своего здорового сверстника, от круга его дел, интересов, забот.

Социально-педагогическое сопровождение представляет осуществление социально-педагогической поддержки и помощи детям-инвалидам, их родителям, педагогам в процессе адаптации к современным условиям, а также в сложных жизненных ситуациях. Различные аспекты социально-педагогической поддержки особых детей рассматривают Л. Н. Антонова, О. Ю. Арсентьева, Н. М. Бурькина, М. А. Бялик, И. Ф. Дементьева, И. Н. Евграфова, Е. А. Екжанова, Е. А. Иванюк, Г. Б. Корнетов, Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, Л. Я. Олиференко, С. А. Расчетина, Н. Н. Суртаева, Т. И. Шульга и др.

По исследованиям Л. С. Выготского отклонения в развитии приводят к «выпадению» из этого социально и культурно обусловленного пространства, нарушают связь с социумом, культурой как источником развития. Организация социально-педагогической поддержки лиц с ограниченными возможностями – это построение образовательного пространства, за рамками учебного учреждения, которое предусматривает «обходные пути» (Л. С. Выготский) для достижения различных социальных задач, которые в условиях «нормативного развития» достигаются общепринятыми традиционными способами.

Социально-педагогическая поддержка таких детей это процесс и особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на выявление, определение и разрешение проблем особого ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие и образование.

Цель социально-педагогической поддержки особого ребенка заключается в развитии позитивных сторон личности ребенка, укрепление его самооценки, формирование уверенности в себе, своих возможностях и способностях, развитие социальных навыков и умений, способствующих социализации и интеграции.

Социально-педагогическое поддержка особого ребенка носит многоаспектный, поэтапный характер, предполагает решение следующих задач:

- изучение личностных особенностей ребенка и ситуации его развития;

- разработку совместно со специалистами и семьей ребенка оптимальной индивидуально ориентированной программы поддержки;
- содействие по созданию в учреждении обстановки психологического комфорта и безопасности личности, а так же установлению гуманных отношений в социальной среде;
- развитие способностей ребенка в реализации собственного потенциала во взаимодействии с окружением в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности;
- внедрение социально-педагогических технологий по поддержке личности особого ребенка;
- организация и применение системы мер, направленных на социальное развитие особых детей, формирование их нравственно-правовой устойчивости;
- осуществление консультирования родителей, педагогов по вопросам социальной адаптации;
- налаживание взаимоотношений в коллективе, препятствующих психическому давлению, оказываемых на личность ребенка.

Социально-педагогическая поддержка тесно связана с самореализацией, самоутверждением личности особого ребенка на основе признания его безусловной ценности и использования равноправных, диалоговых взаимоотношений в системе «педагог – ребенок».

Особенностью социально-педагогической поддержки является то, что потребность в ней возникает тогда, когда у индивида или группы складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях с социальной средой. Социально-педагогическая поддержка носит всегда адресный характер и направлена на то, чтобы решить индивидуальные проблемы конкретного ребенка с ограниченными возможностями посредством изучения его личностных особенностей и окружающего социума, выявить средства, помогающие ребенку самостоятельно решить свою проблему, найти наиболее адекватные средства коммуникации.

В настоящее время в России социальная работа с детьми-инвалидами включает в себя социально-педагогическую абилитацию и реабилитацию.

Социальная реабилитация и адаптация детей-инвалидов, направлена на создание единой системы социальной, педагогической, психологической адаптации, на восстановление физических возможностей ребенка, на его оздоровление. Осуществление реабилитации происходит по следующим направлениям:

- патронаж семей с целью выявления проблем, изучение микроклимата семьи, жилищно-бытовых условий, нуждаемости в услугах узких специалистов, возможность организации помощи ребенку в центре, оказание адресной социальной помощи, а также возможности обучения в домашних условиях;
- непосредственная работа в учреждении, либо за его пределами со специалистами учреждения;
- работа с родителями детей-инвалидов.

Социальная реабилитация происходит в микросоциуме (семья) и в макросоциуме (общество). Ребенок, поставленный лицом к лицу только с родителями и врачами, у которых одна доминанта – его болезнь, постепенно изолируется от общества, в подобной ситуации о воспитании и развитии зачастую речь не идет.

Кроме того, необходимо оказание таким детям комплекса поддерживающих, развивающих и оздоравливающих услуг. Организация социально-педагогического сопровождения детям и их семьям должна включать в себя следующие направления.

Скрининг детей, входящих в группы риска, и своевременное выявление инвалидизирующих заболеваний. Многим детям с ограниченными возможностями соответствующие диагнозы впервые ставят в учреждениях системы здравоохранения, куда такие дети попадают из-за очевидных физических проблем. В то же время некоторые нарушения развития не имеют явных внешних симптомов и могут оставаться не выявленными в течение

многих месяцев и даже лет. Многие родители не умеют распознать признаки отставания в развитии или замечают его лишь тогда, когда оно принимает ярко выраженные формы. Несвоевременное выявление нарушений развития делает невозможным оказание профилактических услуг, которые способствовали бы нормальному развитию и позволяли бы минимизировать долгосрочные негативные последствия.

Управление процессом оказания услуг, подбор ресурсов и межведомственная координация. Управлять данным процессом необходимо для того, чтобы каждая семья получила доступ к организациям, программам и ресурсам, наиболее полно удовлетворяющим ее потребности. Многие семьи нуждаются в одновременной помощи нескольких организаций или специалистов в таких областях как медицина, образование, денежные пособия, индивидуальные программы развития, психиатрическая и психологическая помощь, социальные услуги.

Предоставление «возможности иметь краткосрочный отдых» (Peter & Varney, 1993) следует считать одной из форм поддержки. Многим родителям нелегко найти компетентного человека способного грамотно ухаживать за ребенком-инвалидом. Не имея возможности хотя бы иногда оставлять такого ребенка на попечение такого человека, родители порой не могут сделать даже простейшие вещи, например, сходить за покупками, не говоря о том, чтобы устроиться на работу вне дома. К решению этой проблемы привлекаются люди, занимающихся оказанием подобных услуг, - «помощников родителей», воспитателей обычных и специальных детских садов, групп кратковременного пребывания, приютов. Предоставление краткосрочного отдыха родителям детей, имеющих инвалидность практикуется в большей степени в западных странах при финансовой поддержке и под совместным руководством представителей местных организаций социальной работы с детьми.

Развивающие услуги призваны компенсировать отставание в развитии и содействовать ускорению его темпов. Кроме того, они преследуют своей целью освоение родителями навыков и формирование у них установок, необходимых

для успешного ухода за детьми-инвалидами. Работа может идти по следующим направлениям: стратегии управления поведением; организация досуга; планирование и ведение домашнего хозяйства; получение доступа к поддерживающим услугам, предлагаемым местными общественными организациями; преодоление негативных установок и предрассудков; развивающие виды деятельности и т.п.

Социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов осуществляется:

в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в условиях разновозрастных групп для детей дошкольного возраста в центрах диагностики и консультирования, психолого-медико-социального сопровождения, психолого-педагогической реабилитации и коррекции и др.;

– в оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении в условиях групп для детей дошкольного возраста;

– в учреждениях дополнительного образования: центры дополнительного образования детей, детские оздоровительные центры различного профиля и др.

Воспитание и обучение таких детей осуществляется в соответствии со специальным учебным планом и специальными программами, в том числе и лицензированными авторскими. Существуют две основные модели педагогической интеграции детей-инвалидов. Интернальная интеграция – интеграция внутри системы специального образования (дети со сложными, сочетанными нарушениями в развитии). Экстернальная интеграция – взаимодействие специального и массового образования (интеграция в общеобразовательные учреждения детей-инвалидов). Таким образом, ребенок-инвалид может обучаться как в условиях специализированных (компенсирующего или коррекционного вида), так и в условиях

интегрированного, инклюзивного (совместного с нормативно развивающимися детьми) воспитания и обучения.

Большинство семей, в которых воспитываются дети-инвалиды, время от времени нуждаются в значительной эмоциональной поддержке. В некоторых случаях рождение подобного ребенка может спровоцировать кризис. В таких семьях часто встречаются депрессия и тревога. Отношения между супругами могут осложниться, а у братьев и сестер такого ребенка могут возникнуть поведенческие или эмоциональные проблемы. Кроме того сами дети могут быть подвержены депрессии или тревоге, которая может стать одной из причин поведенческих расстройств. Специалисты должны периодически оценивать потребность родителей в квалифицированной психологической помощи и в случаях, когда возникает такая необходимость, направлять их к соответствующим специалистам.

Правозащитная деятельность в применении к детям-инвалидам и их семьям должна обеспечивать решение ряда конкретных задач:

- защищать отдельных людей или группы людей от насилия, эксплуатации;
- обеспечение равный доступ к услугам и ресурсам (образованию, социальным, медицинским услугам, работе, жилью);
- повышать степень осведомленности о правах, предоставленных отдельным людям или группам людей, и обеспечивать соблюдение этих прав. Необходимо информировать людей о том, какими правами они обладают, и следить за тем, чтобы организации, занимающиеся оказанием специализированных услуг, в полном объеме исполняли свои обязанности по предоставлению таких услуг;
- обеспечивать физический доступ к общественным зданиям и, в частности, требовать, чтобы все такие здания были снабжены пандусами, оборудованы с учетом потребностей инвалидов-колясочников;
- обеспечивать соответствующий уровень представительства определенных людей или групп людей в органах, которые принимают решения

и утверждают нормативные документы, особенно в тех случаях, когда затрагиваются их интересы.

Таким образом, социально-педагогическая поддержка семьи, имеющей ребенка-инвалида, ориентирована не только на решение ее конкретных проблем, но и прежде всего на укрепление и развитие ее собственного потенциала.

В данном процессе особенно значимой становится роль социального педагога, который должен не только помогать семье преодолевать ежедневные трудности, но и обучать членов семьи способам самопомощи и взаимопомощи, помогать им строить свой жизненный сценарий в соответствии с высоким уровнем качества жизни.

Вопросы

Литература

О.С. Щербинина

Тема 6. Особенности социально-педагогического сопровождения одаренных детей

Современная система образования разрабатывает новые, эффективные формы обучения и воспитания детей, подростков и молодежи. Особое внимание при этом уделяется работе с теми категориями, которые имеют специфику в развитии и трудности в решении задач социализации. Одной из таких категорий являются одаренные дети.

Качества одаренных детей требуют к ним особого подхода, и не случайно одаренные дети по решению Всемирной организации здравоохранения, наряду с умственно отсталыми детьми, малолетними правонарушителями, детьми алкоголиков, входят в «группу риска». Они нуждаются в особом воспитании, специальных программах и формах работы, специально подготовленных специалистах.

Несмотря на широкую распространенность и уже определившееся значение понятия «одаренность», его объем и содержание остаются

дискуссионными. Единой трактовки в определении данного понятия не существует до настоящего времени.

В Рабочей концепции одаренности данный феномен определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Среди основных слагаемых одаренности принято выделять: мотивацию, направленность, креативность, гибкость, оригинальность, способности выше среднего уровня.

В.С. Юркевич, характеризуя одаренных детей, говорит о следующих группах:

1. Особоодаренные дети (дети, одаренные от природы);
2. Одаренные в силу стечения обстоятельств;
3. Высокомотивированные дети.

Помимо этого, специалисты выделяют две группы одаренных детей. К одной относятся дети с гармоничным развитием познавательных, эмоциональных, регулятивных, психомоторных, личностных и других сторон психики, а в другую входят дети, психическое развитие которых отличается неравномерностью (дисинхронией) в уровне сформированности указанных психических процессов. Например, ребенок с высокоразвитым интеллектом может отличаться эмоциональной неустойчивостью, недоразвитием психомоторной сферы и т.д. Во вторую группу чаще всего входят высоко или исключительно одаренные дети. Именно эти дети, как правило, имеют выраженные особенности развития и вызываемых этими особенностями трудностях, которые частично совпадают, частично отличаются от трудностей сверстников по уровню выраженности и важности (рейтингу), а частично являются специфическими, отличающими именно эту группу детей.

Данные трудности в основном затрагивают психосоциальную (или социально-психологическую) сферу. Среди них:

- ❖ специфичные игровые интересы одаренного ребенка по сравнению с предпочитаемыми играми сверстников;
- ❖ отвержение стандартных требований, особенно если эти требования идут вразрез с их интересами или кажутся бессмысленными;
- ❖ погружение в философские проблемы;
- ❖ внутренняя потребность совершенства: они не успокаиваются, не достигнув высшего уровня;
- ❖ критичное отношение к собственным достижениям;
- ❖ восприимчивость к сенсорным стимулам и хорошее понимание отношений и связей между явлениями;
- ❖ недостаточная терпимость к людям, уступающим им в развитии тех или иных способностей;
- ❖ повышенная потребность во внимании взрослых в силу природной любознательности;
- ❖ проблемы в эмоциональном развитии (явная инфантильная реакция);
- ❖ несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

Перечисленные трудности не заканчивают список возможных осложнений в развитии одаренного ребенка. И роль этих особенностей столь велика, что с одной стороны, они могут служить «индикаторами» одаренности, по которым и предполагают наличие одаренности, с другой – могут выступать в качестве своеобразных преград на пути самореализации детей с повышенными возможностями. Как показывают многочисленные исследования, (по разным исследованиям от 2 до 3 %) лишь небольшая часть одаренных детей, вырастая, реализуют свои способности на соответствующем их возможностям уровне.

Почему же одаренные дети, становясь взрослыми людьми, так редко и трудно реализуют свои повышенные возможности в зрелой, профессиональной

деятельности? В.С. Юркевич в своих работах делает акцент на следующих причинах:

1. Одаренные дети и подростки не имеют достаточного опыта преодоления трудностей, прежде всего в познавательной сфере, практически никогда не встречаясь с серьезными препятствиями во время обучения. Познание у этих детей чаще всего происходит в условиях комфорта (хотя и развивающего), в ходе которого развивается ум, способности ребенка, но недостаточно тренируется его способность преодолевать неудачи. Правда, у этого контингента детей и подростков есть дискомфорт в социальной сфере, иногда очень значительный, но он носит разрушающий характер. Жизнь этих детей (прежде всего, высокоодаренных) такова, что они уходят от социальных проблем, вместо того, чтобы их решать. Недостатки волевой регуляции встречаются у одаренных детей в подавляющем большинстве случаев. Следует отметить, что те или иные проблемы с формированием волевых привычек есть у большинства детей. Однако у одаренных детей это усугубляется особой ситуацией развития, в которой основной их деятельностью является любимый ими, практически не требующий у них волевой регуляции умственный труд. Навыки саморегуляции – это первая (и, пожалуй, главная проблема одаренных).

2. Одаренные дети очень рано настраиваются на накопление и переработку знаний. Во многих случаях это просто непрерывное их поглощение. Эту их страсть вполне разделяет школа, также направленная, прежде всего, на передачу опыта, приобщение ребенка к знаниям, накопленным человечеством. Не стоит удивляться, что способность одаренного ребенка к глубокому, прочному, качественному усвоению знаний именно в школе встречается с восторженным отношением. В силу этого и некоторых других причин одаренные дети испытывают большие трудности, когда им предлагается проявить нестандартный подход, найти оригинальное решение. По данным ряда психологов, высокий уровень интеллектуальных способностей у одаренных детей редко соответствует их творческим возможностям, что

впоследствии приводит к трудностям профессиональной самореализации. Таким образом, вторая проблема особоодаренных – креативность.

3. Особо одаренные дети испытывают значительные трудности личностного развития, выражающиеся в проблемах общения со сверстниками. Особенно заметно у многих исключительно одаренных детей нарушение чувства реальности, отсутствие социальной рефлексии и навыков поведения в реальных условиях школьного и общего социума. В целом, видимо, можно говорить о социальной дезадаптивности детей с исключительными проявлениями одаренности, их недостаточной включенности в социальные нормы и требования коллектива, где они учатся. Именно потому, как показывает опыт работы с такими детьми, эти дети заметно чаще, чем все другие одаренные дети, находятся в условиях, неблагоприятных для их развития, в зоне воспитательного риска. Социальные связи – это третья проблема одаренных.

4. И, наконец, особую проблему этих детей составляют трудности профессионального самоопределения - специализации способностей.

Таким образом, значительная часть одаренных детей испытывает значительные проблемы в личностном и профессиональном становлении, которые являются преградой для процесса субъективно достаточной и объективно эффективной самоактуализации, что, в свою очередь, является источником ряда сложнейших личностных проблем и психосоматических заболеваний.

Представленные особенности и трудности развития одаренного ребенка говорят о необходимости специально организованной деятельности, позволяющей развивать его способности и учитывающей специфику развития, позволяя решать возрастные задачи и предупреждая осложнения в социальном развитии такого ребенка.

Значительными потенциалами в решении перечисленных задач обладает социально-педагогическое сопровождение одаренных детей, способствующее

созданию условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной педагогической среды.

Возможности социально-педагогического сопровождения в работе с одаренными детьми заключены как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта.

В нашей стране работа с одаренными детьми осуществляется преимущественно в рамках общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования.

На современном этапе развития образовательной системы работа с одаренными детьми в современной школе основывается на индивидуализации и дифференциации обучения, выбор и применение форм которых должны быть основаны не только на возможности конкретной школы, но, прежде всего на учете индивидуальных особенностей ребенка, определяющих выбор оптимальной для него стратегии развития. В частности, применение различных форм организации учебного процесса в целях дифференциации обучения для одаренных учащихся, основанных на идее группировки одаренных детей в определенные моменты образовательного процесса, может быть эффективно только при условии изменения содержания и методов обучения. В противном случае обучение одаренных детей будет отличаться от традиционного только темпом прохождения учебной программы, что не является достаточным для действительного развития таких детей, удовлетворения их индивидуальных познавательных запросов, в силу чего выделение одаренных учащихся в отдельную группу может иметь больше отрицательных последствий, чем положительных.

Помимо дифференциации в обучении, современная практика общеобразовательных учреждений основана на работе *по индивидуальным программам* в одной предметной области. К сожалению, данная форма не

всегда способствует раскрытию других способностей ребенка. Помимо этого, работа по индивидуальным программам, включающая и обучение через экстернат, может привести к отрыву ребенка от коллектива сверстников.

Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагают использование современных информационных технологии, в частности – *дистанционного обучения*, в рамках которых одаренный ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей.

Одним из важнейших звеньев в общей программе работы с одаренными детьми является поиск одаренных детей, их выявление на ранних стадиях развития. В случае современной диагностики одаренности и проведения всех дальнейших шагов по развитию и обучению одаренного ребенка резко снижает вероятность «потерять» его как одаренного.

Адекватное обучение и развитие, периодическая диагностика, направленная на выявление качественного своеобразия одаренности и факторов, оказывающих непосредственное влияние на ее развитие, позволят эффективно организовать процесс социально-педагогического сопровождения одаренных детей.

Одним из основных видов поиска одаренных детей являются регулярные психодиагностические обследования среди учащихся, направленные на:

- ❖ создание банка данных по талантливym и одаренным детям;
- ❖ анализ особых успехов и достижений ученика;
- ❖ определение потенциальных возможностей детей;
- ❖ выявление особенностей и трудностей развития одаренного ребенка.

Еще одним условием эффективной работы с одаренными детьми является наличие у педагогов навыков распознавания одаренности своих учеников, создания для них оптимальных условий развития способностей и отношений со сверстниками. В связи с этим работа с одаренными детьми требует *специально подготовленных специалистов*: учителей, социальных педагогов и социальных

работников, обладающих необходимым набором как общих, так и профессиональных качеств.

Для подготовки преподавателей к выявлению, обучению и развитию одаренных детей необходима организация ряда мероприятий по решению этого вопроса:

1. Создание банка данных по учителям, работающим с одаренными детьми.
2. Исследование психолого-педагогической компетентности у учителей в области работы с одаренными детьми.
3. Повышение квалификации преподавателей через организацию семинаров, конференций, на курсах повышения квалификации.
4. Проведение практических занятий, тренингов, учеб с привлечением научных работников. Обеспечение специалистов, работающих с одаренными детьми литературой (методической), информировать о новинках литературы.
5. Разработка и реализация системы мер поощрения педагогов, работающих с одаренными детьми.

Социально-педагогическое сопровождение может осуществляться специально подготовленным педагогом, ментором, хорошо разбирающимся в специфике обучения одаренных детей. В нашей стране эта форма известна мало. Индивидуальный руководитель, наставник, заботящийся о развитии специальных способностей и об общем культурном уровне незаурядного ребенка – явление довольно редкое. В некоторых школах можно встретить научных работников, студентов, которые проводят дополнительные занятия или же ведут кружки. Спонтанно могут возникать более тесные личные связи между наставником и учеником, что чрезвычайно важно. Потребность в таких взаимоотношениях особенно велика у ребенка с высоким интеллектом, с необычными запросами, которые трудно удовлетворить в условиях школьного обучения. Пока у нас при всех переменах в системе образования, эта форма работы не используется целенаправленно. В то же время в США уже сложилась определенная традиция руководства со стороны опытного специалиста

подающим большие надежды учеником. Эту индивидуальную форму работы называют *менторством*.

Решению задач социально-педагогического сопровождения одаренных детей в общеобразовательных учреждениях способствует *создание специальных школ: лицеев и гимназий*. В наши дни эти виды учебных заведений пользуются большой популярностью.

Это является хорошим вариантом организации работы с одаренными детьми, тем более деятельность таких учреждений основана на ряде научных принципов:

1. *Найти точку роста*. Для успешной работы с одаренным ребенком школа обязана найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить ее, почувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности. Тогда и только тогда у ученика появится интерес, разовьется мотивация, что является необходимым условием успеха.

2. *Выявление индивидуальных особенностей*. Одаренность ее лежит на поверхности, она может быть незаметна для «невооруженного глаза».

3. *Занятия по индивидуальному расписанию*. Цель поддержания ребенка в его точках роста предполагает возможность индивидуальной скорости продвижения по различным дисциплинам. Ребенок должен иметь возможность заниматься математикой, родным или иностранным языком и т.д. не со своими сверстниками, а с теми детьми, с кем он находится на одном уровне знаний и умений.

4. *Малые размеры учебных групп*. Желательно, чтобы учебные группы не превышали 10 человек. Только в это случае можно достичь подлинно индивидуального подхода и обеспечить индивидуальное расписание ученикам.

5. *Специальная помощь*. Условием успешной педагогики одаренности является оказание помощи при этих расстройствах. Помощь предполагает как индивидуальные занятия со специалистами, так и специальные средства на занятиях.

6. *Воспитание лидерских качеств.* Творческая активность характеризуется умением самостоятельно, без оглядки на других выбирать сферу своей деятельности и двигаться вперед.

7. *Учебные программы, открывающие простор для творчества.* Программы для одаренных детей должны открывать возможности для самостоятельной работы и рассмотрения сложных мировоззренческих проблем.

8. *Организация занятий по типу «свободного класса».* Этот тип занятий, допустимый при небольших размерах учебных групп, предполагает возможность перемещения учеников по классу во время занятий, образования групп, занятых различными вопросами, и относительно свободный выбор работ детьми.

9. *Стиль учителя – совместное творчество с учениками.* Учитель в работе с одаренными детьми должен стремиться не столько к тому, чтобы передать определенную совокупность знаний, сколько помочь ученикам делать самостоятельные выводы и открытия. Такой подход связан и с тем, что учитель не устанавливает однозначных оценок правильности, эталона правильного ответа. Ученики сами спорят друг с другом и оценивают разные возможности ответов.

10. *Подбор учителей.* Подбор учителей должен основываться не только на их компетентности и умении находить подход к ученикам. Следовательно, подбор учителей должен учитывать и фактор личной творческой яркости кандидата.

11. *Работа с родителями.* Родителям должна предоставляться небанальная информация об их детях, их сильных и слабых сторонах и перспективах развития.

12. *Формирование корректных отношений между учениками.* Установка на лидерство и на соревнование не должна переходить в агрессивные формы поведения учеников. Решительное табу должно быть наложено на любую вербальную или физическую агрессию.

13. *Индивидуальная педагогическая и психологическая помощь.* Даже при самой рациональной организации учебного процесса нельзя исключить возникновение личностных проблем у одаренных учащихся. В этом случае им должна быть оказана помощь социальным педагогом и педагогом-психологом.

Нетрудно видеть, что изложенные принципы образуют своего рода программу-максимум, осуществить которую в полном объеме непросто. Однако опыт их применения показывает их большой развивающий эффект. Позитивные результаты могут быть достигнуты уже при частичной реализации этих принципов.

Успех в работе с одаренными учащимися может повышаться при внедрении в образовательный процесс таких видов и форм работы как:

- ❖ преемственность между дошкольным и начальным образованием посредством создания системы структурных подразделений дошкольных учреждений на базе общеобразовательных учреждений;
- ❖ создание для ученика ситуации успеха и уверенности, через индивидуальное обучение и воспитание;
- ❖ включение в учебный план школы факультативных курсов по углубленному изучению предметов школьной программы;
- ❖ организация научно-исследовательской деятельности;
- ❖ организация и участие в интеллектуальных играх, творческих конкурсах, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях.
- ❖ тематический контроль знаний в рамках учебной деятельности;
- ❖ контроль за обязательным участием одаренных и талантливых детей в конкурсах разного уровня;
- ❖ публикация в СМИ;
- ❖ премия администрации ОУ «Ученик года»;
- ❖ увеличение каникулярного времени;
- ❖ стенд «Лучшие ученики школы» и др.

К сожалению, ориентированная на средний уровень школа, даже при учете вышеперечисленных условий, оказывается не очень хорошо приспособленной к решению задач социально-педагогического сопровождения.

В связи с этим проблема работы с одаренными детьми становится актуальна и перспективна для *системы дополнительного образования*.

Одним из главных направлений работы учреждения дополнительного образования является создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая детей, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей.

Дополнительное образование детей в его новом качественном состоянии по праву рассматривается как важнейшая составляющая единого образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе, и нуждается в постоянном внимании и поддержке как образование, ограниченно сочетающее в себе воспитание, обучение и творческое развитие личности ребенка. Многие талантливые, известные ныне всей стране ученые, руководители производства, спортсмены, артисты являются воспитанниками дворцов и домов детского творчества, центров юных техников, туристов, экологов, спортивных школ и т. д.

Цель работы с одаренными детьми – развитие творческих способностей в условиях дифференцированного и индивидуального обучения. Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи:

- знакомство педагогов с научными данными о психологических особенностях и методических приемах, эффективных при работе с детьми, через проведение педагогических советов с приглашением специалистов; обучение на курсах повышения квалификации; подбор и накопление в библиотечном фонде литературы, необходимой для самообразования, систематический обзор новых поступлений; научно-методическую работу по данному направлению (с последующим обсуждением и обменом опытом)

- выявление одаренных детей на основе итогов конкурсов, выставок и иных соревновательных мероприятий, достигнутых практических результатов в основных областях деятельности, диагностических данных, путём: обсуждения критериев, позволяющих судить о наличии одаренности; знакомства с приемами целенаправленного педагогического наблюдения; выявления мнения родителей о склонностях, области наибольшей успешности и круге интересов, об особенностях личностного развития их ребенка; длительное наблюдение за корреляцией между результативностью по итогам тестирования и успехам в реальной деятельности;
- разработка и внедрение индивидуальных и групповых программ, позволяющих более полно удовлетворять интересы обучающихся.

Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие, поддержку и сопровождение одаренных детей.

Для развития своих талантов одаренные дети должны свободно распоряжаться временем и пространством, обучаясь по расширенному учебному плану и чувствовать индивидуальную заботу и внимание со стороны своего учителя. Широкие временные рамки способствуют развитию проблемно-поискового аспекта. Акцент делается не на то, что изучать, а на то, как изучать. Если одаренному ребенку предоставлена возможность не спешить с выполнением задачи и не перескакивать с одного на другое, он наилучшим образом постигнет тайну связи между явлениями и научиться применять свои открытия на практике. Неограниченные возможности анализировать высказанные идеи и предложения, глубоко вникают в существо проблем, способствуют проявлению природной любознательности и пытливости, развитию аналитического и критического мышления.

Помимо развития специальных способностей, система дополнительного образования может стать той сферой, где одаренный ребенок самореализуется, может полностью раскрыть свои личностные качества. В этих учреждениях, как и в школе, может осуществляться работа, направленная на успешность

социального развития одаренного ребенка, решение проблем взаимоотношения с микросоциумом.

Благоприятные возможности дополнительного образования четко проявляются, в частности, в сфере художественного развития. В эти учреждения приходят дети, одаренность которых уже начала раскрываться. В отличие от большинства школьников они мотивированы на овладение художественно-творческой деятельностью, и это создает условия для плодотворного освоения специальных умений и знаний. Но и здесь, в специальном звене обучения, необходимо соблюдать приоритет содержательных творческих задач, сохраняя за знаниями, умениями, навыками роль средства, не подменяющего собою цель.

В системе дополнительного образования используются следующие формы работы с одаренными детьми:

1. Обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
2. Исследовательские и творческие проекты, реализуемые в режиме наставничества;
3. Очно-заочные школы;
4. Профильные лагеря, профильные (творческие) смены, учебно-тренировочные сборы, научно-исследовательские экспедиции в летних лагерях;
5. Мастер – классы, творческие лаборатории;
6. Система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
7. Детские научно практические конференции и семинары.

Таким образом, современные образовательные учреждения в нашей стране имеют опыт организации социально-педагогического сопровождения одаренных детей. Однако практика требует расширения этого направления деятельности, обладающего неопределимыми потенциалами в работе с одаренными детьми.

Вопросы

Литература

Задания и методические рекомендации по курсу: «Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий»

Задания и методические рекомендации по теме: «Разные категории детей: многообразии подходов»

Задание 1.

1. Раскройте сущность понятия «риск».
2. Охарактеризуйте факторы риска.
3. Назовите факторы риска.
4. Сравните трактовки риска в различных науках о человеке.
5. Почему категория рисков привлекает внимание педагогов?
6. Что понимается под педагогическим риском?
7. Кто такие дети группы риска?
8. Перечислите причины появления детей группы риска.
9. Почему такие дети нуждаются в социально-педагогическом сопровождении?

Задания и методические рекомендации по теме: «Теоретические основы социально-педагогического сопровождения ребенка»

Задания 1:

- 1.1. Составить словарь основных терминов по теме: «Теоретические основы социально-педагогического сопровождения ребенка».
- 1.2. Сопоставьте понятия «помощь», «поддержка», «обеспечение», «сопровождение». Изобразите схематично их соотношение и объясните свою точку зрения.

Методические рекомендации: студент при выполнении задания первоначально обращается к словарям и энциклопедической литературе и изучает понятия. Затем студент обращается к учебной литературе педагогике, социальной педагогике, социологии и психологии (Бойцова А.Т., Конасова Н.Ю., Кошкина В.С. Права детей на дополнительное образование и социально-

педагогическую поддержку /Под ред. О.Е. Лебедевой. - М.: Каро, 2005. - 224 с;
Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Избранные статьи. - М.: ОлмаМедиаГрупп, 2009. - 576 с; Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье. - Кострома, 2009.; Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики поддержки. - СПб., 2010.; Мацковский М. С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики. М., 1998; Олиференко Л.Я.; Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Критерии и показатели отнесения детей к категории нуждающихся в государственной помощи и поддержке. - М.: ИПКПРНО Московской области, 2002. - 84 с; Осипов Г.В., Коваленко Ю.П. Социология; Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГРУим. К.Д. Ушинского /Под ред. М.И. Рожкова. -Ярославль: Изд-во ЯГРУ, 2006. - 221 с; Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики. - Изд. 2-е, переб. и доп. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002,).

Форма контроля:

- проверка конспектов;
- чтение докладов;
- групповой анализ.

Задание 2:

2.1. Подготовьте доклады по теме: «Особенности социально-педагогической помощи детям группы риска», «Опережающая педагогика: теория и практика», «Социально-педагогическая поддержка: понятие, виды специфика», «Социально-педагогическое сопровождение детей из многодетной семьи» и др.

Методические рекомендации: студент обращается к учебной литературе педагогике, социальной педагогике, социологии и психологии (Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье. - Кострома, 2009.; Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики поддержки. - СПб., 2010.; Мацковский М. С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики. М., 1998;

Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Критерии и показатели отнесения детей к категории нуждающихся в государственной помощи и поддержке. - М.: ИПКПРО Московской области, 2002. - 84 с; Осипов Г.В., Коваленко Ю.П. Социология; Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГРУим. К.Д. Ушинского /Под ред. М.И. Рожкова. - Ярославль: Изд-во ЯГРУ, 2006. - 221 с; Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики. - Изд. 2-е, переб. и доп. -М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002 и др.).

При подготовке доклада студентам предлагается не только воспользоваться существующей литературой, но и обратиться к практическому опыту специалистов служб сопровождения, педагогов и психологов города.

В связи с тем, что задание имеет достаточно большую практическую значимость его выполнение можно организовать в микрогруппах по 3-5 человек.

Форма контроля:

- проверка конспектов;
- групповое обсуждение;
- устный ответ на практическом занятии;
- чтение докладов.

Задание 3:

3.1. Соотнесите понятие и автора данного подхода и изобразите все схематично.

Методические рекомендации: выполняя данное задание, студент обращается к учебной литературе по педагогике, социальной педагогике, социологии и психологии:

Алексеева Л.С. Методики адресного социального патроната: Научно-методическое пособие. - М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. -200 с;

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность: В сб.: Новые ценности образования: забота - поддержка - консультирование. -Вып. 6.- М.: Инноватор, 1996. - 196 с;

Арсентьева О.Ю. Реализация социально-педагогической поддержки семьи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2002.- 20 с;

Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2005. - 19 с;

Гринберг С.Н., Савельева Е.В., Вараева Н.В., Лобанова М.Ю. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги. - СПб.: Речь, 2007.-352 с;

Евграфова И.Н. Социально-педагогическая поддержка семьи в трудной жизненной ситуации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2001. -21 с;

Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение воспитания приемного ребенка в замещающей семье: Монография. -Кострома: Авантитул, 2009. - 265 с;

Овчарова Р.В Психологическое сопровождение родительства. -М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с;

Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. - М.: Изд. Центр «Академия», 2004. - 256 с;

Осипова И.И. Патронат - межведомственная система профилактики семейного неблагополучия, социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних. - Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул» (ИП Васильев И.В.), 2005. - 172 с;

Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении /Под ред. Н.М. Иовчук. - М.: Издательский центр «Реалтэк», 2003. - 211 с;

Холмогорова А.Б. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра //Социальная и клиническая психиатрия. - 2003. - №2. - С. 15-23.

Форма контроля:

- проверка конспектов;
- групповое обсуждение;

- устный ответ на практическом занятии.

**Задания и методические рекомендации по теме:
«Особенности социально-педагогического сопровождения
детей-сирот»**

Задание 1:

1.1. Подготовка докладов: «Сиротство как социально-педагогическая проблема», «Социально-демографические характеристики беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних», «Проблемы детей, воспитывающиеся в приемных семьях», «Помощь и поддержка семей, воспитывающих детей-инвалидов».

Методические рекомендации:

При выполнении задания студент обращается к справочной и энциклопедической литературе, уточняя понятия «помощь», «поддержка», «сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение». Затем студент анализирует учебную и учебно-методическую литературу: (Басова В.М., Захарова Ж.А., Формирование социально-педагогической компетентности приемных родителей (усыновителей). - Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003.; Захарова Ж.А. Методика и технология работы с замещающей семьей. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009; Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье»; Осипова И.И. Замещающая семья. - М.: Полиграф сервис, 2005; Семья Г. В., Левин С. А., Панов А. И., Юдинцева Н. Н. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей /Под ред. Г. В. Семья. - М., 1999; Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. - М., 2002).

Форма контроля:

- проверка конспектов;
- групповое обсуждение;

- устный ответ на практическом занятии;
- чтение докладов.

Задание 2:

2.1. Проанализировать телевизионные передачи и выделить основные причины, по которым ребенок оказывается в данном учреждении.

2.2. Подготовить видео-презентации по проблеме детей-сирот.

Методические рекомендации:

Выполняя второе задание студенту необходимо просмотреть различные передачи по ТВ и Интернет-ресурсы, где отражены жизненные ситуации, воспитанников государственных учреждений.

На выполнение задания дается две недели, в ходе которых преподавателем осуществляется необходимое консультирование.

Задания и методические рекомендации по теме: «Особенности социально-педагогического сопровождения выпускников детских домов»

Задания 1:

1.1. Составить словарь основных терминов по теме: «Особенности социально-педагогического сопровождения выпускников детских домов».

1.2. Подготовить информационное сообщение, мульти-медиа презентацию по теме: «Современные подходы исследователей к вопросу подготовки выпускников детских домов к самостоятельной жизни».

Методические рекомендации:

1. Выполнение задания возможно в микрогруппах по 3-4 человека.
2. При подготовке задания студенты могут воспользоваться следующими источниками:

Постинтернатное сопровождение детей-сирот: успешные практики, технологии, нормативное обеспечение: мат-лы межрегиональной научно-практической конференции. - Ч. 1 (22-23 июня, г. Смоленск) / Под ред. И.А.

Бобылевой. – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья», 2010. – 272 с.;

Семья Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: Слово. – 2001. – 142 с.;

Семья Г.В., Левин С.А., Панов А.И. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: СИМС, 1999 – 140 с.;

Вариативные технологии, способствующие профессиональному самоопределению воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. Г.В. Семья. – М.: УРАО, 2003. – 237 с.;

Ерохина М.С., Серeda Е.И. Игровые технологии в работе с детьми групп риска. – Псков: Гименей, 2006. – 142 с.

Форма контроля:

- чтение докладов;
- групповой анализ;
- проверка конспектов.

Задание 2:

2.1 Подготовьте доклад на тему «Постинтернатная адаптация детей-сирот как социальная проблема», «Деятельности благотворительных организаций России, авторских проектов в работе с выпускниками детских домов».

Методические рекомендации:

1. Выполняя данное задание, студент обращается к учебной литературе по педагогике, социальной педагогике, психологии:

Алексеева Л.С. Социальная гостиница – структурное подразделение Центра социальной помощи семье и детям: методические рекомендации по организации деятельности. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2002. – 128 с.;

Аргунова Л., Исакова Т. Социализация выпускников детского дома // Беспризорник. – 2009. – № 5. – С. 21-23.;

Байбородова Л. В, Жедунова Л. Г., Рожков М. И., Преодоление трудностей социализации детей-сирот. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997. – 196 с.;

Волобуева Н.А. Исторический опыт организации системы социально-педагогической поддержки детей-сирот в период постинтернатной адаптации//Развитие альтернативных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: международный сборник научных статей. - Ч. 1. – Армавир: РИЦ АГПУ, 2009. – С. 57-61.;

Кравцова Е.М. Некоторые аспекты социализации детей и подростков, воспитывающихся вне семьи // Детский дом. – 2006. – № 1. – С. 15-18.;

Лаврович А.П., Алтынцева Е.Н., Шелег Л.А. Социально-педагогическая работа с выпускниками детских интернатных учреждений. – Мн.: БГПУ, 2008. – 94 с.

Муниципальная модель постинтернатной адаптации выпускников детских домов и замещающих семей: сб. метод. мат-в и нормативно-правовых документов. – Пермь: ПК ИП КРО, 2007. – 55 с.

2. При подготовке доклада студентам предлагается не только воспользоваться литературой, но и обратиться к практическому опыту педагогов, специалистов социозащитных учреждений города.

3. Для подготовки докладов можно использовать в качестве примеров опыт студии социального проектирования «2 ГА», общественной некоммерческой организации «Друзья русских сирот», общественной организации «Дети и женщины прежде всего», КРОМО «Равновесие», общественной благотворительной организации "У Источника" и ряда других.

Формы контроля:

- проверка конспектов;
- групповое обсуждение;
- чтение докладов.

Задания и методические рекомендации по теме:
«Особенности социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов»

Темы самостоятельной работы студентов

№	Название раздела, темы	Всего часов	Самостоятельная работа
1	Методологические подходы к исследованию проблем социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов	18	16
2	Сущность и основные направления, принципы, задачи социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов	18	16
3	Психолого-педагогические особенности развития детей-инвалидов	18	16
4	Методы психолого-педагогического изучения, направленные на выявление индивидуальных особенностей, проблем в социальном развитии ребенка-инвалида	18	16
5	Специфика организации социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов	18	16
6	Роль семьи, воспитывающей ребенка-инвалида в социально-педагогическом сопровождении	18	16

Тема 1. Методологические подходы к исследованию проблем социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов

Задание:

1.1 Подготовить реферат по теме «Подходы зарубежных и отечественных исследователей к изучению проблемы социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов».

1.2 Обзор статей отечественных и международных документов, касающихся поддержки детей-инвалидов.

1.3 Ведение терминологического словаря.

Методические рекомендации: студент обращается к основной литературе по теме занятия. Реферат составляется на основании развернутого плана, исходя из формы: введение, актуальность проблемы, основные подходы автора к проблеме социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов, заключение. Студенты самостоятельно находят материалы, оформляют реферат, составляют список литературы.

Слайд-презентация содержит текстовые слайды и сопровождает материал реферата.

Выписать статьи отечественных и международных документов, касающихся поддержки детей-инвалидов. Обратиться к литературе по теме, составить словарь терминов: инвалид, ребенок-инвалид, особые дети, интегрированное обучение, инклюзивное обучение и т.д.

Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.;

Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. — М.: «Академия», 2001. — 192 с.;

Андриенко Е. В. Социальная психология. — М.: Академия, 2002 — 264 с.
Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: «Педагогика-Пресс», 1999. — 536 с.;

Декларация о правах инвалидов. [http://www/un/org/russian/document/deklarat/disabled.htm](http://www.un.org/russian/document/deklarat/disabled.htm).;

Карякина, О.И., Карякина, Т.Н. Основы реабилитации инвалидов. — Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1999. — 88 с.;

Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными

возможностями здоровья: основные положения // Дефектология, №1, 2010. – С. 6-22.;

Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Издательский центр «Гардарики», 2005. – 272 с.;

Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2008. – 112 с.;

Права ребенка. Сборник международных и российских законодательных актов. – М.: Новая волна, 1999 – 130 с.;

Технологии социальной работы / Под ред. проф. Е. И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с.

Формы контроля:

проверка реферата;

устный ответ на практическом занятии;

просмотр слайд-презентаций;

проверка словаря.

Тема 2. Сущность и основные направления, принципы, задачи социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов

Задания:

2.1 Подготовить выступления по темам: «Методологические основы исследования проблемы социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов»; «Связь социально-педагогического сопровождения с самореализацией, самоутверждением личности ребенка-инвалида».

2.2 Ведение словаря терминов.

Методические рекомендации: студент обращается к основной литературе по теме занятия. Выступление составляется на основании плана, исходя из формы: актуальность проблемы, основные подходы автора к проблеме социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов, заключение. Студенты самостоятельно находят материалы, оформляют выступление, составляют список литературы.

Слайд-презентация содержит текстовые слайды и сопровождает материал выступления. Категории вписываются в словарь с указанием источника.

Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.;

Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. — М.: Академия, 2001. — 192 с.;

Андриенко Е. В. Социальная психология. — М.: Академия, 2002 — 264 с.;

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: «Педагогика-Пресс», 1999. — 536 с.;

Декларация о правах инвалидов. [http://www/un/org/russian/document/deklarat/disabled.htm](http://www.un.org/russian/document/deklarat/disabled.htm).;

Карякина, О.И., Карякина, Т.Н. Основы реабилитации инвалидов. — Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1999. — 88 с.;

Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология, №1, 2010. — С. 6-22.;

Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. — М.: Издательский центр «Гардарики», 2005. — 272 с.;

Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. — М.: Академия, 2008. — 112 с.;

Права ребенка. Сборник международных и российских законодательных актов. — М.: Новая волна, 1999 — 130 с.;

Технологии социальной работы / Под ред. проф. Е. И. Холостовой. — М.: ИНФРА-М, 2001. — 400 с.

Формы контроля:

устный ответ на практическом занятии;

просмотр слайд-презентаций;

проверка словаря.

Тема 3. Психолого-педагогические особенности развития детей-инвалидов

Задания:

1. Подготовить выступления по теме: «Психолого-педагогические особенности развития детей-инвалидов».
2. Ведение словаря терминов.

Методические рекомендации: студент обращается к основной литературе по теме занятия. Выступление составляется на основании плана, исходя из следующей формы: понятие «дети с нарушением интеллекта», психолого-педагогическая характеристика, возможные пути оказания психолого-педагогической помощи. Студенты самостоятельно находят материалы, оформляют выступление, составляют список литературы.

Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. М.: Академия, 2001.;

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.;

Дефектология. Словарь-справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.;

Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. / №1, 2010. – С. 6-22.;

Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2008. – 112 с.;

Основы специальной психологии / Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.;

Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

Слайд-презентация содержит текстовые слайды и сопровождает

материал выступления. Категории вписываются в словарь с указанием источника.

Формы контроля:

- устный ответ на практическом занятии;
- просмотр слайд-презентаций;
- проверка словаря.

Тема 4. Методы психолого-педагогического изучения, направленные на выявление индивидуальных особенностей, проблем в социальном развитии ребенка-инвалида

Задания:

4.1 Подготовить сообщение по теме: «Особенности комплексного социально-психолого-педагогического подхода к обследованию, направленного на выявление индивидуальных особенностей ребенка-инвалида».

4.2 Подбор диагностических методик, направленных на выявление проблем в социальной сфере, социально-психолого-педагогическое изучение.

Методические рекомендации: студент обращается к основной литературе по теме занятия. Сообщение составляется на основании плана, исходя из формы: необходимость комплексного изучения ребенка, уровни исследования, возможные выводы по результатам диагностики, возможные рекомендации родителям, воспитывающим ребенка-инвалида и специалистам. Студенты самостоятельно находят материалы, оформляют выступление, составляют список литературы. Студенты могут использовать следующую литературу:

1) Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.;

2) Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000.

30 Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / Под ред. М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999.

Подобрать диагностические методики (различных уровней), направленные на комплексное изучение, выявление индивидуальных особенностей, проблем в социальном развитии ребенка-инвалида. Знать методику их проведения.

Формы контроля:

- устный ответ на практическом занятии;
- просмотр слайд-презентаций;
- проверка пакета диагностического материала.

Тема 5. Специфика социально-педагогического сопровождения детей-инвалидов

5.1 Составление конспекта индивидуального занятия.

5.2 Составление конспекта подгруппового занятия.

5.3 Составление плана программы индивидуальных занятий, направленных на социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов.

5.4 Составление плана мероприятий, направленных на социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов.

Методические рекомендации: студент обращается к основной литературе по теме занятия. Подготовить и письменно оформить конспект занятия педагогической поддержки детей-инвалидов, любой возрастной группы (по выбору студента). В конспекте указать цель занятия, комплекс задач, предварительную работу с детьми, используемые художественные материалы, выделить методы и приемы, ход занятия описать в прямой речи. Знать методику проведения занятий.

Воспользоваться литературой при составлении конспектов:

Захаров А. И. Как предупредить отклонения в развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1993;

Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, 2000;

Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999;

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986;

Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000;

Скворцова В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М. Владос-Пресс, 2006;

Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990.

Составить планы программ индивидуальных (подгрупповых) мероприятий, направленных на социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов.

Формы контроля:

- устный ответ на практическом занятии;
- просмотр слайд-презентаций;
- проверка конспектов занятий;
- проверка программ.

Тема 6. Роль семьи, воспитывающей ребенка-инвалида в социально-педагогическом сопровождении

Подготовить сообщения по темам:

– Особенности семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, характеристика внутрисемейных отношений.

– Роль семьи в личностном развитии ребенка-инвалида.

– Сотрудничество специалистов и семьи в объединении усилий социально-педагогического сопровождения ребенка-инвалида.

Методические рекомендации: студент обращается к основной литературе по теме занятия. Сообщение составляется на основании плана, исходя из формы: актуальность проблемы, основные подходы автора к выявлению роли семьи, воспитывающей ребенка-инвалида в социально-педагогическом сопровождении, заключение.

Студенты самостоятельно находят материалы, оформляют сообщение, составляют список литературы.

Абраменская В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Воронеж, 2000;

Бенилова С.Ю. Особые дети — особое общение // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, №2. - 2006. – С. 35-38;

Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, 2000;

Панфиова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: Гном и Д, 2008. – 156 с. ;

Левченко И.Ю. , Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2008;

Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003;

Права ребенка. Сборник международных и российских законодательных актов. – М.: Новая волна, 1999 – 130 с.;

Райкус Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям группы риска: практическое пособие: в 4 т. Т.Ш. Развитие и благополучие. – М.: Эксмо, 2009. – 288 с.;

Социально-педагогическая интеграция. Первые шаги: толерантность – объединяем усилия. – Теревинф, 2001. – 140 с.;

Технологии социальной работы / Под ред. проф. Е. И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с.;

Холостова, Е. И. Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация. – М: Дашков и К, 2002. – 340.;

Шевчук Л. Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении // Дефектология. – 2004. – № 6. - С. 28-31.;

Шипицына. Л. М., Назарова Л. П. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха. СПб: Детство-Пресс, 2001. – 63 с.;

Шутенко А. И. Безбарьерная среда как основа интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями // Социальная адаптация детей и молодежи с ограниченными возможностями: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Белгород: ООО «ГиК», 2009. – 328 с.

Слайд-презентация содержит текстовые слайды и сопровождает материал сообщения. Необходимо разработать психолого-педагогические рекомендации для родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Формы контроля:

- устный ответ на практическом занятии;
- просмотр слайд-презентаций;
- проверка рекомендаций.

Задания и методические рекомендации по теме: «Особенности социально-педагогического сопровождения одаренных детей»

Задание 1:

1.1. Докажите тот факт, что объем и содержание феномена «одаренность» остаются дискуссионными на примере анализа 10 разных определений данного понятия.

1.2. Сопоставьте понятия «одаренность», «талант», «гениальность». Изобразите схематично их соотношение и объясните свою точку зрения.

Форма контроля:

Оформление таблицы определений;

Презентация графического изображения соотношения понятий и его защита.

Методические рекомендации:

1. Для выполнения задания необходимо воспользоваться энциклопедическими изданиями, в которых содержатся трактовка понятий «одаренность», «талант», «гениальность».

2. Выполнение задания возможно в микрогруппах по 3-4 человека. Графическое изображение соотношения данных понятий представляется всей группе и сопровождается объяснением своей точки зрения, основанной на выбранных определениях.

Задание 2:

2.1. Составьте таблицу наиболее популярных методов и методик диагностики одаренности, используемых в современной педагогической практике образовательных учреждений.

Возраст	Сфера диагностики	Методы и методики диагностики
Дошкольный возраст	Интеллектуальные способности	
	Креативность	
	Специальные способности	
Младший школьный возраст	Интеллектуальные способности	
	Креативность	
	Специальные способности	
Подростковый возраст	Интеллектуальные способности	
	Креативность	
	Специальные способности	
Старший школьный возраст	Интеллектуальные способности	
	Креативность	
	Специальные способности	

Формы контроля:

Подготовка устного доклада на 5-7 минут по содержанию таблицы.

Звучит как задание - переформулировать

Методические рекомендации:

1. При подготовке задания студенты могут воспользоваться следующими источниками:

Лосева А.А. Психологическая диагностика одарённости. - М, 2004.;

Фетискин Н.П. Психодиагностика детской одаренности. - Кострома, 2001;

Щебланова ЕМ. Психическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. - Воронеж. - 2004.

При подготовке доклада студентам предлагается не только воспользоваться существующей литературой, но и обратиться к практическому опыту педагогов и психологов города.

2. Задание имеет высокую практическую ценность, однако обладает значительной сложностью. В связи с этим его выполнение можно организовать в микрогруппах по 3-4 человека.

Задание 3:

Работая в микрогруппах по 4-5 человек, заполните таблицу «Особенности взаимоотношений одаренного ребенка с микросоциумом» по направлениям:

- особенности взаимоотношений со сверстниками;
- особенности взаимоотношений с учителями;
- особенности взаимоотношений с родителями.

Формы контроля: опрос студентов по теме.

Методические рекомендации:

Работа над заданием может осуществляться как дома, так и на практическом занятии, но анализ результатов работы эффективнее проводить на практическом занятии. Закончить данную работу можно взаимопросом студентов.

Задание 4:

4.1. В психолого-педагогической литературе по вопросам одаренности выберите ряд утверждений, которые можно отнести к стереотипам или предрассудкам по отношению к одаренным детям и особенностям их развития.

Форма контроля: организации командной игры (по 5-6 человек в команде) «А правда ли?».

Методические рекомендации:

Результатом выполнения третьего задания может стать командная игра (по 5-6 человек в команде) «А правда ли?». Команды по-очереди задают друг другу вопросы, содержание стереотипы и предрассудки об одаренных детях.

Команде-оппоненту необходимо согласиться или не согласиться с утверждением и объяснить свою точку зрения.

Задание 5:

5.1. Познакомьтесь с основными положениями подпрограммы «Одаренные дети» федеральной программы «Дети России». Каковы предпосылки, история разработки данной подпрограммы? Раскройте основные направления и результаты реализации подпрограммы.

Формы контроля:

Коллоквиум.

Подготовка сообщений по темам:

- Одаренные дети за рубежом;
- Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в России на современном этапе;
- Закон в поддержку одаренности...
- Школа для одаренного ребенка.

Методические рекомендации:

Решение данных заданий требует тщательной подготовки и изучения законодательных актов РФ по вопросам одаренности, статей в периодической печати.

В основу докладов должны войти материалы об общем состоянии освещаемого вопроса, подкрепляемые примерами из практики.

Задание 6:

6.1 Охарактеризовать содержание социально-педагогической работы с одаренными детьми-инвалидами и детьми-сиротами в России.

6.2 Дать обзор деятельности благотворительных организаций и фондов России в работе с одаренными детьми.

Форма контроля: подготовить видеоролик социальной рекламы по теме «Одаренные дети-инвалиды».

Методические рекомендации: Для подготовки видеоролика необходимо дать задание за две недели до предполагаемой даты их презентации. Данные

ролики могут быть презентованы в День социального педагога России. Подготовке может способствовать просмотр подшивки журналов «Одаренный ребенок», «Социальная педагогика в России» «Социальная педагогика и воспитательная работа в школе», «Социальная работа», «Социум» за последние три года.

Задание 7:

7.1 Познакомьтесь с опытом применения технологий дистанционного образования. На какие категории детей направлена данная работа? Охарактеризуйте содержание и результаты работы дистанционного образования.

Формы контроля: Подготовка мультимедиа презентации.

Методические рекомендации:

В работе необходимо представить анализ опыта работы по заявленной проблеме в России и в учреждениях города Костромы.

Задание 8:

8.1 Разработка программы социально-педагогического сопровождения одаренных детей или их родителей (на выбор) в учреждениях разного типа.-

Форма контроля: оформление и презентация программы, защита и обсуждение на практическом занятии.

Методические рекомендации:

Работа выполняется в микрогруппах по 3-4 человека. Предоставляется варианты образовательного учреждения, на базе которого будет реализовываться предполагаемая программа: детский сад, школа, центр дополнительного образования, институт повышения квалификации работников образования и т.д. Кроме того, студенты выбирают возраст детей, программу для которых они будут разрабатывать.

На выполнение задания дается две недели, в ходе которых педагогом осуществляется необходимое консультирование.

Задание 9:

9.1 В современной психолого-педагогической литературе предлагается перечень личностных и профессиональных характеристик педагога для работы с одаренными детьми. Познакомьтесь с этими характеристиками и соотнесите с вашими представлениями о требуемых качествах социального педагога в работе с одаренными детьми. Обоснуйте свою точку зрения.

Формы контроля: Подготовка перечня личностных и профессиональных качеств педагога для работы с одаренными детьми.

Методические рекомендации:

Для выполнения заданий можно получить дополнительную информацию из следующих источников:

Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. - М., 1997:

Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. - М, 2000;

Матюшкин А.М. Загадки одарённости. - М., 1993;

Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. - М., 2000;

Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. - М, 2000;

Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. - М., 1996.

Задание 10:

10.1 Из беседы с социальным педагогом базы практики узнайте основные направления его работы с одаренными детьми. В чем сложность их реализации?

10.2 Составьте перечень учреждений дополнительного образования города, работающих с одаренными детьми.

Формы контроля: мини-сочинение «Одаренный ребенок как объект работы социального педагога»

Методические рекомендации:

Написание сочинения является домашним заданием и должно обобщить все социально-педагогические знания студентов и их представления о работе с одаренными детьми в образовательных учреждениях.

Задание 11:

11.1 Разработайте рекомендации для родителей одаренного ребенка с интеллектуальной, художественной, лидерской одаренностью.

11.2 Составьте перечень мероприятий по предупреждению проблем во взаимоотношениях одаренного подростка с родителями.

Формы контроля:

Разработка программы работы социального педагога образовательного учреждения с родителями одаренных детей (учреждение на выбор).

Методические рекомендации:

Во время обсуждения должны быть охвачены вопросы взаимоотношений не только с родителями, но и со сверстниками и педагогами. Рекомендации взрослым должны учитывать эту проблематику и работать на профилактику или преодоление осложнений в этой сфере.

Библиографический список

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2003.
2. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. — М., 2001.
3. Актуальные проблемы успешной адаптации выпускников интернатных учреждений: мат-лы межд. конференции 29-30 марта 2007 г. Минская область. — Мн., 2008.
4. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В. Я сам строю свою жизнь. Тренинг развития жизненных целей. — Спб., 2006.
5. Андриенко Е. В., В.А. Слостенин. Социальная психология. — М., 2002.
6. Аникеева Н.П., Березина Е.Н., Богданова Е.В. и др. Реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей: учебные и научно-исследовательские программы. — Новосибирск, 2004.
7. Аршинова В.В., Устюгова Н.П., Митькина Е.Н., Рубонова М.Н. Устойчивость и Я. Рабочая тетрадь по курсу «Устойчивое развитие личности». — СПб., 2005.
8. Афанасьева Н.В. Профорориентационный выбор для старшеклассников «Твой выбор». — СПб., 2008.
9. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М., 2000.
10. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. — М., 2003.
11. Байбородова Л.В. Профессиональное и личностное самоопределение детей-сирот. — Ярославль, 1999.
12. Байбородова Л. В., Жедунова Л. Г., Рожков М. И., Преодоление трудностей социализации детей-сирот. — Ярославль, 1997.

13. Безопасное и ответственное поведение: цикл бесед, практических и тренинговых занятий с учащимися 1-11 классов о ВИЧ-инфекции и наркотической зависимости /Под ред. А.Н. Сизанова. – Мн., 1998.
14. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: Пособие для воспитателей и родителей. – М., 1998.
15. Бобылева И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений. – М., 2007.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология /Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1999.
17. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. – М. – 2007.
18. Возрастные стандарты социализации детей-сирот /Под ред. Е.М. Рыбинского. - М. 1999.
19. Декларация о правах инвалидов. [http://www/un/org/russian/document/deklarat/disabled.htm](http://www.un.org/russian/document/deklarat/disabled.htm).
20. Дефектология. Словарь-справочник / Авт.-сост. С. С. Степанов; под ред. Б. П. Пузанова. – М., 2005.
21. Дети социального риска и их воспитание /Под ред. Л.М. Шипициной. – СПб., 2003.
22. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков /Под ред. С.А. Беличевой. – М. 1999.
23. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска. – М., 2008.
24. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. – М., 1998.
25. Егорова М.А. Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни выпускников школы-интерната – www.mgppru.ru
26. Екжанова Е. А., Резникова Е. А. Основы интегрированного обучения. – М., 2008.

27. Еременко М.И. Развитие ключевых способностей старшеклассника в условиях имитационного моделирования жизненных ситуаций. – Волгоград, 2006.
28. Ерохина М.С., Середа Е.И. Игровые технологии в работе с детьми групп риска. – Псков, 2006.
29. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография. – Кострома, 2009.
30. Захарова Ж.А., Осипова И.И. Особенности социализации детей-сирот и детей группы риска по социальному сиротству. – Кострома-Москва, 2005.
31. Зеленова Н. Г., Осипова Л. Е. Я – ребенок, и я имею право. – М., 2007.
32. Зорькина Л.А. Дистанционная общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья // <http://ito.edu.ru/2003/V/>
33. **Иванов Социальная педагогика**
34. Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации /Сост. С. В. Колкова. – М., 2001.
35. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: Методические рекомендации /Под ред. Л. М. Шипициной, Л. П. Назаровой. – М., 2001.
36. Карякина, О.И., Карякина, Т.Н. Основы реабилитации инвалидов: Учебное пособие. — Волгоград, 1999.
37. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 2000.
38. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М., 2001.
39. Кошелева Е.П. Мир конфликта: Программа психосоциального развития подростков (12-14 лет). – М., 2009.
40. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. – М., 1999.

41. Кулемзина А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей // Педагогика. – 2003. - № 6. – С. 27-32.
42. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников. – Ярославль, 2005.
43. Лаврович А.П., Алтынцева Е.Н., Шелег Л.А. Социально-педагогическая работа с выпускниками детских интернатных учреждений. – Мн., 2008.
44. Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Чепурных Е.Е. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2008.
45. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. – М., 2000.
46. Лейтес Н.С. Легко ли быть одаренным? // Семья и школа. – 1990. – №6. – С. 34-36.
47. Любимова Т.Г. Уроки жизни. Занятия по развитию социального интеллекта у школьников. – Чебоксары, 2000.
48. Майорова Н.П., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам в школе. – СПб., 2002.
49. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы. [http: school.msk.ort.ru](http://school.msk.ort.ru).
50. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология - 2010. №1 – С. 6 – 22.
51. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. – М., 2005.
52. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие для студ. высш. Учеб. заведений /Под ред. В. И. Селиверстова. – М., 2003.
53. Матвеев Л.В. Одаренный ребенок в кругу сверстников и взрослых // Начальная школа. – 2003. – №6. – С. 19-21.
54. Матюшкин А.М. Загадки одарённости. – М., 1993.

55. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети //Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.68-78.
56. Методика и технологии работы социального педагога /Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М., 2002.
57. Миронов Н.Л. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте. – Начальная школа. – 2004. – №6. – С.
58. «Мы сами» – программа повышения социальной компетентности воспитанников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2006.
59. Мой жизненный путь: программа по подготовке выпускников детских интернатных учреждений к самостоятельной жизни. – Мн., 2009.
60. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 18-22.
61. Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2007.
62. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка /Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2002.
63. Одаренные дети /Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого – М., 1991.
64. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М., 2008.
65. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства: Муниципальная система.– М., 2002.
66. Осипова И.И. Система предотвращения социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних: монография. – М., 2005.
67. Осипова М.П. Работа с родителями. – Минск, 2003.
68. Особенности работы с детьми и молодежью «группы риска» (пособие для специалистов образовательных учреждений) /Под ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. – Спб., 2006.

69. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М., 2002.
70. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: монография. — М., 2006.
71. Панов В.И. Одаренные дети: выявление, обучение и развитие. //Педагогика. — 2001. — №4. — С. 30-43.
72. Педагогическая поддержка ребенка в образовании /Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. — М., 2006.
73. Пидкасистый П.И., Чудновский В.Э. Психолого-педагогические основы развития одарённости учащихся: Программа. — М., 1999.
74. Права ребенка. Сборник международных и российских законодательных актов. — М., 1999 — 130 с.
75. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др. — М., 2000.
76. Психология одаренности: от теории к практике/ Под ред. Д.В. Ушакова. — М., 2000.
77. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, и др. — М., 2003.
78. Развитие одаренности у детей из социально-уязвимых слоев населения: программы и методические рекомендации /Под ред. Н.Б. Шмелевой. — Ульяновск, 2001.
79. Райкус Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям группы риска: практическое пособие: в 4 т. - Т.Ш. Развитие и благополучие детей. — М., 2009.
80. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. — М., 2000.
81. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение — Ярославль, 2002.

82. Сборник учебных программ для педагогов-психологов и социальных педагогов, работающих с детьми группы риска /Под ред. Т.Г. Селивановой. – СПб., 2006.
83. Семья Г.В., Зайцева Н.Г., Худенко Е.Д., Романовская К.В. Технологии постинтернатной адаптации подростков. – М., 2009.
84. Семья Г.В., Левин С.А., Панов А.И. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 1999.
85. Скворцова В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В. О. Скворцова. – М., 2006.
86. Смолонская А. Н. Проблемы социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья // Социальная адаптация детей и молодежи с ограниченными возможностями: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Белгород, 19 – 20 марта 2009 г.). – Белгород, 2009.
87. Социально-педагогическая интеграция. Первые шаги: толерантность – объединяем усилия. – Теревинф, 2001. – 140 с.
88. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др./ под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2004.
89. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов // <http://www.nashepravo.org/>
90. Технологии социальной работы /Под. ред. Е. И. Холостовой. – М., 2001.
91. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации. – СПб., 2005.
92. Холостова, Е. И. Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. – М., 2002.

93. Шевчук Л. Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении //Дефектология. – 2004. – № 6. - С. 28 – 31.
94. Шипицына. Л. М., Назарова Л. П. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха. - СПб., 2001.
95. Шутенко А. И. Безбарьерная среда как основа интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями // Социальная адаптация детей и молодежи с ограниченными возможностями: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Белгород, 2009.
96. Фетискин Н.П. Психодиагностика детской одаренности. – Кострома, 2001.
97. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей /Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М., 2008.
98. Чугунова Э.И. Формирование жизненно важных навыков у ребенка, воспитывающегося в условиях замещающей семьи. – Кострома-Москва, 2004.
99. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М., 2004.
100. Щепланова Е.И. Психическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – Воронеж. – 2004.
101. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М., 1996.
102. Ягловская Е.К. Взаимоотношения умственно одаренных дошкольников в группе //Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.61-69.

Словарь терминов

Абилитация (от лат. *habilis*- быть способным к чему-либо) – это система лечебно-педагогических мероприятий с целью предупреждения и лечения патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся в социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности учиться, трудиться и т.д.

Дети-инвалиды – это дети до 18 лет, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дизадаптации вследствие нарушений развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контроля за своим поведением, обучения, общения, трудовой деятельности в будущем. Специфика детской инвалидности заключается в том, что ограничение жизнедеятельности возникает в период формирования высших психических функций, усвоения знаний и умений, становления личности. Инвалидность, наступившая в зрелом возрасте, требует реабилитации, т.е. восстановления (хотя бы частичного) социальных функций человека на основе уже сформировавшейся личности. В этом смысле детская инвалидность представляет еще более серьезную проблему, поскольку накладывает ограничения не только на проявления личности, но и на ее формирование. Поэтому речь может идти не о возвращении способности к чему-либо, утраченной в результате травмы или болезни и пр., а об абилитации. Дети-инвалиды оказываются лишены доступных их нормативно развивающимся сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижениях и использовании сенсорных каналов восприятия, они не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также часто лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций. Дети-инвалиды страдают от того, что им многое недоступно. Отрицательные эмоциональные переживания, хроническая неудовлетворенность и т.п. могут приводить к патологическим изменениям характера, искажениям в формировании личности. Все эти

особенности требуют особого подхода в обучении и воспитании. Следует стремиться в наибольшей мере преодолевать накладываемые инвалидностью ограничения. Особого внимания требует эмоциональное развитие таких детей. Необходимо в доброжелательной и поощрительной манере формировать у таких детей адекватную самооценку и уровень притязаний, стремление к развитию тех способностей и склонностей, которые могут способствовать максимальной самореализации. Создание соответствующих данным требованиям условий является комплексной проблемой; ее решений во многом зависит от гуманистической ориентации общества и принятых социально-экономических механизмов реабилитации инвалидов.

Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория «ребенок-инвалид».

Инвалидность – состояние стойкой социальной дизадаптации, обусловленное хроническими заболеваниями или патологическими состояниями, резко ограничивающими возможность включения ребенка в адекватные возрасту воспитательные и педагогические процессы, в связи с чем, возникает необходимость в постоянном дополнительном уходе за ним, помощи или надзоре.

Индивидуальная программа реабилитации включает в себя комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, в т.ч. виды, формы, объем, сроки, порядок их реализации, направленные на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма или способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Инклюзия (перевод с англ. inclusion) – включение, добавление, прибавление, присоединение, процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих ограниченные возможности. Данный процесс предполагает разработку и применение таких конкретных

решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни. Термин инклюзия имеет определенные отличия от терминов интеграция и сегрегация. При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата. Инклюзия – это процесс реального включения в активную общественную жизнь и в одинаковой степени необходима для всех членов общества. Инклюзивные подходы помогут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, уверенности в себе, предоставит возможность для более эффективной социализации. В основу инклюзивного обучения положена идея, которая исключает любую дискриминацию, обеспечивает доступную среду и равное отношение ко всем детям посредством создания условий для удовлетворения потребностей детей, имеющих ограниченные возможности.

Интеграция (от лат. *integratio*) – восстановление, восполнение, процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. В настоящее время в России существуют две основные модели педагогической интеграции. Интернальная интеграция – интеграция внутри системы специального образования (дети со сложными, сочетанными дефектами в развитии). Экстернальная интеграция – взаимодействие специального и массового образования (интеграция в общеобразовательные учреждения детей с ограниченными возможностями здоровья). Интеграция по степени включенности в социум может быть:

- интеграция полная - обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (по уровню психофизического и речевого развития соответствующих возрастной норме и психологически готовых к интеграции) в учреждениях общей системы образования в одном классе с нормально развивающимися детьми по 1-2 человека в группе или классе, при этом обязательно получающие коррекционную помощь у специалистов.

– **Комбинированная интеграция** – обучение или воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (имеющих уровень психофизического и речевого развития близкий к возрастной норме) по 1-2 человека в массовых группах (классах) и получающих постоянную коррекционную помощь специалиста (сурдопедагога, тифлопедагога, дефектолога, логопеда). **(иное оформление)**

– **Частичная интеграция** – это целенаправленное расширение минимальных возможностей детей в области социальной интеграции (для детей с сохранными потенциальными возможностями, но еще не способных овладеть образовательным стандартом). Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются по 1-2 человека в обычные группы на отдельные занятия или на часть дня.

– **Временная интеграция** – объединение воспитанников специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития со здоровыми сверстниками не реже двух раз в месяц для проведения мероприятий воспитательного характера. **(иное оформление)**

Компенсация функций – (от лат. *compesatio* – возмещение) недоразвитых, нарушенных или утраченных функций за счет качественной перестройки или усиленного использования сохранных функций. Процесс компенсации происходит за счет автоматической перестройки, в которой важную роль играет оценка успешности приспособительных реакций, осуществляемая в ЦНС. Компенсация высших психических функций возможна лишь в результате специально организованного обучения.

Конвenciónия ООН о правах ребенка – международный правовой документ, определяющий права детей на образование, пользование достижениями культуры, правом на отдых и досуг, и оказание иных услуг детям государствами-членами ООН. Конвенция о правах ребёнка является первым и основным международно-правовым документом, в котором права ребенка рассматривались на уровне международного права. Документ состоит из 54 статей, детализирующих индивидуальные права юных граждан в возрасте от

рождения до 18 лет на полное развитие своих возможностей в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений.

Лицо с ограниченными возможностями здоровья – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. В данном подходе ярко выражает дефицит видения социальной сущности ребенка, поскольку проблема инвалидности не ограничивается медицинским, психолого-педагогическим аспектами, это социальная проблема неравных возможностей.

Ограничение жизнедеятельности – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Полное государственное обеспечение и дополнительные гарантии по социальной поддержке при получении профессионального образования - предоставление детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающимся по очной форме обучения в государственных образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, государственных и муниципальных образовательных учреждениях высшего профессионального образования, бесплатного питания, бесплатного комплекта одежды, обуви и мягкого инвентаря, бесплатного общежития и бесплатного медицинского обслуживания или возмещение их полной стоимости, а также законодательно закрепленных дополнительных мер по социальной защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, до окончания обучения в указанных образовательных учреждениях.

Сегрегация – специальное отделение определенной социокультурной группы от остального сообщества коммуникативными, пространственными и

иными барьерами; осуществляется по инициативе членов сообщества, реже – членов самой группы.

Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями является особым видом социально-педагогической деятельности – это непрерывный, педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с особыми потребностями на разных возрастных этапах, различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи.

Социокультурная реабилитация инвалидов – комплекс мероприятий (включающих культурологические механизмы), направленных на возвращение (создание) психологических механизмов, способствующих постоянному внутреннему росту, развитию, и, в целом восстановлению культурного статуса инвалида как личности. Приобщаясь к культуре, инвалид становится частью культурного сообщества.