

Министерство образования и науки РФ  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

**Л.В. Байбородова, Е.Б.Кириченко, М.П. Кривунь,  
И.Ю. Тарханова, И.Г.Харисова**

**Дети с особыми образовательными  
потребностями в дополнительном  
образовании**

Ярославль  
2014

**Рецензенты:**

**Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко, М.П. Кривунь, И.Ю. Тарханова, И.Г.Харисова** Дети с особыми образовательными потребностями в дополнительном образовании: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В.Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ..., 2014. – ... с.

**Авторский коллектив:** Л.В. Байбородова (глава 1, 4), Е.Б. Кириченко (глава 4), М.П. Кривунь (глава 1), И.Ю. Тарханова (глава 3), И.Г.Харисова (глава 2).

В пособии рассматриваются теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в дополнительном образовании. Описываются особенности педагогической работы с разными категориями детей в аспекте деятельности педагога дополнительного образования. В конце каждой главы даны вопросы для обсуждения, разноуровневые практические задания, а также представлен опыт организации педагогической деятельности с разными категориями детей.

Пособие адресовано преподавателям вузов и учреждений повышения квалификации, магистрантам и студентам, обучающихся по профилю «Дополнительное образование», а также педагогам дополнительного образования.

# СОДЕРЖАНИЕ

## **Введение**

### **Глава 1. Организация работы с одаренными детьми в дополнительном образовании**

- 1.1. Сущность понятий: одаренность, одаренный ребенок. Признаки одаренности
- 1.2. Творческая одаренность как предмет изучения психологии и педагогики
- 1.3. Документы, определяющие организацию работы с одаренными детьми
- 1.4. Особенности организации работы с одаренными детьми в дополнительном образовании
- 1.5. Педагогические средства развития одаренности детей.

Вопросы.

Практические задания.

### **Глава 2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья**

- 2.1. Особенности детей ограниченными возможностями здоровья.
- 2.2. Сущность и функции психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.
- 2.3. Особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании.  
Из опыта работы.  
Вопросы для обсуждения.  
Практические задания.  
Список литературы.

### **Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с девиантным поведением**

- 3.1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с девиантным поведением
- 3.2. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с девиантным поведением
- 3.3. Особенности психолого-педагогической помощи ребенку в зависимости от сформированности нарушений в поведении  
Вопросы для обсуждения.  
Практические задания.  
Список литературы.

### **Глава 4. Особенности взаимодействия педагога с детьми-сиротами**

- 4.1. Сиротство как социальная проблема. Черты современного сиротства
- 4.2. Особенности психического развития детей-сирот
- 4.3. Трудности социализации детей-сирот и критерии их преодоления
- 4.4. Особенности взаимодействия с детьми-сиротами
- 4.5. Трудности взаимодействия с детьми-сиротами: причины и способы их преодоления
- 4.6. Профессиональная педагогическая позиция во взаимодействии с детьми-сиротами
- 4.7. Педагогические средства, способствующие социальному становлению детей-сирот в дополнительном образовании
  - 4.7.1. Организация взаимодействия детей разного возраста
  - 4.7.2. Организация социально значимой деятельности
  - 4.7.3. Организация игровой деятельности
  - 4.7.4. Создание специальных воспитывающих ситуаций
  - 4.7.5. Педагогическая поддержка
  - 4.7.6. Организация аналитической и рефлексивной деятельности детей
  - 4.7.7. Целеполагание и планирование

Вопросы для обсуждения.

Практические задания.

Список литературы.

## ВВЕДЕНИЕ

Одним из приоритетных направлений российской образовательной политики является развитие *инклюзивного образования*, ключевым принципом которого является обеспечение доступности образования для всех детей. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и создает благоприятные условия для образования детей, имеющих особые образовательные потребности.

В этой связи, термин «дети с особыми образовательными потребностями» закрепляет смещение акцентов в характеристике этих детей с недостатков, нарушений и отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования, указывает на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей. Современные научные представления позволяют выделить общие образовательные потребности в следующих аспектах:

- *времени начала специального образования* - потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка;

- *содержания образования* - потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка;

- *методов и средств обучения* - потребность в построении "обходных путей", использовании специфических средств обучения, более дифференцированном, "пошаговом" обучении, чем этого требует обучение нормально развивающегося ребёнка;

- *организации обучения* - потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации образовательной среды;

- *границ образовательного пространства* - потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения;

- *продолжительности образования* - потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста;

- *определения круга лиц, участвующих в образовании, и их взаимодействия* - потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей (специальных психологов и педагогов, социальных работников, врачей разных специальностей, нейро- и психофизиологов и др.), во включении родителей проблемного ребёнка в процесс его реабилитации средствами образования, созданными специалистами.<sup>1</sup>

Система дополнительного образования обладает особым потенциалом для разработки путей интеграции и социализации детей с особыми образовательными потребностями, так как создает условия для адаптации «особого» ребенка в социальную среду, включение его в совместную деятельность со сверстниками и педа-

---

<sup>1</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003, С.63

гогами, позволяет выявить и развить творческие способности и самостоятельность детей.

Для работы в условиях инклюзии с детьми, имеющими особые образовательные потребности, педагог должен обладать высокой профессиональной компетентностью, владеть специальными педагогическими технологиями, позволяющими интегрировать детей с особенностями в общую образовательную среду, а также иметь широкий педагогический инструментарий, который позволит обеспечить доступность образования для всех детей, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей.

Данное учебное пособие посвящено проблеме интеграции и социализации детей с особыми образовательными потребностями в дополнительном образовании. Несомненно, решение данной проблемы является актуальным для совершенствования системы подготовки студентов вузов и переподготовки педагогов дополнительного образования.

Авторы пособия раскрывают специфику психолого-педагогического сопровождения разных категорий детей, учитывая особенности их психологического и социального развития. Предлагаемые авторами педагогические средства направлены на развитие адаптивных механизмов и определенных способностей детей, позволяющих им преодолевать трудности социализации.

## Глава 2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

3.1. Особенности детей ограниченными возможностями здоровья.

3.2. Сущность и функции психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

3.3. Особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании.

### 2.1. Особенности детей с ограниченными возможностями здоровья

Согласно пункту 5 статьи 5 («Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации») главы 1 («Общие положения») Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления: создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».<sup>2</sup>

Семейный кодекс Российской Федерации к категории **лиц с ограниченными возможностями здоровья** относит детей-инвалидов, либо других детей в возрасте от 0 до 18 лет, не признанных в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющих временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающихся в создании специальных условий обучения и воспитания.<sup>3</sup>

Общепризнан и другой вариант трактовки упомянутого понятия, согласно ему *дети с ограниченными возможностями здоровья\** – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.<sup>4</sup> Очевидно, что указанные характеристики связывают понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья» и «дети – инвалиды». Законом Российской Федерации «О социальной защите инвалидов» *инвалид\** – это «лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством

<sup>2</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.5.

<sup>3</sup> Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2013). Ст. 54

<sup>4</sup> Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2013). Ст. 54

функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты..... Признание лица инвалидом осуществляется лишь федеральным учреждением медико-социальной экспертизы».<sup>5</sup>

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» вводит понятие «*обучающийся с ограниченными возможностями здоровья*»\*, к данной категории относятся физические лица, имеющие «недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий»<sup>6</sup>

Таким образом, исходя из вышеназванных определений, следует заключить, что особенности детей с ограниченными возможностями здоровья в первую очередь обусловлены биологическими факторами, оказавшими влияние на качественную составляющую процесса развития ребенка, проявляющуюся в недостаточной сформированности у него важных психофизиологических характеристик. В большинстве случаев к данным параметрам относят те, которые (вследствие отклонения их от нормы) ограничивают возможности ребенка и оказывают влияние на успешность его образовательной деятельности в стандартных условиях общеобразовательных организаций.

Существует достаточно большое число классификаций, определяющих группы детей с ограниченными возможностями здоровья, большинство из них основывается на специфике развития той или иной психофизиологической характеристике: слух, зрение, речь, опорно-двигательный аппарат, память, мышление, интеллект. В таблице X представлены базовые характеристики и особенности работы с детьми, имеющими ограничение возможностей, обусловленные отклонением определенного психофизиологического параметра от нормы. Содержание таблицы разработано с учетом различных подходов к классификациям (М. Варнок, Т.А. Власовой и М.С. Певзнера, Т.В.Егоровой, Г.Н. Коберника и В.Н. Синева, В.А. Лапшина и Б.П. Пузанова, В.В. Лебединского, А.Р.Маллера, Е.И. Ростовых). Также использованы базовые характеристики коррекционных образовательных учреждений, представленные в Письме Минобрнауки РФ от 4 сентября 1997 г. N 48 "О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов" (с изм. и доп. от 26 декабря 2000 г.).

Таблица X

### **Группы детей с ограниченными возможностями здоровья**

<b>Группа</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Особенности работы</b>
---------------	-----------------------	---------------------------

<sup>5</sup> Закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов» от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ.

<sup>6</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.2.

<p>Дети с нарушениями слуха</p>	<p>К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с окружающими посредством устной речи затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота).</p> <p>Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость может быть выражена в различной степени – от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми.</p> <p>Глухота – наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Глухие дети – это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным.</p>	<p>Обучаются в школах (классах) I вида.</p> <p>В специальных (коррекционных) общеобразовательных) дети-инвалиды по слуху, слабослышащие и глухие.</p>
<p>Дети с нарушениями речи</p>	<p>К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с особыми потребностями их отличает нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, ЗПР, слепых и слабовидящих, слабослышащих, детей с РДА и др.</p>	<p>Дети с нарушениями речи, в частности заикающиеся дети обучаются в школах (классах) V вида, с дислексией– в школах (классах) VII вида</p> <p>Дислексия – это частичное специфическое расстройство овладения чтением, обусловленное нарушением высших психических функций.</p>
<p>Дети с нарушениями зрения</p>	<p>Слепые дети. К ним относятся дети с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками, дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10 – 15 градусов или до точки фиксации. Слепые дети практически не могут использовать зрение в ориентировочной и познавательной деятельности.</p> <p>Слабовидящие дети – это дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.</p> <p>Дети с пониженным зрением, или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, - это дети с остротой зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией.</p>	<p>Слепые и слабовидящие дети обучаются в школах III-IV вида</p>
<p>Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата</p>	<p>Термин «нарушение опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие генез органического и периферического типа.</p> <p>Двигательные расстройства характеризуются нарушениями скоординированности, темпа движений,</p>	<p>Обучаются на дому или в обычных классах в зависимости от тяжести заболевания</p>



	<p>ограничение их объема и силы. Они приводят к невозможности или частичному нарушению осуществления движений скелетно-мышечной системой во времени и пространстве.</p> <p>Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений.</p>	
Дети с задержкой психического развития (ЗПР)	<p>Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости. В целом для данного состояния характерны гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.</p>	Дети с ЗПР обучаются в школах (классах) VII вида
Дети с умственной отсталостью	<p>Умственно отсталые дети - дети, имеющие стойкое, необратимое нарушение психического развития, прежде всего, интеллектуального, возникающее на ранних этапах онтогенеза вследствие органической недостаточности ЦНС.</p>	<p>Обучаются в школах VIII вида. Главная цель – научить детей читать, считать и писать и ориентироваться в социально-бытовых условиях. При школах VIII вида имеются столярные, слесарные, швейные или переплетные мастерские, где ученики в стенах школы получают профессию. По окончании школы они получают лишь справку о том, что прослушали программу.</p>
Дети с множественными нарушениями	<p>К множественным нарушениям детского развития относят сочетания двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка. Например, сочетание глухоты и слабослышания, сочетание умственной отсталости и слепоты, сочетание нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушений речи. В каче-</p>	<p>В школах II вида обучаются глухонемые дети.</p> <p>В школах VI вида для детей, имеющих проблемы в физическом и психическом развитии.</p>

	стве синонимов в литературе используются и другие термины: сложный дефект, сложные аномалии развития, сочетанные нарушения, комбинированные нарушения и, все более утверждающееся в последнее время, - сложная структура дефекта, сложная структура нарушения или множественное нарушение.	Порой такие школы функционируют при неврологических и психиатрических больницах. Основной их контингент – дети с разными формами детского церебрального паралича (ДЦП), спинномозговыми и черепно-мозговыми травмами.
Детский аутизм	Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.	

Таким образом, можно выделить следующие проявления особенностей детей с ограниченными возможностями, требующие учета при включении ребенка в деятельность в рамках освоения им дополнительной образовательной программы и разработки содержания занятий с ним в организации дополнительного образования:

- ограниченные возможности восприятия ребенком информации по аудио или визуальным каналам;
- затруднения, связанные с отклонениями развития опорно-двигательного аппарата, ограничивающие двигательную активность ребенка;
- замедленный темп протекания мыслительных процессов, что накладывает отпечаток на скорость принятия решений и реализации самостоятельных действий;
- сложности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, вследствие особенностей восприятия окружающей действительности;
- неразвитость коммуникативных навыков, обусловленная недостаточной сформированностью речевых навыков или ограниченным кругом общения у детей, не посещающих массовую школу или дошкольные образовательные организации;
- сформированная не правильным отношением установка на недоверие к окружающим, боязнь быть непонятым вследствие осознания себя непохожим на других (особенно явно проявляется у подростков).

Обозначенные выше характеристики оказывают в большей или меньшей степени значимое влияние на организацию образовательной деятельности, в которую включается ребенок, дети, относящиеся к той или иной группе, характеризуются различными ограничениями возможностей, то есть в определенной мере отличаются от большинства обучающихся в общеобразовательной организации.

Вместе с тем, важно понимать, что имеющиеся проблемы ни в коей мере не должны ограничивать возможности ребенка в обучении по дополнительным обще-

образовательным программам. Упомянутые в таблице 1 группы детей имеют свои особенности, отличающие их от других обучающихся, но это не значит, что они не могут включаться в образовательную деятельность вместе с ними. Педагогу дополнительного образования следует понимать, что в настоящее время имеются все возможности для учета особенностей разных категорий обучающихся при организации образовательного процесса, что позволяет реализовывать наиболее благоприятный вариант реабилитации детей с ограниченными возможностями в рамках взаимодействия их со сверстниками, не имеющими отклонений в развитии.

В качестве преимущественного вида обучения детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривается их интеграция в общеобразовательные учреждения. Интегрированное и инклюзивное<sup>7</sup> обучение предусматриваются также в рамках подписанной Российской Федерацией и подготовленной к ее последующей ратификации «Конвенции о правах ребенка», «Декларации о правах инвалидов» для наиболее тяжелой группы детей с ОВЗ – детей-инвалидов.<sup>8</sup>

Указанное выше положение подтверждается и нормативно-правовыми документами, определяющими базовые подходы к организации образовательной деятельности. Так, пункт 4 статьи 79 (Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья) главы 11 (Особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся) Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» гласит: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».<sup>9</sup> Упомянутый документ определяет и характеристику понятия «инклюзивное образование» - это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».<sup>10</sup>

Способы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации, реализующей дополнительные образовательные программы, могут быть различны, выбор зависит от особенностей развития ребенка, потребностей и склонностей, точки зрения его родителей, а также возможностей самой организации. Анализ существующих подходов к включению детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную деятельность позволяет выделить следующие базовые варианты:

---

<sup>7</sup> Термины имеют неоднозначную трактовку - английский ученый Т. Бут: «интеграция и инклюзия две фазы одного процесса, сначала просто присутствие, затем полное включение в образовательную систему».

<sup>8</sup> Учебно-методические рекомендации для управленческих кадров по вопросам организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, 2010 - 159 с.

<sup>9</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.11, ст.79.

<sup>10</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.2.

- комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме по 1-2 человека на равных обучаются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь;

- полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития не соответствуют возрастной норме, наполняемость таких групп не превышает 9-12 человек, в них реализуются дополнительные образовательные программы, освоение которых посильно ребенку данной категории.

Очевидно, что интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации возможна при создании определенных условий, наиболее значимыми из них, на наш взгляд, являются: разработка индивидуальных образовательных маршрутов и организация психолого-педагогического сопровождения таких детей с учетом особенностей их психофизиологического развития, возможностей и личных предпочтений обучающегося и его родителей.

## **2.2. Сущность и функции психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.**

Понятие «сопровождение» определяется словарем русского языка следующим образом - следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Обозначенная трактовка определяет позицию педагога дополнительного образования в качестве сопровождающего индивидуальную образовательную деятельность ребенка с ограниченными возможностями здоровья в рамках основания им дополнительной образовательной программы в выбранной сфере дополнительного образования.

В психолого-педагогической литературе данное понятие характеризуется прежде всего как процесс, предполагающий создание психологических и педагогических условий, благоприятных для развития ребенка, а понятие «сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» определяется как деятельность педагогов и специалистов (психологов и социальных педагогов), направленная на создание социально-педагогических и психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школьной среде.

Основываясь на вышеуказанных трактовках, *психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере дополнительного образования\** можно определить как процесс взаимодействия участников образовательной деятельности (педагога дополнительного образования, психолога, родителей) направленного на формирования образовательного пространства, благоприятного для освоения дополнительной образовательной программы обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Субъектами психолого-педагогического сопровождения в данном случае будут выступать все заинтересованные в успешной деятельности ребенка лица, но

ведущая роль – организатора процесса в рамках учреждения дополнительного образования, безусловно, ложится на плечи педагога, непосредственно реализующего программу, выбранную ребенком для освоения. С учетом вышесказанного, *технология психолого-педагогического сопровождения\** представляет собой алгоритм деятельности педагога дополнительного образования, реализация которого создает ребенку с ограниченными возможностями здоровья условия для развития и проявления своих способностей в выбранной сфере, а также способствует его социальной адаптации и реабилитации в детском образовательном объединении.

Обозначенные выше положения позволяют определить **цель сопровождения**: создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту ребенка с ограниченными возможностями здоровья в детском образовательном объединении.

На основе указанной цели можно определить следующие **задачи** деятельности педагога дополнительного образования в рамках организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе освоения ими дополнительных образовательных программ:

- коррекция и предупреждение возникновения проблем развития ребенка (социально-педагогических: социальная дезадаптация, личностных: неуверенность в себе, высокая тревожность, неадекватная самооценка, и т.д.);

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, и социализации: проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями;

- развитие педагогической компетентности (педагогической культуры) родителей, с целью превращения их в полноценных субъектов психолого-педагогического сопровождения.

- создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности освоения ребенком дополнительной образовательной программы;

- непосредственная психолого-педагогическая помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его родителям.

Наряду с обозначенными общими целью и задачами психолого-педагогического сопровождения, при разработке его программы для конкретного обучающегося следует определять частные цели и задачи, основываясь на психофизиологических особенностях ребенка, его возможностях, желаниях, воспитательном потенциале семьи. Разрабатываемая программа психолого-педагогического сопровождения должна предполагать также реализацию всех его **функций**. В качестве наиболее значимых в сфере сопровождения ребенка в дополнительном образовании стоит выделить следующие:

- *реабилитационно-развивающая*, предполагает организацию работы с ребенком, направленной на его реабилитацию в детской среде через развитие у него в выбранной сфере деятельности значимых качеств, наличие которых поможет компенсировать ограниченные возможности здоровья;

- *программно-прогностическая*, призвана обеспечивать упорядоченность действий субъектов образовательного процесса в рамках обучения, воспитания и развития ребенка, через создание программы сопровождения на основе проектирования и прогнозирования результатов, которые может достигнуть обучающийся в освоении выбранной им дополнительной образовательной программы;

- *коррекционно-педагогическая*, обеспечивает своевременную помощь ребенку в преодолении недостатков в развитии через своевременное прогнозирование возникновения связанных с ними проблем и разработку системы мер, направленных на предупреждение возможных трудностей;

- *диагностико-аналитическая*, определяет целесообразность и необходимость систематической деятельности по изучению, оценке и анализу достижений ребенка в рамках освоения им дополнительной образовательной программы через осуществление мониторинга процесса индивидуального развития обучающегося, выявление причин происходящих изменений и определение перспектив его личностного роста;

- *координационно-интеграционная*, направлена на осуществление и повышение эффективности процесса координации действий лиц, участвующих в работе с ребенком, через объединение усилий и возможностей специалистов и семьи в выработку наиболее благоприятной для ребенка траектории развития в условиях детского образовательного объединения.

Указанные функции психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными особенностями здоровья обуславливают необходимость построения рассматриваемого процесса на основе следующих базовых **принципов**:

- *приоритет интересов ребёнка*, определяет партнерскую позицию педагога дополнительного образования, который призван решать проблему обучающегося и организовывать развивающую работу с ним с максимальной для него пользой и в его интересах;

- *системность*, обеспечивает единство диагностики, целеполагания, планирования, анализа, коррекции и развития, предполагает системный подход к организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а также всестороннее многоуровневое взаимодействие специалистов различного профиля, согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех заинтересованных лиц;

- *непрерывность и опосредованность*, реализация принципа гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность и своевременность помощи на всех этапах его деятельности по освоению дополнительной образовательной программы, а также предполагает опосредованное психолого-педагогическое влияние на действия субъекта сопровождения, через создание для него условий, требующих самостоятельного принятия решений в ситуациях жизненно важного выбора;

- *вариативность*, обуславливает целесообразность разработки инвариантной и вариативной составляющих программы психолого-педагогического сопровождения, что обеспечит возможность ее гибкой реализации для получения дополнительного образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии;

- *рекомендательный характер оказания помощи ребенку и семье в рамках сопровождения*, что позволяет обеспечить соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно: выбирать формы получения детьми дополнительного образования, образовательные организации, реализующие дополнительные образовательные программы; защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопросов, связанных с особенностями деятельности, в которую будет включаться обучающийся, объяснение им потенциальных возможностей конкретной дополнительной образовательной программы в решении проблем реабилитации и развития их ребенка.

Реализация вышеназванных принципов в комплексе призвана обеспечить эффективную реализацию ***этапов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья*** в системе дополнительного образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам организации сопровождения образовательной деятельности обучающихся, можно выделить его основные этапы. Их последовательность обусловлена общей логикой процесса оказания помощи ребенку в решении возникающих проблем и подходами к упорядочиванию процессов обучения, воспитания и развития детей в рамках образовательной деятельности. Содержание каждого этапа направлено на реализацию цели и задач деятельности педагога по организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере дополнительного образования. Следует отметить, что работа по психолого-педагогическому сопровождению должна начинаться с момента прихода семьи в организацию дополнительного образования, важно с самого начала оказать им помощь в выборе программы, наиболее благоприятной для реабилитации и развития ребенка с учетом особенностей его здоровья и личных предпочтений.

В связи с вышесказанным *первым этапом* должен стать *диагностический*, предполагающий своевременное выявление у ребенка ограничений и проблем в освоении отдельных дополнительных образовательных программ, проведение его комплексного психолого-педагогического обследования и подготовку рекомендаций по выбору сферы деятельности и оказанию помощи в условиях образовательного учреждения. На данном этапе могут использоваться следующие формы: тестирование, анкетирование, опросы; диагностические беседы с детьми и родителями. Реализовывать их могут педагоги дополнительного образования с помощью психолога.

*Второй этап сопровождения – договорной*, он необходим для обеспечения субъектной позиции всех заинтересованных лиц (в первую очередь ребенка и родителей) в процессе проектирования индивидуального образовательного маршрута (программы индивидуального развития) обучающегося и на этапах сопровождения его образовательной деятельности. Также на этом этапе формируется мотивационная база для активного включения ребенка и родителей во взаимодействие в рамках освоения дополнительной образовательной программы.

*Третьим этапом сопровождения является аналитический*, он предусматривает определение особых образовательных потребностей ребенка в рамках вы-

бранной дополнительной образовательной программы и реализуется через проведение консультаций с участием родителей, специалистов и педагогов.

На основе собранной об особенностях развития ребенка информации, с учетом выявленных в процессе анализа его особых образовательных потребностей, а также принимая во внимание желание обучающегося и родителей, педагог дополнительного образования приступает к реализации *четвертого, прогностического этапа* сопровождения. Данный этап предполагает: определение особенностей организации образовательного процесса для ребенка с ограниченными возможностями здоровья; выделение целей и задач работы по сопровождению процесса освоения им дополнительной образовательной программы; разработку целей и задач индивидуального и личностного развития обучающегося через проведение психолого-педагогический консилиума и организацию целеполагания с участием ребенка, специалистов и родителей.

*Пятый этап – проектировочный*, продолжает работу, начатую на предыдущих этапах сопровождения, и позволяет конкретизировать выделенные цели и задачи через разработку индивидуализированных проектов образовательной деятельности и развития ребенка в выбранной сфере. Продуктами совместной деятельности участников процесса проектирования (педагогов, родителей, ребенка, специалистов) могут стать: индивидуальный образовательный маршрут (образовательная программа); индивидуальная коррекционно-развивающая программа; программа оказания консультативной и методической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанные на пятом этапе проекты реализуются в рамках *шестого, организационного этапа* сопровождения. Он предполагает непосредственную деятельность участников образовательного процесса по созданию условий, способствующих реабилитации и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в детском образовательном объединении. Данный этап предполагает осуществление следующих направлений работы: осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи ребенку; реализация индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционно-развивающих программ; оказание консультативной и методической помощи родителям.

Следующий, *седьмой этап сопровождения – контрольно-корректировочный* осуществляется не только после завершения шестого этапа, но и в его процессе. Это обусловлено тем, что изучение и анализ результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов и коррекционно-развивающих программ требует своевременного внесения корректив в систему работы с ребенком с учетом его достижений и происходящих в его развитии изменений. На этом этапе целесообразно использовать следующие формы: диагностические методики для изучения промежуточных и итоговых результатов; опросы родителей, беседы с обучающимся для установления обратной связи и выделения наиболее эффективных форм работы; организацию промежуточных консультаций и психолого-педагогических консилиумов с целью разработки системы изменений, которые необходимо внести в разработанные для ребенка программы с учетом достигнутых им результатов и перспектив его дальнейшего развития.



Обозначенные выше этапы определяют наиболее значимые моменты психолого-педагогического сопровождения, безусловно, они могут быть дополнены с учетом особенностей сопровождаемых детей и специфики отдельных дополнительных образовательных программ. Но, независимо от их количества и содержания, необходимо осуществлять на каждом из них целенаправленную работу по организации взаимодействия педагога дополнительного образования со специалистами и родителями. На основе анализа разрабатываемых образовательными организациями программ психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья мы выделили возможные задачи и формы осуществления взаимодействия, они представлены в таблице X.

Таблица X

### Варианты взаимодействия педагога дополнительного образования с другими участниками образовательной деятельности

С кем взаимодействует	Задача взаимодействия	Формы взаимодействия
Педагог-психолог	- повышение уровня психологической готовности детей к обучению, познавательному развитию, общению и педагогов к работе с новым контингентом детей; - создание благоприятного эмоционально-психологического климата в организации, обеспечивающих комфортные условия для ребенка	1. Психологическая диагностика адаптационного периода: исследование мотивационной сферы: познавательная мотивация; исследование эмоционально-волевой сферы: самооценка, эмоционально-психологическое состояние, тревожность, произвольность деятельности и саморегуляции.
Социальный педагог	- установление определенных норм взаимоотношения детей с другими участниками образовательного процесса, в том числе с педагогами	2. Проведение психолого-педагогических консилиумов, обучающих семинаров, совещаний с представителями администрации, педагогами и родителями;
Педагог-логопед	- разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ	3. Консультативная работа с педагогами, обучающимися и родителями.
Методист	- корректировка рабочих программ; - разработка индивидуальных образовательных маршрутов; - поэтапный контроль за результатами реабилитации и освоения программы - адаптация дополнительной образовательной программы, нагрузки, образовательных технологий к индивидуальным особенностям детей с ограниченными возможностями здоровья	4. Профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия). 5. Коррекционно-развивающая работа (индивидуальные и групповые занятия с обучающимися).
Родители	- выработка единых представлений об организации результатах образовательной деятельности ребенка в выбранной сфере; - взаимоинформирование;	6. Консультации и беседы с родителями по оказанию помощи детям в освоении дополнительной образовательной программы. 7. Консультации родителей и

	- формирование и сплочение детско-образовательного объединения	детей с психологом, логопедом, социальным педагогом
--	--	---

Обозначенные в таблице X задачи и формы взаимодействия участников образовательной деятельности могут быть использованы для разработки программ психолого-педагогического сопровождения, но следует понимать, что их перечень может быть расширен, а содержание должно быть конкретизировано, исходя из актуальных проблем, стоящих перед педагогом дополнительного образования на определенном этапе работы с ребенком.

Таким образом, в данном разделе мы рассмотрели цель, задачи, функции, принципы и этапы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, несомненно, их реализация в организациях дополнительного образования имеет свои особенности (частично мы обращали на них внимание, характеризуя основные параметры сопровождения), более подробно рассмотрим их в третьем разделе главы.

### **2.3. Особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании**

В нормативно-правовых документах дополнительное образование определяется как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования».<sup>11</sup>

Согласно характеристикам данного вида образования, представленным в статье 75 (Дополнительное образование детей и взрослых) главы 10 (Дополнительное образование) Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», основными параметрами, определяющими особенности психолого-педагогической деятельности в образовательных организациях данного типа, являются:

- направленность на «формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании»;<sup>12</sup>
- ориентация на «формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию свободного времени»;<sup>13</sup>
- создание условий, обеспечивающих адаптацию обучающихся к жизни в обществе и их профессиональную ориентацию;

<sup>11</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.2.

<sup>12</sup> Там же. Гл.10, ст.75

<sup>13</sup> Там же. Гл.10, ст.75

- учет при разработке дополнительных образовательных программ возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Обозначенные положения обуславливают возможность и необходимость реализации в рамках дополнительного образования достаточно широкого спектра программ, в том числе и адаптированных<sup>14</sup> и создания специальных условий для получения дополнительного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.<sup>15</sup>

Сопровождение детей с ограниченными возможностями в должно способствовать проявлению в дополнительном образовании качества инклюзивности, предполагающего «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».<sup>16</sup> Как уже отмечалось выше, для решения этой задачи необходима целенаправленная работа педагога, поскольку именно он в организации дополнительного образования выполняет функции сопровождающего индивидуальную образовательную деятельность ребенка в выбранной сфере.

Отметим, что не всегда у педагога есть возможность привлечь к организации рассматриваемого процесса специалистов (психолога, логопеда, социального педагога), данное обстоятельство в некоторой степени затрудняет его задачу. Обозначенная проблема требует включение в алгоритм организации сопровождения еще одного этапа – подготовительного, предполагающего организацию цикла занятий с педагогическим коллективом, направленных на повышение психологической и социально-педагогической грамотности его членов. Кроме того, в целях осуществления полноценной сопровождающей деятельности администрации организации дополнительного образования необходимо установить контакты с медико-социально-психологическими центрами, оказывающими консультативную и коррекционную помощь семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья и использовать их потенциал при реализации диагностического, аналитического и проектировочного этапов сопровождения.

Следует понимать, что в отличие от организаций, реализующих основные образовательные программы, учреждения дополнительного образования имеют возможность предоставить обучающимся и их родителям право выбора программы, которую они хотят освоить, что позволяет в полной мере учесть особенности

---

<sup>14</sup> «адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.2.

<sup>15</sup> «Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья... понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, ... проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, ... и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.2.

<sup>16</sup> Там же

ребенка и подобрать для него сферу деятельности, в рамках которой могут быть созданы наиболее благоприятные условия для его реабилитации и развития. Обозначенное положение обуславливает наличие в содержании диагностического и аналитического этапов сопровождения действий педагога, направленных на создание условий для осознанного и обоснованного выбора детьми и родителями дополнительной образовательной программы. Поскольку нет необходимости всем обучающимся осваивать одну образовательную программу, сопровождающему не нужно прикладывать особые усилия по адаптации ее к особенностям сопровождаемого, он изначально может способствовать тому, чтобы ребенок выбрал программу, наиболее соответствующую его особым образовательным потребностям.

Конечно, данный факт не снимает с педагога функцию, связанную с разработкой для обучающегося индивидуального образовательного маршрута и коррекционно-развивающей программы, но значительно облегчает эту задачу. Также необходимо помнить, что одной из особенностей дополнительных образовательных программ является высокая степень их вариативности, а это значит, что в рамках проектировочного этапа сопровождения педагогу предоставлена большая свобода в выборе содержания, форм, методов, приемов и технологий работы с ребенком в выбранной сфере, есть возможности для определения благоприятного для обучающегося графика работы (продолжительности и частоты занятий), кроме того, родители могут занимать более активную позицию в организации образовательной деятельности, что обуславливает целесообразность использования широкого спектра форм взаимодействия с ними. Проектирование программ психолого-педагогического сопровождения в дополнительном образовании требует от педагога с одной стороны учета специфики того вида деятельности, в которую включается ребенок, с другой – предполагает проявления сопровождающим творчества в подборе форм взаимодействия с сопровождаемым и его семьей.

Еще одной отличительной чертой дополнительного образования является то, что в его рамках не определяются жесткие требования к результатам деятельности обучающихся. В связи с этим есть возможность в полной мере реализовать принцип относительности в оценке их достижений, что предполагает особое внимание педагога в процессе сопровождения к формам отслеживания и фиксации достижений ребенка, позволяющим увидеть прогресс индивидуально развития и личностного роста сопровождаемого. Таким образом, на этапе контроля и коррекции в процессе сопровождения педагогу целесообразно в первую очередь ориентироваться на индивидуальные достижения ребенка, степень его удовлетворенности собственной образовательной деятельностью, формами ее организации, взаимодействием в детском образовательном объединении и с учетом этой информации разрабатывать меры по совершенствованию образовательной программы.

Процесс сопровождения предполагает субъектную позицию ребенка и родителей на большинстве этапов реализации, но в рамках осуществления сопровождения образовательной деятельности, регламентированной Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, объективно существует ряд вопросов, решение которых обусловлено нормативно-правовыми документами, что не позволяет в полной мере учесть мнение и предпочтения обучающегося и родителей. В дополнительном образовании спектр та-

ких вопросов значительно уже, это дает возможность педагогу обеспечить высокий уровень проявления субъектности ребенка и родителей на каждом этапе сопровождения и в полной мере реализовать принцип коллегиальности в принятии решений, касающихся организации сопровождающей деятельности.

В одном из подходов к определению характеристик психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается, что данный процесс продолжается до момента разрешения трудности, испытываемой ребенком, тем самым акцент в деятельности сопровождающего делается именно на помощь в решении проблем сопровождающего. В деятельности педагога по сопровождению ребенка в дополнительном образовании на первый план должна выйти задача, связанная с созданием условий, благоприятных для общего развития ребенка. Поэтому процесс сопровождения необходимо сориентировать не столько на оказание помощи обучающемуся в освоении образовательной программы, сколько на развитие с ее помощью важных для него качеств. В данном случае содержание и формы, предлагаемые осваиваемой программой, можно рассматривать как эффективное средство психолого-педагогического сопровождения ребенка в процессе его индивидуального и личностного развития в системе дополнительного образования. С учетом того, что программы дополнительного образования носят развивающий характер, в рамках проектирования ожидаемых результатов образовательной деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья наряду с характеристиками «зоны его ближайшего развития» следует определять его потенциал. То есть параметры «зоны его актуального развития» и ориентироваться при осуществлении сопровождения именно на них, обеспечивая тем самым стимулирование процесса развития сопровождаемого.

На организацию сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (детей с ОВЗ) в дополнительном образовании оказывает влияние модель включения обучающихся данной категории в образовательную деятельность. Авторы и разработчики проекта Департамента образования города Москвы «Разработка педагогических технологий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования» на основе анализа психолого-педагогической литературы, результатов опытно экспериментальной работы, проводимой на базе организаций дополнительного образования, выделяют три таких модели:

- «— модель интеграции, опирающаяся на концепцию нормализации;
- модель инклюзии, основанную на социальной модели инвалидности;
- культурологический подход к включению детей с ОВЗ, опирающийся на концепцию реабилитации детей с ОВЗ творческими видами социокультурной деятельности».<sup>17</sup>

Авторы обозначенных моделей отмечают, что задачи и содержание психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями

---

<sup>17</sup> Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012. - С. 4.

здоровья напрямую обусловлены вариантом включения его в образовательную деятельность. Также реализуемая модель накладывает отпечаток на характеристики условий, которые должны быть созданы для обучающихся данной категории в образовательной организации (в том числе с помощью программ сопровождения). В таблице 3 представлена характеристика условий, создаваемых в рамках той или иной модели.

Таблица 3

### Модели специальных образовательных условий<sup>18</sup>

Модели специальных образовательных условий	Культурологический подход	Модель интеграции	Модель инклюзии
Философско-методологический базис	На основе развития культурно-исторической концепции Л.С. Выготского	Концепция нормализации	Социальная модель
Цели	Включение в собственное культурное развитие и формирование основ активного участия в социальной среде	Нормативная социализация на основе культурной ассимиляции индивида	Успешная социализация в мультикультурной социальной среде на основе принципа уважения культурных отличий
Результаты (качество, индикаторы)	Создание включающей социокультурной развивающей среды (один из индикаторов включения – длительность пребывания в программе; индикаторы развития подбираются индивидуально для каждого включаемого ребенка)	Достижение результатов, ориентированных на общие социальные и культурные нормы, всеми детьми, включенными в программы.	Формирование толерантного отношения к особенностям другого человека, готовности к межкультурной коммуникации
Специальные образовательные условия	Специфика специальных образовательных условий определяется результатом, планируемым в рамках каждой модели. Специальные образовательные условия: 1) программы (адаптированные, авторские, комплексные и др.); 2) подходы; 3) методы; 4) методики; 5) формы (проекты, исследования, экскурсии, кейс-стади ...); 6) материально-технические условия; 7) психолого-педагогическая поддержка и сопровождение.		
Функция образовательных программ	Программы дополнительного образования проектируются как средство создания социальной среды обитания личности и ее культурного развития в процессе образования	Дополнительное образование определяется как средство достижения внешних по отношению к процессу образования целей	

<sup>18</sup> Там же – С. 18-20.

	Участие в образовательных программах ставит целью включение в создаваемую с их помощью социальную среду обитания и культурное развитие личности	Участие в образовательных программах является средством получения профессии, средством достижения субъективного жизненного благополучия	Участие в образовательных программах является средством формирования социальной компетентности в мультикультурной среде (толерантности, принятия другого и т.п.)
Реализуемые ценности	ценность развития	ценность нормы	ценность различий
Приоритеты образовательного процесса	направленность на создание комплекса жизни; поливариантность, разноразмерность используемых программ	единство требований к освоению учебных дисциплин ко всем участникам образовательного процесса	приоритет качества отношений участников образовательного процесса
Способ социальной организации образовательной среды	Совместное творчество социокультурной общности участниками интегративного коллектива	Адаптация ребенка к системе образования, культурная ассимиляция	Адаптация системы образования к ребенку, культура толерантности

Авторы моделей специальных условий, представленных в таблице 3, отмечают, что определяемые для моделей характеристики обозначены по признаку приоритетности проявления при их использовании, но могут быть реализованы в рамках любой из моделей, при условии приспособления их под цели и задачи ею реализуемые.<sup>19</sup> Обозначенное положение обуславливает следующую особенность сопровождения – его цель, задачи, содержание и формы должны быть спроектированы с учетом тех характеристик, которые отличают выбранную модель включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную деятельность. Важно отметить, что поскольку, по мнению авторов-разработчиков обозначенных выше моделей, каждая из них может реализовываться на определенном этапе работы с ребенком, сопровождение будет приобретать новые характеристики, а сопровождающий решать специфические задачи, обусловленные вариантом организации деятельности сопровождаемого в организации дополнительного образования.

Таким образом, мы рассмотрели наиболее значимые, на наш взгляд, особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании. Следует отметить, что педагог дополнительного образования в своей сопровождающей деятельности при реализации конкретной образовательной программы с одной стороны должен опираться на базовые подходы к сопровождению детей данной категории, с другой - строить ее, учитывая особенности сопровождаемых и специфику той образовательной деятельности, в которую они включаются. С учетом обозначенного положения следует заключить, что

<sup>19</sup> Там же. – С. 18

программы сопровождения, разрабатываемые педагогами дополнительного образования, будут отличаться высокой степенью вариативности и индивидуализированности и не могут быть реализованы в одном и том же виде в различных детских образовательных объединениях. Однако, существующий в дополнительном образовании опыт сопровождения детей с ограниченными возможностями должен изучаться и использоваться педагогом для проектирования содержания своей сопровождающей деятельности.

## Из опыта работы

### Студия парикмахерского искусства «Шарм»<sup>20</sup> (ГБОУ Центр образования № 491 «Марьино») *Описание опыта подготовлено А.Я. Лявданской*

Руководитель студии, педагог дополнительного образования А.Я. Лявданская ведет занятия по разработанным ею и утвержденным авторским программам «Парикмахерское искусство: начало пути» (срок реализации – 2 года), «Грим, косметика, макияж» (срок реализации – 1 год). Программы предназначены для обучения детей 13-17 лет, включая детей с ОВЗ, которым интересна парикмахерская и гримерная деятельность, направленность программ художественно-эстетическая. Конечная цель деятельности студии «Шарм» - развитие личности каждого ученика как процесс становления мыслительных, деятельностных, творческих способностей.

Общие цели программ – выявление и развитие способности каждого воспитанника к творческому самопроявлению, как в областях парикмахерского и гримерного искусств, так и в социуме; предпрофильная подготовка; адаптация в современном обществе. Обе программы – студийные, их реализация учитывает взаимодействие и сотрудничество нескольких студий дополнительного образования школы: театральной, танцевальной, музыкальной, изобразительно-го искусства, моделирования одежды, а также совместную работу с педагогами средней школы и Медико-социальной психологической службы.

Учебно-воспитательный процесс строится как взаимодействие всех участников: ребенок выступает как субъект процесса обучения, общения, сотрудничества с педагогом, друг с другом, всем творческим коллективом, родителями, при необходимости - психологами, медиками, социальными педагогами, а также выпускниками студии.

Занятия – групповые и индивидуальные. Позиция педагога – личностно-ориентированная, стиль руководства – демократичный. Мотивационно-смысловые установки - открытость, установка на совместную деятельность, индивидуальная помощь, участие каждого в принятии решений, выдвижении задач, постановке цели. Сначала «погружение» в деятельность, затем сама деятельность, накопление творческого опыта. От простого к сложному. Задания следуют в логике возрастающей значимости получаемого результата. Задания расширяют зону ближайшего и перспективного развития для всех обучающихся. Формы занятий – групповые и индивидуальные.

Параметры управления развитием личности в процессе инновационного обучения детей в студии «Шарм» состоят в следующем: - дифференцированное обучение с использованием «case-study V», - интеграция основного и дополнительного образования, интегрированные уроки с учителями-предметниками, - компетентностный подход к предпрофильной подготовке, - проектная и научно-исследовательская деятельность с использованием компьютерных технологий, - конкурсы причесок, дефиле, - посещение тематических выставок, конкурсов причесок совместно с родителями, - посещение профессиональных парикмахерских колледжей, - преемственность (ежегодные встречи с выпускниками студии «Шарм»).

---

<sup>20</sup> Там же. – С. 35 - 39



Приблизительно 7% учеников, обучавшихся в студии «Шарм» - дети с различными ОВЗ (врожденный порок сердца, сильный дефект речи, врожденная патология зрения, разбалансированная нервная система, и т.д.). При обучении таких детей возникла острая необходимость комплексного сопровождения образовательного процесса по методу профессора, д.п.н. Е.И. Казаковой.<sup>21</sup>

В 2005 году по инициативе руководителя студии Лявданской А.Я. был предложен и осуществлен эксперимент. Педагоги Центра Образования, медицинские работники и психологи (психологи Варданян А.Г., Смирнова Е.А., Хлыстова И.Н., медицинские работники Чернышева Е.С, Гришина Н.А., педагоги Богатых Т.А., Казакова Г.М., Веремеенко С.А.) прошли полный курс обучения в студии наравне с детьми. Все участники эксперимента были попеременно учениками и наставниками, «клиентами» и «мастерами», участниками проектов или членами жюри на конкурсах причесок и т.д.

Такое погружение в совместную деятельность позволило выработать Концепцию комплексного сопровождения образовательного процесса для детей с ОВЗ в студии по направлениям:

- Социально-педагогическое, которое включает социальную адаптацию, социальную интеграцию, педагогическую интеграцию, социальную защиту.

- Медико-психологическое, сочетающее психологическое и медико-оздоровительное сопровождение.

- Развивающее: культурная интеграция; культурное воспитание; организация творческих мероприятий.

Комплексное сопровождение образовательного процесса способствовало решению следующих задач:

- Создание атмосферы доверия, взаимного уважения и творческого самораскрытия в группе подростков.

- Организация поэтапного включения в группу подростков с особенностями в здоровье и развитии.

- Организация совместной творческой деятельности подростков и взрослых (педагоги и родители в качестве «клиентов»).

- Развитие «слабых сторон» личности подростков за счет опоры на их ресурсные зоны.

- Создание творческого сообщества, способного принимать новых участников.

Приведем примеры практической реализации этой концепции.

В течение трех лет в студии наравне с другими детьми занималась Вера Б., инвалид детства с врожденным пороком сердца, перенесшая в детстве тяжелую операцию по шунтированию. Для нее был создан щадящий режим практических занятий по освоению парикмахерского и гримерного мастерства с исключением определенных физических нагрузок. При этом Вера оставалась частью студийного коллектива, где царил атмосфера сотворчества, сотрудничества, взаимовыручки, проявления творческой деятельности, самоактуализации и утверждения достоинств личности. Достигалась такая атмосфера при поддержке медико-социально-педагогической службы Центра образования, Верининой мамы, классного руководителя. Сверстники, зная о Верининых проблемах со здоровьем, всячески старались ей помочь и поддержать. Эта помощь носила естественный характер и не создавала ощущения Верининой несостоятельности, так как ребята не акцентировали внимания на ее проблемах. Эта ситуация помогала не только самой девочке, она способствовала тому, что ее окружение получало дополнительный импульс для становления и развития их собственного внутреннего мира.

Вера освоила наравне со всеми теорию и практику женских и мужских стрижек, успешно участвовала в конкурсах причесок и дефиле, проектной деятельности, изучила индивидуально теорию и практику основ макияжа и грима, успешно сдала квалификационный экзамен. С мамой Веры руководитель студии поддерживала постоянную тесную связь: Вера по окончании школы поступила в медицинский колледж при городской больнице и получила диплом косметолога.

---

<sup>21</sup> Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

Другой пример. Анастасия О. записалась в студию вместе с одноклассницами. У девочки имелись проблемы психического развития, которые усугубились переходным возрастом и неблагополучием в семье (мать оставила ее на попечение отца в раннем возрасте). Комплексное сопровождение в виде поддержки классного руководителя, работников Медико-социальной психологической службы Центра образования, постоянные беседы руководителя студии с отцом девочки дали положительные результаты. Ребенок был активно увлечен парикмахерской деятельностью, особенно проявил свою творческую состоятельность в дефиле и конкурсах причесок. Создание благоприятной атмосферы в коллективе, сотворчество, сотрудничество – все было направлено на утверждение достоинств ее личности. В процессе обучения в студии постепенно налажился контакт с учителями школы, одноклассниками, ребенок стал более спокойный, выдержанный, уверенный в себе. По окончании студии через три года Настя с отличием сдала квалификационный экзамен по парикмахерскому мастерству. Сейчас успешно учится на 3 курсе технического колледжа.

Еще пример. Светлана З. с врожденной патологией зрения (птоз - опущение верхнего века, оба глаза не открываются полностью) занималась в студии 2,5 года. Девочка записалась в «Шарм» со своими одноклассницами, педагог сразу отметила недоброжелательное отношение к Свете ее сверстниц, видимо, из-за ее необычной внешности. Позже выяснилось, что девочка страдает из-за такого отношения сверстниц, замыкается в себе, в своем классе является изгоем, но при этом – круглая отличница, очень добрая и отзывчивая. Потребовалось немало совместных усилий педагога, психологов, мамы, классного руководителя, чтобы добиться создания благоприятной атмосферы в группе, где занималась Светлана. Необходимо было хвалить и поощрять Свету больше и чаще других, ставить ее творческие успехи в пример, обращать внимание всего коллектива на то, как она необычайно грациозна в дефиле, какой у нее врожденный тонкий вкус и т.д. Все эти уловки педагога дали положительный результат. Все недостатки внешности Светы ушли на задний план, обращалось внимание всего коллектива только на достоинства: врожденный ум, тактичность, скромность, трудолюбие, желание прийти на помощь и т.д. Видя творческие успехи Светы, одноклассницы стали часто обращаться к ней за профессиональным советом, возникло чувство уважения всего коллектива к девочке, появился заслуженный авторитет в коллективе. Светлана с отличием сдала квалификационный экзамен, сейчас – второкурсница одного из престижных московских ВУЗов, человек, который нашел свое место в жизни!

## **Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ средней и старшей школы в системе дополнительного образования<sup>22</sup>**

*А.Г. Варданян, М.Н. Смотрелкина*

Для любого подростка и особенно ребенка с ОВЗ очень важна ситуация успеха. Именно успехом можно воспитать любого учащегося. Но если в учебной деятельности проявить себя может не каждый, то в творчестве состояться может практически любой воспитанник. Виды творчества могут быть разными в зависимости от склонностей детей. Важно то, что ребенок с ОВЗ имеет возможность при наличии большого спектра предложений выбрать любой из подходящих именно ему видов творчества. Здесь следует подчеркнуть, что в нашем Центре образования (ГБОУ ЦО №491 «Марьино») более 90 студий и творческих коллективов, работающих по одиннадцати художественным, музыкальной и технической направленностям. Определиться с выбором воспитаннику помогает школьный психолог на основании проводимых диагностик и бесед. Оказав помощь ребенку в выборе творческого коллектива, психолог не ставит точку в своих взаимоотношениях с подростком. В дальнейшем он помогает выстраивать систему взаимоотношений со сверстниками, с педагогами, регулируемых определенными правилами и нор-

---

<sup>22</sup> Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012. –С. 162 – 168.

мами, имеющими определенные ценности. На протяжении всего обучения ребенка в творческой студии психолог поддерживает контакт с педагогами дополнительного образования, продолжая развивать мотивационный процесс в обучении воспитанника. Наличие достаточной мотивации, в конечном счете, приведет к укреплению и развитию волевых качеств подростка, что в результате поможет ему в успешной самоактуализации, а в дальнейшем к социализации. Дети с ОВЗ имеют возможность в Центре образования реализовать себя в системе дополнительного образования, добиваясь высоких результатов и признания в различных видах творчества, в том числе, активизируя свои потенциальные возможности, особенно посредством искусства, его творческих проявлений в разных видах художественной деятельности. Нужно всегда помнить, что создание ситуации успеха, воспитание успехом крайне необходимы любому подростку и, особенно, ребенку с ОВЗ.

В творческих коллективах идет совместная работа, и эти ребята не отделены от остальных членов группы. Здесь важно, чтобы дети с проблемами здоровья могли оценить не только свой труд, свое неумение, на первых порах, делать что-то, но и то, как получается или не получается выполнение заданий у их сверстников. Тем самым мы постепенно снимаем некоторую неуверенность и тревожность у ребенка с ОВЗ.

Педагоги дополнительного образования совместно с психологами и методистами адаптируют содержание развивающих программ к возможностям детей с ОВЗ. С каждым ребенком педагог проводит индивидуальные занятия. Применительно к детям, имеющим проблемы со здоровьем, если они работают в общей группе, разрабатывается индивидуальный подход с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей (так, педагоги по изодеятельности, лепке, бисероплетению, рукоделию выполняют каждый элемент работы, буквально «рука в руке»). На занятиях используется и помощь детей, успешно справляющихся с программой (это полезно как ребенку с ОВЗ, так и детям, которые работают рядом с ним). Очень важно создавать ребенку ситуацию успеха, оказывать ему положительную поддержку, эмоционально реагировать похвалой на пусть и небольшое достижение ребенка. Дети данной категории очень болезненно реагируют на порицание и критику, поэтому педагоги Центра не используют этот метод воздействия, и если невозможно не указать ребенку на его ошибку, обязательно объясняют, почему не получилось на этот раз и, авансируя на будущее, убеждают воспитанника в том, что в следующий раз у него эта работа получится обязательно. Важно воспитать у ребенка уверенность, что нет безвыходных ситуаций и выработать у воспитанника чувство уверенности в собственной полноценности и собственной значимости и умение преодолевать любые трудности. В своей работе психологи оказывают поддержку и педагогам по предупреждению профессионального выгорания педагога. Кроме того необходимо постоянно работать над повышением профессионального мастерства специалистов, работающих с детьми (особенно с детьми с ОВЗ), и помогать их личностному росту.

На практике работа по психологической поддержке и сопровождению может быть представлена следующим образом.

*Володя Щ.*

Диагностика, проведенная в начальной школе, выявила проблемы у учащегося 1-го класса Володи Щ. У мальчика на фоне мозговой дисфункции наблюдалось значительное отставание в учебе, познавательные процессы находились на очень низком уровне, имелись трудности в адаптации, были нарушены взаимоотношения в детском коллективе, не все дети готовы были принять отличающегося от них ребенка, считая его «странным», хотя мальчик стремился к общению. Психолог начальной школы работала с Володией по развитию познавательных процессов, по адаптации ребенка. При переходе в среднюю школу к имеющимся проблемам у мальчика добавились трудности подросткового возраста, что обострило уже имеющиеся сложности. У Володи появилась некоторая агрессия, он некритично относился к своему поведению и по отношению к ребятам мог проявить нетерпимость. Ко всему добавлялось неприятие во взаимоотношениях в семье мальчика, особенно со стороны отца. Со стороны матери наблюдалась гиперопека. Психолог средней школы вначале работала с Володией индивидуально, постепенно вводя его в групповые занятия с детьми. В первую очередь необходимо было помочь мальчику

повысить уровень самооценки и принять себя самого, снижая при этом уровень агрессивного состояния. С родителями Володи шла работа по принятию своего ребенка таким, каков он есть, убрав родительские амбиции. При работе в паре и в группе ступенчато шло формирование коммуникативных навыков, менялись стереотипы, снимались предрассудки, позитивно разрешались конфликтные ситуации. Дети обучались навыкам общения и принятия и себя, и «нетипичного» сверстника. Проблемы Володи удалось существенно нивелировать. Далее необходимо было развивать творческую составляющую, которая помогла бы ребенку повысить самооценку, показать свою нужность и почувствовать себя успешным. Поскольку подросток тяготел к изобразительной деятельности, Володю записали в творческие студии в системе дополнительного образования Центра образования, сначала в «Глиняную игрушку» (лепка), а затем в изостудию. Работа в творческом коллективе велась по индивидуальной траектории развития. Володя с удовольствием ходил в студии и закончил в Центре образования девять классов. Интерес представляет и другой пример.

*Дмитрий С.*

У мальчика имелись серьезные проблемы со здоровьем – мозговая дисфункция. Все годы школьной жизни Дима обучался в классе компенсирующего обучения. В начальной школе мальчик проявлял замкнутость. Тяжело переживал насмешки в свой адрес. Имел склонности к рисованию, постоянно рисовал анимационные картинки. Со стороны матери Димы проявлялась гиперопека. Мальчик особенно нуждался в понимании и принятии его окружающими. Проведенные диагностики выявили то, что ему необходима индивидуальная траектория обучения и определенный подход. Мальчику были предложены занятия в студии изобразительного искусства, но в итоге он «нашел» себя в спортивной секции Центра образования, а затем и в общественной работе школы, Мальчик стал активным помощником педагогов. Диме была свойственна некоторая не критичность по отношению к себе и определенные особенности поведения, которые не принимались сверстниками. Педагогическому коллективу школы с учетом рекомендаций психологической службы пришлось направить свою деятельность на коррекцию воспитательной среды. Усилия были направлены на изменение нравственной атмосферы, на развитие морально-этических норм в коллективе. Работа была длительная и непростая, но результаты подтвердили верность избранного пути. Педагог дополнительного образования – руководитель спортивной секции – нашел к мальчику индивидуальный подход, сделал его своим помощником. Дима добился признания в коллективе, стал участвовать в спортивных соревнованиях. В итоге у мальчика в значительной мере наладились взаимоотношения со сверстниками, появилась творческая инициатива, ушла «зжатость», пропала закомплексованность. Подросток закончил школу и поступил в московский ВУЗ. *Сергей К.* Сергей К. пришел в школу, имея речевые проблемы. Сильное заикание мальчика вызывало усмешки у сверстников и не чувствовать этого, не страдать от колкостей ребенок не мог. Кроме того, у подростка проявлялась манерность в поведении, что усиливало неприятие со стороны сверстников. Между Сергеем и одноклассниками поначалу не было выстроено позитивных отношений. И хотя изгоем в классе мальчик и не стал, общая некомфортность ощущалась. Педагогам и психологам пришлось выстраивать свою работу по созданию атмосферы взаимопонимания, принятия друг друга как равноправных членов коллектива, велась работа по гуманизации среды. Работа велась и в коррекционно-развивающем направлении (вспомним, что Сергей очень сильно заикался). Работая в группе и индивидуально с психологом, Сергей начал понимать причины сложных взаимоотношений со сверстниками. Параллельно психолог работал и с мамой Сергея по установлению адекватных детско-родительских отношений и стиля семейного воспитания, а также по формированию позитивных образов общения в семье и решения конфликтных ситуаций.

Здесь системность в работе и многоуровневый подход специалистов (психологов, логопедов, социальных педагогов) сыграли свою решающую роль: подросток был принят в коллективе, отношение к нему в значительной мере изменилось в лучшую сторону. Сергей от природы был наделен художественным вкусом, имел склонность к музыке и рисованию, что и стало отправной точкой для раскрытия потенциала ребенка, его самореализации и самоактуализации. Это особенно могло проявиться во внеурочной деятельности, где легче было реализоваться

Сергею и тогда ему порекомендовали записаться в творческие коллективы в системе дополнительного образования (студии изобразительной деятельности и музыкальную). Педагогам дополнительного образования, работающим с Сергеем, психологом школы были даны конкретные рекомендации (на основании проведенных системных психодиагностик, бесед, наблюдений), которые позволили бы подростку добиться принятия себя, почувствовать свою состоятельность и в итоге добиваться хороших результатов в творчестве. На протяжении всех лет занятий Сергея в творческих студиях Центра образования психологом школы велось непрерывное сопровождение подростка и фиксировался стремительный рост его индивидуальных достижений. Мальчику создавались условия не только психологического комфорта, но и организационного характера. Успешная включенность Сергея в систему дополнительного образования помогло ему раскрыть свой внутренний потенциал, добиться определенных успехов и, что особенно важно, у него родилось стремление к самообразованию. Более того, мальчик стал сочинять музыку. Сергей успешно окончил школу, закончил институт. Интересно то, что, оценив работу с ним психолога, он заинтересовался самой наукой и дипломную работу в ВУЗе писал по теме связи психологии с культурологией, несмотря на то, что избранная им профессия не была напрямую связана с этой дисциплиной. Сейчас Сергей работает в школе и занимается с детьми компенсирующих классов, используя принципы интеграции изобразительной деятельности с музыкой, и, регулярно консультируясь с психологом не только в отношении своих воспитанников, но и по поводу своей профессиональной деятельности.

*Маша К.*

Девочка имела врожденный дефект – недоразвитие фаланг пальцев левой руки. Маша К. обладала активным характером и была достаточно мотивирована в учебе, у нее были хорошо развиты коммуникативные навыки. Проблема поначалу состояла в том, что некоторые одноклассники высмеивали Машин физический недостаток. В первую очередь в ситуации с Машей было насущно необходимо изменить отношение к ней со стороны некоторых одноклассников. Девочку должны были принять все без исключения, так как без этого условия добиться подлинно гуманистических принципов во взаимоотношениях невозможно. Задача психолога на этом этапе состояла в том, чтобы добиться принятия Маши одноклассниками как равноправного члена коллектива, вместе с тем, соблюдая ее интересы. В развитии чувства эмпатии большая роль отводилась Машинным сверстникам. Работа психологической службы была выстроена, как в индивидуальном режиме, так и в группе, и проводилась по вариативным программам: «Познай себя», «Конфликт и общение», а также использовались сказкотерапия и притчи. Участникам группы необходимо было осознать, понять и принять самого себя и свое тело, оценить свои плюсы и минусы, что в большей степени осуществляется тактильным, вербальным и эмоционально насыщенным контактом между детьми. Эти занятия имели системный характер и дали возможность повысить уровень самосознания и сопереживания воспитанников. Постепенно ребята при поддержке педагогов и психологов начали переходить к тесному сотрудничеству. Психолог помог девочке почувствовать не только собственную значимость и нужность, но и сменить настрой окружения (сверстников). Ситуация требовала дальнейшего развития, необходимо было закрепить первые успехи и изменения, происходящие как с самой девочкой, так и в коллективе. Дети должны были понять, что и с физическим недостатком человек способен на многое. Решением Маши было доказать всем, что даже при ее проблеме со здоровьем возможно работать с другими ребятами на равных и она влилась в творческую группу студии лепки «Глиняная игрушка». Усилиями психолога удалось создать в коллективе класса психологически комфортную для девочки обстановку, а дальше необходимо было поработать с новым для нее коллективом творческой студии, в которую она записалась. На занятиях по лепке параллельно с педагогом коррекцию взаимоотношений в детском коллективе осуществлял психолог школы. Здесь необходимо было добиться того, чтобы не допускать любую критику в адрес Маши и результата ее творчества. Психолог, сопровождая ребенка, осуществлял поддержку в мотивационной сфере, тем самым, обеспечивая пошаговый успех в творчестве. Педагог дополнительного образования тоже имел поддержку со стороны психолога школы, которая помогала ему поверить и в себя, и в ребенка.

Благодаря совместным усилиям специалистов Центра образования девочка сумела добиться очень хороших результатов. Маша неоднократно принимала участие в художественных конкурсах и выставках различного уровня (от школьного до городского), работы девочки были интересны и самобытны. В результате уровень самооценки у нее повысился. Изменения произошли и с Машиными сверстниками: они увидели ее успешность и утвердились в позитивном отношении к ней. Если говорить о конкретном результате, то следует признать, что через ребенка с ОВЗ удалось откорректировать и саму среду.

Важность включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования состоит в том, что в результате развития социальных и художественно-творческих навыков у ребенка появляется возможность творческого самовыражения, повышается самооценка, облегчается процесс принятия самого себя и своего окружения, формируется позиция активного члена общества, начинает выработываться установка «если я с другими, значит я не один». Эта совместная работа детей с разными возможностями и способностями в условиях инклюзии обоюдовыгодна и необходима для обеих сторон – участников образовательного процесса, так как помогает не только ребятам с проблемами здоровья проходить успешную социализацию и самоактуализацию, открывая перед ними новые возможности, но и тем, кого мы относим к здоровым, поскольку учит их жить в мире и согласии с теми, кто рядом, учит их сопереживать, оказывать помощь и поддержку. Как правило, у последних значительно меняются жизненные ценности и их жизненная позиция. В заключении можно сказать, что социокультурная среда включает и объединяет всех участников образовательного процесса, содействуя тем самым, развитию интеграции и инклюзии.

## **Вопросы для обсуждения**

1. Какие возможности предоставляет сфера дополнительного образования для развития детей с ограниченными возможностями здоровья (используйте для подготовки ответа материалы из опыта работы)?

2. Дети с ограниченными возможностями каких групп могут осваивать дополнительную образовательную программу в детском образовательном объединении вместе с детьми, не имеющими проблем в развитии?

3. Какой из обозначенных во втором разделе главы принципов психолого-педагогического сопровождения, на Ваш взгляд, является ведущим, что должен сделать педагог дополнительного образования, чтобы его реализовать в детском образовательном объединении?

4. Какие функции и принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья проявляются на отдельных его этапах, чем это обусловлено?

5. Какие формы взаимодействия, на Ваш взгляд, являются наиболее эффективными в организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере дополнительного образования?

6. С какими организациями может взаимодействовать педагог дополнительного образования в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, какие задачи они помогут ему решить?

8. Чем, на Ваш взгляд, обусловлены особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании?

## **Практические задания**

## Базовый уровень:

1. Проанализируйте описание опыта сопровождения детей с ограниченными возможностями в студии «Шарм», выделите основные этапы деятельности педагога по организации сопровождения, охарактеризуйте формы, используемые в данном процессе.
2. Составьте рекомендации для педагога дополнительного образования по организации сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.
3. Просчитайте примеры сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, предлагаемые в разделе «Из опыта работы», выделите и обоснуйте факторы и условия, которые обусловили достижение успешных результатов в развитии и реабилитации обучающихся.

## Повышенный уровень:

1. На основе текста главы и анализа опыта работы заполните таблицу, раскрывающую этапы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании:

Этап сопровождения	Цель и задачи этапа	Действия на этапе	Формы, методы и приемы реализации этапа	Привлекаемые субъекты

2. Разработайте программу сопровождения для ребенка с ограниченными возможностями здоровья в рамках освоения им дополнительной образовательной программы (характер программы, возраст ребенка, имеющиеся ограничения - по выбору студента).
3. Используя в качестве примера оформления материалы раздела «Из опыта работы», опишите свой опыт организации сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обоснуйте полученные результаты (для студентов, имеющих опыт самостоятельной практической деятельности в организации дополнительного образования).

## Список литературы

1. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012. – 213 с.
2. Григорьева, Л.Г. Дети с проблемами в развитии. – М.: Академкнига, 2002. – 213 с.
3. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
4. Леонгард Э.И., Краснова Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции //Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М., 2010. – С. 139-148.
5. Маллер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. – М.: Педагогика – Пресс, 2006. – 284 с.

6. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
7. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе: методическое пособие; под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2009. – 172 с.
8. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие; под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Б.Паутовой, И.Н.Чижовой. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2011. -56 с.
9. Ростовых, Е.И. Психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум», режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/8464.pdf>.
10. Соколова, Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: 2005. – 180 с.



## Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с девиантным поведением

### 3.1. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с девиантным поведением

В настоящее время в психолого-педагогической практике все большее значение начинает приобретать разработка вопросов, связанных с профилактикой и коррекцией различных форм нарушения поведения детей и подростков. Неблагоприятные социальные факторы развития, сложные экономические условия, превалирование ценностей массового потребления, неопределенность жизненной перспективы и другие причины создают предпосылки формирования отклонений в развитии взрослеющей личности, провоцируют нарушения социальной адаптации. В этой связи одним из основных направлений деятельности образовательных организаций, в том числе и организаций дополнительного образования детей, становится психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, характеризующихся отклонениями в поведении.

Термин «девиантное поведение» – является производным от латинского *«deviation»*, что в буквальном переводе означает «отклоняющийся от дороги».

Изучение девиантного поведения до недавнего времени происходило только в рамках подросткового периода. Однако, в настоящее время в рамках девиантологии, включающей в себя знания таких наук, как клиническая и возрастная психологии, семейная психотерапия, патопсихология, нейропсихология, психология личности, психиатрия, педагогика, социология, философия, рассматриваются все возрастные категории. Таким образом, предметом изучения девиантологии являются отклоняющиеся от разнообразных норм ситуационные поведенческие реакции, психические состояния, а также нарушения в развитии личности, приводящие к дезадаптации человека в обществе и/или нарушению самоактуализации, принятию себя в силу выработанных неадекватных паттернов поведения.

Как видно из данного определения, девиантное поведение тесно связано с такими понятиями, как «норма», «девиация», «патология».

Социальная норма - исторически сложившиеся в конкретном обществе предел, мера, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций<sup>23</sup>.

В научных исследованиях по проблемам девиантного поведения чаще всего выделяют следующие виды социальных норм:

- правовые;
- нравственные;
- этические.

---

<sup>23</sup> Гилинский, Я.И. Стадии социализации индивида [Текст] / Я.И. Гилинский // Человек и общество.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. – Вып. 9. – С. 74.

Правовые нормы – это общеобязательные и охраняемые государством правила поведения, регулирующие общественные отношения с целью их упорядочения в интересах общества. Юридические (правовые) нормы, обладая качествами норм социального регулирования, имеют свои, специфические признаки, выделяющие их из системы других социальных норм:

1. Нормы права регулируют наиболее важные общественные отношения, представляющие ценность для общества, его социальных групп, личности, и выражающие идеи справедливости, свободы, равенства, гуманизма.

2. Нормы права закрепляют типичные, часто повторяющиеся социальные процессы, имеющие ценность для общества.

3. Нормы права представляют собой модель идеального поведения субъектов права, исходя из интересов всего общества.

4. Общеобязательный характер норм права означает неукоснительное их соблюдение субъектами права, к которым норма права адресуется<sup>24</sup>.

Правовые нормы предполагают наказание за их нарушение. Оформлены в виде юридических документов, разделяющие виды нарушений на гражданско-правовые деликты и уголовно наказуемые деяния.

Нравственные и этические нормы отражены на языковом уровне и обусловлены социальными и культурными особенностями, базируются на общечеловеческих ценностях. За их нарушение не следуют юридические санкции, но следует общественное осуждение и порицание.

Нормальное поведение подростка полагает его адекватное взаимодействие с социумом, отвечающее потребностям и возможностям развития и социализации взрослеющей личности, и одновременно не противоречащие ожиданиям окружающим. Если окружение ребенка способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные особенности подростка, то его поведение всегда (или почти всегда) будет нормальным.

Отсюда отклоняющееся поведение может быть охарактеризовано как взаимодействие ребенка с его социальным окружением, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам.

Отклоняющееся поведение принято подразделять на: девиантное, деликventное, криминальное поведение; в качестве отдельных видов выделяют аддиктивное и агрессивное поведение личности. Кроме того, широкое рассмотрение отклонения от нормы, позволяет трактовать его и в положительном контексте (например, одаренность)<sup>25</sup>.

Девиантное поведение — один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и

<sup>24</sup> Алексеев, С.С. Право: азбука - теория - философия [Текст] / С.С. Алексеев - М.: Юрист, 2005. – 422 с.

<sup>25</sup> Толстых, Н.Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки [Текст] / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1989. - № 2. – с. 123 – 135.

малых половозрастных социальных групп<sup>26</sup>. По сути, этот тип поведения можно назвать антидисциплинарным. Типичными проявлениями девиантного поведения являются ситуационно обусловленные детские и подростковые поведенческие реакции, то есть ситуационно обусловленные отклонения поведения, проявляются преимущественно в определенной микросреде, часто имеют четкую психологическую направленность на конкретных лиц<sup>27</sup>.

Наиболее часто встречаются в детском и младшем подростковом возрасте следующие реакции: реакция отказа как отсутствие или снижение стремления к контактам с окружающими (часто возникает при отрыве от семьи, особенно у инфантильных подростков)<sup>28</sup>; реакция оппозиции, вызванная чрезмерными требованиями к ребенку и выражающаяся в виде нарочито грубого поведения, а также в отказе от еды, уходе из дома, суицидальном поведении; реакция имитации - стремление подражать во всем определенному лицу; реакция компенсации - желание восполнить свои слабости и недостатки в одной области за счет успехов в другой; реакция гиперкомпенсации - стремление к успехам именно в той области, где имеются наибольшие слабости.

К поведенческим реакциям, свойственным преимущественно подросткам и часто обусловленным особенностями подросткового возраста, относятся: реакция эмансипации - потребность освобождения от контроля и опеки взрослых, стремление к независимости и утверждению себя как личности. Одним из проявлений такой реакции является непослушание, грубость; реакция группирования со сверстниками - стремление объединения в неформальные группы и антисоциальный образ жизни как одна из форм протеста против привычного уклада жизни и опеки со стороны старших (социально позитивной и негативной направленности); хобби-реакция – различные увлечения, носящие асоциальный и антисоциальный характер; реакции, обусловленные сексуальным влечением – беспорядочные сексуальные связи, сексуальные перверсии.

Говорить о девиантном поведении как о самостоятельном микросоциально-психологическом явлении можно лишь при отсутствии пограничной психической патологии, иначе девиация должна расцениваться как признак патологии, но в любом случае при девиации сохраняется связь с личностными проявлениями и непатологическими отклонениями. К ним преимущественно относятся такие формы, как психологические особенности пубертатного возраста, возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции, особенности характера (акцентуации), социально-педагогическая запущенность.

Структура индивидуального девиантного поведения складывается из поступка, имеющего объективные и субъективные признаки и направленного на определенный объект, а также мотивов и целей.

---

<sup>26</sup> Клейберг, Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие [Текст] / Ю.А. Клейберг. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.-Ульяновск, 2005. – 416 с.

<sup>27</sup> Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей [Текст] / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1981. – 607 с.

<sup>28</sup> Личко, А.Е. Эти трудные подростки [Текст] / А.Е. Личко. – М.: Медицина, 1983. – 182 с.

Девиантные поступки увеличивают привлекательность совершающего их подростка для других, которые принимают такой стиль поведения; совершая антинормативные поступки, подросток привлекает к себе внимание, интерес и т.д. Вместе с тем девиантные поступки усиливают потребность подростка в социальном одобрении группы, особенно если он вырос в нормальной среде, где такие действия осуждаются. Наконец, девиантные действия вызывают отрицательное отношение со стороны «нормальных», вплоть до исключения девиантного подростка из общения с ними. Это социальное отчуждение способствует активизации общения подростка с девиантной средой, уменьшает возможности социального контроля и способствует дальнейшему усилению девиантного поведения и склонности к нему. В результате девиантные поступки из немотивированных становятся мотивированными.

Деликвентное поведение, в отличие от девиантного, характеризуется как повторяющиеся асоциальные проступки детей и подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или недостижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность.<sup>29</sup> Сюда относят мелкое хулиганство, издевательство над младшими и слабыми, угоны велосипедов, мошенничество, мелкие кражи. К этой же форме относятся прогулы, срывы уроков, нарушение общественного порядка, хулиганство.

Деликвентное поведение выражается не только во внешней, поведенческой стороне, но и во внутренней, личностной, когда у подростка происходит деформация ценностных ориентации, ведущая к ослаблению контроля системы внутренней регуляции.

Криминальное поведение определяется как противоправный поступок, который по достижению возраста уголовной ответственности служит основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируется по определенным статьям уголовного кодекса. Криминальному поведению, как правило, предшествуют различные формы девиантного и деликвентного поведения.

К криминогенным проявлениям относят социальные отклонения, выражающиеся в преступных уголовно наказуемых действиях, когда несовершеннолетний становится субъектом преступления, которое рассматривается следственными и судебными органами, представляет серьезную общественную опасность.

Аддиктивное поведение – это подчинение своих потребностей потребностям других людей, вынуждающих последних брать на себя ответственность за принятие важных решений, касающихся непосредственно их жизни, злоупотребление веществами, изменяющими психическое состояние, до того, как произошло формирование физической зависимости.

Аддикция (addiction- англ., склонность, пагубная привычка, зависимость) первоначально применялся к описанию поведения людей, зависимых от химических веществ, таких, как никотин, алкоголь, наркотики.

---

<sup>29</sup> Змановская, Е.В. Девиантология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.В. Змановская. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 288 с.

По мнению Б.И. Муры и Б.Д. Файна, зависимое поведение это аутодеструктивное поведение, связанное с зависимостью от употребления какого-либо вещества в целях изменения психического состояния. В широком смысле под зависимостью авторы понимают «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации»<sup>30</sup>.

Таким образом, можно сказать, что зависимость свойственна всем людям. Однако в отдельных случаях может наблюдаться нарушение баланса нормативных отношений к агенту зависимости. Вследствие этого понятие «зависимость» увязывается с чрезмерной или патологической привязанностью к чему-либо или кому-либо, т.е. объекту или агенту зависимости.

Трактовка понятия «аддиктивность» рассматривается Н.П. Фетискиным в двух контекстах: химическая зависимость и девиантное поведение. В первом случае зависимое поведение это аутодеструктивное поведение связанное с зависимостью от употребления какого-либо вещества в целях изменения психического состояния. Субъективно оно переживается как невозможность жить без объекта аддикции, как непреодолимое влечение к нему. Это поведение носит выраженный аутодеструктивный характер, поскольку неизбежно разрушает организм и личность. Во - втором случае аддиктивное поведение - это одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации<sup>31</sup>.

Аддиктивное поведение, как вид отклоняющегося поведения личности, в свою очередь имеет множество подвидов дифференцируемых по объекту аддикции. Как пишет Н.П. Фетискин: «Для психологически зрелой личности мир представляется ареной, на которой можно творить и воплощать свои желания, тогда как для аддикта мир выглядит тюрьмой, вырваться из которой позволяет не поступок, а уход из реальности любым доступным образом. Согласно этому представлению, аддикция – это в той или иной мере уклонение от взрослой ответственности, свойственной психологически зрелой личности».<sup>32</sup> На наш взгляд, при обсуждении данной проблемы можно говорить не только о психологической, но и о социальной незрелости личности, ведь аддикты отличаются эгоизмом и отсутствием потребности реализации социальных контактов, они замыкаются на себе и объекте своей страсти, не считаются с нормами, предъявляемыми обществом.

Слово агрессия происходит от латинского «*aggredi*», что означает «нападать». Оно издавна бытует в европейских языках, однако, значение ему придавалось не всегда одинаковое. До начала XIX века агрессивным считалось любое активное поведение, как доброжелательное, так и враждебное. Позднее значение этого слова изменилось, стало более узким. В настоящее время под агрессией стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих людей, причем в этом понятии объединяются различные по форме и результатам акты поведения –

---

<sup>30</sup> Мура, Б.И. Нехимические аддикции [Текст] / Б.И. Мура, Б.Д. Файн. - СПб: Питер, 2000. – 276 с.

<sup>31</sup> Фетискин, Н.П. Психология аддиктивного поведения: Науч. – метод. издание [Текст] / Н.П. Фетискин. - М.-Кострома, 2005. – 272 с.

<sup>32</sup> Там же - с. 36.

от таких, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, до бандитизма и убийств<sup>33</sup>.

Проявления агрессии весьма разнообразны.

Различают ее различные типы, виды и формы. А. Басс и А. Дарки выделяют следующие формы агрессивности и враждебности подростков<sup>34</sup>:

- Физическая агрессия – использование физической силы.
- Вербальная агрессия – выражение негативных чувств в виде ссоры, крика, визга, а также угрозы, проклятия, ругани.
- Косвенная агрессия – использование направленных против других лиц сплетен, шуток и проявления неупорядоченных взрывов ярости (крик, топание ногами).
- Негативизм – оппозиционная форма поведения, направленная против авторитета и руководства (от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов).
- Раздражение – склонность к раздражению, вспыльчивости, резкости, грубости при малейшем возбуждении.
- Подозрительность – склонность к недоверию и осторожному отношению к людям, из-за убеждения, что окружающие намерены причинить вред.
- Обида – проявление зависти к окружающим, обусловленное чувством гнева, недовольства кем-то именно или всем миром за действительные или мнимые страдания.
- Аутоагрессия, или чувство вины – отношения и действия по отношению к себе и окружающим, связанные с возможным убеждением обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает нехорошо (вредно, злобно или бессовестно).

В зависимости от цели агрессии А. Басс и А. Дарки выделяют прямую и косвенную агрессию. Прямая агрессия имеет целью причинение боли или повреждения другому человеку. Косвенная агрессия может иметь целью притеснение другого человека, желания вызвать у него испуг или страх.

Не смотря на различия в подходах к определению агрессии, причинах возникновения и множестве теорий, мы можем говорить о том, что агрессия (как и любой вид девиантного поведения) – есть явление детерминированное. Возникновение агрессии, как тенденции поведения в ее деструктивных проявлениях обусловлено множеством причин, факторов и предпосылок. Так, например, ребенок из неблагополучной семьи оказывается в группе риска, но не более того. Если он имеет просоциальную ориентацию, успешен в социально-одобряемой деятельности, имеет поддержку в лице ближайшего окружения и пр., в этом случае мы не можем однозначно утверждать, что он будет агрессивен. Таким образом, следует иметь в виду совокупность внутренних (биологических) предпосылок, психоло-

---

<sup>33</sup> Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: учебное пособие [Текст] / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 286 с.

<sup>34</sup> Опросник А. Басса и А. Дарки [Текст] // Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. О.А. Прохорова. – СПб: Речь, 2004. – 480 с.

гических причин, а также внешних условий и социальных факторов в рамках которых агрессивное поведение формируется как тенденция.

Любое девиантное поведение считается явлением полидетерминированным, то есть обусловленным системой взаимодействующих факторов. В медицинской, психологической, педагогической, социологической литературе выделяются разные группы факторов, вызывающих девиантное поведение.

В ходе наших исследований<sup>35</sup> мы дифференцировали все факторы, способствующие формированию и развитию различных форм девиантного поведения, на следующие группы:

1) медико-биологические - наследственные, врожденные и приобретенные заболевания различного рода, провоцирующие девиации;

2) индивидуально-психические - сформировавшиеся к началу подросткового возраста особенности эмоционально-волевой и мотивационной сферы, особенности самосознания, темперамента, характера, создающие предпосылки для формирования отклонений в поведении;

3) патогенное семейное воспитание;

4) неблагоприятные особенности межличностных отношений со сверстниками и другими участниками общения;

5) общие неблагоприятные факторы социокультурного развития общества.

Дадим их краткую характеристику. Среди медико-биологических предпосылок девиантного поведения основное место занимают:

- поражения ЦНС,
- тяжелые соматические заболевания раннего возраста,
- хронические соматические заболевания,
- наследственная предрасположенность к тем или иным отклонениям (например, синдром дефицита внимания, отягощенный алкоголизмом),
- неврозы и невроподобные расстройства,
- задержки психического развития,
- заболевания с предполагаемым фатальным исходом,
- раннее половое созревание или его дисгармония,
- дефекты анализаторов и органов чувств,
- психические заболевания (шизофрения, эпилепсия).

К индивидуально-психологическим особенностям можно отнести:

- акцентуации (в некоторых случаях патологического характера),
- неадекватную самооценку,
- низкое самоуважение,
- отклонения в психическом развитии, инфантильность суждений,
- эмоциональную неустойчивость,
- агрессивность,
- деформации потребностно-мотивационной сферы,
- повышенную тревожность, страхи,
- зависимость от окружающих, конформность и др.,

---

<sup>35</sup> Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: учебное пособие [Текст] / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 286 с.

- отсутствие чувства безопасности,
- осознание невозможности соответствовать ожиданиям семьи,
- неспособность справиться с учебной нагрузкой,
- низкий уровень вербального интеллекта,
- склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакций на порицание,
- слабость функций самоконтроля и саморегуляции,
- аффективную возбудимость, импульсивность,
- невыраженность школьных интересов, отрицательное отношение к учебе.

К этой же группе можно отнести следующие недостатки характера, проявляющиеся в разных видах деятельности, отношении к себе и другим людям, являющиеся следствием неправильного воспитания:

- леность, отсутствие желания учиться и трудиться,
- пассивность поведения, безразличие к окружающей жизни,

несамостоятельность в любых видах деятельности,

- неорганизованность, проявляющаяся в склонности к дезорганизации, противодействию, провоцировании непослушания у других, неумении управлять собственной активностью, самостоятельностью в организации собственной деятельности либо жесткой самоорганизованности без учета собственных возможностей,

- ненастойчивость, характеризующаяся неспособностью ставить труднодостижимые, далекие цели или руководствоваться ими, даже если они поставлены,

- эгоистичность, базирующаяся на предпочтении во всем личных интересов интересам других людей и общества в целом,

- недисциплинированность,

- упрямство, капризность,

- грубость,

- лживость.

Неблагоприятная семья как важнейший фактор отклонений в поведении имеет также очень широкий спектр характеристик:

- отсутствие привязанности к детям,

- ссоры, конфликты, скандалы в семье,

- распад семьи,

- неправильный тип воспитания в семье (неприятие ребенка, гипертрофированное, тревожно-ментальное, эгоцентрическое отношение к нему),

- асоциальное поведение родителей,

- психические заболевания, алкоголизация и подобные формы интоксикаций родителей, инвалидность родителей,

- враждебная, жестокая семья,

- семья, не обеспечивающая ухода и надзора,

- появление нового члена семьи (отчима, мачехи, братьев, сестер),

- негативное восприятие родителями возможностей ребенка, его успехов, его поведения и личности в целом,

- жесткие требования соответствовать их представлениям,

- непоследовательность и несогласованность требований к ребенку,



- жизнь вдали от семьи и потеря одного из родителей (или обоих),
- многодетность семьи (более четырех человек),
- нахождение одного из родителей в заключении,
- ограничения и плохие взаимоотношения родителей с другими людьми вне семьи.

Неблагополучие межличностных отношений ребенка вне семьи проявляется в:

- постоянно переживаемых обидах, психологических травмах, наносимых социальным окружением,
- негативном, враждебном отношении взрослых (в частности, учителей),
- негативной оценке способностей молодого человека сверстниками и учителями,
- пренебрежительном отношении сверстников,
- изоляции от других людей,
- негативном стимулировании поведения и деятельности,
- принадлежности к референтной группе с асоциальным поведением.

Наконец, к числу неблагоприятных социокультурных факторов, создающих условия для формирования девиантного поведения, обычно относят:

- чуждое окружение (язык, культура),
- направление из семьи в закрытые детские учреждения,
- госпитализацию,
- смену школьного коллектива,
- смену места жительства,
- помещение в чужую семью,
- безработицу родителей.

Раннее выявление этих факторов, а также учет их и изменений в их действии при организации профилактики девиантного поведения учащихся являются, на наш взгляд, составной частью всей системы психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с девиантным поведением.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что девиантное поведение – это комплекс различных отклонений в поведении ребенка, в котором, в зависимости от складывающихся обстоятельств и ситуаций в конкретный временной промежуток, в которые попадает ребенок, а также ценностей и норм той детской группы, в которой он находится, наблюдается приоритетная выраженность определенного отклонения в его поведении, но всегда взаимосвязанного и проявляющегося в комплексе с другими отклонениями.

### **3.2. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с девиантным поведением**

Сталкиваясь с проявлениями отклоняющегося поведения в дополнительном образовании педагоги, как правило, возмущаются, испытывают желание осудить, подавить, запретить. В педагогической практике отклоняющееся поведение зачастую связывают с негативным влиянием средств массовой информации, социаль-

но-экономическим неблагополучием семей, биологическими нарушениями, снижением воспитательных воздействий микросоциума. При этом опускается из виду главное: дезадаптированные дети нуждаются в помощи и поддержке, им остро не хватает понимания, участия, их мучает собственная неопределенность, одиночество.

Осуждения и запреты в такой ситуации только ожесточают ребенка. Путь, ведущий к изменениям в поведении подростка, может оказаться длительным и напряженным. В ответ на внимание, предложение помощи, содействие педагог может встретить закрытость, сопротивление, отторжение, злобу. Тем не менее, только четкая профессиональная позиция неприемлемости директивного воздействия на ребенка, интериоризация ценностей и принципов сопровождения, безусловное принятие личности воспитанника являются залогом успеха решения проблем девиантного поведения несовершеннолетних.

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с отклонениями в поведении в дополнительном образовании направлено, прежде всего, на восстановление их нормального психолого-социального статуса, на их адекватную самореализацию за счет формирования индивидуально-психологических факторов защиты от десоциализирующих влияний. При этом в основу профессиональной позиции педагогических работников должен быть положен *принцип оптимистической стратегии*, предполагающий веру в позитивное развитие ребенка. Современная образовательная парадигма ставит задачей не борьбу с недостатками, а поиск позитивных начал личности и развитие этих начал до такой степени, что бы они стали альтернативой деструктивному поведению.

Для того, чтобы такая работа была эффективной, необходимо соблюдение некоторых общих правил<sup>36</sup>:

1) Если взрослые, сталкиваясь с различными отклонениями в поведении детей, легко впадают в гнев, испытывают обиду, негодование, тогда можно забыть о воспитательном результате. Такое прямое противостояние между ребенком и взрослым ведет к усилению непонимания. Нежелательное поведение у ребенка при этом не исчезает.

2) Случившееся уже не изменить, можно только предотвратить возможные нарушения поведения в будущем. Чтобы ваше взаимодействие с ребенком было наиболее эффективным, потратьте некоторое время на собственный настрой, задайте себе вопрос: «Что я чувствую?» Если вами владеют гнев, растерянность, злость или другие негативные чувства, то следует прежде всего успокоиться, привести себя в равновесие.

3) Обращаясь к себе, следует также ответить на вопрос: «Каково мое отношение к ребенку?» Если в этом отношении превалирует негатив, то вам также вряд ли удастся достичь взаимопонимания. При этом мы хотим обратить внимание, что следует оценить отношение к ребенку, а не к совершенному им поступку. Возможно, если вам удастся отделить одно от другого, то уже что-то изменится.

---

<sup>36</sup> Кузнецова, И.И. Психологическая поддержка. Принцип работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении [Текст] / И.И. Кузнецова // Школьный психолог. – 2000, - №№ 29-30. – с. 23 – 37.

4) Доверие к миру, ситуации, другому человеку — это базовая потребность ребенка. Поэтому достижение доверия — первоочередная задача. Ее решение обеспечивается признанием безусловной ценности и уникальности другого человека, демонстрацией принятия его, заботой о реализации его потребностей.

В *технологии психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с девиантным поведением* в дополнительном образовании можно выделить пять основных этапов:

1. Установление контакта с ребенком.
2. Коррекция тревожных состояний и деструктивных эмоций.
3. Формирование индивидуально-психологических факторов защиты от десоциализирующих влияний.
4. Обучение продуктивному поведению в трудных ситуациях.
5. Включение в деятельность, альтернативную девиантному поведению.

Задача специалистов на первом этапе психолого-педагогического сопровождения личности – установить продуктивный контакт с ребенком. Наибольшую эффективность на этом этапе в практике нашей работы показала технология установления контакта с дезадаптированной личностью, разработанная Л.Б. Филоновым (табл.Х).

Таблица Х.

**Технология установления контакта с дезадаптированной личностью<sup>37</sup>**

Стадия взаимодействия	Основная тактика	Признаки успеха тактики	Результат стадии
Стадия накопления согласия	Одобрение, согласие, безусловное принятие	– паузы после ваших вопросов становятся короче; – начинают преобладать собственные сообщения собеседника, возникают его непроизвольные объяснения и дополнения к уже сказанному; – уменьшается количество односложных ответов и реактивных вопросов (вопрос на вопрос).	Напряженность начальных отношений (как исходное состояние) сменяется расслабленностью (релаксацией). Сверхконтроль, присущий начальной фазе отношений (как результат ожидания воздействия с вашей стороны), сменяется вначале наблюдением за развитием отношений, а затем включенностью в общение по линии согласия. Тревожность и напряженность уменьшаются.
Стадия поиска нейтральных интересов	Ровное отношение – искренняя	– находится одна тема, равно приемлемая для обеих	Продолжительное и непрерывное общение по поводу одного и того же

<sup>37</sup> Филонов, Л.Б. Технология установления контакта с дезадаптированными подростками в процессе их реабилитации [Текст] / Л.Б. Филонов // Проблемы, методика и опыт реабилитации детей и подростков в современных условиях. – М., 1994. – с. 124 – 129.

	заинтересованность, подчеркивание уникальности личности	сторон (основной признак); – периодическое возвращение к одной теме; – появление общего фонда слов и выражений; – поток сообщений по этой теме приобретает характер внезапно возникших воспоминаний. –	интереса способствует первоначальному взаимодействию (по типу сотрудничества), которое может продолжаться. Образуются предпосылки и возможности для того, чтобы этот стиль распространялся и на другие темы разговора. Создается ожидание повторения положительных эмоций.
Стадия принятия качеств, предлагаемых для общения	Принятие того, что предлагает партнер, авансирование доверием	– появление критичных замечаний в свой адрес; – партнер выражает первые сомнения в устойчивости и достоверности своих качеств, определенных им ранее в ваших глазах;	В результате данной стадии вы получаете диагностический материал для работы по «оптимистической стратегии». Акцентируете в сознании клиента его положительные качества и необходимость их развития.
Стадия выявления качеств опасных для взаимодействия	Рациональное сомнение, выяснение неясностей. Постепенный переход от обсуждения ситуации к обсуждению личности. Конфиденциальность.	– своеобразное самообнажение и самообвинение, проявляющиеся в высказываниях вашего партнера о его поведении: «Я обычно бываю чересчур резким(ой) в таких ситуациях», «Я не могу действовать уверенно в этих обстоятельствах»; – рассказы собеседника о себе как о другом человеке («рассказы о приятеле, подруге») которому приписываются отрицательные свойства, чтобы установить, как они	В результате поисков, направленных на выявление отрицательных качеств партнера, вы обнаруживаете те его черты, которые не проявлялись ранее и не были вам известны. В ходе выявления таких качеств вы должны учитывать также способы их сокрытия и выявить мотивы маскировки. Именно поэтому становится более понятной роль таких качеств в структуре личности собеседника.

		будут приняты вами.	
Стадия выявления особенностей идентификации	Выявление предпочитаемых и избегаемых в общении и взаимодействии личностных качеств. Выявление особенностей самооценки. Корректировка системы ценностей.	– отождествление, приравнивание, уподобление той или иной группе участников ситуации; – выделение «положительных» и «отрицательных» персонажей произошедших событий; –	Начало высказываний о себе, своих действиях, а также о действиях других людей в тех выражениях, которые являются характерными для него. Обращение к вам как к эксперту «А как бы вы ответили?», «Как бы вы в таком случае поступили?»
Стадия выработки норм взаимодействия	Делегирование полномочий. Поощрение активности. Постепенный переход к самоконтролю.	Существенным показателем наступившего этапа является также предложение решить какой-либо спорный вопрос так, как вы считаете нужным. Разновидностью подобного поведения является предложение вам самому делать выбор при возникновении множества вариантов. Показателем также являются высказывания типа «как мы условились», «как мы договорились», «как мы решили» и т.д.	Основной результат — понимание не только качеств партнера, но также мотивов и причин его действий. Кроме того, в ходе общения вы способствуете формированию у него различных психологических состояний, которые облегчают контакт, прежде всего, комфортности, защищенности, которые происходят от внутренней уверенности в вашей помощи при решении проблем.

После того, как продуктивный контакт с несовершеннолетним установлен следует поработать его с эмоциональным состоянием.

Как утверждает Е.В. Змановская<sup>38</sup>, девиантное поведение оказывает значительное влияние на эмоциональную сферу ребенка. При этом необходимо понимать, что реакции окружающих на поведение ребенка носят негативную эмоциональную окраску, и в ответ на эту реакцию у него появляется широкий круг негативных эмоций, особенно тревога, страх и агрессия. Существуют два основных способа коррекции негативных эмоциональных состояний - уменьшение их силы и выработка альтернативных реакций.

<sup>38</sup> Змановская, Е.В. Девиантология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Е.В. Змановская. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.

Как показали наблюдения Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной<sup>39</sup>, эмоциональное напряжение тревожных детей чаще всего проявляется в мышечных зажимах в области лица и шеи. Кроме того, им свойственно зажатие мышц живота. Чтобы помочь детям снизить напряжение — и мышечное, и эмоциональное — можно научить их выполнять релаксационные упражнения. Подобные упражнения приводятся в книгах Чистяковой М. И. (1990), К. Фопеля (1998), Кряжевой Н. Л. (1997) и др. Кроме релаксационных упражнений очень полезными являются и игры с песком, глиной, с водой, различные техники рисования красками (пальцами, ладошками и др.). Вайолет Оклендер (1997) рекомендует работе с тревожными детьми устраивать импровизированные маскарады, шоу, просто раскрашивать лица красками. Участие в таких представлениях, по ее мнению, помогает детям расслабиться.

В нашей практике хорошо зарекомендовали себя следующие упражнения:

#### *Цветное дыхание*

Детям предлагается сесть и принять удобную позу, прикрыть глаза. Сделав глубокий вдох начать медленно выдыхать воздух из легких. При этом можно представлять что выдыхаемый воздух имеет серый цвет, он вязкий, наполненный теми страхами, волнениями, переживаниями, которые переполняют ребенка — с выдохом они уходят. После этого предлагаем участникам сделать медленный глубокий вдох и представить, что вдыхаемый воздух красивого небесно-голубого цвета, наполненный солнечным светом, искрящийся, переливающийся. Вместе с этим воздухом вдыхается позитив, спокойствие, хорошее настроение.

#### *Снятие зажимов*

Участники садятся в заведомо неудобную позу. При этом в определенных мышцах или суставах возникает локальное напряжение, «зажим». Необходимо в течение нескольких минут точно выделить область зажима и снять его, расслабиться.

#### *Чудовища*

Игра способствует выходу психофизического напряжения, агрессивности, страхов и поднимает настроение. Детям предлагается превратиться в страшных чудовищ — сделать страшные мордочки и, высоко подпрыгивая, бегать по залу, издавая душераздирающие крики.

#### *Улитка*

Суеживость и поспешность нередко мешают детям организовать свое поведение, эта игра способствует развитию самоконтроля, выдержки. Дети встают в одну линию. Им предлагается представить себя улитками, которые передвигаются очень медленно. По команде все начинают медленно продвигаться к указанному месту. Побеждает «улитка», доковылявшая до финиша самой последней. Останавливаться и разворачиваться нельзя.

После каждого упражнения участникам стоит предложить обсудить: что они чувствовали, переживали.

---

<sup>39</sup> Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Мониная. — СПб.: Речь. — 2005. — 190 с.

Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению детей и подростков, характеризующихся отклоняющимся поведением, предполагают разработку и реализацию системы мер по снижению риска формирования девиаций с опорой на защитные факторы, под которыми понимаются условия, препятствующие возникновению девиантного поведения. При этом в научной и методической литературе подразделяют внешние и внутренние факторы защиты.

К внешним факторам защиты относятся факторы, обусловленные социумом. Можно выделить следующие факторы: гармоничные семейные отношения, успешная адаптация к школе, педагогизированная среда ровеснического взаимодействия. Но необходимо понимать, что основными факторами защиты являются внутренние факторы защиты. Еще Л.С. Выготский заметил, что «моральное несовершенство всегда опытного происхождения и означает недостаток не врожденных реакций и инстинктов, т.е. не дефект организма и поведения, а недостаток приспособительных к условиям среды условных связей, дефект воспитания. Поэтому правильней говорить не о моральной дефективности, а о социальной недовоспитанности или запущенности ребенка»<sup>40</sup>.

К внутренним факторам можно отнести факторы, проявляющиеся на уровне личности. Этими факторами являются гармоничное развитие личности и внутриличностный контроль – установки обеспечивающие ориентацию на нормативную социализацию.

Индивидуально-личностные факторы защиты – это определенные качества личности, знания и умения человека, позволяющие ему адекватно реагировать на требования среды. К ним относятся: позитивная самооценка; умение эффективно общаться, мыслить, понимать и управлять своими эмоциями; понимать социальную ситуацию, прогнозировать собственное поведение и поведение окружающих; нести ответственность за свое поведение и жизнь.

В соответствии с условным разделением сфер развития личности и учитывая возрастные особенности периода взросления, можно выделить пять основных сфер, развитие которых поможет подросткам не стать девиантами:

– Поведенческая сфера: социальная компетентность, владение эффективными стратегиями поведения, владение навыками безопасного поведения в ситуации столкновения с десоциализирующими влияниями (навыки ассертивного поведения).

– Мотивационно-потребностная сфера: нормативно-поведенческая установка, развитая ценностная мотивационная структура личности, наличие жизненных целей и перспектив, несовместимых с наркотизацией, вовлеченность в конструктивную деятельность, альтернативную девиантному поведению, ориентированность на ведение здорового образа жизни.

– Эмоциональная сфера: эмоциональная устойчивость, способность к отсроченной разрядке напряжения, способность контролировать аффект, сформированность чувства преданности и близости, высокий уровень эмпатии, чувство юмора.

---

<sup>40</sup> Выготский, Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В.Давыдова [Текст]. – М.: Педагогика–Пресс, 2002. – с. 269 – 270.

– Когнитивная сфера: осведомленность о негативных последствиях девиантного поведения, развитые ресурсы когнитивной сферы, высокий созидательный потенциал.

– Духовная сфера: твердые моральные принципы и убеждения, сформированная позиция по отношению к экзистенциальным ценностям (любви, жизни, смерти, вере, духовности), высокий созидательный потенциал, убеждения и нравственные ценности, совпадающие с принятыми в социальной группе, позитивная «Я-концепция», адекватная самооценка.

Выбранные качества ориентированы на формирование прочного внутриличностного нормативного барьера, который предполагает наличие просоциальных установок как внутренних механизмов, обеспечивающих реализацию поведения в рамках здорового и безопасного образа жизни.

Еще одним этапом психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с проблемами в поведении является активное социально-психологическое обучение несовершеннолетних, в основе которого лежит решение проблемных ситуаций. Опыт показывает, что данный метод довольно эффективно воздействует на ценностно-смысловую сферу обучающихся, способствует их взрослению, формирует позитивную мотивацию самореализации.

Понятие «ситуация» достаточно многопланово и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация понимается как система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. С точки зрения жизнедеятельности ситуация — это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в жизни человека, требующих от него соответствующих решений и активных действий.

Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении, анализе и принятии решений по ситуации, которая возникла в результате произошедших событий или может возникать при определенных обстоятельствах в жизни любого человека. Анализ конкретной ситуации — это глубокое и детальное исследование реальной или искусственной обстановки, выполняемое для того, чтобы выявить ее особенности, тенденции и закономерности. При этом идет опора на аналитическое мышление обучающихся, происходит обучение определению вариантов правильных и ошибочных решений, выбор критериев нахождения оптимального решения, формирование навыков принятия индивидуальных и групповых решений, умений разрешать конфликты.

Решение ситуаций лучше всего отвечает идеям контекстного подхода если они содержат реальные жизненные случаи, истории, в которых описываются события, которые имели или могли иметь место и которые приводили к ошибкам в разрешении проблем. Задача обучающегося состоит в том, чтобы выявить эти ошибки и проанализировать их, используя информацию, полученную в ходе обучения, либо найденную самостоятельно.

Выбор подходящих ситуаций – самая трудная задача для педагога дополнительного образования. Через ситуации воссоздаются реальные межличностные отношения, задаются контуры и контексты ситуаций, в которые вполне может



попасть сам обучающийся или его близкие. Применяемая в работе с девиантными детьми ситуация должна отвечать следующим требованиям:

- 1) Сценарий должен иметь реалистическую основу или взят из жизни.
- 2) В ситуации не должно содержаться порядка 3-5 моментов, которые обучающиеся могут выделить и прокомментировать.
- 3) Предлагаемая аудитории ситуация не должна быть примитивной. Ведь жизнь не раскладывает проблемы по полочкам для их отдельного разрешения. Проблемы всегда появляются в связке с другими проблемами: психологическими, социальными и др.

Приведём классификацию возможных типов ситуаций по принципу нарастающей сложности и интенсивности влияния на личность ребенка:

1. Иллюстративные ситуации (блиц-ситуации). Ориентированы на формирование умения идентифицировать проблему в кейсе, общий объем не более одной страницы. Ситуации могут включаться в информационный блок с целью обсуждения изучаемого материала непосредственно на лекции. Не исключается и экспресс-проверка степени понимания обучающимися излагаемой темы путем письменного решения мини-ситуаций.

Примеры:

- 1) Твой друг пригласил тебя на вечеринку, сказав, что там будут одноклассники и ребята из старших классов: «Приходи, родителей не будет, повеселимся, выпьем, покурим, потанцуем»
- 2) В подъезде Саша увидел своих знакомых, они курили и громко смеялись. Ребята предложили вместе с ними выпить и закурить, сказав, что празднуют день рождения своего друга: «Что, брезгуешь? Ну-ну, смотри!»
- 3) Родители запрещают тебе встречаться с другом, который, по их мнению, плохо на тебя влияет. Ты не считаешь своего приятеля плохим человеком и хочешь продолжать с ним дружить.
- 4) Друзья предлагают тебе легкий заработок, ты понимаешь, что это противозаконно.

2. Нормативные ситуации (чаще всего с элементами задачи). Имеют определенные нормативные параметры, позволяющие провести анализ и найти однозначный ответ. Данный тип задач может иметь несколько уровней сложности в зависимости от исходной степени структурирования представленного в ситуации материала. Например, наличие избыточной информации, отсутствие четкой формулировки проблемы и поставленной задачи, неочевидность алгоритма, необходимого для решения имеющейся проблемы в ситуации и т.д.

Примеры:

- 1) Знакомый предложил Руслану заработать: «Всего-то надо отвезти пакет с «травкой» одному мужику. Риска никакого, времени полчаса и столик у тебя в кармане».

Задание: Помогите Руслану принять решение. Ответьте на вопросы: Является ли хранение и перевозка данного вещества преступлением?

2) В процессе дискуссии в вашей группе ряд ребят убежденно доказывали, что употребление сухого красного вина не наносит вреда здоровью, а наоборот, укрепляет сердце и благотворно влияет на сосуды.

Задание: Найдите факты, подтверждающие или опровергающие данную позицию.

3) Настя, как обычно, вышла покурить в подъезд. Как назло ей встретилась очень вредная соседка Анна Ильинична, которая вечно упрекала девушку за то, что она «опять надымилась в подъезде, и весь дым в квартиры лезет». А вот сегодня она совсем испортила Насте всё удовольствие прочитав целую нотацию, что, дескать, скоро за курение в подъезде штрафовать будут. Настя разозлилась на вредную бабушку: «Хватит ерунду всякую придумывать, это и мой подъезд, а не только ваш. Хочу и курю, у вас разрешения спрашивать не собираюсь!».

Задание: ознакомьтесь с законопроектом о «Защиты здоровья граждан от последствий табакокурения». Какие запреты он вводит? Возможно ли будет, после принятия данного законопроекта, курение в подъезде своего дома?

3. Стратегические ситуации. Не имеют, да и не могут иметь однозначного решения из-за невозможности определить влияние нестабильных факторов, которые всегда присутствуют в реальных системах. Это класс наиболее сложных ситуаций, так как множество противоречивых критериев выбора не позволяет окончательно оценить эффективность выдвигаемого решения. Споры при их обсуждении часто заходят в тупик, и преподаватель вынужден завершать дискуссию в достаточно напряженной обстановке. Привлекательность же таких ситуаций состоит в том, что они ориентированы на формирование личностных и социальных инноваций и тем самым работают на формирование социальной компетенции обучающихся. Это доказывает и тот факт, что ситуации данного типа наиболее активно и содержательно разбираются в различных аудиториях. В результате возникает потребность в их модифицировании путем включения имитационного механизма проигрывания предложенных решений. Стратегические ситуации наиболее пригодны для развития на их базе игровых процедур.

Примеры:

1) Лена случайно узнала, что человек, которого она уже давно любит и с которым мечтает связать свою судьбу, наркоман. Он несколько раз пытался бросить наркотики, однако зависимость каждый раз оказывалась сильнее желаний. Молодой человек уверяет Лену, что только она, ее любовь смогут помочь ему выбраться из плена зависимости. Что можно посоветовать девушке?

2) Генка и Толя дружили с детства. Пожалуй, не было для Толи друга надежнее, чем Генка. Не раз он выручал его в самых трудных ситуациях, Толя твердо знал, что в любой момент друг подставит ему плечо. После окончания школы друзья разъехались по разным городам и на несколько лет потеряли друг друга из вида. Встретились они неожиданно. Приехавший в гости к родителям Толя проходил мимо магазина. Неожиданно дорогу ему преградил грязный, оборванный человек и заплетающимся голосом проговорил: «Слышь, братан, одолжи, сколько сможешь». Толя поднял глаза и обомлел — перед ним стоял Генка. В этот вечер они долго говорили. «Со мной все кончено, мне уже человеком не стать», — твердил Генка, а Толя вспоминал детство и то удивительное чувство

уверенности, которое давало плечо друга. Как, по вашему мнению, должен поступить Толя?

3) Анна блестяще закончила школу. Никто из окружающих не сомневался в том, что ее в дальнейшем ожидает карьера актрисы (давняя мечта девушки). Было только одно «но»... Там, где жила девушка, не было театрального института, нужно было ехать в другой город, а это значит — оставлять маму и младшего брата. Вот уже несколько лет Аня фактически играла роль главы семьи, потому что у мамы был страшный диагноз — «алкоголизм». Перед девушкой выбор: путь к успеху или сохранение здоровья и жизни родных людей.

Ребятам может быть предложено не просто найти выход из ситуации, но и обыграть ее перед группой, тем самым полученные ранее знания способов социально приемлемого поведения не только актуализируются, но и получают практическое закрепление, пусть и в игровой форме.

Последним этапом психолого-педагогического сопровождения является вовлечение ребенка в деятельность альтернативную девиантному поведению. И в условиях организации дополнительного образования детей это можно осуществить наиболее продуктивно.

Традиционным направлением деятельности образовательной организации, осуществляющей деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, является организация досуга – обусловленная стремлением наполнить свободное время ребенка видами и формами занятий, которые бы оказывали влияние на развитие его индивидуальности, снижали бы вероятность вовлечения в асоциальные группировки, препятствовали развитию вредных и опасных привычек и склонностей. Исследователями феномена досуговой деятельности давно доказано, что человек, который в детстве не научился полезно и увлекательно использовать свое свободное время, оказывается несостоятельным и в своей будущей взрослой жизни.

Л.Н. Буйлова пишет о том, что социально-воспитательный потенциал досуга - это: «Важнейшая среда взаимодействия детей и подростков с окружением; незаменимое средство для культурного развития ребенка; процесс, в котором целенаправленно взаимодействуют государство и общественные структуры (социально-культурные воспитательные институты); пути активизации ребенка в решении его жизненных задач, проблем, развитие его самостоятельности»<sup>41</sup>.

Многообразие видов деятельности, реализующихся в учреждениях дополнительного образования, эффективные способы и приемы, используемые при создании максимально комфортных условий для организации общения, саморазвития и самореализации обучающихся, позволяют заинтересовать детей и привлечь к занятиям в системе дополнительного образования детей; помочь им овладеть социальными умениями и навыками. Именно в процессе целенаправленной педагогической деятельности создаются условия для формирования личности, т.е. тех социальных качеств, например, инициативность, толерантность, которые определяются включенностью человека в общественные отношения. Социализация ре-

---

<sup>41</sup> Буйлова, Л.Н. Исторический контекст становления и пути развития дополнительного образования детей в современной России [Текст] / Л.Н. Буйлова. – М.: ООО «Новое образование», 2013. – с. 52.

бёнка в учреждении дополнительного образования — это процесс приобретения опыта социальных отношений и освоения новых социальных ролей, формирование готовности к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленной на социально значимое преобразование окружающей среды

Можно с уверенностью констатировать, что в дополнительном образовании имеется обширная база для формирования просоциального опыта детей, без присвоения которого невозможен процесс полноценного развития личности: возможность вступать в разнообразные социальные отношения, исполнять различные социальные роли, самореализовываться в творческих проектах, обстановка сотрудничества, сотворчества и партнерства педагогов и обучающихся, вариативность содержания и форм организации занятий и т.д.

### **3.3. Особенности психолого-педагогической помощи ребенку в зависимости от сформированности нарушений в поведении**

Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с девиантным поведением предполагает дифференцированный подход в зависимости от уровня сформированности проблем поведения и социализации.

#### *Дети группы риска*

Эпизодические нарушения норм не носящие системного характера; наличие жизненных обстоятельств которые могут стать причиной дезадаптации несовершеннолетних; индивидуально-психологические особенности, затрудняющие продуктивные социальные контакты; трудности во взаимоотношениях с окружающим людьми; нарушения в сфере самосознания; трудности в обучении – всё это является основанием отнесения несовершеннолетнего к группе риска. Отметим, что термин «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти, но может и не произойти.

Действия педагогов дополнительного образования носят общий профилактический характер. Ребёнок включается в зону внимания руководителя объединения и педагога-психолога.

Ю.А. Клейберг отмечает, что раннюю профилактику следует рассматривать не столько с позиций социального контроля, сколько с позиций предупреждения десоциализации и управления процессом социализации детей, то есть в нейтрализации как прямых, так и косвенных десоциализирующих влияний<sup>42</sup>.

Психопрофилактическая работа в существующей практике традиционно включает в себя следующие формы: организацию социальной среды; информирование; активное социальное обучение социально-важным навыкам; организация деятельности, альтернативной девиантному поведению; организация здорового

---

<sup>42</sup> Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие [Текст] / Ю.А. Клейберг. – М.:МПСИ, 2008. – 160 с.

образа жизни; активизация личностных ресурсов; минимизация негативных последствий девиантного поведения.

Целостность структуры личности, ее направленность определяются возникающей в процессе жизни и воспитания индивида системой потребностей, которые выступают главными побудителями поведения. Нарушения в процессе удовлетворения потребности проявляются в ошибочном выборе способов удовлетворения потребности. Если способ, избранный индивидом, социально не одобряется, то поведение индивида становится девиантным.

Поэтому профилактически направленное психолого-педагогическое сопровождение воспитанников должно быть направлено на обучение подростков осознанному выбору социально приемлемых потребностей и способов их удовлетворения.

Нами выделены потребности, удовлетворение которых приоритетно для подростков: потребность в самоуважении, потребность в достижении, потребность в самореализации. Удовлетворение данных потребностей для взрослеющей личности настолько важно, что даже может превышать актуальность физиологических потребностей (например, девушка отказывается удовлетворять потребность в пище, чтобы похудеть и понравиться подругам и друзьям). Корни девиантного поведения зачастую лежат в невозможности удовлетворения этих важных потребностей в главной деятельности школьника – в учебной. Если же подросток вне школы занимается спортом, творчеством, общественно-значимой деятельностью, находит поддержку и реализацию в дополнительном образовании, то его потребности, не удовлетворенные в школе, все-таки находят иной способ удовлетворения.

Таким образом, для профилактики девиантного поведения педагогу дополнительного образования на ранней стадии его возникновения требуется:

- вскрыть способы удовлетворения потребностей, освоенные к этому моменту личностью;
- в процессе планирования будущего найти возможные девиации в потребностях и способах их удовлетворения;
- оказать психолого-педагогическое воздействие по устранению девиантных способов удовлетворения потребностей, организовав возможность их реализации в социально приемлемых видах деятельности.

#### *Социально-дезадаптированные дети и подростки.*

Согласно принятому определению, социальная дезадаптация означает нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям<sup>43</sup>.

Говоря о социальной дезадаптации несовершеннолетних, мы должны учитывать, что детство – это период наиболее интенсивного психического, физического и социального развития. Невозможность осуществления позитивной социальной роли вынуждает подростка искать обходные пути для реализации своей

---

<sup>43</sup> Социологический энциклопедический словарь [Текст] / Редактор-координатор академик РАН Г.В. Осипов. - М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 2010. - 488 с.

потребности в развитии. В результате – уход из семьи или школы, в которых невозможна реализация внутренних ресурсов и удовлетворение потребностей формирования чувства взрослости. Другой способ ухода – эксперименты с наркотиками и другими психоактивными веществами, как следствие – правонарушения. Таким образом, социальная дезадаптация, вызванная совокупностью факторов социального, психологического, психосоматического характера, приводит к депривации основных потребностей несовершеннолетнего, о которых мы говорили ранее, – потребностей в полноценном развитии и самореализации.

Психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей и подростков приобретает коррекционную направленность.

Коррекционно-педагогическая деятельность – это сложное психологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающее как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательной, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Исходя из такой трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как едином образовательном, в который входят обучения, воспитания и развитие школьников. Коррекция предполагает особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений ребенка со средой<sup>44</sup>.

Соответственно можно предложить следующий вариант определения коррекционного психолого-педагогического сопровождения в дополнительном образовании: это планируемый и особым образом организуемый психолого-педагогический процесс, в который включены подростки, проявляющие девиантные формы поведения, и направленный на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности и моделей поведения, создание необходимых условий для их формирования и развития, способствующий полноценной интеграции индивида в социум.

Основными формами работы педагогов системы дополнительного образования детей, направленной на коррекцию поведения обучающихся являются:

- групповые и индивидуальные занятия, проводимые психологами и педагогами и направленные на развитие навыков социальной адаптации, психофизиологической саморегуляции, повышение устойчивости к стрессам, уверенности в себе, осознание положительных свойств личности, формирование жизненных целей для достижения здорового образа жизни, отказ от вредных привычек и т.д.;

- вовлечение детей в творческую деятельность, в которой могли бы проявиться их способности, душевные качества, где они могли бы получить одобрение, знаки внимания, уважение окружающих;

---

<sup>44</sup> Колесникова, Г.И. Основы психопрофилактики и психокоррекции [Текст] / Г.И. Колесникова. – Ростов на Дону.: Феникс, 2005. – с. 26.

- беседы, диспуты, лекции, проводимые приглашенными специалистами: медиками, юристами, психологами, психотерапевтами, - с объяснением общественных, психологических, медицинских и юридических последствий девиантного поведения;

- выступление популярных личностей, представителей творческой элиты, спортсменов, священников и т.д. Темы для выступлений: «Формирование жизненных целей для достижения успеха», «Развитие характера», «Роль творчества (спорта, социальной активности, духовного самосовершенствования) в моей жизни»;

- проведение диспутов по проблемам молодежи с активным участием аудитории, с демонстрацией слайдов, плакатов, диаграмм, графиков;

- работа с семьей, мотивирование родителей на совместное проведение досуга с детьми – посещение музеев, выставок, туристические походы и т.п.;

- работа с группами несовершеннолетней молодежи с социально-негативным поведением по месту жительства: проведение дворовых фестивалей молодежного искусства, конкурсов социальной рекламы, тематических флэшмобов.

В коррекционно-педагогической деятельности используют методы упражнения, убеждения, примера, стимулирования поведения и деятельности девиантных школьников. Вместе с тем педагоги и психологи используют и специфические методики коррекции поведения подростков: дидактические, включающие разъяснение и иные приёмы рассудочно аргументированного воздействия; обучения саногенному мышлению (направленному на управление собой, саморефлексию); поведенческого тренинга.

*Дети и подростки со сформировавшимся девиантным поведением.*

Если у несовершеннолетнего систематически отмечаются девиантные действия и поступки, то можно говорить о сформировавшемся девиантном поведении. Такие дети, как правило, состоят на внутришкольном контроле и (или) ведомственном учете. По отношению к данной категории несовершеннолетних необходимо осуществлять воздействия реабилитационного характера.

Традиционно реабилитационная деятельность считается специфической и требующей особых условий ее осуществления, поэтому для оказания данного вида социально-педагогической помощи создаются специальные учреждения – реабилитационные центры различной направленности. Вместе с тем, по оценкам специалистов, на сегодняшний день количество таких центров недостаточно, и создание системы реабилитационных учреждений является делом будущего. Поэтому сейчас большая роль в организации социально-педагогической реабилитации детей группы риска принадлежит системе дополнительного образования.

Непосредственно педагогическая реабилитация включает в себя мероприятия воспитательного и обучающего характера, направленные на то, чтобы ребенок овладел по возможности знаниями, умениями, навыками самоконтроля и осознанного поведения, получил необходимый уровень образования. Важнейшей целью этой деятельности является выработка у ребенка уверенности в собственных возможностях, создание установки на активную самостоятельную жизнь. В ее рамках осуществляется также профессиональная ориентация несовершеннолет-

них, обучение их соответствующим трудовым навыкам и умениям. Наличие образования и востребованной обществом профессиональной направленности в значительной мере является путем и средством восстановления и повышения социального статуса дезадаптированного ребенка.

Психологическая составляющая реабилитационного процесса направлена на укрепление активной жизненной позиции ребенка, преодоление страха перед действительностью, коррекцию асоциальных и формирование социально одобряемых ценностных установок.

Важный элемент реабилитационной деятельности составляет социокультурная реабилитация, направленная на удовлетворение блокированной у дезадаптированных подростков потребности в информации, получении социально-культурных услуг. Социокультурная деятельность выступает важнейшим социализирующим фактором, приобщая ребенка группы риска к общению, согласованию действий, восстанавливая их самооценку.

Реабилитация невозможна без восстановления ребенка в статусе и дееспособности. В психолого-педагогическом смысле это означает восстановление ребенка как социального субъекта и как субъекта ведущей деятельности. Этот процесс связан не только с преодолением социальной дискриминации ребенка, относящегося к группе риска, но и с изменением представлений ребенка о самом себе, изменением его «Я-концепции».

При реализации реабилитирующего психолого-педагогического сопровождения девиантных детей и подростков в образовательной организации должна создаваться особая реабилитационная среда, способствующая повышению эффективности реабилитационного процесса. Понятие реабилитационной среды является частным по отношению к понятию среды социальной, под которой понимается взаимодействие всех социальных компонентов, окружающих человека. Также понятие реабилитационной среды более узкое по отношению к воспитательной среде организации дополнительного образования. Тем не менее, создание такой среды является неизменной составляющей реабилитационного процесса. Реабилитационная среда создается для обеспечения «терапии средой», при которой сам характер функционирования образовательной организации оказывает психокоррекционное воздействие. При этом средовые факторы, существующие в учреждении, должны не просто учитываться при организации реабилитационного воздействия, но и обеспечивать основной механизм реабилитационной среды – развитие личности в ходе различных специально организованных видов повседневной деятельности. При этом функционирование реабилитационной среды предельно структурировано, заполнено множеством видов социально одобряемой активности.

В центре воздействия реабилитационной среды - создание атмосферы поддержки, сотрудничества, реализации интересов и возможностей, т.е. определенного «реабилитационного поля», которое можно охарактеризовать как внутреннее по отношению к образовательной организации. Таким образом, внутреннее реабилитационное поле – это организованное использование средовых факторов организации дополнительного образования детей, способствующее созданию системы продуктивных взаимоотношений между всеми участниками образова-



тельного процесса. Организующая роль в данном случае принадлежит администрации и специалистам социально-психологической службы учреждения, в функции которых входит всестороннее изучение детей, формирование различных микросоциальных групп для решения задач обучения, профессиональной подготовки, организации досуга и коммуникации.

Необходимо помнить и о том, что реабилитационный процесс не ограничивается только пребыванием ребенка в образовательной организации, поэтому не менее важной задачей является и создание внешнего реабилитационного поля, которое включает в себя различные социальные институты, учреждения и организации, входящие в социальное окружение ребенка. Наиболее важной задачей в этом плане будет обеспечение преемственности направления реабилитационных мероприятий. Основными методическими приемами могут выступать:

- организация взаимодействия с семьей воспитанника,
- установление контакта с социальным педагогом и психологом школы, в которой обучается ребенок, с учреждениями социальной защиты, органами внутренних дел, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав, которые принимают участие в судьбе несовершеннолетнего
- написание характеристик с указанием результатов реабилитационной деятельности в учреждении и определением дальнейшего вектора реабилитационного воздействия.

Итак, внешнее реабилитационное поле понимается как использование внешних социально-средовых факторов для обеспечения преемственности в организации реабилитационного воздействия на ребенка с целью повышения эффективности его социальной и психолого-педагогической реабилитации в целом.

Необходимо отметить, что успех реабилитационной работы зависит не столько от разнообразия и количества используемых методик и техник, сколько от адекватности их назначения, единства целевых ориентиров в межведомственном взаимодействии.

Применяя разнообразные методы психолого-педагогической реабилитации, необходимо отслеживать динамику результатов реабилитационного воздействия. Также необходимо отметить, что главный результат, на который направлен весь процесс реабилитации, – это адекватное включение ребенка в систему общественных отношений. Он возможен, если изменяется восприятие ребенком своего собственного «Я» и окружающей действительности, обеспечивается воспитание личности, способной успешно адаптироваться в окружающей среде и эффективно с ней взаимодействовать.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с девиантным поведением в дополнительном образовании должно носить дифференцированный характер и учитывать специфику отклонений в поведении ребенка и степень их выраженности.

## **Вопросы для обсуждения**

1. Дайте определение объекта и предмета девиантологии – комплексной научной дисциплины, направленной на изучение девиантного поведения. Как содержание данной науки может быть использовано в работе образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам?

2. В девиантологии выделяют три группы причин формирования у несовершеннолетних девиантного поведения: биологические, психологические и социальные. Составьте список причин, относящихся, по вашему мнению, к каждой из данных групп.

3. В организации профилактической работы в образовательной среде запрещается: использовать наркоманскую атрибутику и сленг, проводить конкурсы рисунков и плакатов с установкой на страх наркозависимости, предоставлять детям информацию о действии психоактивных веществ, способах их приготовления или приобретения. Предложите направления профилактики употребления несовершеннолетними психоактивных веществ, не нарушающие данные принципы.

4. В психокоррекционной практике часто используют техники арт-терапии, основанной на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме, что позволяет с помощью стимулирования креативных проявлений ребенка осуществить коррекцию психоэмоциональных, поведенческих и других нарушений его личностного развития. Какие виды арт-терапии, на ваш взгляд, могут лечь в основу психокоррекционной работы с детьми в системе дополнительного образования?

5. Какие из мер по предупреждению и смягчению форм девиантного поведения детей и подростков представляются вам наиболее эффективными? Объясните почему.

## Практические задания

1. Д.И. Фельдштейн пишет: «Перед нами сейчас ребенок 21 века – младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления, разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов двадцатого века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!»<sup>45</sup>

**Задание базового уровня:** приведите аргументы «за» или «против» данной точки зрения.

**Задание повышенного уровня:** Опишите основные типы взаимоотношений, в которые вступает современный подросток. Укажите возможные проблемы в этих взаимоотношениях и пути их преодоления. Ответ оформите в виде таблицы.

---

<sup>45</sup> Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д.И. Фельдштейн / Проблемы современного образования. — 2010. — № 2. — С. 4-12.

Тип взаимоотношений	Возможные проблемы	Пути их преодоления
Ребенок – учитель		
Ребенок – родители		
Ребенок - сверстники		

2. Э.М. Александровская выделяет шесть типов формирования личности детей младшего школьного возраста<sup>46</sup>

*Гармоничный тип формирования личности*

У детей этого типа в равной мере сформированы все личностные свойства, при этом практически отсутствуют такие психологические факторы, как тревожность и напряженность. Они обладают высоким уровнем сформированности интеллектуальных функций, общительны, уверены в себе, добросовестно относятся к выполняемой работе, успешно контролируют свое поведение. Такие дети легко учатся и не испытывают трудностей в школе. Гармония личностной структуры обеспечивает им наиболее эффективную и быструю адаптацию к меняющимся условиям.

*Социально-ориентированный тип формирования личности*

Для детей социально-ориентированного типа характерна сильная зависимость от ситуации, стремление соответствовать окружению, потребность поступать согласно существующим нормам поведения. Эти дети старательны, добросовестны, имеют высокий уровень мотивации к школьной жизни. Любое социальное одобрение ведет этих детей к успеху. Для младших школьников конформного типа важна ситуация общей радости. Неудача в учебной деятельности возникает для них в том случае, если они не справляются с учебной нагрузкой и попадают в число неуспевающих, а значит, отвергаемых. Низкий социальный статус в классном коллективе становится для них причиной дезадаптации.

*Доминирующий тип формирования личности*

Стремление к самостоятельности, самоутверждению, независимости – отличительные особенности данной группы детей. Высокая активность сочетается у них, как правило, с низким самоконтролем, что порождает трудности в адаптации, связанные с выполнением норм поведения. Они непоседливы, часто нарушают дисциплину, стараясь всячески привлечь к себе внимание окружающих. Младшие школьники доминирующего типа пытаются достичь успеха любой ценой, иногда даже вплоть до негативных поступков.

*Чувствительный тип формирования личности*

Эти дети робки и застенчивы, однако у них устанавливаются стойкие дружеские связи с тем, к кому они привыкли. Контакт с узким кругом лиц, которые вызывают у них чувство симпатии, опосредует стремление к успеху в узком кругу друзей. Таких детей трудно вывести на «сцену» коллективных действий. Основным их свойством является повышенная чувствительность, они чутко реагируют на любые оценки со стороны окружающих. Они добросовестны, предъявляют к

<sup>46</sup> Александровская, Э.М., Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для вузов [Текст] / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

себе повышенные требования, но при этом обидчивы, легко ранимы, нередко расстраиваются, плачут при неудачах или несправедливом отношении к ним. Все эти проявления негативных черт значительно снижают стремление к успеху.

#### *Тревожный тип формирования личности*

Для этих детей характерно повышенная эмоциональная неустойчивость, излишнее волнение, тревожность. Как правило, это сочетается с высокой возбудимостью, повышенной ответственностью, добросовестностью, хорошим пониманием социальных нормативов. Для этого типа детей ведущей деятельностью является общение, они могут хорошо учиться, но при этом недостаточно продуктивны в ситуациях повышенного стресса (экзамены, контрольные работы, оценочные выступления), что связано с их чрезмерным волнением, желанием сделать работу как можно лучше. Они постоянно контролируют свое поведение и остро реагируют на оценку своих действий со стороны окружающих, постоянно нуждаясь в положительном эмоциональном подкреплении.

#### *Интравертированный тип личности*

Особенностью этих учащихся является направленность на познавательную деятельность. Их отличает высокий уровень развития интеллекта. Однако эти дети замкнуты, малообщительны. У них понижен контроль над окружающей действительностью, из-за чего они кажутся недостаточно добросовестными. Для них характерна затрудненность контактов, неприемлемы коллективные формы работы, поэтому в группе они часто проявляют повышенную возбудимость, тревожность, напряженность, социальную робость и неуверенность в себе. Групповые формы взаимодействия для детей этого типа вообще являются психотравмирующими. Ребенок стремится к максимальной индивидуализации работы. Основную радость ему приносит познавательная деятельность, которую можно организовать через индивидуальные познавательные, интеллектуальные и дидактические игры. Они молчаливы, скрытны, не любят рассказывать окружающим о своем внутреннем мире. Откровенны они бывают только с очень близкими друзьями (если есть) или с родителями.

**Задание базового уровня:** определите риски возникновения поведенческих проблем для каждого названного типа детей.

**Задание повышенного уровня:** определите риски возникновения поведенческих проблем для каждого названного типа детей, наметьте пути преодоления данных рисков в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка.

3. В практике работы с детьми и подростками девиантного поведения чаще всего встречаются три типа клиентов:

<p>I тип:</p> <p>1) отсутствие жизненной перспективы;</p> <p>2) равнодушие ко всему происходящему вокруг;</p> <p>3) безразличие к тому, как к ним относятся окружающие;</p>	<p>II типа:</p> <p>1) острая и конфликтная реакция на любые требования или обращения к ним учителей, воспитателей;</p> <p>2) часто обнаруживается озлобленность против</p>	<p>III тип:</p> <p>1) неустойчивость поведения;</p> <p>2) привыкли плыть по течению;</p> <p>3) легко поддаются положительному влиянию, хотя и отрицательному</p>
---	--	--

<p>4) нежелание думать; 5) неумение организовать свой учебный труд; 6) оторванность от коллектива, равнодушие к его жизни, целям, задачам, перспективам.</p>	<p>всего, грубость, вызывающее поведение; 3) демонстрируется удаль, бравада, которые прикрывают безволие, потеря веры в себя, в свои силы.</p>	<p>тоже; 4) быстрая смена настроений; действуют «исподтишка», стараются оставаться в тени; 5) конфликты с коллективом случаются, но они не носят стойкого характера.</p>
--	--	--

**Задание базового уровня:** определите основные задачи работы с каждым из данных типов детей.

**Задание повышенного уровня:** составьте обращение от имени детей каждого типа к воспитывающим их взрослым. В данном обращении попробуйте отразить основы мироощущения и самовосприятия ребенка, его тревоги и страхи, ожидания от взаимодействия с взрослыми.

4. Представьте, что Вас пригласили провести родительское собрание на тему: «Как помочь ребенку с проблемами поведения». В своем выступлении Вы должны дать родителям рекомендации, которые будут способствовать их эффективному общению с детьми.

**Задание базового уровня:** определите план выступления, подберите примеры, цитаты из психолого-педагогической литературы, составьте конспект своего выступления, подготовьте иллюстративный ряд (в формате презентации).

**Задание повышенного уровня:** разработайте интерактивное занятие для родителей детей, имеющих проблемы в поведении (гиперактивность, тревожность, агрессивность, употребление психоактивных веществ или другие проблемы на ваш выбор); подберите такие формы и методы работы, которые дали бы родителям возможность лучше понять своего ребенка, осознать необходимость его принятия и поддержки.

5. Решите предложенные ниже ситуации:

1) В начале учебного года к вам обратилась мать одного из воспитанников с жалобами на изменения в поведении сына. По словам матери, подросток попал в плохую компанию, грубит, приходит домой поздно, часто нетрезвым. Мать очень боится, что ее сын начнет употреблять наркотики.

**Задание базового уровня:** Что вы знаете о причинах, ведущих к употреблению наркотиков?

**Задание повышенного уровня:** Разработайте план работы с подростком в условиях детского объединения.

2) В ходе организации дискуссии по проблеме кибер-аддикции, среди участников выделилась группа ребят отстаивающих позицию, что компьютерные игры не вызывает зависимости, не оказывают никакого влияния на психику и вообще не так вредны как это пытаются представить взрослые.

**Задание базового уровня:** Как вы поведете себя в данной ситуации?

**Задание повышенного уровня:** Разработайте план дальнейшей работы с данной группой подростков.

3) В вашем учебном заведении появился обучающийся, имеющий опыт противоправного поведения. Подросток состоит на учете в Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, которая и рекомендовала семье мальчика занять его досуг кружковой деятельностью.

**Задание базового уровня:** Что вы знаете о причинах противоправного поведения несовершеннолетних?

**Задание повышенного уровня:** Наметьте план психолого-педагогического сопровождения данного подростка.

4) Не секрет, что в молодежной среде курение и употребление алкогольных напитков считаются нормой. Зачастую ситуация складывается так, что подростки некурящие и не употребляющие алкоголь считаются не современными и бывают отвергнуты группой.

**Задание базового уровня:** Какие методы способствуют изменению данной ситуации?

**Задание повышенного уровня:** Определите место профилактики табакокурения и употребления алкоголя в общей профилактической работе по употреблению воспитанниками ПАВ.

### Список литературы

1. Девиация как социально-педагогическая проблема. Причины, проблемы и предупреждение отклоняющегося поведения [Текст]: учеб. пособие. / сост.: Л. Ф. Тихомирова, Н. М. Бурькина - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - 99 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) [Текст]: учеб. пособие для студ., изуч. психологию, соц. работу и соц. педагогику. / Е. В. Змановская - 5-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 287 с.
3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие [Текст] / Ю.А. Клейберг. – М.:МПСИ, 2008. – 160 с.
4. Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: учебное пособие [Текст] / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 286 с.
5. Таланов, С. Л. Социология девиантного поведения [Текст]: учеб. - метод. пособие. / С. Л. Таланов - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 47 с.

## **Глава 4. Особенности взаимодействия педагога с детьми-сиротами**

- 4.1. Сиротство как социальная проблема. Черты современного сиротства
- 4.2. Особенности психического развития детей-сирот
- 4.3. Трудности социализации детей-сирот и критерии их преодоления
- 4.4. Особенности взаимодействия с детьми-сиротами
- 4.5. Трудности взаимодействия с детьми-сиротами: причины и способы их преодоления
- 4.6. Профессиональная педагогическая позиция во взаимодействии с детьми-сиротами
- 4.7. Педагогические средства, способствующие социальному становлению детей-сирот в дополнительном образовании
  - 4.7.1. Организация взаимодействия детей разного возраста
  - 4.7.2. Организация социально значимой деятельности
  - 4.7.3. Организация игровой деятельности
  - 4.7.4. Создание специальных воспитывающих ситуаций
  - 4.7.5. Педагогическая поддержка
  - 4.7.6. Организация аналитической и рефлексивной деятельности детей
  - 4.7.7. Целеполагание и планирование

### **4.1. Сиротство как социальная проблема. Черты современного сиротства**

Подходя к рассмотрению сиротства как социального явления, необходимо заметить, что в любом обществе всегда были, есть и будут дети, которые по различным причинам остаются без родителей, и процесс их развития происходит либо в другой семье, либо в специально созданных для этого учреждениях. Во многом дальнейшая судьба детей–сирот зависит от отношения к этой проблеме, как общества, так и государства.

**Дети–сироты** – это лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или один-единственный родитель.

**Дети, оставшиеся без попечения родителей**, - это лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и 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, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных заведений и в

иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.<sup>47</sup>

Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Укажем *причины*, порождающие сиротство, характерные для мирового сообщества в целом. К ним относятся:

- мировые войны, социальные потрясения;
- межнациональные конфликты, рост числа беженцев;
- резкое ухудшение материального положения населения, его социально-экономическое расслоение;
- падение нравственных устоев семьи, снижение стабильности брака, увеличение внебрачной рождаемости;
- стремительная урбанизация современного общества;
- ослабление религиозных традиций;
- алкоголизация и наркомания;
- кризисное состояние системы образования и воспитания и др.

Говоря о российском обществе, выделим еще одну причину, связанную с несостоятельностью выбранной в советские годы стратегии социальной политики государства, выражающуюся в приоритете общественного воспитания сирот над семейным. Эта несостоятельность выражается в том, что действия государства в преодолении сиротства были направлены, главным образом, на борьбу со следствием, а не на устранение причин. Предупреждение сиротства путем поддержки семей, нуждающихся в помощи, является важнейшей задачей государства в профилактике сиротства. Система устройства детей в специально созданные для этого учреждения, как показала история, не оправдывает себя и влечет за собой не сокращение, а увеличение количества социальных сирот, а значит, и необходимость расширения сети учреждений для них.

Состояние проблемы в стране характеризуется *следующими чертами*.

*Социальное сиротство*. В XX веке возникло новое негативное явление – социальное сиротство, выражающееся в устранении родителей от их обязанностей по отношению к собственным детям. Социальные сироты – это дети, оставшиеся без попечения родителей, то есть являются сиротами при живых родителях. По данным государственной статистики, таких детей в интернатных учреждениях большинство (более 80 %).

*Беспризорность и безнадзорность\* детей*. Сейчас в России более 2-х миллионов беспризорников. Дети уходят на улицу, потому что семья в настоящее время претерпевает кризисное состояние, родители по разным причинам не могут или не хотят выполнять своих обязанностей. Значительная часть безнадзорных детей и подростков отличается девиантным поведением, употребляет алкоголь, наркотики, совершает правонарушения, страдает соматическими болезнями и психическими расстройствами.

---

<sup>47</sup> О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон РФ № 159 ФЗ от 21.12.96 // Российская газета. 1996. 27 дек.



*Низкий уровень профилактики сиротства.* В государстве практически отсутствует система предупреждения сиротства, включающая комплекс государственных мероприятий, осуществляемых на разных уровнях и, прежде всего, выражающихся в оказании поддержки семьям «группы риска». Работа ведется только в отдельных направлениях и характеризуется разрозненностью установок различных государственных служб и ведомств в осуществлении единой стратегии.

*Увеличение числа сирот, имеющих ограниченные возможности здоровья.* С каждым годом продолжает расти число сирот-инвалидов, увеличивается появление детей со сложными, комплексными видами отклонений, разными формами задержек психического развития, с трудностями в обучении, девиантным поведением.

*Социальная незащищенность воспитанников интернатных учреждений.* Остро стоит проблема соблюдения прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Эта категория детей наиболее сильно зависима от государства и нуждается в особой поддержке. Как отмечается в докладе «О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях РФ», в силу ряда обстоятельств (к числу которых относятся экономические, политические и социальные) государственные гарантии выполняются не в полной мере, что и ведет к ущемлению прав данной категории детей.

*Неподготовленность выпускников интернатных учреждений к самостоятельной жизни.* Большая часть выпускников не готовы самостоятельно жить в коммунальных квартирах, они не в полной мере владеют навыками ведения домашнего хозяйства - умеют готовить, стирать, правильно расходовать деньги, многие не знают своих прав, не умеют жить вне привычного для них коллектива. Обманным путем их заставляют продать жилье, или с ними не уживаются соседи.

*Недостаток в кадровом обеспечении интернатных учреждений,* значительная часть детских домов, интернатов, специальных учебно-воспитательных учреждений, колоний, приютов не обеспечена необходимым количеством квалифицированных педагогов и специалистов, владеющих современными знаниями и технологиями коррекционной и реабилитационной работы.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время государство предпринимает определенные меры, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону, но их нельзя назвать адекватными сложившейся острой ситуации. Так, среди принятых мер в решении проблемы сиротства, которые отразились в принятых законодательных документах, следует отметить Семейный кодекс РФ, в котором правовую основу получил приоритет усыновления над другими формами социального устройства. Законодательно введен новый тип устройства - приемная семья. Многие годы функционирует государственный банк данных о детях, оставшихся без попечения родителей, для реализации принятых законодательных актов. Активно ведется пропаганда семейных форм устройств детей-сирот.

## **4.2. Особенности психического развития детей-сирот**

Подходя к рассмотрению особенностей психического развития детей-сирот, необходимо в первую очередь, выделить те факторы, которые оказывают суще-

ственное влияние на характер этого процесса, то есть необходимо установить причины, выявить движущие силы.

Главным фактором, влияющим на психическое развитие детей-сирот, является *депривация\**. Лишение ребенка необходимых источников, влияющих на его развитие, имеет пагубные и необратимые последствия. Установлено, что последствия депривации зависят от возраста, в котором она началась и закончилась, и от ее длительности. «Длительная и жесткая депривация, начавшаяся на первом году жизни и продолжавшаяся около трех лет, обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллектуальных и личностных функций и практически не поддается исправлению»<sup>48</sup>.

Существенным фактором, влияющим на дальнейшее развитие ребенка, является его «досиротский» социальный опыт.

Дети попадают в учреждения, пережив разные жизненные ситуации, которые привели их к сиротству: смерть родителей, их алкоголизм, сексуальное или физическое насилие, оскорбления и унижения. Психологические травмы, которые переживают дети, оставляют неизгладимый след на психике ребенка и, следовательно, оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие.

Сирота, который не помнит своих родителей и находится в учреждении с момента своего рождения, имеет совершенно другие адаптивные механизмы, в отличие, например, от ребенка, социального сироты, который имеет родителей, и попал в учреждение уже в сознательном возрасте.

На психическое развитие детей-сирот оказывают влияние институциональные факторы: условия (общие спальни, игровые, столовая; режим, отсутствие личного пространства и др.) и система организации жизни в учреждении, которая не предусматривает, чтобы дети принимали в ней участия.

И, наконец, педагогический фактор — профессиональная позиция педагога, которая выражается в стиле и способах взаимодействия с ребенком и детским коллективом. От того, как организуется жизнь в детском коллективе, кто определяет цели общей деятельности, какую позицию занимает взрослый, какое общественное мнение и традиции есть в коллективе — это становится крайне важным в социальном становлении детей-сирот.

Некоторые педагоги, работающие в интернатных учреждениях, видят свою профессиональную задачу в строгом исполнении своих обязанностей: накормить детей, проконтролировать выполнение заданий, организовать мероприятие, поддержать порядок и дисциплину в группе — по сути, педагог берет на себя всю организацию жизни в детском коллективе, лишая, тем самым, детей необходимости делать выбор, планировать и контролировать свою деятельность, нести ответственность за поступки, учиться быть самостоятельными.

Итак, мы обозначили основные факторы, которые отражаются на развитии детей-сирот — *депривационный, институциональный и педагогический*.

---

<sup>48</sup> Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. М.: ООО Апрель Пресс, ЭКСМО — Пресс, 1999. С.253

Подходя к описанию особенностей психического развития детей-сирот, необходимо заметить, что некоторые особенности в поведении достаточно типичны для большинства детей, но не распространяются на всех, так как каждый ребенок имеет свою личную историю, свой досиротский опыт, свой опыт переживания сиротства.

С самого начала организации деятельности сиротских учреждений, когда новорожденных детей старались объединить в общей палате, в их развитии была замечена одна особенность, которая отличала их от других младенцев, — это резкое отставание в развитии. Казалось бы, за детьми осуществлялся надлежащий уход, питание, соблюдались правила санитарии и гигиены, но ребенок-отказник как бы «застревал» в своем развитии. В поведении этих детей наблюдались безучастность, пассивность, эмоциональная обедненность, пониженная подвижность и трудности в овладении речью. Эти феномены, впервые систематически описанные и проанализированные, были названы *госпитализмом*<sup>49</sup>. Ученые объясняли проявления госпитализма как результат разлучения ребенка с матерью, когда он остро реагирует на разлуку, на утрату и обрыв социальных и эмоциональных контактов с ней.

Пройдя все этапы переживания разлуки (от ярко выраженного протеста до отчуждения), ребенок замыкается, «уходит в себя», мысленно возвращаясь во внутриутробное состояние, туда, где ему было комфортно и спокойно<sup>50</sup>.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов (Дж. Боулби, Й.Лангмейер, З. Матейчек, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.) свидетельствуют о том, что у детей-сирот наблюдается отставание в развитии практически всех сфер: интеллектуальной, физической, волевой и др. Это недоразвитие замещается интенсивным формированием некоторых психических механизмов, при помощи которых ребенок приспосабливается к жизни в учреждении.

На самосознание ребенка-сироты в раннем детстве сильное влияние оказывают взрослые, находящиеся в этот момент рядом с ним; а также то, *как часто* они меняются. Известно, как жизненно необходим в младенчестве эмоциональный контакт с матерью, забота постоянного взрослого, к которому ребенок привязывается. Распределение материнских функций между постоянно меняющимися в учреждениях воспитателями (в период дошкольного детства эта цифра может достигать до семи), дефицит индивидуализированного общения препятствуют развитию у ребенка такого важного чувства как *привязанность*\*. Последствия этого губительно сказываются на его дальнейшем развитии. Ребенок утрачивает способность выстраивать длительные прочные отношения, сочувствовать другому человеку, испытывать радость от простого человеческого общения, материнства, совместной деятельности и др. У ребенка возникает, прежде всего, ощущение отторгнутости, заброшенности, образующее затем основу негативной Я-концепции.

---

<sup>49</sup> Российская педагогическая энциклопедия. — Т. 1. — С. 222.

<sup>50</sup> Дольто Ф. На стороне ребенка. — М.: У-Фактория, 2003.

Это, в свою очередь, приводит к возникновению напряженности в отношениях с людьми.<sup>51</sup>

Эмоциональный портрет ребенка-сироты характеризуется следующими чертами:

- пониженным фоном настроения;
- бедной гаммой эмоций, однообразием эмоционально-экспрессивных средств общения, когда основой положительных эмоций является получение все новых и новых удовольствий;
- склонностью к быстрой смене настроения;
- эмоциональной поверхностностью, которая сглаживает отрицательные переживания и способствует их быстрому забыванию;
- неадекватными формами эмоционального реагирования на одобрение и замечание;
- повышенной склонностью к страхам, тревожности и беспокойству;
- нестабильностью эмоциональных контактов с окружающими;
- чрезмерной импульсивностью, аффективной взрывчатостью;
- непониманием эмоционального состояния другого человека<sup>52</sup>.

Установлено, что для детей-сирот характерно ситуативное, «сиюминутное» проживание жизни. Это приводит к тому, что пережитые ситуации не становятся событиями жизни, опыт не присваивается. Ребенок просто не помнит своего личного прошлого, не может выстроить цепочку событий с тем, чтобы их проанализировать. Что препятствует развитию адекватной самооценки.

Таким образом, если обобщить результаты многочисленных исследований развития детей-сирот, то можно отметить следующие **особенности развития**:

- отставание в развитии практически всех сфер: умственной, физической, волевой и др.;
- склонность к социальному иждивенчеству, проявлению инфантилизма и эгоцентризма;
- однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений, эмоциональная поверхностность, черствость;
- повышенная склонность к страхам, тревожности и агрессии;
- неадекватная самооценка, негативная я-концепция;
- неспособность устанавливать длительные прочные отношения;
- выраженная зависимость от взрослого;
- неспособность принимать решения, нести ответственность за выбор, добиваться цели и планировать свою жизнь;
- ситуативное проживание жизни, часто жизненный опыт не присваивается;
- трудности с самоидентификацией, половой принадлежностью;

---

<sup>51</sup> Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — С. 46.

<sup>52</sup> Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей. — М.: СИМС. 1995. — С. 14.

- низкий уровень развития коммуникаций, склонность к обособлению (феномен «детдомовского мы»).

Во всех исследованиях однозначно утверждается, что неблагоприятная среда учреждений затрагивает детей самого раннего возраста: дети, воспитываемые в учреждениях практически от своего рождения, глубже испытывают последствия депривации.

### 4. 3. Трудности социализации детей-сирот

С самого рождения ребенок попадает в мир социальных отношений — мир отношений между людьми, в котором каждый играет не одну, а множество ролей. Это роль семьянина, политика, роль жителя села, города и т. д. Осваивая эти роли, человек социализируется, становится личностью. Освоение той или иной социальной роли происходит только после получения представления о ней («образ роли») <sup>53</sup>. Такие представления формируются на основе реальных жизненных наблюдений, в процессе общения и воспитания, под влиянием средств массовой информации и других информационных источников.

Трудности овладения социальной ролью возникают чаще всего тогда, когда ребенок не информирован об этой роли, либо информация носит ложный характер, либо у ребенка нет возможностей попробовать себя в данной роли (отсутствие условий для социальных проб). Таким образом, под **трудностью социализации** понимается комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью. Чаще всего причинами возникновения этих трудностей становится несоответствие требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям.

Представления у детей-сирот о некоторых социальных ролях часто бывают искажены, в зависимости от их индивидуальных особенностей они создают свой образ той или иной социальной роли. Отсутствие нормальных для обычного ребенка контактов (семья, друзья по улице, соседи и т. п.) приводит к тому, что образ роли создается на основе противоречивой информации, получаемой ребенком из разных источников. Чаще всего таким источником являются средства массовой информации и мнения сверстников. В связи с этим возникает иллюзорный «образ» социальной роли. К примеру, семейные роли (мужа, жены, матери, отца и др.) у детей-сирот часто носят расплывчатый и идеализированный характер.

В условиях воспитания в учреждении для детей-сирот трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе социализации, удваиваются. Это происходит потому, что сама организация жизнедеятельности в учреждении устроена таким образом, что у ребенка формируется преимущественно только одна ролевая позиция — **позиция сироты**, не имеющего поддержки и одобрения в социуме.

Свои представления об этой социальной роли они черпают из реальных жизненных наблюдений, в процессе общения с социальным окружением (спонсо-

---

<sup>53</sup> Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. — Т. 1. — С. 359.

ры, гости детского дома, волонтеры, представители разных организаций). Происходит бессознательное освоение роли «человека нуждающегося, беспомощного». Роль сироты, социально неодобряемая, реализуется детьми в течение всей их жизни. Эта роль удерживает ребенка в инфантильной иждивенческой позиции и блокирует проявление потенциальных возможностей. Иными словами, воспитанники детских учреждений, выходя за его порог, умеют «быть сиротой», то есть надеются на покровительство, обладают «выученной беспомощностью», не подозревая о том, что можно опереться на *собственные внутренние ресурсы*.

Выделяются *внешние и внутренние* трудности социализации. К внешним трудностям следует отнести условия организации жизнедеятельности в детских учреждениях, внутренние трудности обусловлены психическим развитием детей-сирот.

Условия жизни в учреждении не позволяют учитывать индивидуальные особенности ребенка. У детей практически нет собственного личного пространства, где ребенок мог бы уединиться. В редких случаях личным пространством может считаться стена над кроватью, которую ребенок может украсить по собственному усмотрению, и тумбочка с личными вещами, порядок и содержимое которой контролируется воспитателем. Жизнь в детском учреждении, устроенная таким образом, задает вынужденную публичность проживания. Даже сама планировка помещения учреждения не предусматривает личной территории, имеющей четко обозначенные для других границы, проникновение за которые может происходить только с согласия «владеющего» ею человека.

Проживание в группе не дают ему возможности ребенку самостоятельно регулировать ритм и частоту контактов со средой в соответствии с динамикой собственных потребностей. Это может приводить к затруднениям в формировании способностей осознавать собственные актуальные состояния. Такой ребенок с трудом будет отвечать на важные для развития самоопределения вопросы: чего я сейчас хочу? какой я сейчас? В качестве компенсаторного механизма в данном случае начнет функционировать механизм психологического слияния со средой («я хочу того, чего хотят от меня другие»), что ведет к утрате границ собственного «Я».

Постоянное включение ребенка в систему вынужденных контактов размывает границы личного пространства, что делает принципиально невозможным уход ребенка в свой мир для восстановления психоэмоционального ресурса.

Для детей с интровертированной направленностью психики (замкнутых, малообщительных, морально истощающихся от постоянных контактов с другими) возможность ухода в свое пространство является единственным способом для полноценного энергетического восстановления. Не имея возможности социально приемлемым путем добиться автономии, ребенок становится плаксивым, раздражительным, агрессивным. В качестве основного способа разрешения своих проблем такой ребенок выбирает уход от контакта в доступных для него формах: противодействие режиму, бегство, болезнь, травмирование себя, бунт и т. д.

Организация жизни в интернатном учреждении задает ребенку четко очерченные социально-ролевые позиции (ученика, воспитанника). Ограничен как сам набор этих ролей, заданных извне, так и вариативность действий внутри этих ро-

лей. Находясь длительное время только в рамках этих позиций, ребенок теряет возможность проявления индивидуальности и свободного самовыражения, что не позволяет ему в конечном итоге обрести опору в самом себе.

Как мы уже сказали, внутренние трудности социализации связаны с психическим развитием детей-сирот.

Наиболее серьезным следствием сиротства, является утрата *базового доверия к миру\**, без которого становится принципиально невозможным развитие таких важнейших новообразований личности, как автономия, инициативность, социальная компетентность, умелость в труде, половая идентичность и др. Без этих новообразований ребенок не сможет стать субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность.

Утрата «базового доверия к миру» проявляется в подозрительности, недоверчивости, агрессивности ребенка, с одной стороны, и формировании невротического механизма слияния — с другой. Слияние блокирует, а иногда делает вовсе невозможным развитие автономности ребенка, его инициативности и ответственности за свое поведение. Слияние возможно с конкретным человеком (воспитатель, родитель, учитель и т. д.), а также с группой людей (хорошо известное детдомовское «мы»). В более поздних возрастах действие этого механизма может провоцировать формирование алкогольной, наркотической или токсикоманической зависимостей.

Трудности социализации, как правило, порождают гипертрофированную адаптированность к социальным процессам, то есть социальный конформизм, или гипертрофированную автономность, то есть полное неприятие норм отношений, складывающихся в социуме.

В качестве последствий аномальной социализации необходимо назвать такие явления, как социальный аутизм (отстранение от окружающего мира), отставание в социальном развитии.

Причины возникновения трудностей вхождения ребенка в систему социальных отношений могут быть самые различные, но прежде всего они связаны с неадекватным восприятием детьми-сиротами тех требований, которые предъявляет окружающий социум.

*Критериями преодоления трудностей могут быть следующие:*

— готовность к адекватному восприятию возникающих социальных проблем и решение этих проблем в соответствии с нормами отношений, сложившихся в социуме (социальная адаптированность), то есть способность адаптироваться к существующей системе отношений, овладеть соответствующим социально-ролевым поведением и не только мобилизовать свой потенциал для решения социальной проблемы, но и использовать те условия, в которых складываются отношения ребенка;

— устойчивость к неблагоприятным социальным воздействиям (автономность), сохранение своих индивидуальных качеств, сформированных установок и ценностей;

— активная позиция в решении социальных проблем, реализуемая готовность к социальным действиям, саморазвитие и самореализация в возникающих

трудных ситуациях (социальная активность), способность к самоопределению и расширению границ пространства собственной жизнедеятельности.

Каждый из перечисленных критериев в отдельности не свидетельствует о подготовленности ребенка к преодолению трудностей социализации; они могут рассматриваться только в комплексе.

#### 4.4. Особенности взаимодействия с детьми-сиротами

Главная идея взаимодействия с детьми-сиротами созвучна высказыванию известного педагога Ш.А. Амонашвили: «Дети – чудо, но нужны и педагоги – волшебники. Они нужны не только отдельным детям, а каждому ребенку, ибо чудо – в каждом из них». Педагогу дополнительного образования необходимо научиться видеть в детях не ошибки, недостатки и проблемы в развитии, а их способности и таланты, уметь выявлять в каждом ребенке одаренность и неповторимую индивидуальность. *Взаимодействие\** с детьми-сиротами имеет свои особенности, о которых пойдет речь в данном параграфе.

Известно, что потребность в общении с родителями — одна из ведущих в дошкольном детстве. Но если ребенок растет без семьи, в казенном учреждении, это еще не значит, что место родителей в его сознании пусто. Как уже было установлено, большинство сирот в наших детских домах имеет родителей, и память о них жива.

Педагогу дополнительного образования для выстраивания взаимодействия с детьми-сиротами нужно знать об *отношении детей-сирот к своим кровным родителям*. В течение всего периода становления самосознания ребенка огромную роль играет тот образ родителей, который он создал, он связан с его воспоминаниями и внутренними переживаниями. Родительский образ - это часть внутреннего мира ребенка, которое является неприкосновенным и глубоко личностным. Для него это нить, которая связывает прошлое, настоящее и будущее. Память о родителях и мечты о встрече с родной семьей являются самыми значимыми в развитии ребенка. Поиск родителей, стремление ребенка найти свои корни, частые побеги к ним - все это сопряжено с ответами на главные вопросы, которые постоянно волнуют детей - «Кто мои родители? Похож ли я на них? Почему они меня бросили?».

В детской среде разговоры на эту тему, как правило, не ведутся, это слишком болезненно для ребенка. Однако педагог иногда может услышать от детей истории о своих родителях. Эти истории неоднозначны: некоторые детские рассказы создают образ «хорошего» родителя, который по «уважительной» причине не мог воспитывать ребенка (уехал, погиб в автокатастрофе и проч.); в других - «родительский» образ связан с историей, которая могла бы воздействовать на окружающих («убили на глазах», «мать пьет и бьет»). Специалисту надо помнить, что эти истории всегда носят защитный характер, оберегающий внутренний мир ребенка, часто они являются вымышленными, и он придумывает их тогда, когда ему трудно. Это та пустующая «ниша», которую заполняет детское воображение, потому что она не может оставаться пустой. В первом случае - это «оправдательная» стратегия, своеобразное самовнушение, облегчающее ребенку переносить



все тяготы сиротства. Во втором – защита личного пространства от внешнего вмешательства (педагоги, приемные родители, волонтеры, спонсоры и др.), а также один из способов привлечь к себе внимание посторонних, разжалобить или призвать на помощь. Педагогу надо иметь в виду и тот очевидный факт, что выпускники интернатных учреждений часто возвращается по месту своей прописки, то есть в ту среду, из которой его когда-то изъяли, к своим кровным родителям.

Известна и статистика – большинство выпускников интернатных учреждений, так или иначе, повторяют путь своих родителей. Поэтому для педагогов, работающих с социальными сиротами, становится крайне важным не только выработать у ребенка правильную установку к своим родителям, которая адекватно (без ненависти и излишней идеализации) отражала бы реальное состояние проблемы, но и подготовить его к встрече с этой реальностью. Акцент при этом должен быть сделан на его личностные ресурсы, на то, что ему можно рассчитывать только на себя и уметь противостоять пагубному влиянию. Такая работа становится жизненно необходимой для будущего социальных сирот.

На психическое развитие ребенка-сироты особенно в период дошкольного детства сильное влияние оказывает *общение с взрослыми*. Многочисленные исследования указывают на ярко выраженную *зависимость ребенка от взрослого*. Нужно иметь в виду, что и мотивация к деятельности, независимо от ее содержания, у детей-сирот определяется стремлением к вниманию со стороны взрослых. Особенно ярко это проявляется в образовательной деятельности. Так, при изучении уровня развития интеллекта воспитанников интернатных учреждений (З. Матейчек) установлено, что освоение образовательной программы прямо не связано с умственным развитием детей, а важное значение при этом имеет характер общения с педагогами: самым главным оказывается желание заслужить одобрение, внимание и похвалу<sup>54</sup>.

Зависимость от взрослого проявляется в двух формах — положительной, когда ребенок буквально «липнет» к человеку, стремится привлечь его внимание, завоевать доверие выполнением требований и послушным поведением. И отрицательной, когда внимание взрослого привлекается плохим поведением, нарочитым невыполнением требований, демонстративным непониманием. Чем старше дети, тем чаще встречается отрицательная зависимость<sup>55</sup>. Повышенная агрессивность и склонность к правонарушениям свойственны для детей, которые уже имели семейный опыт проживания с родителями.

Представления ребенка о самом себе выстраиваются на основе оценки окружающих. Оценивание личности ребенка специалистами учреждения эмоционально обеднено, часто взрослые не могут выражать свои чувства к ребенку по ряду причин (этические, большое количество воспитанников в группе, режим работы, подверженность эмоциональному выгоранию и др.). Оценка в основном сконцентрирована на соблюдении дисциплинарных норм, правил поведения и сосредоточена преимущественно на отрицательных чертах личности ребенка, фик-

---

<sup>54</sup> Матейчек З. Родители и дети: книга для учителя / пер. с чеш. — М.: Просвещение, 1992.

<sup>55</sup> Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи (детский дом: заботы и тревоги общества). — М.: Педагогика, 1990. — С. 140.

сациии его ошибок. Вследствие этого у детей затрудняется выработка адекватной самооценки, нет устойчивости в принятии себя в положительном аспекте, в развитии самоидентичности; подрывается чувство уверенности в себе; большинство воспитанников имеют представления о себе как о плохом, в чем-то виноватом человеке. Чувство вины усугубляется ощущением брошенности и покинутости.

Условия жизни и воспитания детей в учреждении искажают общение взрослого с ребенком, «общение ограничено по эмоциональной наполняемости, сконцентрировано на отрицательном полюсе оценивания, смещено из сферы практической активности в дисциплинарную. В результате у ребенка обостряется потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке, положительных эмоциональных контактах, ребенок лишается важного для его психического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, переживания ценности другого человека»<sup>56</sup>. Поэтому сфера дополнительного образования, а именно - успешность во взаимодействии со специалистом, может служить тем ресурсом, который будет стимулировать и поддерживать личностный рост и развитие воспитанника детского дома.

**Общение с другими детьми** также имеет свои особенности. Сверстники часто оцениваются как конкуренты в удовлетворении потребности в личностном общении с педагогом, и «тогда доминируют отрицательные проявления, направленные на сверстника, которые часто носят в себе элементы агрессии. В них выражается недовольство, обида на сверстника; инициатива сверстника вызывает неприятие или агрессивный ответ; в играх меньше открытости, дружелюбия, они часто окрашены нервозностью, сменой настроения; конфликты протекают резко, с острыми эмоциональными отрицательными переживаниями. События часто драматизируются»<sup>57</sup>.

Поскольку дети-сироты находятся в условиях постоянного общения друг с другом, от них следовало бы ожидать эффективного формирования коммуникативных навыков, умения решать коллективные задачи, находить выход из трудных ситуаций. Однако исследования показывают, что общение детей друг с другом характеризуется однообразностью, эмоциональной обедненностью, неспособностью воспринимать другую точку зрения. У детей затруднено освоение партнерских позиций, наблюдается доминирование защитных форм поведения, неспособность гибко и конструктивно решать конфликтные ситуации.

Вне учреждения у детей-сирот проявляется так называемый феномен «детдомовского мы» - психологическое образование, которое выражается в совместном обособлении от окружающих. Дети разделяют мир на "свой" и "чужой", на "мы" и "они". По отношению к «чужим» они могут проявлять агрессию, некоторую враждебность, использовать их в личных целях.

Говоря о **способности детей-сирот к организации деятельности** и самостоятельному принятию решений, заметим, что особенности психики детей, условия жизни в интернатном учреждении и отсутствие адекватных педагогиче-

---

<sup>56</sup> Очерки о развитии детей, оставшимся без попечения родителей. М.: СИМС. 1995. С.11

<sup>57</sup> Там же С. 13.

ских средств часто затрудняют формирование данной способности. Педагоги детских домов в работе с детьми часто берут инициативу на себя, пытаясь многое сделать за детей, не привлекая их к целеполаганию, планированию и анализу своей деятельности. Вследствие этого для детей-сирот характерна склонность избегать ответственности за выбор и передавать ее опекающему взрослому. Как отмечают специалисты, дети чаще всего равнодушны, не задумываются о целях того, что делают, у них нет желания самому обустроить свой быт, характерна безынициативность в отношении улучшения своей жизни; они не умеют самостоятельно упорядочить свое свободное время и проч. У большинства воспитанников в таких условиях формируется склонность к социальному иждивенчеству, проявлению инфантилизма и эгоцентризма.

Успех в достижении цели деятельности определяется сформированностью волевой сферы, которая выражается в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия. Организация жизни в интернатном учреждении, когда для детей создаются условия получения всего готового, не затрачивая при этом никаких усилий, такая система не способствует формированию волевых качеств, таких как целеустремленность, решительность, организованность, самостоятельность и др. Для детей-сирот характерно избегание трудностей, даже небольшие проблемы могут восприниматься как непреодолимые, вводить в состояние фрустрации.

Слабость воли проявляется в склонности к выбору более легкой деятельности, нежелании работать, отвращении от усилий. Это состояние (леность) может принимать различные формы: стремления к привычке (деятельность без усилий), к подражанию (репродуктивной деятельности, работе по готовому образцу), к развлечению (пассивной деятельности, склонностью к перемене впечатлений)<sup>58</sup>.

Несамостоятельность воспитанников детских домов потребует от специалистов дополнительного образования большого терпения, во многом их профессиональная позиция будет предопределять дальнейшее развитие самостоятельности ребенка.

Обобщая вышесказанное, можно выделить общие рекомендации по выстраиванию успешного взаимодействия с воспитанниками интернатных учреждений:

- принимать ребенка-сироту таким, какой он есть, быть «на стороне ребенка», не пытаться сравнивать его с другими детьми;
- каждый ребенок из детского дома имеет большой творческий потенциал, педагогу нужно создать условия для его проявления;
- использовать индивидуальный подход к каждому, лучше не предъявлять требований группе детей («детдомовское мы»);
- создавать «зону ближайшего развития» для каждого ребенка, помнить, что первые этапы в овладении каким-либо умением ребенок выполняет совместно с взрослым;
- сотрудничать с лидером;

---

<sup>58</sup> Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. С. 496

- привлекать воспитанников к организации дел, а не к участию, ставить в активную созидательную позицию;
- при организации дел четко распределять между детьми функции, распределять обязанности, создавать «поле ответственности»;
- необходимо научиться доступно и кратко разъяснять детям причины тех или иных явлений, поступков, подводить ценностную интерпретацию под возникающие события, создавать воспитывающие ситуации;
- при организации деятельности четко обозначать конкретные результаты и разъяснять детям их важность, значимость и полезность;
- дети не любят перемен, изменений, новшеств, поэтому предлагать идеи лучше опосредованно (через лидера, других детей), через совместное целеполагание;
- доминирующими методами воспитательной работы являются: индивидуальная беседа, просьба о помощи, авансирование доверием, поручение, использование косвенных и опосредованных требований, переключение внимания;
- при выборе содержания и форм организации воспитательной работы предпочтительны те, которые способствовали развитию субъектности ребенка, такие как: формы, связанные с включением детей в трудовую деятельность, самообслуживанием и самоорганизацией; проекты «Школа выживания», веревочные тренинги, экспедиции (семейно-этнографические, краеведческие, военно-патриотические); волонтерская работа (оказание помощи нуждающимся людям: престарелым, инвалидам, одиноким людям, животным) и др.

#### **4. 5. Трудности взаимодействия с детьми-сиротами: причины и способы их преодоления**

Любое взаимодействие состоит из преодоления трудностей, требующих от человека определенных волевых усилий на пути к достижению цели. Неосознанная цель является препятствием к активному преодолению трудностей, возникающих на пути к получению желаемого результата. Когда ребенок не видит смысла того, что он делает, не видит перспектив своей работы, у него нет желания и интереса, он затрудняется в выборе способов и характера совместных действий с педагогом, не идет на установление контакта. Поэтому успех взаимодействия во многом определяется мотивацией. Как было уже изложено, мотивация детей-сирот независимо от вида деятельности определяется стремлением к вниманию со стороны взрослых. Поэтому для того, чтобы заинтересовать детей-сирот предстоящей деятельностью, педагогу дополнительного образования важно знать о возможных трудностях, с которыми он может столкнуться.

Таблица X

#### **Типичные трудности взаимодействия с детьми-сиротами: причины и способы их преодоления**

Трудности	Причины, связанные с психологическими особенностями детей	Причины педагогического характера	Пути и способы преодоления

<p><b>Нежелание детей участвовать в деятельности («Не хочу», «не буду делать», «у меня не получится»)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- неадекватная самооценка;</li> <li>- страх перед новым (фрустрация);</li> <li>- заорганизованность жизни детей в детском доме;</li> <li>- низкий уровень развития мотивационной сферы;</li> <li>- ценностные ориентации имеют другую иерархию, часто человеческие ценности искажены;</li> <li>- низкий уровень познавательной активности;</li> <li>- сформированная в детском доме позиция «сироты» (выученная беспомощность);</li> <li>- слияние с группой («быть как все»);</li> <li>- подчиненность лидеру;</li> <li>- компьютерная зависимость</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- не учитывались интересы и возможности детей при проектировании деятельности;</li> <li>- не организовано целеполагание дела с разъяснением общей и лично значимой цели деятельности;</li> <li>- ограниченный и неэффективный выбор способов мотивации</li> <li>- непрофессиональная педагогическая позиция;</li> <li>- предъявление прямых требований</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация коллективного целеполагания и планирования;</li> <li>- просьба о помощи;</li> <li>- привлечение к организации лидера;</li> <li>- через совместное обсуждение с детьми введение системы поощрения за участие в деятельности;</li> <li>- своевременная (за несколько дней) подготовка детей к событию;</li> <li>- формирование положительной мотивации;</li> <li>- создание ситуаций успеха;</li> <li>- начинать с выполнения простых и элементарных заданий;</li> <li>- предпочтительнее выбор деятельности, не требующей умственного напряжения</li> </ul>
<p><b>Проблема доведения начатого дела до конца</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- несформированность волевой сферы;</li> <li>- отсутствие опыта выполнения данной работы;</li> <li>- склонность к иждивенчеству и потребительству</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- не учтены возможности детей при планировании;</li> <li>- назначение ответственности без согласия ребенка;</li> <li>- не разъяснены цели, смысл и результаты работы;</li> <li>- педагог не контролирует выполнение дела</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- совместная работа с детьми;</li> <li>- совместное целеполагание (ответ на вопрос: зачем мне это нужно?);</li> <li>- планировать краткосрочные проекты с реальными результатами;</li> <li>- разъяснять полезность полученных результатов;</li> <li>- реально оценивать возможности ребенка при планировании;</li> <li>- четко распределять обязанности и назначать ответственных за конкретные участки</li> </ul>
<p><b>Трудности в установлении контакта</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- склонность к жесткому разграничению людей на «своих» и «чужих»;</li> <li>- страх перед новым человеком;</li> <li>- заниженная самооценка;</li> <li>- чуткое отношение к нарушению границ личного пространства</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- непрофессиональная педагогическая позиция;</li> <li>- излишняя требовательность;</li> <li>- не учитываются условия и псих. особенности детей в адаптационном периоде;</li> <li>- неграмотность в выборе игр на знакомство</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- совместное преодоление возникающих трудностей в жизни детей;</li> <li>- совместная работа, выполнение какого-либо дела;</li> <li>- проведение игр на знакомство, тренингов по сплочению;</li> <li>- создание ситуаций свободного выбора;</li> <li>- добровольность участия в делах</li> </ul>
<p><b>Агрессивные формы поведения</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способ привлечения внимания</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выбор неправильного типа взаимодействия;</li> <li>- непрофессиональная</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- привлечь к организации, дать поручение</li> </ul>

		педагогическая позиция.	
	- намеренное причинение вреда человеку		- если агрессия опасна для окружающих, то немедленная изоляция подростка от группы, привлечение к работе специалистов; - привлечение к разъяснительной беседе авторитетных для подростка взрослых; - коллективное обсуждение поступка (не личности) с коллективным принятием решения.
	- низкая саморегуляция, не развита способность сдерживать чувства; - склонность к частой смене настроений в течение дня		- не замечать; - индивидуальная беседа; - проведение тренингов по саморегуляции;
	- неотрагированная агрессия (особенно часто наблюдается после компьютерных игр агрессивного содержания)	- неограниченный доступ к компьютерным играм; - содержание игр, фильмов и телепередач не фильтруется педагогом	- переключение на другую деятельность; - физическая нагрузка; - арттерапия.
<b>Отказ ребенка от личной ответственности</b>	- несформированность волевой сферы; - гиперответственность (неуверенность в своих действиях, страх подвести группу); - несформированность чувства «ответственной зависимости» в коллективе	- излишний нажим; - предъявление прямых требований; - назначение ответственности без согласия ребенка; - не разъяснены цели, смысл и результаты работы	- совместное выполнение поручения; - создание ситуации успеха; - создание ситуаций выбора; - убеждение/переубеждение; - разъяснить порядок выполнения задания; - подчеркивать важность выполняемой работы для окружающих людей.

#### 4.6. Профессиональная педагогическая позиция во взаимодействии с детьми-сиротами

Дефицит родительской любви и общения вызывает у детей-сирот потребность в поддержке со стороны окружающих взрослых. Педагогическая поддержка чрезвычайно важна для детей, переживших горе и утрату близких для него людей. Дети-сироты остро нуждаются в общении, которое бы способствовало обогащению их развития, оптимизировало бы процесс их социального становления, придавало бы силы для борьбы с трудностями, вселяло бы уверенность в своих силах. Ни снисхождение, ни благотворительная помощь, ни жалость к ребенку, а партнерская педагогическая позиция, искренняя заинтересованность в развитии способностей, ожидание от него успехов – главная составляющая такой поддержки.

Успешная социализация воспитанников интернатных учреждений невозможна без изменения стереотипов в мышлении самих педагогов, отказа от привычных установок на детей-сирот как проблему нашего общества, преодоления собственных психологических барьеров в поисках наиболее оптимальных средств образования.

Важнейшее условие эффективности организации дополнительного образования детей-сирот — профессионализм специалистов, который проявляется, прежде всего, в педагогической позиции педагога во взаимодействии с ними, а также подготовленности к организации совместной деятельности.

*Профессиональная позиция\** педагога - это результат профессионального самоопределения педагога, характеризующийся системой устойчивых отношений к существенным аспектам своей деятельности и проявляющих в соответствующем поведении. Сформированная профессиональная педагогическая позиция характеризуется наличием целого ряда признаков, позволяющих отличить ее от непрофессиональной. На основе анализа психолого-педагогической литературы [11,14,15] разработана сравнительная характеристика двух противоположных позиций во взаимодействии с детьми-сиротами, которая представлена в таблице X.

Таблица X

**Сравнительная характеристика профессиональной и непрофессиональной педагогических позиций во взаимодействии с детьми-сиротами**

<b>Признаки</b>	<b>Профессиональная педагогическая позиция</b>	<b>Непрофессиональная педагогическая позиция</b>
<b>Характер отношений участников педагогического процесса</b>	Субъект-субъектный	Субъект-объектный
<b>Педагогическая установка на взаимодействие</b>	становление и развитие духовно-нравственной личности и индивидуальности ребенка, ориентация на его интересы и потребности; положительные ожидания	ориентация на видение педагога, интересы и потребности ребенка учитываются в меньшей степени, негативные ожидания, на ребенка проецируется образ жизни его кровных родителей
<b>Отношение к ребенку</b>	- творческая личность, необходима помощь и поддержка в развитии субъектности, самостоятельности; - определяется на основе системно обобщенного изучения индивидуальности ребенка в процессе совместной деятельности, постоянно пополняется и корректируется	- жалкий, незащищенный, обездоленный, нуждающийся в компенсации материнского дефицита; - определяется на основе отдельно выбранного качества (как правило, отрицательного); - характерно закрепление за ребенком «социального ярлыка» (к примеру, агрессивный, гиперактивный)
<b>Отношение к сиротству</b>	- факт сиротства интерпретируется как важный урок в жизни ребенка, у сироты важно развивать способности, позволяющие ему преодолевать	- сиротство воспринимается как наказание, сирота как жертва обстоятельств, негативное отношение к образу жизни родителей, осуждение их поведения

	трудности, которые не смогли преодолеть его родители	
<b>Мотивация</b>	преобладают профессиональные мотивы	доминирование личностных мотивов над профессиональными
<b>Эмоциональная сфера</b>	наблюдается саморегуляция в проявлении чувств и эмоций, стабильный фон настроения, позитивный настрой, оптимизм	чувства и эмоции часто не сдерживаются, преобладают негативные эмоции (раздражение, неудовлетворенность, напряженность и др.), пониженный фон настроения
<b>Типы взаимодействия</b>	Сотрудничество, соглашение	Опека, подавление
<b>Преобладающий стиль общения</b>	Диалог	Монолог
<b>Стиль поведения</b>	Вариативность и многообразие поведенческих реакций, творческий подход в использовании методов и приемов воспитания	Устойчив, стереотипен, догматичен, ограничен определенными способами реакций, преобладание шаблонов
<b>Стиль управления</b>	Демократический	Авторитарный
<b>Рольные психолого-педагогические позиции</b>	- «рядом» (позиция взрослого); - консультант, старший товарищ, друг, организатор, помощник, тьютор; - чаще носит скрытый характер	- «сверху» (позиция родителя); - руководитель, опекун, манипулятор, управленец, командир, аниматор; - преобладает ярко выраженный характер
<b>Рольная позиция ребенка</b>	- активная; - участник, организатор, помощник, - проектируется совместно, варьируется	- пассивная; - позиция «сироты», - исполнитель, зритель, слушатель, наблюдатель; - задается педагогом, четко ограничивается
<b>Используемые подходы к организации деятельности</b>	системно-деятельностный, рефлексивный, аксиологический, вариативно-интегративный	- социоцентрический, знаниевый, формально-декларативный
<b>Цель взаимодействия</b>	- осознается педагогом, - определяется совместно с ребенком, - используемые педагогические средства соподчинены стратегической цели деятельности	- декларируется, но до конца не осознается педагогом, - цель определяет педагог согласно должностным инструкциям, государственному заказу и др.; - педагогические действия стихийны и ситуативны
<b>Содержание и организация деятельности</b>	- приоритет социально-значимой творческой деятельности, имеющей воспитательный потенциал для развития ценностей и мировоззрения детей; - преобладает вариативность в выборе видов и способов взаимодействия,	- приоритет развлекательной деятельности, имеющей низкий воспитательный эффект, предпочтение отдается компьютерным играм, телевизионным просмотрам, доступ к которым не ограничивается; - четкое разграничение ролевых позиций участников,



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- интеграция различных направлений деятельности;</li> <li>- многообразие форм и методов воспитательной работы,</li> <li>- проектируется совместно с участниками пед. процесса с учетом проблем жизнедеятельности коллектива</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- регламентируются направления педагогической работы;</li> <li>- стереотипность и однообразность используемых форм и методов;</li> <li>- задается извне, используются готовые сценарии, носит формальный мероприятийный характер</li> </ul>
	<b>Оценка эффективности пед. взаимодействия</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- приоритет отдается качественным показателям взаимодействия с ребенком: взаимопознанию, взаимопониманию и др.;</li> <li>- оценивается степень достижения цели, оптимальность выбранных средств, динамика развития индивидуально-личностных показателей ребенка по сравнению с предыдущим результатом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- приоритет отдается количественным показателям: затраченному времени, педагогическим усилиям, количеству проведенных мероприятий и др.;</li> <li>- оценивается наличие/отсутствие проблемы, достижение поставленной цели, результат деятельности соотносится со стандартом, нормой, заказом и др.</li> </ul>
<b>Результаты взаимодействия</b>	<b>ребенок</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сформированность социально-значимых качеств: самостоятельности, ответственности, активности, целеустремленности;</li> <li>- происходит формирование ценностных ориентаций, нравственного стержня личности;</li> <li>- наблюдается развитие индивидуальных способностей ребенка: мотивации, познавательной активности; волевых качеств, мышления, саморегуляции и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сформированная «позиция сироты»: иждивенчество, потребительство, инфантилизм, эгоцентризм;</li> <li>- размытость нравственных установок и ценностных ориентаций;</li> <li>- индивидуальные способности характеризуются низкой мотивацией, слабостью воли, низкой саморегуляцией поведения; незнанием ребенком своих индивидуальных особенностей</li> </ul>
	<b>педагог</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдается профессиональный рост и развитие;</li> <li>- сохранение целостности личностных ресурсов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдается формальный подход к деятельности; разочарование в профессии, отсутствие перспектив;</li> <li>- невротизация личности, «эмоциональное выгорание»</li> </ul>

Формирование профессиональной педагогической позиции во взаимодействии с детьми-сиротами начинается с глубокого размышления над проблемой сиротства, с поиска ответов на волнующие вопросы о развитии ребенка, оставшегося без семьи, с профессионального самоопределения относительно перспектив такого взаимодействия. Без осознания значимости профессиональной деятельности в данном направлении, поверхностное и формальное отношение к ребенку, педагогический непрофессионализм могут усугубить его проблемы. Педагогу необходимо разобраться, прежде всего, в себе, продиагностировать свое отноше-

ние и деятельность согласно предложенным в таблице критериям, выявить потенциальные ресурсы, которые могут быть положены в основу взаимодействия с данной категорией детей. В этом ему поможет специально разработанные практические задания и упражнения, способствующие формированию профессиональной позиции.<sup>59</sup>

#### **4.7. Педагогические средства, способствующие социальному становлению детей-сирот в дополнительном образовании**

Главными *идеями* взаимодействия с детьми-сиротами в дополнительном образовании являются: опора на потенциалы каждого ребенка, создание условий для его самореализации и раскрытия творческих способностей.

Основной *целью* деятельности с детьми-сиротами является формирование самостоятельной зрелой личности, т.е. личности, способной творчески реализовать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы; развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сфер ребенка, составляющих основу его индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, сферы саморегуляции).

Приоритетными *задачами* взаимодействия являются те задачи, которые обеспечивали бы детям-сиротам полноценное участие в разнообразной деятельности. Особенно важно и сложно в условиях дополнительного образования обеспечить освоение ребенком разнообразных социальных ролей, развитие его творческих способностей, коммуникативных умений.

К основным педагогическим средствам, способствующим социальному становлению детей-сирот в дополнительном образовании можно отнести следующие:

- *развитие взаимодействия детей разного возраста;*
- *организация социально значимой деятельности детей;*
- *организация игровой деятельности;*
- *создание специальных воспитывающих ситуаций;*
- *педагогическая поддержка;*
- *организация аналитической и рефлексивной деятельности детей;*
- *целеполагание и планирование.*

##### **4.7.1. Организация взаимодействия детей разного возраста**

Эффективность деятельности детей в дополнительном образовании повышается, если грамотно организуется взаимодействие старших и младших.

Педагогически организованное взаимодействие старших и младших детей имеет широкие возможности для освоения детьми различных социальных ролей,

---

<sup>59</sup> См.: Кириченко Е.Б. Практические задания для подготовки студентов к работе с детьми-сиротами: методические материалы. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2013. – 23 с.

преобразования имеющегося опыта старших для обогащения и развития опыта младших детей. Старшие помогают младшим, заботятся о них. В совместной деятельности дети учатся принятию самостоятельных решений, умению устанавливать контакты с различными людьми в постоянно меняющихся условиях. Разновозрастное взаимодействие способствует взаимообогащению детей, позволяет овладеть социальными ролями взрослого, ответственного за других, дети осваивают опыт организаторской деятельности, которая не всем доступна в среде сверстников. Таким образом, организация взаимодействия старших и младших участников деятельности в дополнительном образовании создает благоприятные условия для реализации и развития тех качеств личности, которые в одновозрастном коллективе не могли бы развиваться, способствует социальному становлению.

Организуя взаимодействие детей разного возраста, педагоги должны руководствоваться следующими требованиями.

1. Необходимо обеспечить интеграцию и дифференциацию социальных интересов подростков в деятельности разновозрастной группы. Это означает учет личных и групповых интересов в совместной деятельности детей. Основой успешной совместной деятельности старших и младших является общий интерес, конкретное нужное и полезное для всех участников дело, в котором каждый найдет для себя привлекательную, лично значимую сторону.

Педагогу особенно важно помочь найти общее дело, в котором старшие и младшие будут взаимодействовать, выполняя при этом свою часть общей работы.

При организации совместной деятельности педагоги предусматривают следующее:

- систематическое изучение мотивов совместной деятельности старших и младших воспитанников, интересов и потребностей детей;
- организацию коллективного целеполагания, направленного на выработку общей цели планов совместной деятельности;
- определение действий каждого в совместной групповой деятельности с учетом его возраста, интересов и возможностей;
- раскрытие значимости действий воспитанника для достижения общего результата и развития его личности, осуществления личных планов;
- создание ситуаций выбора детьми формы, способа, роли позиции своего участия в групповой деятельности;
- самооценку и коллективную оценку вклада каждого участника в общий результат групповой деятельности, значимости совместных действий старших и младших для индивидуального развития.

2. Педагогу необходимо предусмотреть обновление содержания и форм совместной деятельности детей разного возраста, добровольное включение детей во все сферы социальных отношений. При этом он осуществляет:

- отбор форм совместной деятельности, привлекательных для старших и младших;
- знакомство старших с формами организации совместной деятельности в разновозрастных группах, подготовку старших детей к конкретным совместным делам;

- обеспечение сменяемости состава микрогрупп, пар;
- использование различных способов формирования микрогрупп;
- стимулирование создание новых, ранее не использованных форм совместной деятельности старших и младших детей.

3. Важно обеспечить динамичность ролевого участия детей в совместной деятельности. Это означает:

- предоставление широкого поля выбора и возможности выполнения детьми разных ролей (старшего и младшего, ведущего и исполнителя, лидера-организатора и рядового участника);
- постоянное расширение диапазона и повышение уровня освоения социальных ролей детьми;
- сменяемость социальных ролей, выполняемых детьми в разновозрастных группах;
- разграничение ролей, функций старших и младших при организации совместной деятельности.

4. Необходимо стимулировать сотрудничество между детьми на основе взаимоподдержки и взаимопомощи, обеспечивать защищенность каждого ребенка; заботиться о том, чтобы отношения ребенка с остальными были референтными для него и не допускалось подавления личности в этой группе, независимо от возраста и социальной роли, которую выполняет воспитанник.

Педагогам важно обеспечить реализацию личности каждого, утверждение его достоинства, признание окружающими; создавать специальные ситуации, позволяющие подростку проявить независимость своих суждений, выразить свою собственную позицию, точку зрения и проявить уважительное отношение к мнению других; регулировать отношения между детьми, старшими и младшими, предупреждая конфликты между ними и не допуская подавления и ущемления личного достоинства.

5. Необходимо способствовать саморазвитию и самоорганизации деятельности разновозрастных групп детей. Это означает добровольность объединения детей, предоставление воспитанникам возможности самим решать вопросы организации деятельности разновозрастных групп, стимулирование инициативы, творчества, самодеятельности детей, развитие самоуправления в разновозрастной группе. Педагоги должны соблюдать следующие правила:

- поэтапное делегирование старшим детям полномочий решения управленческих задач в организации деятельности объединения;
- решение всех управленческих проблем на основе интересов воспитанников;
- привлечение детей к обсуждению и решению вопросов деятельности разновозрастного объединения;
- своевременное выявление, определение значимых для детей проблем и дел, побуждающих к объединению, совместной деятельности старших и младших;
- выявление лидеров, способных влиять на организацию работы разновозрастных групп, регулирование их деятельности;

- формирование разновозрастных групп с учетом организаторских возможностей детей;
- обеспечение очередности, преемственности в выполнении организаторских задач детьми;
- сменяемость руководящих лиц при организации дел в разновозрастных объединениях;
- показ, пропаганду достижений разновозрастных объединений и вклада каждого ребенка в общее дело, полученный результат работы;
- преодоление замкнутости в деятельности разновозрастных групп, организация взаимодействия между ними, расширение связей, привлечение к решению общих проблем;
- подготовка старших детей к управленческой деятельности, формирование у них навыков и умений организации разновозрастного объединения;
- изменение позиции педагогов от организаторов деятельности разновозрастных групп до рядовых участников в совместных делах с детьми.

Наиболее эффективными средствами, побуждающими старших и младших к сотрудничеству и творчеству, являются: неформальная обстановка, отсутствие жесткой регламентации, свободный выбор детьми видов и форм деятельности, проблемные ситуации, отражающие интересы и потребности учащихся, игровые и соревновательные элементы.

#### ***4.7.2. Организация социально значимой деятельности***

Главным средством социального становления детей-сирот является деятельность, имеющая общественно-полезную значимость, пронизанная национальными идеями общества и государства, направленная на служение Отечеству, сохранение единства народа, укрепление традиций гражданского служения Родине.

Деятельность, связанная с заботой об окружающих, имеет исключительно важное значение для детей-сирот, она формирует гуманистические качества, а оценка этой деятельности доставляет подросткам радость и вызывает стремление делать добро людям. Для преодоления трудностей социализации особенно важна деятельность, связанная с оказанием помощи престарелым людям, инвалидам, людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Бескорыстная забота о людях, которые нуждаются в помощи, помогает формировать в детях чувство сострадания к ближнему, осознание ответственности за свои поступки, выводит ребенка из потребительской позиции в позицию созидательной помощи. Такая деятельность должна стать в дополнительном образовании систематичной, воспитанники должны научиться воспринимать ее как социально значимую и нужную, не декларировать о своих поступках, а помогать бескорыстно, руководствуясь чувством долга и заботы об окружающих людях.

Деятельность в внеучебной, общественной, досуговой сфере может быть связана с созданием материальных и интеллектуальных ценностей, имеющих практическое применение в жизни самих детей и в их социальном окружении. В этой связи она приобретает продуктивный характер и играет важную роль в фор-

мировании личностных качеств и социально-профессиональном становлении ребенка.

### 4.7.3. Организация игровой деятельности

Игра — это естественная потребность, органически присущая человеку, она может рассматриваться как педагогическое средство, способствующее развитию личности и индивидуальности ребенка. В игре формируется и проявляется потребность в творческом преобразовании окружающего мира и взаимодействии с ним, развиваются интеллектуальные, моральные и волевые качества, формируется личность в целом. Игровая деятельность, выступая ведущей в дошкольном детстве, позволяет ребенку освоить те или иные социально значимые функции (подчиняться определенным правилам, выстраивать свои отношения с другими людьми, занимать определенное положение в группе, ставить цель и искать способы ее реализации и др.), так называемые новообразования личности, являющиеся той благодатной почвой, на которой зарождаются ростки трудолюбия.

Организация игровой деятельности детей-сирот в дополнительном образовании имеет особый потенциал. Учитывая тот факт, что у ребенка существует внутренняя предрасположенность, потребность в игровой деятельности, педагогу дополнительного образования важно «подстроиться» под детские ожидания, перейти на его уровень — уровень воображаемой действительности — с тем, чтобы вместе с ним подниматься от игры к делу, усложняя игровые задачи, обогащая сюжеты, вовлекая в игру новых детей, подводя их к пониманию того, что решение игровых задач перекликается с реальной действительностью, требует построения системы действий на пути к цели, развивает умение принимать решения в ситуациях неопределенности, отслеживать свои действия и действия участников игры и т. д.

Педагогу дополнительного образования важно помнить, что способность играть с возрастом меняется на способность работать, по мере накопления опыта появляются дополнительные способности (строить, планировать, доводить до конца намеченное, осуществлять переход от принципа удовольствия к принципу реальности). Процесс личностного развития *от игры к делу* проходит ряд стадий, при этом ребенок последовательно осваивает разные виды игр: *манипулятивные* (первоначальная форма игры с предметом, возникающая на основе связи ребенка с ухаживающим за ним взрослым); *предметные* (овладение ребенком различными способами употребления окружающих предметов); *сюжетно-ролевые* (имитация роли взрослых и окружающих явлений).<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Сюжетно-ролевая игра развивается у детей, изменяясь в своей тематике: от игр на бытовые темы к играм с трудовым, производственным сюжетом. В ролевой игре ребенок отождествляет себя со взрослыми и в основных чертах воспроизводит в играх общественные отношения и трудовую деятельность (игры в продавцов, летчиков, врачей). Ролевая игра моделирует социальные отношения в сознании ребенка в тех проявлениях, которые ему доступны. Разыгрываемый стиль поведения постепенно приобретает привычный для ребенка характер.

Игровая деятельность детей-сирот имеет ряд *особенностей*. Так, дети-сироты 7—8 лет практически не умеют играть, развитие игровой деятельности у них находится на первом уровне — простейших игр-манипуляций, а иногда на уровне предметных игр, которые характерны для детей 2—3 лет. Исследователи установили, что попытки с самого начала развить у младших школьников из учреждений для детей-сирот соответствующие их возрасту игры с правилами обречены на неудачу, необходимо создавать условия «доигрывания». Часто игра детей-сирот может напоминать сюжетно-ролевую игру, например дочки-матери, однако содержанием этой игры все равно остается на уровне манипулирования. К сожалению, ролевая игра и игра по правилам у детей-сирот встречается крайне редко.

Другая особенность заключается в том, в интернатных учреждениях игровая деятельность детей организуется воспитателями и чаще всего носит регламентированный характер. Большинство игр инициируют сами взрослые, приравнивая игру к обучающей деятельности. Авторитарный стиль воспитателя и его позиция в роли организатора детских игр теряет смысл самого процесса игры.

Организация полноценной игровой деятельности могла бы содействовать разрешению многих проблем личностного развития детей-сирот и способствовать их социализации. Поэтому игра как средство социального становления детей-сирот может выполнять несколько важных *функций*: диагностическую, терапевтическую, обучающую.

*Диагностическая* функция может быть направлена как на изучение отдельного ребенка, так и группы в целом. В этом случае игра способна раскрывать потенциальные и скрытые качества личности, которые не проявляются у ребенка в произвольной деятельности. Так, наблюдая за поведением ребенка во время игры, можно получить ценную информацию о развитии его способностей, социально значимых качеств личности, определить его отношение к себе и другим людям и событиям, способность выстраивать коммуникативные связи и даже выявлять причины эмоциональных расстройств.

Наблюдая за группой детей во время игры, можно выявить лидерский потенциал группы, взаимоотношения детей друг с другом, наличие группировок и характер их отношений и проч. Учет этой информации позволит педагогу дополнительного образования регулировать отношения в объединении, опираться на лидерский потенциал отдельных воспитанников.

*Терапевтическая* функция игры заключается в том, что она признается влиятельным фактором развития личности. Игру можно применять с целью устранения социальной дезадаптации, эмоциональных и личностных нарушений. Например, в имитационной игре «Наш дом» ребенок, осваивая роль хозяина дома, стремится соответствовать идеалу, поэтому разыгрываемый стиль поведения переживается, приобретает новый смысл. Когда он войдет в роль, ему откроются не только ощущения его роли, которые станут собственными чувствами ребенка, но и состояние партнеров, объединенных с ним одним действием. Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в нее, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную

личность. На этом отношении личности ребенка к его роли основывается значение игры для развития его личности в целом.

Игру можно использовать при коррекции внутригрупповых конфликтов, помогая участникам в игровой форме изжить межличностные противоречия.

Использование игры как терапевтического средства имеет большое значение в работе с детьми-сиротами. В своих играх они постоянно возвращаются к пережитым стрессовым ситуациям, переносят в игру свои эмоциональные переживания, связанные с низкой самооценкой, неуверенностью в себе, беспокоемством. Игротерапия ценна тем, что позволяет увидеть, с чем в игре ассоциируется у ребенка проблема, травма, опыт прошлого, что мешает ему нормально жить.

Для преодоления трудностей социализации детям-сиротам необходимо освоение игровых ролей, которые задаются ситуацией свободного спонтанного взаимодействия, где снимается страх оценки, несоответствия и провоцируются творческие потенции.

Утрата базового доверия детей-сирот может быть восстановлена за счет инициации и коррекции скрытых механизмов развития личности, лежащих в познавательной сфере. Речь идет о формировании способности к пространственно-временной ориентации, позволяющей ребенку осознавать свою отдельность от взрослого и строить дифференцированные отношения как к миру взрослых, так и к различным аспектам своей личности. Критерием сформированности пространственно-временной ориентации является преодоление детского эгоцентризма, способность перейти от центрации к децентрации. Находясь в центристской позиции, ребенок может видеть мир только со своей точки зрения, других точек зрения для него не существует.

Децентрация — механизм, позволяющий освободиться от эгоцентризма и его следствий, осознать субъективность своей позиции, найти свое место в системе возможных точек зрения, установить систему взаимных отношений между предметами, людьми и собственным «Я».

Децентрация как интеллектуальный феномен может достигаться посредством овладения ребенком рядом следующих операций и способностей:

- операция мысленного вращения фигуры в пространстве;
- операция собственного мысленного вращения в пространстве;
- операция изменения позиции наблюдения;
- способность к дифференцированной самооценке;
- способность к осознанию собственного половозрастного статуса.

Это является базой для формирования адекватного самоопределения.

Наиболее естественный контекст для преодоления детской центрации — коллективная ролевая игра. Полное переключение с одной роли на другую в детских играх, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводят к систематическому расшатыванию представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создают условия для координации разных позиций. Нам представляется, что за счет изменения типа взаимодействия взрослого с ребенком в игре, где взрослый принимает на себя роль «рядового» участника, получающего полное удовольствие от процесса игры, можно спровоцировать детей



к спонтанному проживанию игровой роли и самостоятельному порождению игровых норм и правил. При организации партнерского взаимодействия в игре взрослый направляет свои основные усилия на создание игрового пространства (технически это может быть реализовано с использованием средств, накопленных в практике игровой терапии и психодрамы).

Игровое пространство должно сознаваться ребенком как место, где можно экспериментировать, пробовать, примерять на себя различные роли, вплоть до роли организатора игры. Взрослый, организующий игру, принимает на себя ответственность за обеспечение психологической безопасности для всех, кто действует на этом пространстве. Самоопределение взрослого при построении партнерских взаимоотношений с ребенком в игре предполагает, что он, принимая на себя роль участника, должен быть способен демонстрировать образцы спонтанного креативного поведения. Таким образом, взрослый, конечно же, остается носителем нормы, но не той нормы, которая определяет результаты деятельности, а той, которая задает способ взаимодействия в процессе игры и креативность поведения.

Такой тип партнерского взаимодействия позволит организовать для ребенка опыт обретения индивидуального пространства.

Для работы с детьми-сиротами используются различные виды игр, исключение составляют компьютерные игры. Это могут быть игры в образы; игры, основанные на литературных произведениях, на импровизированном диалоге. Для организации игр можно использовать неструктурированный материал (вода, песок, глина, пластилин). Через такой игровой материал ребенок косвенно выражает свои желания, эмоции, так как сам материал способствует расслаблению.

Особо хотелось бы отметить такой вид совместной деятельности с детьми, как изготовление игрушек по какому-либо известному сюжету (например, сказка «Три медведя»). Процесс изготовления игрушек сопровождается разъяснением детям позиции каждого персонажа в семье, его функции. События, происходящие в сказке, нужно интерпретировать, можно предложить детям продолжить развитие сюжетной линии. Такая работа может послужить источником для развития сюжетного начала в детских играх, научить воспитанников играть в сюжетно-ролевые игры. На первом этапе, при вхождении в игровую деятельность, лучше предлагать готовые сюжеты, но впоследствии желательно, чтобы дети сами искали сюжет (на основе личного интереса) и конструировали к нему игрушки и игрушечную обстановку.

Аналогом такой формы работы для более старших детей может выступать создание моделей социальной среды (реконструкция исторических событий, проектов собственного дома, интерьера в нем и проч.).

**Обучающая** функция игры хорошо известна в практике. Применение дидактических игр облегчает восприятие учебного материала, способствует развитию мотивации. Использование игры в дополнительном образовании становится эффективным средством тогда, когда в обычной ситуации предмет изучения слишком абстрактен, непонятен детям. Например, экономические игры позволяют моделировать общественные отношения, самостоятельно осваивать различные

виды профессиональной деятельности, показывают ребенку принципы функционирования многих социальных институтов.

Заметим, что все функции игры взаимосвязаны между собой и в большей степени реализуются в дополнительном образовании.

Какие условия необходимо создавать для того, чтобы игра способствовала социальному становлению детей-сирот?

Прежде всего, это создание атмосферы доверия, так как игровая деятельность спонтанно возникает в атмосфере спокойствия и доброжелательности. Невозможно заставить ребенка воображать, можно лишь создать предпосылки для этого. Позиция педагога во время игр должна располагать к общению, свободным движениям детей и выражению чувств, она не должна сводиться к дисциплинарности и регламентации их действий. Нужно суметь встать на один уровень с детьми, занять партнерскую позицию в игре: сесть рядом с ними на ковер, встать вместе в круг, не бояться детских насмешек, а вместе смеяться над ситуацией, помогать ребенку реализоваться в группе, не позволяя унижений и оскорблений друг друга, выражений ревности.

Одним из значимых условий, оказывающих непосредственное влияние на развитие ребенка, является привлечение детей к совместной разработке игр, начиная с замысливания игры и заканчивая ее рефлексией. Сотрудничество при организации игры должно восприниматься как естественный процесс развития ребенка, в большей степени необходимый для него.

Также необходимо поощрять ребенка играть самостоятельно, создавать для этого определенные условия. Конечно, это несколько противоречит сложившейся практике учреждений дополнительного образования, когда деятельность носит образовательный характер, но педагогу важно понимать, что в самостоятельной игре зарождаются предпосылки субъектности человека, его собственного «я». Ребенок необязательно должен играть изолированно от других детей — важно, чтобы он смог самостоятельно играть в объединении. Необходимо иметь в виду, что умелое сочетание индивидуальных и групповых игр в условиях учреждения дополнительного образования (когда дети включаются в деятельность добровольно) не только способствует обогащению их жизненного опыта, но и служит развитию самостоятельности.

Педагогам, работающим с детьми-сиротами, необходимо поощрять стремление ребенка к коллекционированию, в детском коллективе можно инициировать эти процессы, которые позволят воспитаннику расширять контакты с окружающим миром; пополняя свою коллекцию, ребенок обретает интерес, увлеченность, которая может стать основой профессионального выбора.

Подводя итог рассмотрению вопроса об организации игровой деятельности с детьми-сиротами в дополнительном образовании, можно отметить, что игра является мощным средством педагогического управления. Для педагога одна из главных задач — обучение детей игре, развитие у них способности играть, осуществлять постепенную передачу части организаторских и педагогических функций более старшим детям (учитывая разновозрастной состав) с тем, чтобы приобщать воспитанников к игровой культуре, в которой ребенок приобретает для себя жизненно важные качества, не сформированные в раннем детстве. Ко-

гда в группе создается игровая атмосфера, складывается традиция проведения игр с определенным сюжетом, а игру инициируют и проводят сами дети, то создаются предпосылки для развития защищенности, которая так необходима для этих детей. Выстраивается некая иерархичность в способах управления детским коллективом, вырабатываются общие правила жизнедеятельности, общественное мнение.

#### ***4.7.4. Создание специальных воспитывающих ситуаций***

Основу деятельности составляют ситуации, когда ребенок имеет возможность выбрать, учиться обосновывать свой выбор, проверять себя и определять свои возможности, принимать самостоятельные решения, нести за них ответственность, учиться быстро адаптироваться в новых условиях, гибко реагировать на воздействие окружающей среды, осваивать различные социальные роли.

***Ситуации успеха.*** Они направлены на создание условий для адаптации ребенка в новом коллективе, а также на поддержание и развитие субъектности ребенка. Как было уже замечено, для детей-сирот дополнительное образование является тем ресурсом, который помогает восполнить дефицит внимания со стороны значимого взрослого и окружающих людей, от которых они ждут поддержки и понимания. Педагогу важно обнаружить в ребенке тот потенциал в развитии его индивидуальных способностей, выявить его одаренность в том или ином виде деятельности, которые будут обогащать его, становиться для него значимыми и приоритетными, способствовать преодолению трудностей социализации.

Учитывая особенности психического развития детей-сирот (базовое недоверие к миру, негативная «Я-концепция», заниженная самооценка, повышенная тревожность, переживание состояния фрустрации перед новым видом деятельности и проч.), педагогу дополнительного образования во взаимодействии с детьми-сиротами необходимо создавать подобные ситуации, которые должны естественным образом вписываться в организацию деятельности объединения. Необходимо систематически и последовательно отслеживать характер и отношение ребенка к деятельности и к результатам ее выполнения. Усилие ребенка, преодоление собственной замкнутости и нерешительности, принятие ответственности – все то, что давалась ему нелегко, должно быть замечено педагогом. Ситуации успеха, по сути, становятся способом мотивации детей к совместной деятельности.

***Ситуации ответственности.*** Они возникают в работе с детьми постоянно, пронизывают всю деятельность детского объединения. Подчас их трудно разглядеть, но педагогу важно воспользоваться этими моментами и придать им воспитывающий характер. Конечно, в этом проявляется уровень профессионализма педагога: вовремя заметить, обратить внимание детей, творчески «обыграть», интуитивно предвидеть реакцию ребенка, подобрать нужные слова. Это то, что принято называть педагогическим мастерством.

Ситуации ответственности чаще возникают при планировании деятельности в момент принятия решений и после совершенных действий, поступков, обещаний, слов – тогда, когда наступает время отвечать за порученное и ис-

полненное, подводить итог и анализировать. Необходимо обратить внимание на то, что отвечать ребенок должен за последствия своих решений, своих действий и слов, именно собственных действий, а не решений и действий других людей. Поэтому любое поручение, предлагаемое ребенку, должно быть им принято осознанно, разъяснено педагогом или другими детьми.

*Пример создания ситуаций ответственности:*

- «Ребята, нам поручили важное дело – принять гостей. Подумайте, как лучше организовать этот прием? Пусть каждый предложит свои идеи. (К примеру, организовать экскурсию по городу, показать результаты деятельности объединения, подготовить небольшую презентацию направления, приготовить подарки и проч.). Предстоит нелегкая работа, но интересная. Давайте каждый выберет свой участок работы, за который будет отвечать (лучше эту информацию фиксировать персонально). Подумайте, как решать поставленную задачу? Какие возможные проблемы могут возникнуть? Что нужно сделать для их преодоления?».

При анализе ситуаций ответственности важно акцентировать внимание не на негативных сторонах поступков – допущенных ошибках, неудачах, лени, попустительстве, а выражать надежду в преодолении трудностей, недостатков, учить совместно их преодолевать, настраивать на успех. Подчас ребенок не понимает, что от его дел и поступков зависит благополучие других людей, поэтому необходимо разъяснять ему, доводить до его сознания, что последствия необдуманных действий одного человека отражаются на всех. Во многом преодоление трудностей зависит от поддержки детского коллектива, от сложившегося в нем общественного мнения, накопленных традиций, развитого чувства взаимной ответственности.

***Ситуации выбора.*** Ситуации ответственности тесно взаимосвязаны с ситуациями выбора, которые часто возникают стихийно. В то же время педагоги, планируя и организуя образовательный процесс, предусматривают создание специальных ситуаций на всех этапах работы и проведения конкретных дел. В этих ситуациях ребенку представляется возможность сделать самостоятельный выбор, проверить правильность, целесообразность принятого решения.

Приведем примеры, когда можно создавать ситуации выбора, позволяющие изучать и развивать интересы и потребности детей, их направленность и ценностные ориентации:

- распределение ролей при организации дел в разновозрастных объединениях (организатор, исполнитель, помощник организатора, воспитателя, участник, инициатор в др.);
- постоянные и временные поручения в детском коллективе;
- содержание деятельности (образовательная, познавательная, развлекательная, спортивная и т. д.);
- форма организации (групповая, т. е. возможность объединения с кем-то для решения задачи, или индивидуальная — «делаю сам»);
- роль и позиция в общих делах объединения (активный участник, организатор, зритель, помощник младшим и т. д.);

- временные творческие группы при подготовке и проведении дел (создаются с учетом интересов детей, по желанию, вокруг лидера, стихийными способами, с учетом имеющихся способностей детей к тому или иному виду деятельности и др.);
- неформальные контакты с детьми и педагогами;
- порядок и место выполнения домашних заданий.

Выбор детьми видов деятельности и освоение различных социальных ролей может осуществляться в процессе проведения различных дел, сюжетно-ролевых игр. В этом случае дети учатся осознанно выбирать и принимать самостоятельные решения при планировании дел, нести ответственность за сделанный выбор.

**Ситуации идентификации.** Очень важно для преодоления психологических барьеров создавать специальные ситуации, когда ребенок соотносит себя, свои действия с общественными нормами, правилами, действующими в объединении, осознает себя в сопоставлении с другими людьми. Такие ситуации могут возникать естественным образом в повседневной жизни при проведении различных дел, когда воспитаннику предлагается:

- а) соотнести поведение, поступки других людей со своими собственными;
- б) высказать свои суждения о положительном герое и оценить возможности поступать так самому;
- в) проанализировать свое поведение или других с учетом установленных в обществе (коллективе) правил;
- г) выполнить новую социально-значимую роль (возможно в игровой деятельности), которая позволит присвоить нормы поведения.

Приведем пример ситуации, которая может быть создана в объединении после Дня открытых дверей: «Мы принимали будущих воспитанников нашего объединения и выполняли роль экскурсоводов. Как мы справились с этой ролью? Что нам удалось? Что не удалось и почему? Какие качества гда, необходимые для приема посетителей, мы проявили? Какие качества надо развивать?»

Созданием ситуаций идентификации могут заканчиваться встречи с интересными людьми, которые могут быть примером для подражания, особенно, если это бывшие выпускники детских домов, у которых успешно сложилась личная жизнь и профессиональная карьера. После такой встречи детям предлагается заполнить опросник, в котором нужно дописать предложения:

«Встреча с этим человеком убедила меня в том:

- что для успешной жизни необходимо...
- чтобы стать хорошим человеком, мне необходимо ...
- чтобы успешно трудиться, мне нужно ... и т.п.

Воспитывающие ситуации, которые, как правило, пронизывают деятельность, с одной стороны, следует специально планировать и встраивать их в систему педагогической деятельности; с другой – важно оперативно ис-

пользовать возникающие в процессе совместной деятельности возможности для создания таких ситуаций.

#### **4.7.5. Педагогическая поддержка**

Традиционно педагогическая поддержка рассматривается как профессиональная деятельность педагогов в образовательных учреждениях, направленная на оказание *индивидуальной* помощи детям в решении их проблем. О.С. Газман определяет педагогическую поддержку как «деятельность по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, жизненном, профессиональном и этическом выборе». Считая, что поддерживать необходимо то, что заложено в индивиде от природы или приобретенное им в индивидуальном опыте, ученый к направлениям индивидуально ориентированной помощи относит: помощь в реализации первичных базовых потребностей и заданных природой физических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей и способностей; помощь в автономном духовном самостроительстве, творческом самовоплощении, развитии способности к экзистенциальному выбору.

Предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих сохранить свое человеческое достоинство, самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении.<sup>61</sup>

Технология педагогической поддержки, разработанная Т.В.Анохиной, включает в себя следующие этапы.<sup>62</sup>

1. Диагностический этап. На этом этапе происходит начальное знакомство с ребенком, идет изучение мотивов, способностей, уровня развития, выявляются его интересы и потребности, а также проблем в личностном развитии.

На основании результатов диагностики педагог определяет для себя:

- причины возникновения проблемы;
- возможные варианты организации педагогической помощи;
- привлечение к сотрудничеству специалистов для оказания ему комплексной помощи.

2. Поисковый этап. Целью этого этапа является организация совместной деятельности с ребенком (детьми) по выработке общей цели, а также выбор тактики педагогической поддержки, которая может выстраиваться, как дифференцировано (для детей с общими проблемами), так и индивидуально.

3. Договорный этап - проектирование действий педагога и ребенка, налаживание договорных отношений. Целью этого этапа является согласований действий каждого на пути к достижению совместно выработанной цели.

---

<sup>61</sup> Газман О.С. Педагогика свободы путь в гуманистическую цивилизацию XXI века.// Класный руководитель. - 2000. - 3.С.6-33.

<sup>62</sup> Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования //Класный руководитель. - 2000. - № 3 - с.63-81.

4. Деятельностный этап - происходит решение проблемы ребенка. В ситуации, когда действует ребенок, со стороны педагога важны одобрения его действий, стимулирование, ориентация на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы. В ситуации, когда действует сам педагог: важна координация действий специалистов, привлеченных к решению выявленной проблемы.

5. Рефлексивный этап пронизывает всю деятельность педагога с ребенком. Происходит обсуждение с ребенком успехов и неудач предыдущих этапов, разрешимости проблемы, осмысление нового опыта, важно создать доверительные отношения, предоставить ему возможность высказаться и рассказать о том, что для него было наиболее важным и значимым.

Вышеперечисленные этапы призваны обеспечить решение задач по социализации ребенка, создать условия для его самореализации в процессе индивидуальной, групповой работы, формирования у него системы новых знаний, умений, навыков за счет самостоятельной деятельности.

#### ***4.7.6. Организация аналитической и рефлексивной деятельности детей***

Одним из важных педагогических средств, способствующих формированию социальности детей-сирот, является аналитическая деятельность. Грамотная организация деятельности в дополнительном образовании предусматривает постепенное включение детей в аналитическую деятельность, которая должна органично вписываться в образовательный процесс учреждения и каждого первичного коллектива, разновозрастного объединения. Развитие аналитических способностей воспитанников интернатных учреждений становится приоритетной задачей в системе педагогической работы специалиста. Установлено, что аналитическая деятельность обеспечивает формирование субъектной позиции ребенка, которая характеризуется способностью анализировать деятельность, ее результаты, свои достижения и объективно их оценивать, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру; адекватностью самооценки своих возможностей и способностей, потребностью в самоконтроле и самоанализе, самоопределении и самореализации; активностью и заинтересованностью ребенка в деятельности и ее положительных результатах. Участие детей в анализе результатов деятельности, оценивании своих достижений формирует у них критичность мышления, ответственность за свою деятельность.

Задачи педагога, организующего аналитическую деятельность детей, могут быть разными: выявить уровень присвоения детьми поставленных целей и задач, а, следовательно, и эффективность их достижения; смотивировать воспитанников на дальнейшую работу; выявить проблемы и трудности детей в процессе деятельности; сформировать у воспитанников адекватную самооценку своей деятельности; определить эффективность используемых педагогических средств; сформулировать вместе с детьми проблемы, которые будут решаться на следующем этапе (осуществить целеполагание).

Остановимся подробнее на содержании и формах аналитической деятельности детей, поскольку в практике данный вид деятельности, как педагогическое средство явно недооценивается.

В процессе анализа работы воспитанники могут выполнять следующее:

- оценивать свою деятельность, собственные достижения, так и организацию, результаты работы других, коллектива в целом, взаимодействие детей разного возраста;

- определить степень достижения результата, личную и социальную значимость проделанной работы;

- отмечать достоинства тех или иных средств, используемых в совместной деятельности;

- выявлять проблемы, трудности в своей работе, деятельности разновозрастной группы;

- предлагать способы решения выявленных проблем;

- определять перспективы для собственного развития, развития группы, коллектива;

- выявлять возможности и способы развития взаимодействия старших и младших детей и др.

Условно можно выделить коллективные и индивидуальные, устные и письменные формы анализа. В реальной педагогической практике все эти формы взаимосвязаны, могут сочетаться и дополнять друг друга. Так, чаще всего групповое обсуждение результатов работы сопровождается высказыванием индивидуальных мнений.

Содержание и формы анализа зависят от вида, целей и задач деятельности, специфики учреждения, социума, способов организации, характера деятельности детей, а также целей и задач анализа.

Целесообразно использовать разные по содержанию и формам подходы к анализу, чтобы не утомлять детей однообразием и получать разностороннюю информацию. Так, содержание анализа может предусматривать обсуждение организации деятельности, ее результатов, отношений детей. Анализ проводится письменно или устно по заданным педагогом вопросам. При этом каждому предоставляется право высказать свое мнение или мнение вырабатывается в микрогруппах, которое затем сообщается всему коллективу, либо передается в письменном виде педагогу для дальнейшего анализа.

Прежде всего, рассмотрим *некоторые аспекты организации коллективного анализа*, который обучает детей аналитической деятельности и формирует аналитические умения, стимулирует самоанализ или рефлекссию воспитанников, и приведем примеры вопросов коллективного анализа.

1. Вопросы для общего анализа деятельности:

- Что понравилось, что удалось, что получилось и почему?
- Что не получилось, не удалось, не понравилось и почему?
- Что можно было сделать лучше, по-другому?
- Что надо сохранить в дальнейшем, а от чего отказаться?

2. Вопросы для анализа решения конкретных задач:



- Что узнали нового, важного, полезного, чему научились?
- Какие знания и умения особенно полезны и пригодятся в жизни?
- Чему научились, что потребуется в дальнейшей работе?
- Какие возникали трудности, какие допущены ошибки в работе и почему?

### 3. Вопросы для анализа взаимодействия детей разного возраста:

- Почему была организована совместная работа старших и младших детей?
- Была ли эта работа полезной и успешной? Почему?
- Что приобрели старшие и младшие воспитанники, чему научились?
- Что удалось в совместной работе старших и младших, и почему?
- Что не удалось в общении старших и младших?
- Все ли дети чувствовали себя комфортно?
- Какие способы совместной работы были особенно удачными, результативными?
- Какие проблемы возникли в совместной работе старших и младших?
- Что нужно сделать для решения этих проблем?
- Сформулируйте основные правила взаимодействия старших и младших.

Если такие правила были заранее разработаны, то целесообразно обсудить, как они выполнялись.

### 4. Вопросы для анализа взаимодействия учащихся при групповой работе:

- Все ли члены группы правильно поняли задачу?
  - Как были распределены обязанности в группе?
  - Кто и как работал в группе?
  - Правильно ли была распределена работа?
  - Как была организована взаимопомощь?
- Все ли смогли проявить себя, добиться успеха?

Если воспитанники не имеют опыта и участвуют впервые в анализе, то вопросов не должно быть много и они должны быть понятны, доступны для детей, вызывать интерес. В дальнейшем вопросы могут усложняться, а их количество увеличиваться. На первых этапах вопросы записываются в виде схем ответов на доске или предлагаются на карточках. Например: «Мне понравилось это дело, потому что...», «Я думаю, что это дело не совсем удалось, потому что...» и т. п.

Когда участники имеют опыт коллективного анализа, традиционные вопросы нет необходимости напоминать. Педагогу целесообразно внести лишь дополнительные вопросы по ходу анализа, которые вскрывают главные причины неудач или подчеркивают существенные просчеты в работе, если дети не смогли сами их увидеть и отразить эти просчеты при обсуждении.

Важно научить участников коллективного анализа правилам обсуждения:

- сначала вопросы обсуждаются в микроколлективах (парах), а потом их представители высказывают общее мнение всему коллективу;
- в микроколлективе разговор ведет его организатор или опытный воспитанник;
- прежде выбирается тот, кто будет выступать, перед всеми с общим

мнением, чтобы он мог зафиксировать мнение других;

- затем каждый по очереди высказывает свои суждения, а выступающий фиксирует их;

- начинать говорить нужно с положительного — отметить достижения, а потом остановиться на ошибках;

- после того, как выступит представитель от микрогруппы, другие участники могут при желании дополнить его;

- можно задавать вопросы друг другу;

- в своих высказываниях не нужно заново повторять то, что уже сказали другие, можно просто согласиться с ними, сослаться на них;

- когда кто-то говорит, все внимательно слушают, не перебивая, до конца.<sup>63</sup>

Анализ — наиболее сложный для педагогов, а тем более детей, вид совместной деятельности. Педагог готовит организаторов дела, руководителей микрогрупп к анализу. Вместе с ними он продумывает вопросы, определяет, кто и как будет вести обсуждение. Педагогу важно решить вопрос о собственной позиции при анализе. Он может быть ведущим или рядовым участником, ненавязчиво направляя обсуждение, или помощником ведущего, которым станет кто-то из детей. Когда идет обсуждение в группах, он старается уделить внимание каждой группе или включается в работу как рядовой участник.

Вместе с педагогами, под их скрытым руководством дети вырабатывают коллективное мнение, учатся анализу, умению правильно оценить успех и поражение, увидеть ступени роста своего, товарищей и коллектива, наметить пути улучшения работы. Способ организации совместной работы, личный пример педагогов приучают воспитанников к тактичному высказыванию своих замечаний, возражений, предложений, адресованных друг другу и взрослым.

За основу анализа берутся воспитательные задачи, стоящие перед педагогами, жизненно-практические задачи, сформулированные детьми на этапе целеполагания и планирования. Педагоги помогают детям вычлени наиболее существенные моменты, установить причинно-следственные связи, ориентируют детей не только на анализ деятельности, но и отношений, которые складывались в ходе ее.

Большое значение для формирования аналитических умений и навыков у детей и педагогов имеет анализ работы за день, неделю, месяц, год. Целью этого анализа является оценка результатов образовательного процесса за истекший период, нахождение наилучших вариантов его дальнейшего развития, разработка и обоснование целей и задач на новый период.

По итогам года в объединениях (кружках, клубах и т. п.) проводятся обсуждения следующих вопросов: что мне понравилось; что получилось, что удалось из задуманного в этом году; чему я научился, что приобрел; что сделано полезное и нужное для нас и других; что у меня не получилось, не

---

<sup>63</sup> Титова Е.В. Если знать, как действовать.- М., 1994. - С. 108.

удалось, не понравилось и почему; что необходимо для улучшения работы в следующем году; кого и за что отметить, поблагодарить по итогам работы за год.

Целесообразно использование и более творческих приемов сбора информации, характеризующей итоги работы объединения. Педагоги и дети могут выполнять следующие задания:

- а) представить в творческой форме (с помощью рекламы) достижения этого года;
- б) показать фрагмент самого удавшегося дела этого года;
- в) провести экскурсию для гостей;
- г) с помощью различных телепередач показать достижения и неудачи.

Организаторам изучения образовательного процесса необходимо продумать сбор и обработку информации в ходе коллективного анализа. Можно вести протокол обсуждения или создать специальный пресс-центр, который будет фиксировать и наглядно представлять основные идеи и результаты коллективной мыслительной деятельности.

На анализ работы конкретных событий и дел не нужно жалеть время. Как показывает опыт, это всегда окупается положительным изменением отношений взрослых и детей к дальнейшей организации жизни коллектива и повышает их ответственность при планировании работы и организации дел. Педагог должен использовать любую возможность для того, чтобы обсудить с детьми события дня, недели, месяца, отреагировать на ситуацию, анализ которой обогатит жизненный опыт ребенка.

Важно организовать рефлекссию, т.е. предоставить возможность ребенку размышлять о том, как протекала его деятельность, что с ним произошло, что он чувствует после этого, о чем задумался, что его беспокоит. Рефлексия – это обращение к своему внутреннему миру, состоянию, нахождение себя в этом мире, анализ и осмысление личностью причин своих действий и состояний, размышление, самонаблюдение, самопознание. Рефлексия определяется как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий.

Приведем примеры различных способов организации аналитической и рефлексивной деятельности.

• *Незаконченное предложение:*

- Я считаю, что наиболее удачным было ...
- Мне хотелось бы порекомендовать...
- Я сегодня открыл для себя...
- Я удовлетворён тем, что...
- Мне понравилось работать с младшими (старшими) из другой группы, потому что...
- Сегодня меня порадовало...
- Я удовлетворён своей работой, потому что...
- Я пришел(а) к выводу, что в дальнейшем мне следует учесть ...

- *Анкета.* Это наиболее распространенный и доступный способ включения детей в аналитическую деятельность.

Могут быть использованы различные виды оперативного опроса с помощью таблицы, например, отметить знаком «+» в соответствующей колонке.

Например:

Суждения	Да	Нет	Не знаю
1. Мне нравится работать в группе			
2. На этом мероприятии я: - узнал много нового; - показал свои знания; - с интересом общался с товарищами; - смог проявить себя и т.д.			
3. На занятии я чувствовал себя: - свободно; - скованно; - уютно; - плохо; - нормально.			
4. На мероприятии мне понравилось: - обсуждать; - выступать; - коллективно решать вопросы и т.д.			

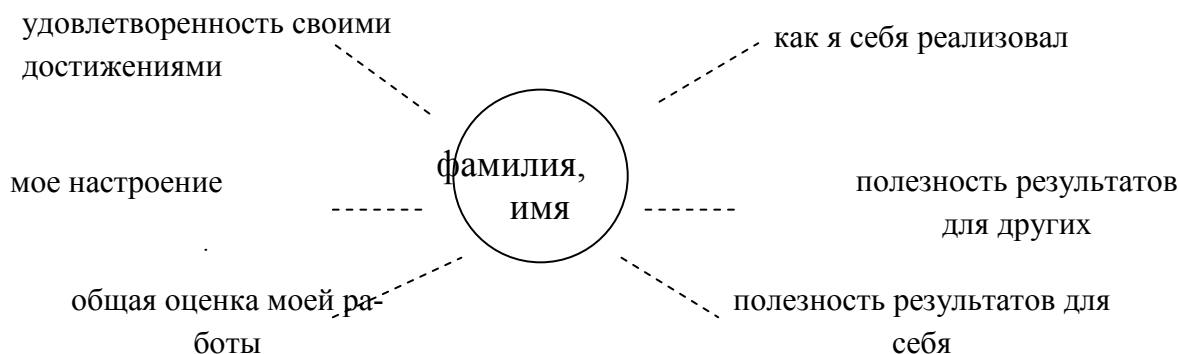
- *Заполнение концептуальной таблицы.* Каждому ребенку после проведения дела или мероприятия предлагается заполнить таблицу, включающую следующие разделы:

Что знал, умел?	Что узнал, чему научился?	О чем задумался?	Чему надо научиться?

Или до мероприятия (1,2 колонка) и после его проведения (3,4 колонка):

Знаю	Хочу узнать	Узнал	Мнение

- *Лучевая диаграмма.* Учащиеся на лучах от центра отмечают своё мнение о своей работе, далее точки соединяются, и получается схематичная диаграмма, показывающая:



- *Выбор вопроса.* Детям предлагается ответить на один из предложенных вопросов.

- Удовлетворен ли ты своей работой?
- Сумел ли ты себя реализовать?
- Что привлекло тебя?
- Какие виды работ тебе особенно понравились?
- Оцени полезность работы, как это может пригодиться в дальнейшем?

Для того чтобы помочь ребенку осознать то, что он делал, можно предложить следующее:

- сформулируйте главный(е) вывод(ы), который(е) вы сделали для себя в результате выполнения работы;

- назовите проблемы, которые мы решали сегодня и т.п..

Невозможно предложить все методики аналитической деятельности, так как они рождаются в конкретной ситуации в процессе совместной деятельности детей и взрослых.

Организуя анализ и самоанализ деятельности детей, необходимо учитывать следующее:

- Содержание и формы анализа должны соответствовать целям и воспитательным задачам, основным проблемам, которые возникают в ходе деятельности.

- Необходимо использовать различные формы и способы анализа и самоанализа, учитывая возрастные особенности детей, их уровень подготовленности, опыт аналитической и рефлексивной деятельности.

- Важно развивать, совершенствовать способы аналитической деятельности воспитанников. На первых этапах для младших детей может быть уместным использование цветогрaмм, символической оценки. Для старших такие способы выглядят примитивно, не решают воспитательных и развивающих задач, не стимулируют стремление к самосовершенствованию.

- Аналитическая деятельность детей должна органично вписываться в воспитательный процесс, использоваться на различных этапах деятельности и жизни коллектива.

- Педагогу необходимо предоставить возможность детям самим выбирать способы анализа и оценивания своей деятельности. На первых этапах учитель предлагает несколько таких способов, учитывая разновозрастной состав группы, в дальнейшем дети сами определяют, разрабатывают средства анализа и оценивания своей деятельности.

- При отборе форм и способов аналитической деятельности важно предусмотреть возможность оценивания, рефлексии детьми собственной деятельности в сочетании с достижениями своей группы, формируя у детей чувство ответственности за свои достижения и успехи товарищей.

В целом, отметим, что должна выстраиваться система аналитической и рефлексивной деятельности детей, которая предусматривает постоянное усложнение и углубление содержания аналитической деятельности, развитие форм анали-

за, самоанализа, оценивания, а также обеспечивает развитие у воспитанников аналитических и рефлексивных умений.

Способность детей анализировать и рефлексировать, а также адекватно оценивать свою деятельность свидетельствует об эффективности педагогической работы.

Аналитическая и рефлексивная деятельность детей составляет основу для целеполагания и планирования – эффективных педагогических средствах, которые способствуют социализации детей-сирот в дополнительном образовании.

#### ***4.7.7. Целеполагание и планирование***

Участие детей в *целеполагании*\* и планировании формирует у них ответственность за сделанный выбор, целеустремленность, способность к принятию самостоятельных решений, умения обоснованно определять цели и конструировать деятельность. Включенность детей в процесс целеполагания деятельности обеспечивает их высокую активность, способствует формированию таких качеств как целеустремленность и ответственность, развитию проективных, конструктивных и аналитических умений, важных для формирования гражданской ответственности.

Все эти умения, качества, свойства личности дети приобретают в том случае, если педагоги владеют способами организации индивидуального и коллективного целеполагания и планирования и могут научить этому своих воспитанников.

Следует иметь в виду, что без принятия, осознания важности решения задач и (или) проблемы ребенком не может быть активного, сознательного включения его в деятельность, а, следовательно, затрудняется формирование ответственного отношения к этой деятельности.

Педагогическое целеполагание условно может включать в себя следующие этапы:

а) диагностика образовательного процесса, анализ результатов предыдущей совместной деятельности участников работы;

б) моделирование педагогами образовательных целей и задач, возможных результатов;

в) организация коллективного целеполагания, совместной целеполагающей деятельности педагогов и воспитанников;

г) уточнение педагогами образовательных целей и задач, внесение корректив в первоначальные замыслы, составление программы педагогических действий по их реализации с учетом предложений детей и прогнозируемых результатов.

Чтобы цели и задачи, планы их реализации были актуальны, реальны и доступны, необходимо осуществить диагностику исходной ситуации, в которой находятся участники совместной деятельности. Целесообразно изучить состояние образовательного процесса, индивидуальные и возрастные особенности детей, результаты их деятельности на преды-

дущем этапе, опыт организации их совместной работы, опираясь при этом прежде всего на оценку, информацию самих детей.

Участие детей в осмыслении своего предыдущего опыта позволяет им сознательно подойти к определению общих и индивидуальных целей, что изложено в предыдущем разделе.

Этап диагностики в целеполагании особенно важен, так как позволяет педагогам выявить наиболее значимые педагогические средства, действенные моменты в предыдущем опыте, соотнести оценки взрослых и детей об эффективности работы, а, следовательно, лучше понять запросы, потребности детей, оценить совместную деятельность педагогов и воспитанников с позиции самих детей.

На основе информации, полученной в ходе диагностики, совместного анализа, педагоги определяют первый вариант воспитательных, организационно-педагогических задач. На этом этапе целеполагание осуществляется как индивидуальная мыслительная деятельность педагога по выработке целей и задач, определению главных путей их достижения.

На третьем этапе сущность взаимодействия педагога и детей заключается в том, чтобы образовательные задачи, стоящие перед педагогом, его замыслы трансформировать в задачи и замыслы детей, а проблемы, выражающие интересы детей и актуализированные на первом этапе целеполагания (на этапе диагностики), конкретно и осознанно оформились в общие цели совместной деятельности педагогов и воспитанников.

В этом случае используют различные приемы: вместе с детьми вспоминают проблемы, трудности, возникшие в предыдущий период, помогают сформулировать вопросы, которые подскажут эти проблемы воспитанникам.

Дети быстрее и осознаннее воспринимают цель, присваивают ее, если то, что предлагают педагоги, связано с их конкретной жизнью, связано с потребностями подростков, выражено серьезно, значимо, доверительно, с предполагаемым востребованным результатом, доступно и понятно, ярко и эмоционально.

Четвертый этап целеполагания в определенной мере повторяет второй, но по содержанию и объему работы может существенно отличаться. Здесь педагогу целесообразно проанализировать, в какой мере удалось следующее: а) организовать взаимодействие участников в процессе целеполагания; б) идентифицировать общие и личные цели детей; педагогические и жизненно-практические задачи детей; в) спрогнозировать, предусмотреть интересы, потребности детей; г) провести свои педагогические замыслы через воспитанников.

Выделение этапов целеполагания весьма, условно, так как все они взаимосвязаны, в реальной практике пронизывают друг друга. Описание этапов целеполагания носит обобщенный вариант и может быть применено к различным типам целеполагания. Методика целеполагания будет отличаться при этом временными рамками, набором педагогических приемов и действий детей.

Существует множество способов привлечения детей к различным видам целеполагания: перспективному, тематическому, текущему. Особенно ценно, когда ребенок участвует в определении задач, проблем, которые будут решаться не только всем коллективом (в групповом целеполагании), но и в постановке своих индивидуальных целей на ближайший период и перспективу. Именно осознание достижимости намеченной ребенком индивидуальной цели создает ситуацию успеха. Поэтому на этапе целеполагания важно предоставить возможность высказать каждому свое суждение о предстоящей работе, ее целях и возможных результатах в устной или письменной форме.

Следует отметить, что в процесс целеполагания дети могут включаться на каждом этапе деятельности, когда они ищут ответ на вопросы: «Для чего мы будем выполнять эту работу?», «Где нам пригодятся эти умения?» «Какие наши дальнейшие действия и почему?» и т. п.

Педагогу важно сопровождать процесс целеполагания деятельности детей таким образом, чтобы у каждого ребенка выстраивалась и развивалась система индивидуального целеполагания.

Формирование высокого уровня субъективности ребенка в процессе целеполагания – сложный и длительный процесс, требующий от педагога терпения и профессиональной гибкости; убежденности в том, что включение детей в выработку целей деятельности, способов ее организации является основой его сознательности и ответственности. Педагогу необходимо овладеть различными способами организации индивидуально-ориентированного целеполагания деятельности детей, тем более в условиях дополнительного образования, где важно обеспечить интеграцию и дифференциацию задач и интересов детей с разными образовательными потребностями.

Целеполагание составляет основу планирования, в результате которого разрабатываются конкретные действия и дела, обеспечивающие достижения.

План — важная предпосылка успеха в воспитании детей в том случае, когда он является итогом коллективного совместного творчества, поиска педагогов и детей, когда в основе процесса планирования лежит тесное взаимодействие, заинтересованное сотрудничество воспитателей и воспитанников, старших и младших.

Необходимость и важность взаимодействия педагогов и воспитанников в процессе планирования обусловлены также тем, что знания и опыт взрослых дополняются нестандартностью, оригинальностью решений детей. Итог, показатель эффективности взаимодействия можно кратко выразить следующим образом: дети включили в план то, что им хотелось, но захотели они то, что хотели и предполагали целесообразным педагоги.

Планирование предусматривает коллективный поиск полезных дел, правильных действий, которые могут обеспечить достижение положительных результатов, выполнение намеченного. Поиск дел проводится на разных уровнях и направлениях: общих для всех детей дел («ключевых»); содержания и форм работы клубов, секций, кружков; об-



щих праздников и объектов повседневной заботы; дел на радость себе и другим. Используются следующие приемы привлечения детей к поиску: конкурс на лучшее предложение в план, «копилка» предложений, аукцион идей, знакомство с опытом других учреждений, обзор интересных дел других коллективов, анкетирование и др.

Примерные вопросы для обсуждения могут быть следующими: главные задачи на следующий год; предложения по участию объединения в мероприятиях учреждения; сотрудничество с другими коллективами и объединениями; дела для младших воспитанников, на пользу окружающих людей; содержание и формы работы в объединении.

Совместный поиск педагогов и воспитанников в процессе целеполагания и планирования стимулирует творческую деятельность, определяет ответственную позицию взрослых и детей в реализации намеченного.

Коллективное, индивидуальное целеполагание и планирование – целостный процесс. От коллективного целеполагания дети переходят к индивидуальному, конкретизируя цели, задачи, действия на близлежащий период для себя. Возможно сначала определить индивидуальные задачи, а затем выработать общие, коллективные.

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнем, что рассмотренные педагогические средства, влияющие на социальное становление детей-сирот, тесно взаимосвязаны. Так, например, невозможно сформировать самостоятельность детей-сирот без оказания педагогической поддержки при организации коллективной деятельности. В свою очередь коллективная деятельность предполагает организацию разновозрастного взаимодействия, создания воспитывающих ситуаций. Через коллективную деятельность осваивается опыт индивидуального анализа, рефлексии, целеполагания и планирования, что составляет основу формирования социальности ребенка и способствует его интеграции в общество.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Какие меры со стороны государства, на Ваш взгляд, будут способствовать предупреждению сиротства в нашей стране? Сравните социальную политику государства в нашей стране с мировым опытом в решении проблемы сиротства?

2. Какие модели организации дополнительного образования с детьми-сиротами реализуются в нашей стране?

3. Какие возможности предоставляет сфера дополнительного образования для преодоления трудностей социализации детей-сирот? Какие направления дополнительного образования имеют наибольший потенциал для преодоления трудностей социализации детей-сирот? Приведите примеры.

4. Какие последствия в развитии личности ребенка-сироты может вызвать непрофессиональная педагогическая позиция? Может ли педагог дополнительного образования компенсировать ребенку-сироте родительский дефицит любви и заботы?

5. Каковы особенности взаимодействия педагога с детьми-сиротами в дополнительном образовании? Как грамотно выстраивать взаимодействие с группой детей, в которую входят воспитанники детских домов?

6. Какие педагогические средства, на Ваш взгляд, являются наиболее эффективными в социальном становлении детей-сирот? Покажите их взаимосвязь на конкретных примерах.

7. Какое значение имеет игра в развитии детей-сирот? По каким признакам можно определить стадии игрового развития ребенка? Какие возможности для «доигрывания» может предоставить педагог дополнительного образования? Что необходимо предусмотреть?

## Практические задания

### Базовый уровень:

1. Проанализируйте законодательные документы, принятые в нашей стране за последние 5 лет в решении проблем сиротства. Приведите статистические данные о положении сирот в нашей стране.

2. На основе раздела 4.5. разработайте памятку начинающему педагогу по предупреждению трудностей взаимодействия с детьми-сиротами в дополнительном образовании.

3. Разработайте диагностические методики, позволяющие выявить уровень сформированности профессиональной педагогической позиции.

4. Разработайте методику целеполагания и планирования деятельности в детском объединении.

5. Покажите взаимосвязь педагогических средств для решения конкретной педагогической задачи (проблемы).

### Повышенный уровень:

1. Разработайте комплексный план действий государственных структур и общественных организаций по профилактике сиротства в нашей области.

2. Составьте методические рекомендации педагогу дополнительного образования по формированию профессиональной позиции во взаимодействии с детьми-сиротами.

3. На конкретном примере (взяв за основу трудности взаимодействия с детьми-сиротами) разработайте технологию педагогической поддержки ребенка.

4. Разработайте методику анализа деятельности детского объединения за учебный год в творческой форме. Проанализируйте, какие личностные качества будут развиваться у детей при участии в этой деятельности.

5. На основе содержания раздела 4.7. заполните таблицу:

Педагогическое средство	Цель применения (какие трудности социализации позволяет преодолеть)	Какие качества развиваются в детях	Условия использования	Примеры использования

## Список литературы

1. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Чернявская А. П. Профориентация и самоопределение детей-сирот: учеб.-метод. пособие / под. ред. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова. – 2-е изд., доп. и перераб. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. - 240 с. *(Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебно-методического пособия).*
2. Байбородова Л. В. [и др.]. Концепция организации воспитательной деятельности с детьми-сиротами // Концепции ведущих ученых ИПП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006.
3. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Кириченко Е. Б. Трудовое воспитание детей-сирот: учебно-методическое пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова. – 2-е изд., перераб. и доп. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. — 287 с. *(Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебно-методического пособия).*
4. Байбородова Л.В., Белкина В.В., Кириченко Е.Б. и др. Обеспечение социальной безопасности и защиты детей-сирот: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во Департамента образования Ярославской области, 2013. – 112 с.
5. Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б. Формирование социальной ответственности и гражданской идентичности детей-сирот: учебно-метод. пособие. - Ярославль: Изд-во Департамента образования Ярославской области, 2011. – 140 с.
6. Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Щелкунова Л.А. Воспитание детей-сирот в загородном летнем лагере: Из опыта работы лагеря «Лесной родник». Ярославль: ЯГПУ, 2003.
7. Кириченко Е.Б. Педагогическая поддержка детей-сирот: методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 51 с.
8. Кириченко Е.Б. Практические задания для подготовки студентов к работе с детьми-сиротами: методические материалы. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2013. – 23 с.
9. Корчак, Я. Как любить ребенка. — М.: Политиздат, 1990.
10. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. — М.: Педагогика, 1983—1986.
11. Преодоление трудностей социализации детей-сирот: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль, 1997.- 196 с.
12. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005.
13. Профессиональное и личностное самоопределение детей-сирот. Методическое пособие/ Под ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль, 1999.
14. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот: методические материалы для специалистов сопровождения / под ред. Л. Г. Жедуновой, Т. А. Ивановой, С. Б. Корниловой. — Вып. 1. — Ярославль: Ремдер, 2005.
15. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот: методические материалы для специалистов сопровождения / под ред. В. К. Солондаева. — Вып. 2. — Ярославль: Ремдер, 2006.

16. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот: методические материалы для специалистов сопровождения / под ред. И. В. Кузнецовой, Н. Н. Посысоева., Т. А. Ивановой. — Вып. 3. — Ярославль: Ремдер, 2007.

17. Формирование социальной устойчивости детей-сирот. Опыт работы учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в Ярославской области / под ред. Л.В. Байбородовой, Е.Б. Кириченко, В.М. Сумеркиной. – Ярославль: Изд-во Департамента образования Ярославской области, 2011. – 196 с.

18. Чернявская А. П., Кириченко Е. Б. Профессия в жизни: рабочая тетрадь для воспитанников детских учреждений. – 2-е изд., перераб. и доп. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. — 139 с. (*Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебно-методического пособия*).

19. Чернявская А.П., Кириченко Е.Б. Дорога в жизнь: Рабочая тетрадь для воспитанников детских учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. - Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. — 104 с.

20. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот: учеб. пособие для студентов вузов. - СПб.: Изд-во Петерб. ун-та, 2005.- 628 с.

## СЛОВАРЬ

**Агрессия** - враждебное поведение в отношении окружающих людей, причем в этом понятии объединяются различные по форме и результатам акты поведения – от таких, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, до бандитизма и убийств<sup>64</sup>.

**Базовое доверие** (Э. Эриксон) — это идентичность с матерью, которая объединяет в себе три чувства: во-первых, спокойствия, во-вторых, ощущение ребенка, что он является самим собой, и, в-третьих, что он становится тем, кого другие люди надеются в нем увидеть. **Базовое недоверие** — могучая комбинация чувств лишенности, разделенности и покинутости. С момента разрыва с матерью ребенок воспринимает мир враждебно и отстраненно, переводя свои внутренние негативные чувства на окружающих его людей, не ожидая от них ничего, кроме страдания<sup>65</sup>.

**Безнадзорность** - отсутствие или недостаточность контроля за поведением и занятиями детей и подростков, воспитательного влияния на них со стороны родителей или заменяющих их лиц.<sup>66</sup>

**Беспризорность** - отсутствие у детей и подростков постоянного места жительства, определенных занятий, семейного или государственного попечения и систематического воспитательного воздействия в результате утраты родителей, ухода из семьи, бегства из воспитательного учреждения.<sup>2</sup>

**Взаимодействие** – процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами и совместной деятельностью. Взаимодействие может протекать в форме общения, обмена информацией, совместного принятия решения и т.п.<sup>67</sup>

**Депривация** - психическое состояние, возникающее в результате лишения, утраты или ограничения возможностей человека удовлетворять жизненно важные потребности.

**Дети с ограниченными возможностями здоровья** — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.<sup>68</sup>

**Дети, оставшиеся без попечения родителей** - это лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и 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, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных заведений и в иных случаях признания ребенка оставшимся без попечения родителей в установленном законом порядке.<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> Ковальчук М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: учебное пособие [Текст] / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 286 с.

<sup>65</sup> Эриксон Э. Восемь возрастов человека // Детство и общество. — СПб.: Летний сад, 2000.

<sup>66</sup> Российская педагогическая энциклопедия: Т.1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - 608 с.

<sup>67</sup> Словарь основных психолого-педагогических понятий. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.д.Ушинского, 1998. – С.7.

<sup>68</sup> Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2013). Ст. 54

<sup>69</sup> О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон РФ № 159 ФЗ от 21.12.96 // Российская газета. 1996. 27 дек.

**Дети–сироты** – это лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель.

**Инвалид** – лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

**Инклюзивное образование** – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

**Норма социальная** - исторически сложившиеся в конкретном обществе предел, мера, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций<sup>70</sup>.

**Нормы нравственные и этические** отражены на языковом уровне и обусловлены социальными и культурными особенностями, базируются на общечеловеческих ценностях. За их нарушение не следуют юридические санкции, но следует общественное осуждение и порицание.

**Нормы правовые** – это общеобязательные и охраняемые государством правила поведения, регулирующие общественные отношения с целью их упорядочения в интересах общества.

**Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** к данной категории относятся физические лица, имеющие «недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий»<sup>71</sup>

**Поведение отклоняющееся** - взаимодействие ребенка с его социальным окружением, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам. Отклоняющееся поведение принято подразделять на: девиантное, делинквентное, криминальное поведение; в качестве отдельных видов выделяют аддиктивное и агрессивное поведение личности.

**Поведение аддиктивное** – это подчинение своих потребностей потребностям других людей, вынуждающих последних брать на себя ответственность за принятие важных решений, касающихся непосредственно их жизни, злоупотребление веществами, изменяющими психическое состояние, до того, как произошло формирование физической зависимости.

**Поведение девиантное** — один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп<sup>72</sup>.

**Поведение делинквентное** - в отличие от девиантного, характеризуется как повторяющиеся асоциальные проступки детей и подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной от-

---

<sup>70</sup> Гишинский, Я.И. Стадии социализации индивида [Текст] / Я.И. Гишинский // Человек и общество.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. – Вып. 9. – С. 74.

<sup>71</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. Гл.1, ст.2.

<sup>72</sup> Клейберг, Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие [Текст] / Ю.А. Клейберг. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.-Ульяновск, 2005. – 416 с.

ветственности из-за их ограниченной общественной опасности или недостижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность.<sup>73</sup>

**Поведение криминальное** - противоправный поступок, который по достижению возраста уголовной ответственности служит основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируется по определенным статьям уголовного кодекса. Криминальному поведению, как правило, предшествуют различные формы девиантного и делинквентного поведения.

**Поведение нормальное** подростка полагает его адекватное взаимодействие с социумом, отвечающее потребностям и возможностям развития и социализации взрослеющей личности, и одновременно не противоречащее ожиданиям окружающим. Если окружение ребенка способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные особенности.

**Привязанность** – тесная эмоциональная связь между двумя людьми, характеризующаяся взаимным участием и желанием поддерживать близкие отношения.

**Профессиональная позиция во взаимодействии** (от лат. positio - точка зрения, принцип, положенный в основу поведения, действий) - система устойчивых отношений профессионала к существенным аспектам своей деятельности, проявляющаяся в соответствующем поведении.

**Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в сфере дополнительного образования** - процесс взаимодействия участников образовательной деятельности (педагога дополнительного образования, психолога, родителей) направленного на формирование образовательного пространства, благоприятного для освоения дополнительной образовательной программы обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

**Технология психолого-педагогического сопровождения** представляет собой алгоритм деятельности педагога дополнительного образования, реализация которого создает ребенку с ограниченными возможностями здоровья условия для развития и проявления своих способностей в выбранной сфере, а также способствует его социальной адаптации и реабилитации в детском образовательном объединении.

**Трудность социализации** - комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью.

**Целеполагание** – это процесс выработки, обоснования целей и определения главных путей их достижения (задач).

---

<sup>73</sup> Змановская, Е.В. Девиантология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.В. Змановская. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 288 с.

