

АДМИНИСТРАЦИЯ г. АРМАВИРА
АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
АРМАВИРСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
АРМАВИРСКИЙ ПРАВОСЛАВНО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ СПЕЦИАЛЬНОЕ (КОРРЕКЦИОННО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ВОСПИТАННИКОВ) С ОТКЛОНЕНИЯМИ
В РАЗВИТИИ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ III-IV вида
г. АРМАВИРА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ
АРМАВИРСКАЯ ГОРОДСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ
«ЖИЗНЬ БЕЗ НАРКОТИКОВ»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ,
ИМЕЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ
ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ»

Сборник материалов региональной научно – практической конференции
28 марта 2008 г.

АРМАВИР
2008 г.

Актуальные проблемы социализации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих социальный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»

Редакторы:

- Макарова Валентина Андреевна

директор Негосударственного образовательного учреждения Центр профессиональной ориентации «Профессионал», председатель Армавирской городской общественной организации молодежи «Жизнь без наркотиков»

- Шевченко Людмила Евгеньевна

к. пед. н., зав. кафедрой педагогики и основ управления АФ ГОУ Краснодарского края ККИДППО.

Конференция подготовлена в рамках реализации Комплексной программы творческой деятельности по социализации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями, имеющими социальный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Мы - твоя семья» при поддержке Фонда помощи обездоленным детям и детям, лишенным родительской ласки – Детский фонд «Виктория».

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Уважаемые коллеги!

2008 год объявлен годом семьи. Семья является стержнем, вокруг которого формируется жизнь и судьба каждого человека. Лишившись семьи, дети теряют опору и оказываются в трудной жизненной ситуации.

На сегодняшний день проблема сиротства является одной из самых актуальных проблем государства. На ее решение направлены объединенные усилия власти, органов опеки и попечительства, социальных и образовательных учреждений, общественных организаций.

Администрация г. Армавира прилагает все усилия для консолидации общества в решении проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Создаются благоприятные условия для подготовки детей, лишившихся попечения родителей, к самостоятельной жизни. Развиваются различные формы устройства детей, совершенствуется их медицинское обслуживание, решаются проблемы их образования и трудоустройства.

Фонд помощи обездоленным детям и детям, лишенным родительской ласки – Детский Фонд «Виктория» выстроил эффективные партнерские отношения с органами государственной власти в Краснодарском крае и в г. Армавири. Такое сотрудничество даст возможность создать комплексную систему адаптации и реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Мы рассчитываем на плодотворное проведение конференции, на взаимный интерес участников к тематике и на развитие и расширение интеграционных практик в социальной сфере.

*Гатиева А.М. – председатель
организационного комитета конференции,
д. пед. н.,
заместитель главы города Армавира
по социальным вопросам.*

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.

Арцимович И.В.
Волобуева Н.А.
Павлова И.А.
Кононенко И.С.
Алдакимова О.В.
Спирина М.А.
Ромашина Е.В.
Тавакалова М.М.
Белоус О.В.
Хлынина Т.П.
Тавакалова М.М.
Калинин П., иерей

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ.

Давлятова С.В.
Недбаева С.В., Щербанева Н.Г.
Роженко А.В.
Никитенко Г.Н.
Голикова Н.М.
Голоусов Ю.А., Гришанина А.В., Молчанова Е.В.
Моисеева Е.Б.
Гапоненко М.Н.
Грицай А.Г.
Донцова Н.Ю., Комбарова Н.В.
Кожухарь Р.
Твелова И.А.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКИХ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «МЫ – ТВОЯ СЕМЬЯ» ПРИ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОГО ФОНДА «ВИКТОРИЯ» Г. МОСКВА

Лицманенко Н.Н.
Макарова В.А.
Казетова Н.А.
Тарасьян Н.А.
Чупина Н.И.
Кожевникова В.Н.
Щербанева Н.Г., Макарова В.А.

ОПЫТ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ВОСПИТАННИКОВ) С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ Ш-IV ВИДА Г. АРМАВИРА, КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ.
ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Хохрина А.В.

Алиева Д.С.
Клепач Г.И.
Гринченко Н.С.
Конопельченко Г.П.
Павлик С.Н.
Шингур Н.В.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Арцимович И.В.

Проблема изучения адаптации индивида в психологии не нова, но до сих пор остается одной из актуальных общепсихологических проблем, ибо определяется потребностью психологической науки в объяснении тех изменений, которые происходят в условиях современной жизнедеятельности с человеком, в определении интегральных факторов наблюдаемых психологических трансформаций.

Раскрытие механизмов адаптации, дает ключ к пониманию не только новых форм отношений человека с обществом, природой, самим собой, но и прогнозированию его психического развития, проявлениям поведения и отношений к самому себе и окружающему миру.

Выступая как одна из основополагающих функций психики, адаптация является фактором либо способствующим, либо усложняющим жизнедеятельность индивида. Функционируя на уровне биологическом и социальном, психика позволяет преломлять посредством интериоризации и экстериоризации те или иные воздействия среды и наоборот. Успешность адаптации зависит от того адаптационного потенциала, которым человек обладает от рождения. На организмическо - психологическом уровне механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции человеческого общества, позволяют человеческому роду выжить как биологической особи, как социальному существу. Именно благодаря процессу адаптации достигается оптимальное функционирование не только всех систем организма и сбалансированности в системе «человек-среда», но и в системе социально-психологических особенностей функционирования.

Проблемой адаптации занимаются многие отрасли наук, и она имеет с одной стороны прикладной характер (медицинская психология, психофизиология, биология, зоопсихология и т.д.), а с другой стороны имеет междисциплинарный характер, что обуславливает сложности в ее изучении, диагностике и последующем коррекции ее проявлений.

Важный вклад в разработку широкого понятия адаптации ввели французские физиолог К. Бернар и психолог Ж. Пиаже. С точки зрения физиологии К. Бернар выдвинул гипотезу о том, что любой организм, в частности и человеческий, существует благодаря возможности сохранять равновесное сбалансированное состояние внутренних особенностей организма и факторов внешней среды, при котором достигается благоприятное состояние для человека, выступающее в форме комфорта. Углубляя данную концепцию Ж. Пиаже, определил данное состояние как **гомеостаз** – подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путем его противодействия, нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам. Одним из центральных моментов учения о гомеостазе является представление, о том, что всякая система стремится к сохранению своей стабильности, которая достигается посредством ассимиляции и диссимиляции. Аккомодация обеспечивает модификацию функционирования организма или осуществления действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Ассимиляция предполагает изменение тех или иных компонентов среды, перерабатывая их согласно структуре организма и

включению их в системы поведения. Эти процессы взаимодействуют и опосредуют друг друга.

Несмотря на наличие многочисленных определений феномена адаптации, объективно существует несколько ее основных проявлений, которые позволяют утверждать, что адаптация – это, во-первых, свойство организма, во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, суть которого состоит в достижении одновременного равновесия между средой и организмом, в-третьих, результат взаимодействия в системе «человек – среда», в-четвертых, цель, к которой стремится организм.

Таким образом, можно выделить два общих подхода к рассмотрению феномена адаптации. С одной стороны, адаптация рассматривается как свойство любой живой саморегулируемой системы, обеспечивающее ее устойчивость к условиям внешней среды (что предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей). При другом подходе адаптация рассматривается как динамическое образование, как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды.

Современное представление об адаптации основано на работах И. П. Павлова, И. М. Сеченова, П. К. Анохина, Г. Селье и др. Несмотря на многочисленные определения феномена адаптации, объективно можно выделить следующие особенности, характеризующие адаптацию:

1. *свойство организма;*
2. *процесс приспособления* к изменяющимся условиям среды, в основе которого лежит гомеостаз - достижение равновесия между организмом и средой основанный на противоборстве 2 процессов аккомодации и ассимиляции;
3. *результат взаимодействия* в системе «человек-среда»;
4. *цель*, к которой стремится человеческий организм.

В зарубежных исследованиях посвященных проблеме адаптации выделяются три направления: психоаналитическое, позитивное и функциональное. Общим для всех этих направлений является рассмотрение адаптации одновременно и как процесса и как состояния, описываемого с помощью формулы: конфликт – тревога - защитная реакция. Основные различия связаны с трактовкой причин возникших конфликтов.

Представители психоаналитического подхода (Р. Гарднер) определяют причину возникновения конфликта как следствие несовместимости врожденных потребностей, потенций индивида и нормальных требований среды, носящих ограничивающий характер поведения индивида.

Позитивный подход (А. Бандура, А. Маслоу, Г. Олпорт) определяют причину конфликта «личность - среда» в выяснении по отношению к личности социального препятствия, затрудняющего процесс саморазвития и самореализации.

Функциональный подход (Р. Лазарус, Л. Фестингер) видят причину конфликта в рассогласовании между наличным опытом индивида и приобретенным им ситуативным опытом.

Согласно, подхода в понимании причин протекания и особенностей проявления адаптации, каждое направление выделяет свои критерии эффективности (не эффективности) адаптации. У психоаналитиков критериями являются интеграция личности и среды, а так же показатели самочувствия личности. У основоположников позитивного подхода это критерии самореализации личности. В функциональном подходе в качестве критериев социально-психологической адаптации выступают показатели самореализации и интеграции личности и среды выступающих в качестве необходимых и достаточных условий.

В отечественной психологии неоднократно предпринимались попытки определить основные аспекты изучения адаптации И. П. Павлов, М. И. Сеченов, Ю. А. Александровский, П. К. Анохин и др. По мнению известного отечественного психиатра Ю.А.Александровского, адаптированная психическая деятельность является важнейшим фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья. В том случае, когда

уровень психической адаптации соответствует необходимому для активной жизнедеятельности, можно говорить о «норме».

Таким образом, одна из основных причин возникновения пограничных состояний с точки зрения автора, заключается в нарушении психических механизмов регуляции состояний. Система механизмов психической адаптации с точки зрения Ю. А. Александровского, многокомпонентна и состоит из ряда подсистем, среди которых выделяются следующие:

1. подсистема социально-психических контактов;
2. подсистема поиска, восприятия и переработки информации;
3. подсистема обеспечения бодрствования и сна;
4. подсистема эмоционального реагирования;
5. подсистема эндокринно-гуморальной регуляции.
6. другие подсистемы.

Вполне очевидно, что все эти подсистемы могут быть отнесены к одному из двух уровней – физиологическому или психическому, а адаптация будет протекать нормально, пока требования внешней среды не достигнут адаптационного барьера.

Возникающий адаптационный барьер есть условная граница параметров внешней среды, в том числе и социальной, за которыми адекватная адаптация невозможна. Характеристики адаптационного барьера строго индивидуальны. По мнению Ю. А. Александровского, они зависят от внешних факторов (окружающая среда, природная среда и т.д.), так и внутренних (типа ВНД, конституционного сложения и т.д.), социальной среды, индивидуально-психологических особенностей личности, которые определяют его адаптационные возможности (самооценка, потребности, ценности и др.).

Однако эти системы не могут функционировать, не соприкасаясь, друг с другом. Вполне вероятно, что существует компонент, который обеспечивает взаимосвязь этих двух уровней и обеспечивает нормальную деятельность человека. Этот компонент должен иметь двойственную природу: с одной стороны, психическую, с другой – физиологическую. Таким компонентом в системе регуляции процесса адаптации выступают эмоции.

Таким образом, успешность адаптации в целом определяется нормальным функционированием систем физиологического и психологического уровней, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены друг с другом. Между ними существует связующее звено, которое должно иметь 2-ную природу: с одной стороны психологическую, а с другой стороны физиологическую. Таким компонентом в системе регуляции процесса адаптации выступают эмоции. Выступая как особый класс психических состояний и процессов, связанные с потребностями и мотивами, они отражают в форме непосредственного – чувственного переживания значимость действующих на субъекта явлений и ситуаций, и показывают степень удовлетворения (неудовлетворения) потребностей по достижению цели.

Как писал А. Н. Леонтьев: «Эмоции выполняют функции внутренних сигналов, внутренних в том смысле, что они не являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношение между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта».

Анализируя современные подходы исследования процесса адаптации можно выделить несколько обобщенных смысловых аспектов ее рассматривающих:

Современные подходы изучения процесса адаптации в отечественной психологии

Смысловое пространство	Представители	Понимание адаптации и ее основные составляющие
Адаптация как жизнедеятельность в из-	Р. М. Баевский, И. Г. Беспалько,	Адаптация это процесс, в котором реализуется фундаментальное свойство живой

меняющихся условиях существования	Н. Н. Василевский, Н. И. Косенков, В. П. Петленко и др.	материи – способность к самосохранению и развитию: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Способность к самосохранению и развитию ✓ Выживание ✓ Здоровье
Адаптация как приспособление к меняющимся условиям	Б. Н. Алмазов, В. А. Ананьев, Е. В. Виттенберг, И. Б. Дерманова, В. П. Казначеев, Н. Н. Обозов, А. Н. Северцев, Ю. К. Субботин, И. И. Шмальгаузен и др	Адаптация как приспособление предполагает изменчивость поведения в процессе воздействия меняющихся внешних факторов и формирование функциональных признаков, соответствующих среде обитания: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Подчинение среде ✓ Вростание в среду ✓ Активность в среде ✓ Изменение себя для успешности адаптации
Адаптация как достижение устойчивости в меняющихся условиях	Ф. Б. Березин, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, В. А. Петровский и др	Адаптация основана на процессах гомеостаза, которая и проявляется как устойчивость к изменяющимся условиям: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Гомеостаз ✓ Экологическое равновесие ✓ Соответствие среде
Адаптация как поиск личностью способов самораскрытия	Г. А. Балл, Е. К. Завьялова, А. Г. Маклаков, С. Т. Посохова, А. А. Реан, Н. С. Хрусталева и др	Адаптация как поиск себя, своего предназначения, своей реализации: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Поиск возможностей самораскрытия ✓ Внутренняя детерминация ✓ Взаимодействие со средой. ✓ Выработка феноменов самости

Рассмотренные аспекты изучения феномена адаптации показывают широкомасштабность, междисциплинарность, многоуровневость, сложность не только самих адаптационных процессов, но и специфики ее изучения.

В целом анализ научной литературы показывает, что развитие понятия «адаптация» в современной психологии характеризуется все большим разведением их по двум основополагающим направлениям: биологическому и социально-психологическому. Если первое направление связано с изучением, прежде всего психофизиологических инвариантов изучения, детерминант, свойств, специфики. То второй подход социально-психологический (СПА) рассматривает адаптацию в контексте социализации личности.

Таким образом, обзор литературы по исследованию феномена адаптации в психологической науке позволяет нам сделать некоторые *выводы* и определить имеющие место *проблемы* в ее изучении:

Выводы:

1. Адаптация – это сложный многоаспектный, многофакторный, многозначный феномен, обеспечивающий эффективность (не эффективность) жизнедеятельности и жизнеобеспечения человека во всех модусах его проявления: индивидуальном, личностном, субъектном.
2. Адаптация это один из способов взаимодействия человека с изменяющейся окружающей средой, позволяющей обеспечивать приспособление, выживание, устойчивость, самораскрытие человека и его самореализованность.

3. Функционируя на разных уровнях: биологическом и социальном, одним из ее видов выступает социально-психологическая адаптация, детерминированная спецификой, особенностями, факторами, динамикой протекания процесса социализации, представляющего собой исторически обусловленный, осуществляемый в деятельности и общении процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, основанного на обучении и воспитании подрастающего поколения. СПА есть процесс не только приспособления, взаимодействия, но и самораскрытия, самореализации, самовыражения.
4. *Способность к самораскрытию* в меняющихся условиях окружающей действительности является *основным психологическим признаком личности как субъекта адаптации*. Полнота, уровень адаптированности, вектор самораскрытия, самореализации, самовыражения *определяется осознанием и рефлексией изменений внешней реальности, активизацией механизмов личностной регуляции в трансформации своего адаптационного потенциала (адаптивности) и ориентацией личности на значимость собственного «Я»*.

СИРОТСТВО КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО

ИССЛЕДОВАНИЯ

Волобуева Н.А.

Забота о сиротах в России во все времена была государственным делом. Согласно словарю В.И.Даля, под сиротой понимали «сиротину», «сиряка», «сиротея», «сирого» — то есть того, у кого нет отца либо матери или нет обоих. Сиротство — это временное или постоянное состояние одиночества, лишения семейного окружения и необходимой защиты и жизнеобеспечения в процессах подрастания, первичной социализации и взросления. Сиротство - обобщающее понятие, отражающее социальное положение детей-сирот. «Сирота» в традиционном понимании русского человека - «одинокий», «убогий», «нищий», «калека», но чаще под этим понятием подразумевают «одинокого ребенка».

В 1707 г. в России были учреждены первые учреждения, осуществлявшие при-смотр и уход за детьми-сиротами. В 1763 г., согласно манифесту Екатерины II, был построен государственный воспитательный дом для приносимых детей. А к концу XIX в. сформировалось несколько ведомств, занимающихся организацией приютов, воспитанием и образованием детей бедных родителей и сирот. Подход к изучению ситуации сиротства в России через институциональное поле социальной политики, через сознание, поведение различных людей, социальных групп, слоев и интересы самих детей, рассмотрение детей как «полноправных» (реализующих свои права, хотя и недееспособных) и вполне активных субъектов социальной политики придает качественную определенность проблеме.

Группа детей-сирот занимает особое место в составе социально уязвимых групп населения. Дети не могут представлять и отстаивать свои интересы самостоятельно, они зависимы от воли взрослых. Статус социально не защищенных предоставляется этой категории, в отличие от других (например, инвалидов, пенсионеров), временно, до момента их взросления. Задача общества в этой ситуации - интегрировать детей в общество, дать жизненно необходимые навыки, которые облегчат процесс социализации.

Феномен сиротства характеризует ситуацию явного или скрытого одиночества или лишения каких-либо базовых условий существования, в которых оказываются, как правило, социально уязвимые категории детей. Сирота - ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных интересах не может оставаться в семье, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемую государством. Выделяют три типа сирот:

• *прямые сироты* — это дети, потерявшие родителей в результате смерти последних («круглые сироты»).

•*условные сироты* (социальные, принудительно осиротевшие) -это дети, имеющие одного или двух живых, документально известных родителей, которые либо лишены родительских прав, либо отказались от своих детей (отказные дети).

•*временные сироты* — дети, переданные родителями на попечение государства в связи с материальными трудностями при условии сохранения родительских прав.

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

Оставшиеся без попечения родителей — это лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей.

К ситуации «остаться без попечения родителей» относят такие сложные периоды жизни детей, когда у ребенка родители:

- отсутствуют или лишены родительских прав;
- ограничены в родительских правах;
- признаны судом безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными);
- находятся в лечебных учреждениях;
- объявлены умершими;
- отбывают наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы;
- находятся под стражей в местах содержания подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений;
- уклоняются от воспитания детей или от защиты их прав и интересов;
- отказываются взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений

Анализ современной научной литературы показывает явный интерес к этой проблеме во всем мире. Исследования часто носят междисциплинарный характер. Но за активными попытками исследовать проблемы детей-сирот, в основном, стоят конкретные практические задачи, которые решаются в сфере интересов определенной науки: педагогики, психологии, социологии, демографии, этнографии, медицины, юридических наук. Сиротство как социально-политическая проблема актуализируется в конкретно-исторических условиях, при определенных экономических и политических предпосылках. Масштаб сиротства в современной России, границы и характер его воздействия на социальную сферу общества, позволяют утверждать, что сегодня это национальная проблема, решение которой лежит на стыке семейной и социальной политики.

В Российской Федерации сегодня насчитывается около 683 730 детей и подростков в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения родителей.

Проблема эффективности социально-политических механизмов регулирования проблем детства решается в плоскости взаимодействия и перекрестных интересов разнообразных сил общества: государственной власти разных уровней, науки, СМИ, общественных организаций, коммерческих структур. Властные структуры выступают координирующим и контролирующим началом в этом процессе через институт социальной политики. Государство берет на себя ответственность за воспитание и социализацию сирот, но не может справиться с этой задачей самостоятельно, к решению этой проблемы необходимо привлекать и само общество. Рубеж XX-XXI веков ознаменован новым подъемом гражданского самосознания. Политическая жизнь все больше характеризуется активностью общественных организаций и движений. Вероятно, в Западной Европе и Америке эти процессы можно объяснить действием так называемого «эффекта лифта, когда основная часть общества движется «вверх», в сторону расширения жизненных возможностей. Новые материальные возможности, увеличившееся время досуга по-новому смешивают социальные группы, размывая их контуры. В социально-политических предпочтениях людей происходит «переброс» социального капитала из сферы чистой политики в область

интересов социальной политики, защиты ослабленных категорий населения для преодоления социального неблагополучия вообще.

На фоне геополитической интеграции институционализируется деятельность международного сообщества, возрастает роль ООН, Детского Фонда (ЮНИСЕФ), который изучает положение детей в мире, готовит и публикует ежегодные доклады. Создан Комитет ООН по правам ребенка, контролирующей соблюдение принципов Конвенции ООН по правам ребенка и реализацию «Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей».

В России ситуация иная: здесь пока не произошло исторического прорыва преодоления бедности, но проявляется тенденция роста социально-политической активности населения. Политические лидеры уже не могут не считаться с позициями общественных организаций и движений, такое сотрудничество ведет, в конечном счете, к повышению ответственности партий, политических организации и властных структур и действенности усилий общественных организаций.

Становление гражданского общества, реальное участие личности в политической жизни начинаются в условиях функционирования местного самоуправления, в решении конкретных проблем «на местах».

В современной России, по утверждению экспертов, до 90 % детей-сирот относятся к категории социальных сирот, ибо фактически они к моменту получения статуса детей-сирот имеют живых родителей (одного или обоих). Преобладающая доля социальных сирот свидетельствует о неутешительном уровне «социального бедствия» населения. Для своевременной охраны прав несовершеннолетних детей органы опеки и попечительства выявляют детей, оставшихся без попечения родителей.

Известный российский социолог И. С. Кон поддерживает разработку социологической теории детства, которая рассматривает детей как «соучастников (хоть и не всегда полноправных) социального процесса.

Действительно, дети - не только особая социальная группа, но и приоритетная группа. Приоритетность детства очевидна: высокие качественные характеристики детей - главное условие социального развития всего общества. Несоблюдение этого условия демонстрирует нам эффект «социальной воронки», когда бедность порождает бедность, больные матери воспроизводят больное поколение, семейное отчуждение утверждает цинизм, одиночество, разочарование, апатию или агрессию.

Подавляющее большинство исследователей проблем сиротства единодушны в необходимости междисциплинарного подхода, поскольку источники формирования этого социального «недуга» носят полифакторный характер.

Сиротство изучается как социально-политическая проблема, находящаяся в пространстве влияния института социальной политики, координирующего свою деятельность с другими институтами (семьи, образования, государства, права, власти, труда). Социологические характеристики сиротства включают в себя следующие показатели-признаки:

Описание состояния сиротства;

Социальные источники сиротства;

Типологию сирот (детей и подростков);

Масштабы распространения явлений в обществе;

Конкретно-исторический контекст явлений сиротства;

Социально-политический характер проблемы сиротства;

Анализ факторов сиротства;

Описание и группировка конкретных проблем детей-сирот;

Последствия сиротства.

Сегодня ощущается потребность и в междисциплинарном изучении сиротства, и в собственно социологических исследованиях, направленных на обоснование эффективных социально-политических мероприятий. Однако основное внимание ученых сосредоточено на проблемах детства как такового, как жизненного цикла человека. Появляются новые

интегральные подходы к изучению детей и детства. Социология детства учитывает психофизиологические особенности детей, «...целенаправленные воспитательные воздействия, социальные факторы окружения и то, что каждый ребенок одновременно является единицей и групп и классов, и общества в целом, а в совокупности дети являются особой общностью».

¹ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Павлова И.А.

В любом государстве и любом обществе всегда были, есть и будут дети-сироты и дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей. И в этом случае общество и государство берет на себя заботу по развитию и воспитанию таких детей. Ребенок, потерявший родителей, - это особый, по настоящему трагический мир. Потребность иметь семью, отца и мать - одна из сильнейших потребностей ребенка.

На основании итогов Всероссийской переписи населения 2002 года по численности населения Россия занимает седьмое место в мире. По числу же детей-сирот, приходящихся на каждые 10 тыс. детского населения, Россия в настоящее время занимает первое место в мире.

В РФ проживает 27,9 млн. детей², за последние 15 лет катастрофически снизилась рождаемость, ежегодно детское население России сокращается примерно на 1 млн., (исключение составляет 2007 год, численность новорожденных увеличилась на 8,5% и составила 1,5 млн.).

В нашей стране количество детей, оставшихся без попечения родителей, ежегодно увеличивается. В 2007 году количество российских детей, оставшихся без попечения родителей, составило 731 тыс. детей³, из них 376 тысяч воспитываются в семьях усыновителей, 200 тысяч в различных интернатных учреждениях. Кроме того, более 676 тыс. детей находятся в социально опасном положении. Казалось бы, количество сирот должно снижаться пропорционально сокращению численности населения, но в России оно почему-то растет.

По данным Комиссии Государственной Думы по вопросам профилактики безнадзорности, беспризорности и наркомании, только беспризорников с безнадзорниками — не менее 3 млн. В печати приводятся разные цифры: от 2,5 млн. малолетних бродяжек (по данным МВД России) по другим данным, их около 5 млн.⁴.

Ежегодно убегают из дома по причине плохого обращения с ними родителей более 90 тыс. юных россиян. Около тысячи детей в месяц исчезают бесследно. Все чаще детишек оставляют в роддоме молодые женщины в возрасте от 14 до 17 лет. Госкомстат констатирует: каждый пятый российский ребенок — детдомовец.

Государственная сеть учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по-прежнему характеризуется ростом числа детских домов и школ-интернатов общего типа. Ежегодно население детских сиротских учреждений РФ увеличивается на 5 тыс., открываются новые детские дома, и они сразу становятся переполнены. За последние 10 лет количество сиротских учреждений возросло в 3 раза.

Особенность проблемы сиротства в России заключается в том, что от 80 до 95% детей - это сироты при живых родителях, дети социальные сироты, причем количество таких детей возрастает ежегодно от 100 до 130 тыс.

¹

² Проект Государственной программы по оказанию государственной поддержки детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации на 2007-2010 годы.

³ Концепция Федеральной целевой программы «Дети России» на 2007-2010 годы. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 26 января 2007г. № 79-р.

⁴ Кравченко А.И. Социальная работа: учеб. — Москва; ТК Велби, Изд. Проспект. 2008. С. 264.

Социологи установили круг причин возникновения социального сиротства сегодня: отказ от детей при рождении, лишение родительских прав из-за полного равнодушия к проблемам детей, их здоровью, воспитанию, порой из-за угрозы для жизни, жестокого обращения, насилия. В России только 10% детей стали сиротами вследствие смерти или инвалидности родителей, остальные сироты - при живых родителях. Доля детей-сирот в детском населении страны на сегодня составляет 2%, а в некоторых регионах – 15 - 20%. Приблизительно 50% детей, попадающих в категорию социальных сирот, помещают в дома ребенка³. Виной тому все те же социальные беды, среди которых наиболее распространенными являются: алкоголизм и наркомания, а также как следствие, лишение родительских прав (по данным исследователей, 96% родителей, лишенных прав на ребенка, - алкоголики); плохие материальные и жилищные условия; жестокость и насилие в семье; нахождение родителей в заключении и т. д. Обычно такие дети признаются сиротами в соответствии с законами РФ, и их ставят на полное государственное обеспечение.

Государственное содержание и государственная опека над сиротами, куда ныне вовлечены немалые денежные ресурсы, заняты сотни тысяч человек и функционируют тысячи всевозможных учреждений, далеко не во всем эффективны и выполняют возложенные на них функции. Государство не способно справиться с сиротством в трех самых главных и самых болевых его точках, а именно:

- в период появления сиротства (неблагополучные семьи, обнищание населения, духовный кризис общества);
- в период прохождения повторной социализации ребенка в госучреждении (детдом, интернат);
- в постинтернатный период - на выходе из системы госопеки и начала самостоятельной жизни.

Известно, что на выходе из детского дома выпускники испытывают глубочайший кризис, порожденный трудностями постинтернатной социализации, и часто они не способны стать полноценными членами общества, значительная часть пополняет ряды правонарушителей. У них масса проблем с профессиональным самоопределением, заключением брака и формированием семьи, в установлении профессиональных и дружеских отношений с обычными людьми, не имеющими за плечами подобного опыта. Как выяснилось, учреждения, где воспитываются дети раннего возраста, несут в своей системе условия для развития госпитализма (от лат. *Hospitalis*- гостеприимный) - задержки развития у детей, в раннем возрасте лишенных нормального общения с окружающими, любви родных и близких.

Наиболее остро стоит проблема трудоустройства детей-сирот, получивших профессию: до 40% выпускников трудоустраиваются не по собственному выбору, а по направлениям руководителей учреждений; свыше 80% детей-сирот детских домов и школ-интернатов и 95% выпускников коррекционных учреждений направляются в ПТУ и на работу, остальные продолжают образование в 10-11 классах; единицы попадают в высшие учебные заведения. От 50 до 60% подростков заняты неквалифицированным не престижным трудом. Лишь 3% выпускников специнтернатов способны овладеть самой примитивной профессией. Однако и при наличии работы они легко ее теряют; получив жилье, лишаются комнаты, квартиры в результате бессмысленных сделок или приводят их в негодность; не хотят и не могут учиться, поступив в высшее учебное заведение; бросают своих детей в роддомах и т. д. Детдомовцы чаще, чем обычные дети, сталкиваются с ущемлением своих законных прав и обманом, вовлекаются в организованные формы преступности. В обыденной жизни выпускники не умеют ухаживать за собой, не могут удержаться на работе, сохранить созданную семью, теряют полученное жилье и т. п. Следует помнить, что во многом настоящий выпускник является результатом многолетней деятельности образовательных учреждений для детей-сирот. По данным Генеральной прокуратуры, после выхода из детдома 40% ребят становятся бомжами и преступниками, 40% — наркомана-

ми и алкоголиками; 10% - заканчивают жизнь самоубийством; и только 10% находят достойное место в жизни⁵.

Таким образом, на выборе жизненного пути воспитанников во многом сказывается недостаточная профессиональная подготовка, которая, не ориентирует воспитанников на достижение более высоких профессиональных перспектив, получение конкурентной профессии, выбор профессиональной деятельности, отвечающей возможностям выпускника.

Еще в XIX веке было установлено, что содержание одного подкидыша обходится государству в десять раз дороже, чем предоставление помощи опекунам (попечителям). Из этого делался вывод: передача в семью брошенного родителями сироты - лучший способ его устройства. При далеком от нормативных требований финансировании детских домов содержание в них одного ребенка обходится в 3-4 раза дороже, чем содержание ребенка в приемной семье. Создание приемных семей в какой-то мере будет способствовать также решению такой социальной проблемы, как безработица.

Общее количество детей, переданных за девять месяцев 2007 года в приемные семьи составило только 12 тыс. (почти на 4 тыс. больше, чем за весь 2006 год), на усыновление российским гражданам – более 8 тыс. (на 1 тыс. больше чем в 2006 году)⁶. Это свидетельствует о том, что незначительное улучшение в развитии семейного устройства детей-сирот, такие семейные формы, как усыновление и опека (попечительство), в настоящее время не могут справиться с волной социального сиротства, захлестнувшей Россию.

Итак, в настоящее время потенциал приемной семьи используется недостаточно, но необходимость развития и совершенствования приемной семьи как формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, продиктована рядом причин. Во-первых, правом ребенка жить и воспитываться в семье (статья 20 Конвенции о правах ребенка)⁷. Во-вторых, высокой степенью социальной дезадаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В-третьих, переполненностью учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. В-четвертых, преимуществом с педагогической и экономической точки зрения за счет отсутствия капитальных расходов (на поддержание материальной базы учреждений, осуществление ремонта и т.п.).

СИРОТСТВО КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ И МЕХАНИЗМЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Кононенко И.С.

Сиротство как социальное явление существует столько же, сколько человеческое общество и является неотъемлемым элементом современной цивилизации. История обществ полна социальными катастрофами, такими как войны, эпидемии, стихийные бедствия, болезни, ситуации, которые приводили к появлению сиротства как социального феномена.

С середины XX века социальное сиротство стало приобретать уже угрожающие масштабы, при этом рост «отказничества» выступает в мировых масштабах. По данным Л.Кирилловой [1] в России социальные сироты составляют абсолютное большинство детей, оставшихся без попечения родителей.

Около 700 тыс. официально признанных по статистике детей-сирот и около трех млн. беспризорных детей (по экспертным оценкам) поставили проблему социализации

⁵ Дементьева И.С. Проблемы социального сиротства // Сборник статей научно-практической конференции. Социальная работа: проблемы и перспективы. – Кисловодск. 2007. С. 27.

⁶ Левитская А.А. О ходе реализации мер по развитию семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. / Доклад комиссии по вопросам социального развития Общественной Палаты Российской Федерации 6 декабря 2007 г. Москва. 2007. С.17.

⁷ Конвенция о правах ребенка. Принята и открыта для подписания, ратификации и присоединения резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 г. Ст. 20.

этой категории детей в ряд наиболее приоритетных национальных проблем [2]. Фактически общество переживает состояние растерянности по поводу возможности разрешить тот комплекс проблем, который обусловлен ситуацией сиротства. Оно ставит перед психологией, педагогикой и медициной как социально ориентированными системными науками острые социальные запросы.

Проблема сиротства была включена в сферу научных и практических интересов медицины и психологии относительно недавно, во время второй мировой войны, когда многие дети, лишившись родителей, стали нуждаться в замещающей заботе. В последние годы в связи с небывалым ростом числа детей-сирот в Российской Федерации актуальность данной проблемы для нашей страны резко возросла.

Традиционная, наиболее распространенная в бывшем Советском Союзе и современной России модель воспитания детей-сирот — детский дом — признается неадекватной потребностям развития ребенка большинством зарубежных и отечественных исследователей [3].

Согласно данным исследований [4], дети, воспитывающиеся в сиротских учреждениях, отстают от своих сверстников по основным показателям интеллектуального, эмоционального и социального развития. Лишенные опыта семейной жизни и семейной поддержки, они испытывают огромные трудности при последующей адаптации к широкому социуму, что ведет к повышенному уровню безработицы и большому числу самоубийств среди выпускников интернатов. Более половины выпускников детских домов и интернатов ведут асоциальный образ жизни или попадают в криминальную среду.

В последнее время все чаще и чаще звучат слова политиков и чиновников на разных уровнях о закрытии в России детских домов и передаче детей-сирот в семьи граждан. Уже несколько регионов отрапортовали о том, что на их территории полностью ликвидированы детские дома и школы-интернаты. А в Алтайском крае принято решение об укрупнении детских домов. Как мы видим, началась очередная, связанная с выборами, кампания «помощи» обездоленным детям.

Уже много лет проблема российских детей-сирот никак не решается. До сих пор наблюдается терминологическая путаница и разночтения: 1) дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, и 2) беспризорные дети. Первая категория – это дети, выявленные органами опеки и попечительства и направленные на какую-либо форму устройства: усыновление, под опеку, в приемную семью, в детское учреждение на полное государственное обеспечение. Эта категория детей четко отслеживается государственными органами. Все они состоят на учете в региональном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей. Вторая категория – беспризорные дети - не имеет точной статистики, но их большинство. Как правило, это дети, которые по различным причинам ушли из дома и мигрируют по всем регионам.

По данным статистики по г. Москве на 1 января 2007 года численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на учете в региональном банке данных, составила 5777 чел., из них в детских домах и школах-интернатах – 3049 чел., в домах ребенка и приютах (детей с установленным статусом) – 2728 чел., переданных под опеку – 2231 чел., переданных на усыновление – 716 чел. Из учреждений образования только около 10% детей передаются в семьи граждан.

Численность детей, переданных под опеку (попечительство) гражданам в 2006 году, составляет [5]:

	Всего	От 0 до 1 года	От 1 года до 3 лет	От 3 до 7 лет	Более 7 лет	Детей-инвалидов
	2231	158	446	579	1048	26
Посторонние	505	75	141	134	155	3
Родственники	1726	83	305	445	893	23

Численность усыновленных детей гражданами в 2006 году состоит:

	Всего	От 0 до 1 года	От 1 года до 3 лет	От 3 до 7 лет	Более 7 лет	Детей-инвалидов
	716	175	344	144	53	10
Российскими	406	163	138	61	44	-
Иностранцами	310	9	215	76	10	10

Численность детей, переданных в 2006 году в приемную семью:

	Всего	От 0 до 1 года	От 1 года до 3 лет	От 3 до 7 лет	Более 7 лет	Детей-инвалидов
	4	-	-	2	2	2

По тем же данным состояло на учете граждан, желающих принять ребенка на воспитание в семью: под опеку: – 62 чел., усыновить – 223, принять на другую форму семейного устройства – 6 чел. И поставлено на учет на 01.01.2007 г. – соответственно: под опеку - 370 чел., усыновить – 608 чел., приемные родители – 8 чел., на другую форму – 30 чел. Отказано гражданам в постановке на учет в 2006 году: на усыновление – 4 чел. и на опеку – 5 чел.

В Москве на конец 2006 г.: количество приемных семей – 8, в них детей (без родных) – 23; количество детских домов семейного типа – 0, число детей в них – 0; количество патронатных семей – 195, в них детей – 244.

Анализируя приведенные данные статистики, можно сделать вывод, что даже в таком крупном регионе, как Москва, процессы передачи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из государственных учреждений в семьи граждан, очень слабо развиты. Видно, что практически используются все формы передачи детей в семьи. И это при том, что в Москве ведется большая работа по разъяснению и пропаганде этих форм устройства. Необходимо также учитывать, что жители Москвы с экономической точки зрения более благополучны и обладают большими возможностями для воспитания и развития чужих детей.

В работе с детьми-сиротами сегодняшняя Россия, как и многие другие страны, ориентируется на новую политику – деинституционализацию. Эта политика направлена на то, чтобы воспитание детей-сирот осуществлялось не в условиях учреждения, а в условиях семьи. Это же продекларировали и власти г. Москвы. Однако уже многие годы система помощи обездоленным детям не развивается [6]. В некоторых детских домах стали уделять внимание проживанию детей. Начали переоборудовать групповые помещения в помещения квартирного типа. Называть группы семьями, разносить пищу из столовой в «квартиры» и т.д. - в общем, создавать некую иллюзию семьи. При этом ничего не меняя в педагогической системе, системе педагогических кадров и т.д. По-прежнему с группой детей до 10 человек работают несколько воспитателей и несколько человек обслуживающего персонала. До сих пор существует норматив численности сотрудников сиротских учреждений: на 1 ребенка – 1 штатный сотрудник. У ребенка нет возможности сохранить привязанность к одному значимому взрослому. Он вынужден приспосабливаться к окружающим его взрослым. А именно нарушение привязанностей влечет за собой невозможность впоследствии создать собственную семью. Поэтому чрезвычайно актуальна проблема развития семейных форм воспитания обездоленных детей.

Наиболее массовым, хотя и не самым предпочтительным способом устройства детей, лишенных попечения родителей, до сих пор является помещение их в государственные интернатные, в том числе воспитательные и лечебные, учреждения. В настоящее время в России в них воспитывается более 150 тысяч детей. Но педагогическая система воспитания и образования воспитанников этих учреждений не формирует у них достаточных навыков к самостоятельной жизни в обществе. Отсутствие образа семьи, семейных отно-

шений ограничивает возможность выпускников детских домов и школ-интернатов создать нормальную семью, найти свое место в жизни.

Стремление к деинституционализации включает в себя существенное сокращение численности детей, находящихся в учреждениях интернатного типа, развитие семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей; перепрофилирование детских домов, в частности в службы сопровождения, и создание условий проживания, воспитания и образования в учреждениях, приближенных к семейным (разновозрастные группы, проживание по семейному принципу: кровная или социальная семья) [7].

Деинституционализация воспитания сирот требует новых инновационных форм, широкого социального партнерства, обусловленного, а частности, особенностями развития детей-сирот. В современной России создаются такие новые семейные формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения, как негосударственные детские дома, осуществляющие воспитание, максимально приближенное к семейному: пансионы семейного воспитания, детские деревни – SOS, детские дома семейного типа, патронатные семьи. Одним из ключевых положений этих организаций является наличие в них воспитателей, которые по роду своей деятельности принципиально отличаются от воспитателей традиционных детских домов и школ-интернатов.

Таким образом, в современной России разработаны и внедряются различные механизмы профилактики детского сиротства. Ряд государственных программ и национальных проектов ставят целью - уделить особое внимание детям-сиротам. Однако приходится констатировать тот факт, что на пути построения демократического, гражданского общества предстоит затратить немало усилий по ликвидации сиротства как социального явления.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кириллова Л. Проблемы социального сиротства в современный период развития российского общества // Отечественный журнал социальной работы. – 2007. - №2. – С.12.
2. Пути решения проблемы сиротства в России / Под ред. Зарецкого В.К., Дубровской М.О., Ослон В.Н., Холмогоровой А.Б. - М., 2002. – С.17.
3. Мыльникова Г. М. Детский дом: уроки прошлого. – М., 2006. - С.191.
4. См., например: Беляков В. В. Сиротские детские учреждения России. // Исторический очерк. - М., 2003. – С.84.; Арефьев А.Л. Беспризорные дети России // Социс. – 2004. - №9. – С.37.; Дармодехин С.В. Безнадзорность детей в России // Педагогика. – 2005. - №4.
5. Васильев А.А. Современные подходы к системе содержания и воспитания детей-сирот // Журнал «Детский дом». – 2007. - №12. - С.38.
6. Рост социального сиротства: анализ и определение ключевых проблем этой сферы // Социальная работа. – 2006. - №8. – С.43.
7. Дети сироты: выявление и устройство (основные тенденции) // Вестник образования. – 2005. - №16. – С.3.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Алдакимова О.В.

В развитии любого ребенка и ребенка-сироты, условно, можно выделить два направления - социализацию и индивидуализацию. Социализация способствует формированию представлений об обществе, о его культуре и укладе, развитию социально значимых качеств, становлению адаптационных возможностей и механизмов жизни среди людей. Индивидуализация - развитие особых индивидуальных черт человека. Оба направления требуют педагогического сопровождения. До 90-х годов прошлого века педагогикой развивалось, в основном, первое направление — социализация. В последующие годы оказалось востребованным второе направление, его обеспечение осуществляется в рамках научно-методической разработки и практической апробации личностно-ориентированного

подхода. Степанова Е.Н., Амосенок Н.Л, Горелик И.Ф. считают, что «лично-ориентированный подход - это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности».

Внедрение лично-ориентированного подхода в воспитательную деятельность обусловлено рядом обстоятельств современного общества:

- активное развитие современного российского общества требует в формировании детей и подростков не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуально-го, что позволяет оставаться самим собой в быстро меняющемся социуме;
- нынешнему подрастающему поколению, по мнению психологов и социологов, свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это, в свою очередь, детерминирует применение педагогами и воспитателями новых подходов и методов во взаимодействии с воспитанниками;
- современные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нуждаются в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации их жизнедеятельности.

Учитывая эти обстоятельства, мы пришли к выводу о необходимости построения модели социальной реабилитации и адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основе лично-ориентированного подхода. Степанова Е.И., учитывая все основные компоненты данного подхода, его строение представил в виде схемы :

Лично-ориентированный подход		
<p>Основные понятия: Индивидуальность Самоактуализированная личность Самовыражение Субъект Субъектность Я-концепция Выбор Педагогическая поддержка</p>	<p>Принципы: Самоактуализации Индивидуальности Субъектности Выбора Творчества и успеха Доверия и поддержки</p>	<p>Методы: Диалога Методы Рефлексивные Педагогической поддержки Диагностические Создания ситуации выбора и успеха</p>

Принимая во внимание все три составляющие лично-ориентированного подхода, нами разрабатывается модель социальной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, содержащую следующие компоненты (организационный, структурный, содержательный). Мы предполагаем, внедрить этот проект в деятельность детского дома с. Николаевского, Краснодарского края, Успенского района.

Более подробное описание модели социальной реабилитации можно представить следующим образом:

1. *Организационный компонент*, который представлен педагогическими условиями:

- наличие социально-педагогической среды; реализация индивидуальной программы;
- использования воспитательных возможностей микро- и макро-социума при формировании ценностных ориентации и жизненных установок воспитанников институтов социализации;
- помещение ребенка-сироты из неблагополучных социальных условий в институционально-комфортные условия детского дома, где изменение его жизни в соответствующих педагогических условиях приводит в период адаптации к регрессу в

развитии, что в принципе влечет за собой обострение сензитивности, которая обеспечивает качество индивидуального развития ребенка и его возможность более интенсивного развития;

- разработанные специалистами программы жизнедеятельности коллектива детского дома, обеспечивающие оздоровление, развитие, социальную адаптацию и реабилитацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направлены на снижение регресса.

2. *Структурный компонент* представлен программой «Я — вчера, сегодня, завтра...». Программа охватывает все возрастные этапы и учитывает психологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется непрерывно во время всего пребывания в детском доме.

3. *Содержательный компонент* представляет собой формы помощи (индивидуальные, подгрупповые, групповые, массовые), методы и технологии для детей и подростков, нуждающимся в реабилитации.

Основным моментом в процессе реализации модели является определение критериев и показателей ее эффективности. Эффективность социальной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, рассматривается как отношение достигнутого результата (по тому или иному критерию) к максимально достижимому или как отношение достигнутого к исходному.

Критерий рассматривается как признак, на основании которого проводится классификация изменений, произошедших в процессе социальной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и в управлении этим процессом, а также оценка этих изменений.

Микро-уровень – это ближайшее пространство и социальное окружение, в которых протекает жизнь человека и которые непосредственно влияют на его развитие. Для воспитанников детского дома это, прежде всего, детский дом, школа, наличие учреждений дополнительного образования, кинотеатр, клуб, музей, библиотека. Эффективность социальной реабилитации конкретного воспитанника зависит от степени включенности этого ребенка в жизнь микроуровня. Одной из главных задач воспитателей детского дома является увлечь ребенка, заинтересовать и помочь реализовать себя на микроуровне.

Помощь, которая оказывается на макро-уровне, служит цели привития социальных знаний, умений и навыков, помогающих воспитанникам адекватно воспринимать усложняющуюся и непрерывно изменяющуюся ситуацию в стране, развития социальной компетентности и социальной идентичности, а также по преодолению кризиса в нравственно-духовной сфере, развитию общечеловеческих ценностей. Неоценимую помощь в такой работе оказывают на уровне государства специальные воспитательные институты, а также, некоммерческие общественные организации.

«Общая черта всякого сложного индустриального общества - множественность институтов и агентов социализации, не складывающихся в жесткую иерархическую систему и развивающихся по своим собственным законам и правилам. Хотя мы постоянно говорим о координации их усилий, мы часто рассуждаем так, как если бы каждый из этих институтов в отдельности и все они вместе делали одно и то же и были бы всемогущими. Фактически это, конечно, не так».

Влияние внешних условий объективной действительности (как макро-, так и микросреды) приобретает характер факторов формирования личности только в том случае, когда их тенденции, требования соответствуют системе внутренних психологических факторов личности, ее потребностям, интересам, направленности, физическим и биологическим особенностям. С другой стороны, поскольку социализация личности является отражением действительности, то реализация требований общества в поведении человека, формирование его морально-психологических качеств происходит эффективно только тогда, когда необходимость реализации социальных требований является подтверждением объективных условий жизнедеятельности человека, вытекает из них, опирается на эти ус-

ловия, является результатом восприятия, осознания и переживания этих условий. Только в этом случае собственно воспитательное воздействие становится эффективным средством получения прочных, устойчивых качеств и убеждений личности.

Для воспитанника детского дома макрофакторы социализации имеют иную иерархию, чем микрофакторы для ребенка, воспитывающегося в традиционных условиях семьи. Наиболее значимыми для него агентами социализации выступают коллектив сверстников, воспитатели детского дома. Ребенок-сирота, так же как и любой другой человек, живет в мире отношений между людьми, в котором каждый играет не одну, а множество социальных ролей. Осваивая эти роли, человек и становится личностью.

У детей-сирот представления о той или иной социальной роли часто бывают искажены, а значит, и усвоение ее как таковой ребенком, подростком, оставшимся без попечения родителей, оказывается затруднительно и требует индивидуального педагогического воздействия.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

Спирина М.Л.

Моделирование в самом широком общенаучном контексте рассматривается как важнейшая и ведущая процедура и в получении, и в построении, и в проверке содержания научного знания, позволяющая максимально использовать его гносеологический потенциал (М. В. Гамезо, В. В. Давыдов, А. У. Варданян, Б. Ф. Ломов). Краткий экскурс в теорию моделирования, позволил определиться со спецификой разрабатываемой нами модели содержания подготовки социального педагога к работе с детьми-сиротами, которая по содержанию и организации выступает как часть общей образовательной модели, а по форме является мысленной (знаковой), имеющей описательный вид, отражающий отдельные аспекты функциональности и прогностичности.

В основе любой, научно разрабатываемой модели образования должна лежать определенные концептуальные идея, позиции. Под концепцией в науке понимается «система взглядов, определяющих понимание явлений, процессов, объединенных определяющим замыслом, ведущей идеей (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич). Концептуальная идея, согласно понятию концепции выступает как совокупность обобщенных положений или системы взглядов на понимание сущности того или иного явления. Ведущие концептуальные идеи, лежащие в основе разработки содержания подготовки социального педагога к работе с детьми-сиротами могут быть представлены системой методологических подходов. Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, В.В. Краевский, М.Р. Кудаев, З.К. Меретукова В.А. Ситаров, В.А. Слостенин и др. методологию рассматривают как учение об исходных положениях, принципах, способах научного познания или исследования; подход к изучаемым явлениям, науку о методах познания и методах научного исследования; науку, определяющую общее направление развитие исследований. В качестве такого методологического основания в нашем исследовании выступает, прежде всего, системный подход.

Разрабатываемая модель характеризуется, прежде всего, целостностью: содержание разрабатываемой профессиональной подготовки направлено на формирование основных компонентов готовности социального педагога к работе с детьми-инвалидами, представленными: блоком личностной готовности, который отражает личностно-профессиональные качества и профессиональную направленность личности и блоком профессиональной готовности, включающим профессиональные знания и профессиональные умения социального педагога, готового к работе с детьми-сиротами. Структурность в разработке содержания модели подготовки специалиста к работе с детьми-инвалидами проявляется, прежде всего, во включении студентов в такие виды деятельности как теоретическое, практико-ориентированное обучение, научно-исследовательская работа, внеаудиторная деятельность с целью формирования готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Опираясь на системный подход при разработке модели содержания подготовки социального педагога к работе с детьми-сиротами мы учитывали, что она должна сопрягаться с существующей моделью содержания подготовки социального педагога, а точнее дополнять последнюю, т.е. выступать подсистемой общей системы подготовки социального педагога. Поэтому разрабатываемая модель содержания подготовки социального педагога к работе с детьми-сиротами рассматривается нами как модель «обогащения» образования.

Понятие «обогащение содержания образования» активно утвердилось в современной отечественной практике. Под ним понимается обычно широкий спектр мер по качественной перестройке содержания образования таким образом, чтобы оно наиболее полно отвечало задаче развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка.

В педагогической теории предпринимались попытки структурировать виды обогащения. Заслуживает внимания подход к пониманию видов обогащения в разработке программ А.И. Савенкова. Основные черты предлагаемой типизации обогащения содержания образования имеют два аспекта рассмотрения. Первый условно определен автором как тип «горизонтального» обогащения и второй – «вертикального» обогащения. Этим подходом воспользуемся и мы для описания содержания профессиональной подготовки, несколько уточнив и модифицировав ее применительно к проблематике нашего исследования.

Модернизация существующей практики подготовки социальных педагогов в педагогическом вузе в рамках нашего исследования осуществлялась в двух направлениях. В основу первого был положен тип вертикального обогащения содержания профессиональной подготовки, предусматривающего расширение и углубление содержания профессионального образования в рамках функционирующего учебного плана (действующего стандарта ВПО) в аспекте проблемы социального сиротства и практической работы с детьми данной категории. Второе направление разработки содержания профессионального образования строилось на основе типа «горизонтального» обогащения содержания профессиональной подготовки, предполагающего дополнение учебного плана специальными курсами и другими видами деятельности студентов (за счет регионального компонента стандарта ВПО), обеспечивающими эффективную подготовку будущих специалистов на работу с детьми-сиротами. В соответствии со сказанным нами были разработаны две модели подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами.

Данные модели обогащения содержания образования можно рассматривать как вариативные, поскольку обе направлены на расширение сферы профессиональной компетентности социального педагога в области работы с такой категорией детей, как дети-сироты, а само содержание профессиональной подготовки, с одной стороны, обусловлено социальным заказом общества на подготовку специалистов к работе с детьми-сиротами, а, с другой - требованиями государственного стандарта к уровню профессиональной подготовки социального педагога.

Далее охарактеризуем основные компоненты разработанной модели вертикального обогащения. Общеизвестно, что государственный стандарт высшего профессионального образования раскрывает содержание предметной подготовки специалиста и отражает две взаимосвязанные составляющие: содержательную и деятельностную. Первая связана с формированием определенных знаний студентов, вторая - формированием определенных умений. Знания, необходимые для профессиональной работы с детьми-сиротами и соответствующие дидактические единицы, определяются государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, включены в два раздела: общепрофессиональные дисциплины и специальные дисциплины.

Анализ содержания дидактических единиц учебных дисциплин приведенных документов позволил определить их возможности в решении проблемы подготовки студентов к работе с детьми-сиротами. Проведенный нами анализ Государственного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Социальная педагогика» свидетельствует о том, что данный документ в федеральном компоненте не предусматри-

вает учебные дисциплины, которые бы в достаточной степени раскрывали специфику работы специалиста с детьми-сиротами.

В целях расширения содержательного аспекта сферы профессиональной компетентности возникла необходимость обогащения Государственного стандарта ВПО специальными знаниями и соответствующими дидактическими единицами, раскрывающими сущность и особенности работы специалиста с детьми-сиротами.

Горизонтальный вид обогащения предполагает дополнение учебного плана специальными курсами и другими видами деятельности студентов, возможность чего предусматривается государственным образовательным стандартом ВПО. В соответствие со сказанным нами был разработан и апробирован спецкурс «Теория и методика оказания социально-педагогической помощи детям-сиротам». Целью спецкурса явилась подготовка студентов к работе с детьми-сиротами. Достижение этой цели стало возможным при условии решения следующих задач:

1. Ознакомление и углубление знаний по психолого-педагогическим и специальным дисциплинам, отражающих проблему социального сиротства.
2. Разработка системного подхода студентов к социально-педагогической деятельности в учреждении для детей-сирот.
3. Формирование активной социальной позиции и гуманистической направленности студентов и стремление профессионально решать проблемы детей данной категории.
4. Включение студентов в ситуации, моделирующие будущую профессиональную деятельность с детьми рассматриваемой категории.

Содержание учебной программы спецкурса, направленной на формирование профессиональной готовности будущего специалиста к работе с детьми-сиротами строилось с учетом следующих условий:

- соответствия квалификационным требованиям профессии и должности специалиста, работающего с детьми-сиротами, реализуемым через определение состава профессиональных задач, включенных в цели конкретной образовательной программы;
- связи теоретического и практического обучения в подготовке специалиста.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Ромашина Е.В.

Разработка технологий активного обучения для реализации модели содержания профессиональной подготовки студентов к работе с детьми-инвалидами, оставшихся без попечения родителей, требует уточнения понимания сущности понятия «педагогическая технология». Этот термин и его вариации («технологии обучения», «образовательные технологии» и др.) в последние годы получил широкое распространение в теории педагогики. Отметим, что технологический подход к педагогике учеными рассматривается как средство развития педагогической науки и практики, перехода от «ремесленной педагогики» к научной основе организации труда педагога, к упорядоченной и совместной деятельности всего коллектива, направленной на реализацию поставленных задач. Педагогическая технология позволяет свести к минимуму педагогические экспромты в практическом преподавании и перевести последнее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего его воспроизведения.

Массовое внедрение педагогических технологий относят к началу 60-х годов и связывают с именами Дж. Керролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин и др. Анализ зарубежного опыта в этом направлении представлен в работах по сравнительной педагогике М.В.

Кларина, Н.Д. Никандрова и других ученых. Разработкой педагогических технологий в нашей стране занимались Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, М.В. Кларин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, Н.Е. Щуркова, П.М. Эрдниев и др.

Сегодня в педагогической литературе встречается более трехсот формулировок этого термина в зависимости от авторского понимания структуры и составляющих образовательно-технологического процесса. Все из предложенных трактовок отталкиваются от общего понимания педагогической технологии как науки (законах) о мастерстве (*techne* – в переводе с греческого – искусство; *logos* – наука, закон).

Один из ведущих подходов к определению данного понятия нацеливает на рассмотрение педагогической технологии как целостного явления, системного описания педагогического процесса в совокупности с деятельностью его участников, имеющего отличительные и специфические особенности от таких понятий, как, например, «методика». Именно этот подход, мы полагаем, в современной педагогике является ведущим: собственно, этой точки зрения придерживается большинство исследователей, данной позиции будем следовать и мы. В качестве сторонников данного подхода к пониманию сущности педагогической технологии можно назвать ряд исследователей и представить их позиций на этот счет. Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, и используемых для достижения педагогических целей.

Педагогическая технология - это система и последовательность научно обоснованных компонентов деятельности учителя (преподавателя), направленных на достижение оптимального результата в решении поставленных задач. Педагогические технологии осуществления профессиональной подготовки должны обуславливать эффективную реализацию содержания подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами, т.е. выступать в качестве педагогических условий успешного формирования готовности специалистов к будущей деятельности.

Мы определяем педагогическую технологию как упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Вместе с тем, проведенный нами анализ материалов исследований по проблемам подготовки социально-педагогических кадров в высших учебных заведениях к профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о том, что их подготовка не в полной мере ориентирована на работу с детьми-инвалидами: практически не затрагивается вопрос о специфических особенностях и трудностях, с которыми сталкивается специалист, работающий с данной категорией детей. Изучение ситуации профессиональной подготовки свидетельствует о том, что есть все объективно-субъективные основания, свидетельствующие об актуальной потребности в использовании технологий активного обучения как условие эффективной реализации модели содержания подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами, оставшихся без попечения родителей.

Педагогические технологии осуществления профессиональной подготовки должны обуславливать эффективную реализацию содержания подготовки специалистов к работе с детьми-инвалидами, т.е. выступать в качестве педагогических условий успешного формирования готовности специалистов к будущей деятельности.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, собственный опыт работы по подготовке специалистов данного профиля позволили сделать вывод о том, что среди разнообразных технологий, используемых в современном образовательном процессе высшей школы, способствующих повышению эффективности педагогического процесса, формирования субъектной и рефлексивной позиции специалистов, выделяются технологии активизации деятельности обучающихся (как теоретической, так и практической) или, как их еще называют, технологии активного обучения. Целью их являются не только накопление и интеграция теоретических и практических знаний, умений, но и постоянное

обогащение опытом творчества; формирование механизма самоорганизации, самоуправления, самокоррекции личности.

В основе этих технологий лежит принцип активности учащегося в образовательном процессе. Он заключается в целенаправленном активном восприятии учащимися изучаемых явлений, их осмыслении, переработке и применении. Этот принцип подразумевает такое качество учебной деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Решение каждой из названных задач профессиональной подготовки в нашем исследовании осуществлялось посредством реализации комплекса технологий обучения в высшей школе. Необходимо отметить, что представленные в таблице № 1 технологии активного обучения, соответствующие поставленным педагогическим задачам, не являются традиционными и в массовой практике профессионального образования встречаются не так часто. В нашей опытно-экспериментальной работе данные технологии были ведущими в подготовке специалиста к работе с детьми-инвалидами, оставшихся без попечения родителей, в контексте личностно-деятельностного подхода и реализовывались в модели содержания профессиональной подготовки специалистов.

Таблица № 1.

Технологии реализации модели содержания профподготовки студентов к работе с детьми-инвалидами, оставшихся без попечения родителей

Педагогическая задача профподготовки	Технологии профподготовки	Виды технологий активного обучения студентов
1. Обеспечение специализированной профессиональной осведомленности студентов, призванной восполнить дефицит знаний об особенностях и специфике работы социального педагога с детьми-инвалидами.	Технологии активизации усвоения учебной информацией (в области социально-педагогической деятельности с детьми-инвалидами).	Технологии интерактивного (диалогового) обучения; анализ педагогических ситуаций; просмотр и анализ видеозаписи;
2. Формирование профессиональных умений, (профессионального опыта) обеспечивающих успешную социально-педагогическую деятельность с детьми-инвалидами.	Технологии актуализации личностно-профессионального опыта работы с детьми-инвалидами.	Технология тренинга; технология проведения мастер-класса; игровые технологии технология тьюторства
3. Организация научно-исследовательской деятельности студентов.	Технологии стимулирования научно-исследовательского творчества	Технология проектной деятельности; Технология мультимедийных презентаций

Необходимо отметить, что распределение видов технологий активного обучения в соответствии с задачами профподготовки условно, поскольку отдельные технологии в совокупности могут решать комплекс дидактических задач.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ОПЕКИ РОДИТЕЛЕЙ.

Тавакалова М. М.

Проблему потери родительской опеки можно трактовать как социальную проблему, так как утратившие ее дети и подростки существенно отличаются от своих сверстников, живущих с родителями, эмоциональными и поведенческими проблемами, трудностями адаптации, слабым уровнем компетенции, большей склонностью к преступным действиям, объединению в асоциальные группы.

В последнее время увеличилось число исследований, направленных на установление влияния отрыва от родителей на физическое и психическое здоровье детей, а также на создание условий роста и развития ребенка в учреждениях опеки. Знание факторов, определяющих трудности адаптации детей и подростков, лишенных родительской опеки, необходимы для создания соответствующих профилактических программ, а также для оптимизации процесса психосоциального развития детей в домах опеки.

Адаптация (лат. *adaptacio*) определяется как приспособление личности к социальной среде и к изменяющимся условиям жизни. Одним из факторов, обуславливающих качество адаптации, является уровень социального развития, подразумевающий владение психологическими способностями и знаниями в сфере личностных отношений, усвоение социальных норм и ценностей (своих, других и коллектива, как единого целого), а также владение социально приемлемыми нормами поведения.

Влияние на адаптацию неблагоприятных условий развития личности в семье акцентировано на качестве взаимоотношений в семье, от которого зависят уровень познавательной активности ребенка, особенности его общения с другими, способность завязывать и поддерживать социальные контакты с окружающими. Каждый индивид учится, подражая или моделируя поведение ближайших людей (членов семьи). Ребенок, проживая в определенной среде, наблюдает и перенимает образ жизни родителей, моральную и духовную культуру, обучается различным формам поведения. Основываясь на этой теории, можно утверждать, что семья является социальным образованием, в котором ребенок на основе подражания усваивает модель отношений родителей между собой, что в будущем во многом определяет его отношения с окружающими. В то же время при направлении ребенка в учреждения опеки разрывается его эмоциональная связь с родителями (особенно с матерью), необходимая для формирования чувств привязанности и безопасности, а также веры в окружающий мир.

У детей, лишившихся опеки родителей, наблюдаются более низкие интеллектуальные способности, недостаток социальных навыков, проблемы адаптации. Для них характерны проблемы в поведении, учебе, наблюдаются эмоциональная незрелость, слабый самоконтроль по сравнению с детьми, живущими в семье. У таких детей более ярко выражены проявления психического неблагополучия: они чаще испытывают беспокойство, напряжение, депрессию, чувствуют себя ненужными. Результаты многочисленных исследований показывают, что существует прямая связь между лишениями, испытанными в раннем возрасте, эмоциональным отчуждением, другими отрицательными факторами и между возникновением эмоциональных, поведенческих и адаптационных проблем указавшими, кроме того, на частое наличие у ребенка отрицательного психосоциального опыта (употребление алкоголя, наркотиков в семье, жестокое обращение с детьми, отсутствие заботы, физическое, психологическое и сексуальное насилие), приобретаемого еще до поступления в дома опеки.

Дети, испытавшие физическое насилие, выделяются и социальной отчужденностью, им труднее поддерживать стабильную эмоциональную связь с окружающими. Кроме того, жестокое обращение с детьми, унижения, игнорирование ребенка могут стимулировать формирование таких реакций, как раздражительность, боязливость, избегание других людей, бесчувственность, трудности в налаживании личных отношений, отставание

когнитивного развития. В то же время, благоприятные условия жизни (особенно в раннем детстве) гарантируют чувство безопасности, а близкая связь ребенка с родителями формирует безопасную привязанность. Близкие эмоциональные контакты с ребенком являются особо важным фактором его физического и психического развития. Эмоциональная связь и любовь близких предотвращают проявление агрессии, стимулируют привязанность к другим людям, идентификацию, влияют на процесс социализации. Безопасно чувствующий себя вблизи родителей (особенно вблизи матери) ребенок склонен доверять другим людям, у него хорошо развиты социальные навыки.

Исследуя проблемы детей различного возраста, воспитывающихся в домах опеки, обнаружено множество специфических психологических особенностей их развития. Анализируя последствия лишения социального взаимодействия детей в возрасте до 3 лет на их развитие в подростковом возрасте, можно констатировать, что они выделяются более низким социальным развитием, высоким уровнем беспокойства, имеют склонность к агрессии и не готовы завязывать нормальные социальные связи, изоляция от родителей ограничивает возможность научиться вести себя социально приемлемыми способами, приостанавливает развитие социальных навыков, снижает качество адаптации в социальной группе.

Уже давно отмечено, что жизнь в доме опеки, интернате или подобных учреждениях как бы физически отделяет воспитанника от общества, почти не создает условий для получения социальных и хозяйственных навыков, диктует свои внутренние правила. По утверждению ученых, воспитанники «закрытых» учебных и воспитательных заведений имеют расстройства в эмоциональной сфере, им характерны низкий уровень развития саморегуляции, низкая познавательная активность, у них нередко формируется тип личности «одиночки». Жизнедеятельность детей в условиях государственной опеки жестко регламентирована, мало индивидуализирована, недостаточно внимания уделяется процессу развития, формированию социальных навыков, часто воспитанникам детских домов не хватает социального и эмоционального доверия, реального восприятия мира. Ограниченное пространство существования в закрытых учреждениях изолирует ребенка от общества, от происходящих в нем процессов, требования послушания. Жизнь воспитанников в одинаковых условиях, регулирование их деятельности правилами, яркое доминирование роли персонала блокируют самостоятельность воспитуемых. Дети и подростки, живущие в учреждениях опеки, не склонны заводить и поддерживать близкие отношения с работниками детских домов: детей мало стимулируют к общению; попытки самих детей общаться со взрослыми чаще всего игнорируются, взрослые, как правило, реагируют указаниями или предоставлением необходимой помощи. Стоит обратить внимание, что такая модель общения отрицательно влияет и на когнитивное, и на психосоциальное развитие ребенка, ухудшает развитие адаптационного потенциала воспитанников. Оценив существующие проблемы, можно сказать, что в учреждениях опеки, в связи с перечисленными причинами, отсутствует эффективная социальная структура для нормального роста и воспитания. Особо следует подчеркнуть, что в детские дома обычно попадают дети и подростки из асоциальных семей, и если они не приобретут чувства безопасности, необходимо для развития человека, это может стать детерминирующим фактором их психологических и социальных проблем в будущем. Для улучшения существующей ситуации необходимо стремиться к созданию в детском доме условий, максимально приближенных к условиям в семье, предоставлять психологическую, педагогическую и социальную помощь.

Существует мнение, что людям, «обиженным судьбой», для того чтобы они успешно адаптировались в обществе, нужно помочь «вооружиться» знаниями и навыками. Однако люди (воспитатели, педагоги и другие специалисты, работающие с воспитанниками детских домов), призванные обеспечивать такое «вооружение», часто остаются разочарованными результатами своих усилий. Так формируется педагогический пессимизм: «Из них ничего не получится», «Мы ничего не можем изменить, так как семья наложила свой отпечаток» и т.д., то есть воспитатель оценивает проблему как неразрешимую, и воспита-

тельная деятельность становится неэффективной. Отрицательное (антипедагогическое) предубеждение к воспитанникам детских домов и соответствующее поведение с ними формируют ситуацию социальной изоляции. Воспитанники под влиянием отрицательных установок, направленных против них окружающими, бессознательно принимают их, утверждают в своем сознании и начинают соответствующим образом организовывать свое поведение. В таком контексте исполняются отрицательные ожидания и неблагоприятные «прогнозы» о том, что дети, имеющие отрицательный ранний опыт, идут по следам родителей, и, даже не убедившись, так ли это на самом деле, они причисляются к низшему слою общества. Эта ситуация напоминает замкнутый круг — пессимистически настроенные воспитатели и «воинственно настроенные», «агрессивные», «непрогнозируемые» воспитанники. Поэтому можно предположить, что социальные проблемы, возникающие у воспитанников детских домов, во многом зависят от субъективного отношения, убеждений, оценок окружающих людей.

Содержание психолого-педагогической помощи детям группы риска

Белоус О.В.

Одной из актуальных проблем современной школы остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением альтернативных учебных заведений и введением государственных стандартов на все виды образования.

Проблема «трудных» учащихся - одна из центральных психолого-педагогических проблем. Ведь если бы не было трудностей в обучении и воспитании подрастающего поколения, то потребность общества в возрастной и педагогической психологии, педагогике и частных методиках просто отпала бы. С каждым годом появляются все новые виды отклоняющегося поведения, снижается потребностно-мотивационная сфера личности ребенка, что проявляется в нежелании идти в школу (даже в 1 классе), отрицание любых воспитательных воздействий.

Количество учащихся, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, постоянно увеличивается и, по данным различных исследователей, колеблется в пределах 20-30 % общего числа младших школьников. По данным Министерства Образования РФ (2005 г.) 78 % школьников нуждаются в специальных формах и методах обучения.

Важно помнить, что между поведением здорового человека и человека с проблемами здоровья, психики существует масса различий. Они состоят в том, что психические черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко избавиться, если захочет и приложит некоторые усилия. Дети с неустойчивой психикой не могут этого сделать, так как не в состоянии достаточно проявить волевое усилие. Отсюда можно наблюдать наслоение проблем школьного характера: неуспевание программы, низкая школьная мотивация и другое.

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как не овладев основными умственными операциями и навыками, объемом знаний, и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корректировать их последствия.

Можно выделить 3 группы «трудных» детей.

Первая группа - это дети, трудности которых обусловлена особенностями «переходного» периода при неблагоприятных условиях жизни и воспитания.

Речь идет о кризисе начальной школы (переход от игровой деятельности к учебному труду) и кризисе подросткового возраста (переход от детства к взрослости), когда развитие ребенка и подростка характеризуется двумя особенностями: интенсивностью и неравномерностью.

Вторая группа - дети, трудности которых обусловлена отклонениями в физическом и психологическом развитии: недоразвитие или чрезмерно раннее и интенсивное развитие, физические недостатки в развитии различных органов, физические увечья и уродства, чрезмерная болезненность детей; привычные хронические заболевания; детские болезни разного типа; различные тенденции неблагоприятного воздействия среды и т.д.

Третья группа - это дети, трудности которых обусловлены педагогической запущенностью, при которой отклонения в сознании, поведении и эмоционально-волевой сфере обусловлены педагогическими причинами и носят устойчивый характер.

В рамках психолого-педагогической классификации «трудностей» в развитии, которые испытывают дети младшего школьного возраста, могут быть выделены различные проблемы, которые обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью, так и недоразвитием отдельных психических процессов — восприятия, памяти, мышления, нарушения речи, несформированностью познавательной деятельности и т.п.

Сложившаяся традиционная система образования в нашей стране предусматривает создание в общеобразовательных школах классов компенсирующего обучения как формы дифференцированного, коррекционно-развивающего учебного процесса для детей группы риска.

Специальная коррекционно-развивающая программа позволяет систематически восполнять пробелы в элементарных знаниях и практическом опыте детей, активизировать их познавательную деятельность, развивать наблюдательность, внимание, память, мышление, эмоционально-волевую сферу, а значит и повышать уровень общего развития. Это возможно только в классах щадящего режима, где проводятся особые коррекционно-развивающие занятия, где учебный материал преподносится небольшими порциями, а его усложнение происходит постепенно и где обучается 8-12 человек, учитываются индивидуальные характерные для каждого ребенка затруднения.

В современных условиях с учетом выше сказанного особую социальную и педагогическую значимость приобретает проблема целесообразности и эффективности дифференцированных форм организации обучения в классах компенсирующего обучения. Учителю приходится внедрять программы, дополняющие учебный процесс различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической и др.).

Необходимость существования классов компенсирующего обучения обусловлена желанием создать условия для успешного овладения знаниями, умениями, навыками детей с различного рода отклонениями в развитии психики; Иначе из-за постоянных неуспехов в учебе они быстро утратят

небольшое и быстрое желание учиться, начнут осознавать свою несостоятельность, что приведет к формированию чувства неполноценности и к попыткам личностной компенсации в ассоциальном поведении. Учитель в состоянии изучить временны характер отставания, выбрать подходящие формы воздействия на ребенка, которые помогут преодолеть само отставание.

Разработка и внедрение в воспитательно-образовательную практику различных форм дифференциации, индивидуализации обучения, учитывающих естественные и закономерные различия в общих и специальных способностях детей, - одна из отрядных примет обновления общества.

В настоящее время проблема индивидуализации обучения и воспитания детей с дисгармоничным развитием заняла приоритетное положение в педагогической теории и школьной практике стран Восточной и Западной Европы, Японии и США.

Наибольшие успехи в разработке форм и методов индивидуализированной помощи детям риска достигнуты в США. В соответствии с государственной политикой и федеральным законом программы специальной педагогической помощи детям риска имеются в каждом городе, штате. Однако по-прежнему остро актуальными остаются вопросы уточнения и развития самого понятия «дети риска», разработка адекватных методик диагностирования детей, поиск оптимальных способов их обучения.

В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся. А учет индивидуальных различий учащихся можно понимать как учет основных свойств личности обучаемого. Таким образом, личностно-ориентированное обучение по определению является обучением дифференцированным.

Практика показывает, что учителя давно осознали необходимость дифференцированного подхода к обучению, чтобы можно было уделять больше времени отстающим учащимся, не упуская из вида сильных учеников, создавая благоприятные условия для развития всех и каждого в соответствии с их способностями и возможностями, особенностями их психического развития, учитывая особенности характера.

Таким образом, под разноуровневым обучением мы понимаем такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой КАЖДЫЙ ученик имеет возможность овладеть учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне (А - базовый уровень, В - несколько продвинутый, С - углубленный уровень), но не ниже базового, в зависимости от его способностей и, индивидуальных особенностей личности, при которой за критерий оценки деятельности ученика принимаются его УСИЛИЯ по овладению этим материалом, творческому его применению.

Как организовать такую деятельность? Как помочь всем детям? Представим примерную модель дифференциации.

- Сначала нужно проверить, насколько самооценка ребят соответствует их истинным возможностям. Именно с этой целью проводится предварительное тестирование по базовому уровню, в соответствии со стандартом образования.
- Далее необходимо решить достаточно сложные проблемы с уточнением содержания обучения для каждой группы, а так же сформулировать четкие требования к знаниям, умениям и навыкам по каждому разделу и теме школьной программы с тем, чтобы достигаемый учащимися конечный результат соответствовал требованиям.
- Важным звеном в организации дифференцированного обучения является разработка критериев оценки эффективности достигаемых результатов на всех промежуточных этапах и итоговых результатов, систему тестов.
- Требуется достаточно большая и сложная работа, которая дала бы возможность обойти заложенную в программе (в стандарте) усредненность и сделать обучение дифференцированным по способностям учащихся.
- Создание благоприятных условий для равномерного продвижения с учетом индивидуальных особенностей учащихся.
- Организация системы зачетов, проверки знаний позволяет систематически отслеживать темп продвижения каждого ученика. А сам ученик, принимая ответственность на себя за собственные успехи и успехи своих товарищей, получает возможность более свободно планировать свою деятельность.
- Разработка адекватной системы обучения для каждой существующей группы учащихся или отдельного ученика. Такое обучение должно быть ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ и соответствовать данным критериям.
 1. Уровень обученности в данной области знания, уровень общего развития, культуры.
 2. Особенности психического развития личности (особенности памяти, мышления, восприятия, умение управлять и регулировать свою эмоциональную сферу и пр.)
 3. Особенности характера, темперамента, (по Е.С. Сполат) Процесс обучения, в котором в качестве основных применяются специальные педагогические приемы, влияющие на

исправление свойственных учащимся специальных школ недостатков и способствующие их интеллектуальному и физическому развитию и становлению личности, называют коррекционно направленным. Осуществление коррекции недостатков психофизического развития учащихся специальных школ путем использования системы особых педагогических приемов должно составлять основу процесса обучения умственно отсталых детей. Коррекция дефектов умственно отсталых детей и подростков осуществляется в процессе всей учебно-воспитательной работы школы. Не существует отдельной программы коррекционной работы, она проводится на том учебном материале, который является содержанием того или иного учебного предмета.

Таким образом, коррекционный процесс сливается с учебно-воспитательным, но для успеха педагогической работы по коррекции необходимо эти процессы различать. Различие между ними существует в целях, педагогических приемах и результатах обучения.

Целью учебно-воспитательной работы является вооружение учащихся знаниями и навыками в соответствии с принятым содержанием обучения и воспитания. Целью коррекционной работы является исправление присущих детям недостатков психофизического развития.

Приемы коррекционной работы отличаются тем, что они стимулируют компенсаторные процессы развития детей и позволяет формировать у них новые положительные качества. Результатом учебно-воспитательной работы является овладение учащимися определенным объемом знаний, конкретных умений и навыков. В результате коррекционной работы у учащихся формируются обобщенные учебные и трудовые умения, которые отражают уровень самостоятельности учащихся при решении новых учебных и учебно-трудовых заданий. Результатом учебно-воспитательной и коррекционной работы отличаются также темпом их достижения: обучения учащихся конкретным умениям, знаниям и навыкам происходит гораздо быстрее, чем исправление недостатков их развития.

Общая коррекционная работа дополняется индивидуальной коррекцией недостатков, которые характерны для отдельных групп учащихся. Эта коррекционная работа реализуется в процессе дифференцированного подхода.

Необходимость индивидуальной коррекции вызывается неравномерным нарушением у учащихся отдельных психофизических функций: наряду с пострадавшими у детей имеются относительно сохранные функции.

Исходным принципом для определения целей и задач коррекции, а также способов их решения является принцип единства диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе комплексной диагностики и оценки резервов потенциальных возможностей ребенка, исходя из понятия «зона ближайшего развития». Выбор оптимальных средств и приемов коррекционно-педагогического воздействия невозможен без всестороннего и глубокого изучения причин затруднений, возникающих у детей при усвоении учебных программ. Наиболее достоверной оказывается диагностика, которая опирается на данные клинико-физиологического и психолого-педагогического изучения ребенка, находящегося в наиболее благоприятных условиях обучения.

Коррекционно-развивающая работа - это дополнительная к основному образовательному процессу деятельность, способствующая более эффективному развитию ребенка, раскрытию и реализации его способностей в различных сферах. Эта работа не подменяет собой обучение ребенка с особыми образовательными потребностями, которое тоже носит коррекционно-развивающий характер, а включена в психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном процессе. Общая цель коррекционно-развивающей работы - содействие развитию ребенка, создание условий для реализации его внутреннего потенциала, помощь в преодолении и компенсации отклонений, мешающих его развитию. Достижение этой цели возможно лишь в том случае, если коррекционно-развивающая работа строится с учетом возрастных особенностей детей и особенностей, связанных с характером нарушения онтогенеза.

Можно выделить следующие направления коррекционно-развивающей работы, осуществляемой системой образования, здравоохранения и социальной защиты.

1. Оздоровительное направление. Полноценное развитие ребенка возможно лишь при условии физического благополучия. Воздействие неблагоприятных факторов, таких как, например, голодание и недоедание, наличие хронических и текущих соматических заболеваний ослабляет нервную систему ребенка, приводит к астенизации. Это сказывается на темпах психического развития, снижает познавательную активность ребенка. К этому же направлению можно отнести задачи упорядочения жизни ребенка: создание нормальных жизненных условий (особенно для детей из социально-неблагополучных семей), введение рационального режима дня, создание оптимального двигательного режима и т.д. Любые педагогические и психологические воздействия будут малоэффективными без решения задачи оздоровления и исключения неблагоприятных воздействий.

2. Коррекция и компенсация нарушений развития высших психических функций методами нейропсихологии. Уровень развития современной детской нейропсихологии позволяет достичь высоких результатов в коррекции познавательной деятельности, школьных навыков (счет, письмо, чтение), нарушений поведения (целенаправленность контроль) при своевременной диагностике и раннем начале коррекционных занятий.

3. Развитие сенсорной и моторной сферы. Особенно важно это направление при работе с детьми, имеющими сенсорные дефекты и нарушения опорно-двигательного аппарата. Но не менее важно и при работе со здоровыми детьми, отстающими или имеющими парциальные недостатки в развитии этих функций. Стимуляция сенсорного развития очень важна и в целях формирования творческих способностей детей.

4. Развитие познавательной деятельности. Система психологического и педагогического содействия полноценному развитию, коррекции и компенсации нарушений развития всех психических процессов (внимания, памяти, восприятия, мышления, речи) является наиболее разработанной и широко используется в практике психологов и педагогов.

5. Развитие эмоциональной сферы. Развитие эмоциональности детей, коррекция невротических проявлений (страхов, капризности и т.п.) - традиционное направление работы психологов и психотерапевтов. Повышение эмоциональной компетентности, предполагающее умение понимать эмоции другого человека, адекватно проявлять и контролировать свои эмоции и чувства, важно для всех категорий детей.

6. Содействие личностному росту и коррекция отклонений личностного развития. Это направление важно для детей всех возрастов, но особенно актуально для подростков. Работа в этом направлении предполагает воздействие на формирование системы мотивов ребенка или подростка, формирование адекватной самооценки, исправление недостатков характера, мешающих адаптации субъекта (например, застенчивости) и т.п. Это направление практически сливается, с психологическим консультированием и коррекцией, с одной стороны, и с психотерапией - с другой (в случае присутствия психопатологического радикала).

7. Формирование видов деятельности, свойственных тому или иному возрастному этапу: игровой, продуктивных видов (рисование, конструирование), учебной, общения, подготовки к трудовой деятельности. Особенно следует выделить специальную работу по формированию учебной деятельности у детей, испытывающих трудности при обучении. Эта работа предполагает комплексное психолого-педагогическое воздействие, направленное на коррекцию и формирование всех элементов учебной деятельности от формирования мотивов до конкретных операций, умений и навыков.

8. Ранняя коррекционно-развивающая помощь. Это направление особенно актуально в свете принятия решения МО РФ об организации государственной системы ранней помощи детям с отклонениями в развитии. Раннее выявление и начало коррекционно-развивающей работы с детьми от рождения до 3 лет позволит значительно уменьшить риск проявлений нарушений развития в более старшем возрасте.

ДЕТИ-СИРОТЫ И ДЕТИ, ОСТАВШИЕСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Хлынина Т.П.,

Динамизм и непрозрачность складывающегося нового социального порядка, усложнение социальной структуры общества и его прогрессирующая аномия ставят под вопрос возможности и перспективы традиционных институтов образования и социализации различных групп населения. В ситуации утраты образовательными учреждениями своего прямого предназначения и превращения подавляющего большинства из них в организационные практики обязательного времяпрепровождения дальнейшая дифференциация образовательного пространства становится просто неизбежной. При этом такого рода «дробность» приходит в явное противоречие со стратегией и задачами образовательной реформы, нацеленной на формирование не только знаниевой, но и личностной компетенции.

В современном сегментированном пространстве российского образования, насыщенном техническими новшествами и альтернативными практиками обучения, принципиально неразрешенной остается проблема удовлетворения образовательных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья. Прежде всего, речь идет о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, чья судьба всецело зависит от позиции и практических мер, осуществляемых государством.

В настоящее время их социальная защита, в том числе и реализация права на образование, находит свое отражение в деятельности довольно разветвленной системы специализированных учреждений. Она включает в себя: детские дома; детские дома-школы; школы-интернаты для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; санаторные детские дома для детей-сирот, нуждающихся в длительном лечении; специализированные (коррекционные) детские дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии; семейные детские и негосударственные детские дома. Сложившись в своих основных чертах еще в советский период времени, институты социальной защиты детства ориентированы, прежде всего, на законодательно-организационные модели реализации и представительства интересов детей из групп социального риска. По своей сути они нацелены на предельно широкое удовлетворение их возможностей, ограниченных, как правило, теми или иными показателями социальной недостаточности: ограничением физической независимости и подвижности; способности заниматься обычной деятельностью; способности к получению образования и профессиональной деятельности, а также интеграции в общество.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья оказываются в этом отношении в наиболее уязвимом положении. С одной стороны, будучи социально дезадаптированными, они испытывают значительные трудности, связанные с нарушением привычной жизнедеятельности и невозможностью полноценного приспособления к изменившейся социальной среде. С другой, – лишённые естественной и комфортной среды существования, они оказываются за пределами того порогового минимума социализации, который в полной мере обеспечивает только семья [1]. По заключению специалистов, режим их пребывания в детских домах формирует и особую ролевую позицию – «позицию сироты, не имеющей поддержки и одобрения в обществе». Нарушение социальной адаптации влечет за собою и отставание в уровне психического и интеллектуального развития ребенка [2].

В силу отмеченных обстоятельств у подавляющего большинства из них отмечается сниженная познавательная активность и несформированность образовательных потребностей как таковых. Более того, сам принцип образовательной и социальной изоляции, положенный в основу институциональной системы защиты и реализации интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья не способствует нормализации сложившейся ситуации.

Следует отметить, что действующее российское законодательство, как в отношении детей-инвалидов, так и детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья исходит из обязательности обеспечения им доступа к получению необходимой информации и образования. Реализации права на получение последнего подчинена деятельность специализированных учебных учреждений, программы которых исходят из признания той или иной степени возможности процесса реабилитации ребенка в целом.

В настоящее время в различных регионах страны накоплен определенный опыт по компенсации ограничений жизнедеятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Так, в Адыгее по различным оценкам общая численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составляет около 1170 чел. В республике действует дошкольный коррекционный детский дом г. Майкопа с 32 воспитанниками; Адыгейская республиканская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а. Хакуринохабль Шовгеновского района со 163 воспитанниками; 1 специализированная школа-интернат для глухих детей в г. Майкопе, где находится 145 чел.; 1 вспомогательная школа-интернат для умственно-отсталых детей в с. Ново-Севастопольском Красногвардейского района со 148 воспитанниками; вспомогательная школа № 12 г. Майкопа, где обучается 156 детей [3].

Их деятельность находится под постоянным вниманием, как официальных органов власти, так и общественных организаций, усилиями которых разработаны и реализуются: целевая республиканская программа «Дети-сироты», программа общероссийского значения «Теплый дом», программа местного масштаба «Опекаемые дети», проводятся благотворительные марафоны, регулярные обследования питания, проживания и обучения детей. За последние годы принят ряд законодательных мер, направленных на формирование системы действенных мер социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их интеграции в общество.

Тем не менее, несмотря на предпринимаемые усилия и их безусловную эффективность, образовательная составляющая отмеченных мер не выходит за пределы ее традиционного восприятия. Корректирующие методики и диагностические процедуры, определяющие эмоциональные и интеллектуальные возможности ребенка, не решают главной образовательной задачи – формирования его личностной компетенции, которая не мыслима в пространстве закрытого учреждения интернатного типа.

В данной связи активно обсуждаются проекты включения детей с ограниченными возможностями в «нормальное» и во многом непривычное для них образовательное пространство. Сторонники такого подхода апеллируют к оздоровительному эффекту инклюзии, рассчитывая на ее катализирующую роль в процессе преодоления дезадаптации детей с показателями социальной недостаточности. Его противники исходят из невозможности решения сугубо образовательных задач при наличии в школах детей, требующих специализированных методов обучения. Зачастую в качестве основной причины невозможности применения инклюзивного образования указываются материально-технические и финансовые трудности. Тем не менее, как показывает опыт единичного обучения таких детей в общеобразовательных школах, проблемы по большей своей части связаны с психологической неготовностью как педагогической, так и родительской общественности к признанию за этими детьми равных с остальными возможностей.

Не ставя перед собою задачи определения целесообразности и перспективности инклюзивного образования детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья, тем не менее, хотелось бы обратить внимание на одно принципиально важное обстоятельство. Совместное обучение здоровых и семейно благополучных детей с детьми во многом обделенными могло бы рассматриваться в качестве возможной меры профилактики сиротства, более внимательного отношения к собственному здоровью и социальному самочувствию тех, кто не может позаботиться о себе самостоятельно.

Скорее всего, такая практика в силу причин как материально затратного, так и психологического характера не принесет в ближайшей перспективе ожидаемого результата. Однако, по крайней мере, позволит выйти за границы привычно воспринимаемой проблемы сиротства и инвалидности как исключительного удела узких специалистов и государственных учреждений. Осознание обществом своей ответственности за положение и судьбу детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих социальный статус сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, вполне могло бы стать составной частью национального проекта по сохранению будущего страны.

Примечания:

1. Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М., 2002. С.178.
2. Поддубная Т.Н. Справочник социального педагога: защита детства в Российской Федерации. Ростов – на – Д., 2005. С.196.
3. Поддубная Т.Н., Иванов А.Г., Агошкова О.В. Социальная защита детства в Республике Адыгея. Майкоп, 2006. С.59, 67.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Тавакалова М. М.

Воспитание в неблагоприятных условиях, отсутствие адекватного примера поведения родителей, усиление отрицательного поведения усложняют адаптацию детей, оставшихся без попечения родителей.

Дети и подростки, живущие в детских домах, хуже подготовлены к налаживанию новых социальных отношений, часто имеют низкий статус в системе межличностных отношений, в обостренных ситуациях проявляют больше агрессивности и меньше социально компетентных решений. По данным исследований различных авторов, от 61 % до 90 % детей, живущих в неблагоприятных условиях, являются отвергнутыми и изолированными, их недолюбливают в группе сверстников, игнорируют и даже избегают.

Отвержение сверстниками в детстве является важным фактором прогноза сложностей адаптации в более позднем возрасте. Изолированные и отвергнутые дети и подростки начинают искать такое окружение, где они могли бы получить приятие и поддержку, поэтому они чаще попадают в группы таких же отверженных, как и они сами. Так постепенно образуются группы, в которых формируются свои нормы поведения, системы ценностей и интересов, или же дети попадают в уже существующие группы асоциальной направленности. Все это еще больше стимулирует дальнейшую дезадаптацию, усложняет поддержание межличностных отношений в широком социальном окружении.

Эмоциональное отвержение, безразличие по отношению к ребенку, игнорирование душевных потребностей, критическая оценка любых действий ребенка обуславливают появление беспокойства. Дефицит эмоциональных отношений, любви, тепла способствует формированию повышенной ранимости, скрытности, напряженности, избегания новых знакомств, препятствующих их деятельности и общению, поддержанию контактов с окружающими.

Недостаток эмоциональных межличностных отношений, враждебность или безразличие родителей по отношению к ребенку формируют у него убеждение, что все люди могут вести себя с ним так же — то есть ребенок ждет от окружающих таких же реакций и такого же поведения, которое получал от своих родителей.

Социальная ограниченность часто может быть связана с негативным опытом в семье и с неблагоприятными условиями в детском доме. Дети, отвергнутые родителями, более склонны избегать контактов со сверстниками, часто бывают пассивны в деятельности, чувствуют себя незащищенными, не могут справиться с предъявляемыми к ним требова-

ниями, чувствительно реагируют на критику, избегают новых ситуаций. Социальная ограниченность уменьшает возможность перенимать модели социального поведения, стимулирует занятие позиции отверженности в группе сверстников.

Агрессивное поведение является одним из аспектов, который может усложнить социальную адаптацию не только в детстве, но и повлиять на социальные отношения подростка и взрослого. Агрессивное поведение появляется в зависимости от нехватки эмоциональных отношений с близкими. Агрессивно реагировать дети учатся при помощи прямых и косвенных, отрицательных и положительных стимулов, наблюдая за действиями окружающих и перенимая их модель. Модель социальной переработки информации объясняет агрессивное поведение как результат неправильного восприятия и переработки информации, передаваемой социальным окружением. По утверждению ученых, агрессивные дети и подростки обычно приписывают людям враждебные намерения, основываясь не на конкретной социальной ситуации, а на основе запечатлевшихся в памяти когнитивных схем. Жизнь в неблагоприятных условиях формирует восприятие враждебного и агрессивного окружающего мира, которое формирует ожидание постоянной опасности со стороны окружающих и стимулирует агрессивные, защитные действия. Эта тенденция (приписывать агрессивные мотивы другим) является основой появления агрессивных действий по отношению к окружающим. Предположение об отрицательном действии по отношению к себе может вызвать защитную реакцию, которая появляется из-за пережитых событий в прошлом. Столкнувшись с проблемной ситуацией, ребенок выбирает из памяти одну из возможных реакций, однако чаще всего — связанную с вербальной или физической агрессией, так как он не научен решать споры и проблемы конструктивными способами. Неправильное поведение разрушает положительные связи: агрессивно ведущий себя человек ограничивает себя в социальных отношениях, теряет источник обучения правильному поведению, ограничивает свои возможности действовать в рамках социальной группы. Дефицит позитивных отношений с социальной группой усиливает неправильное поведение, нехватку социальных навыков, что обуславливает трудности адаптации, вызывает социальные и психологические проблемы.

Модель неправильного поведения в семье становится основой стиля отношений ребенка с окружающими его лицами. Высокий уровень беспокойства, невозможность придерживаться принятых в обществе норм и правил, а также агрессивное, враждебное поведение связаны с тем, что в детстве детей не научили решать проблемы общественно приемлемыми способами. Отрицательный опыт приостанавливает эмоциональное и социальное развитие, формирование социальных навыков, затрудняет поддержание межличностных отношений, интегрирование в общество. Неблагоприятные условия жизни, нехватка внимания со стороны родителей и работников детских домов, интернатов формируют замкнутость, избегание социальных отношений или вызывают социально неприемлемые действия, бесчувственность, конфликтность, поведение, оскорбляющее окружающих, сложности адаптации.

Духовность семьи как определяющий фактор успешной профилактики и лечения наркозависимости

*Иерей Павел Калинин,
кандидат философских наук,
зав. кафедрой религиозоведческих
и религиозно-философских дисциплин АПСИ*

Многие священники и психологи, оказывающие помощь наркоманам, желающим избавиться от наркотической зависимости, в качестве немаловажного этапа их реабилитации рассматривают включение бывших наркозависимых в изменившуюся семейную ситуацию.

Семья в православном понимании – это малая церковь. В ней начинается воспитание будущего поколения, закладываются основы мироощущения подрастающих детей. То, что ребенок получает в семье, отражается на всей его последующей жизни. Дети, воспитывающиеся в отрыве от семьи, имеют искаженное мироощущение и особенно подвержены негативному влиянию среды.

Христианская семья подвергается сегодня определенного рода преследованиям, которые принимают порой довольно изощренные формы. Стереотипы массовой культуры и моды заполняют сознание бездумных масс, в котором нет места ни христианским идеалам, ни семейным ценностям. Общественному мнению прививается стойкий взгляд на семью, как на игру партнеров, в которой кто-то должен обязательно проиграть, чтобы выигрыш достался одному. Отношения родителей и детей представляются как некий психологический практикум: получается – хорошо, не получается – и не надо.

Быть патриархальной семьей, в которой у всех ее членов единая цель, твердые убеждения и общие интересы, сегодня не только не просто, но и не престижно.

Потребительство проникает в семейную психологию, как ржавчина, разъедающая металл. Внимательно выслушивая разводящихся супругов, чаще всего можно убедиться, что теми и другими движет безграничный эгоизм, то есть себялюбие.

Святитель Василий Великий в одном из своих трудов говорит: «Кто не знает, что человеческое животное есть ручное и общественное, а не одинокое и дикое? Ибо ничто столь не характерно для нашей природы, как общаться друг с другом, и нуждаться друг в друге, и любить родственного нам». Основываясь на этом рассуждении, скажем об основных причинах кризиса семьи.

Бичом современной цивилизации стало одиночество. Если античный философ днем ходил по городу с зажженным фонарем и в ответ на вопросы говорил, что среди множества людей он ищет человека, то сегодня эти поиски имитируют многие молодые люди, слоняясь по сети Интернета, по ночным клубам и вообще по местам скопления развлекающихся людей. Поиски эти бесплодны: они не приводят к долговременным результатам, ибо каков уровень запроса, таков и уровень ответа.

Одиночество – это нестерпимая боль, противоестественная человеческой природе. Люди пытаются заглушить её алкоголем и агрессией, развратом и наркотиками. Но боль не проходит, она погружается вглубь человеческого естества и разрушает его. И тогда человек дичает. Это характеризует сегодня не только ярко выраженные антисоциальные личности и агрессивных обитателей общественного дна. Дикие выходки, немотивированные или маниакальные преступления нередко совершают люди вполне приличного вида и социального положения. Особая тревога современного общества и на Западе, и на Востоке связана с детской преступностью, небывалый рост которой вызван детским одиночеством, открытым или завуалированным, но всегда связанным с дефицитом любви со стороны родителей.

В психологической литературе описаны основанные на этом дефиците любви типы семейного воспитания подростков, начавших употребление наркотических веществ. Самыми вопиющими из этих типов являются **безнадзорность** и **гипопротекция**, когда родители безразличны к своему ребёнку и мало осведомлены о его жизни, интересах, увлечениях, о том, как он проводит свободное время.

Весьма распространена также **скрытая гипопротекция**, когда контроль за поведением подростка отличается крайним формализмом. В этом случае сын или дочь чувствуют, что под видом внешней заботы скрывается внутреннее безразличие родителей. Родители живут своей жизнью, им не до ребёнка, они не прочь пристроить его куда-нибудь законным образом и переложить опеку на других. Обычно подросток приспособливается ловко обходить формальный контроль за своим поведением и живет своей жизнью.

Тяжело переживают подростки **эмоциональное отвержение** со стороны родителей, особенно со стороны матери. Если при этом есть брат или сестра, да ещё сводные

единоутробные (т.е. от брака матери с отчимом), которых балуют и любят, то ситуация усугубляется, подросток начинает ощущать себя в положении Золушки.

Труднее бывает распознать **скрытое эмоциональное отвержение**. Оно может маскироваться подчёркнутой заботой, утрированным контролем за поведением. Но подросток чувствует искусственную вымученность подобной заботы и внимания и постоянно ощущает недостаток искреннего эмоционального тепла.

Жестокие отношения в семье наиболее очевидны. Это проявляется драками, нанесением друг другу побоев, суровыми расправами за мелкие проступки, и, главное, тем, что родители срывают друг на друге, в том числе и на подростке, «зло на других». Жестокие по сути взаимоотношения могут быть менее видимыми со стороны, когда нет драк и скандалов, но в семье господствует холодное равнодушие друг ко другу, забота только о себе. В такой семье каждый может рассчитывать только на себя, не ожидая ни помощи, ни поддержки, ни участия от других членов семьи.

Такая система воспитания, как **доминирующая гиперпротекция** тоже располагает подростков к наркотизации. Для неё характерны мелочная опека, жёсткий контроль за каждым шагом и каждым словом, неусыпное наблюдение, достигающее подчас постыдной слежки, система множества мелких и порой надуманных запретов. Всё это рано или поздно у большинства подростков вызывает реакцию резкой эмансипации. В какой-то момент подросток сразу рвёт все запреты, но, не приученный к самостоятельности, оказывается в стрессовой ситуации, происходит так называемое «отравление свободой». В этот момент и возникает риск аддиктивного (от англ. Addiction – пагубная привычка) поведения.

К наркотизации также может привести **потворствующая гиперпротекция**, которая бывает видна из желания родителей всячески обелить и оправдать подростка, освободить его от всего, что ему не по душе, перевалить всю вину на других. Некоторые учёные считают, что эту систему воспитания правильнее называть **потворствующей гипопротекцией** (Вдовиченко А.А., 1980), так как родители, любыми средствами выгораживая подростка, избавляя от заслуженных наказаний, в то же время в повседневной жизни предоставляют его самому себе. Вседозволенность в сочетании с твёрдой надеждой, что родители всегда выгородят, освободят от неприятностей, ещё более, чем обычная безнадзорность и заброшенность, способствует аддиктивному поведению.

Пагубное влияние на детей оказывает и **противоречивое воспитание**, когда каждый из родителей, а то и бабушки и дедушки придерживаются различных воспитательных взглядов, предъявляют подростку различные, порой несовместимые требования, да ещё по поводу этого сами конфликтуют или скрытно соперничают друг с другом или, что хуже, настраивают ребёнка один против другого. Подросток в подобной обстановке обычно обучается изворотливости, умению использовать старших и противоречия между ними в своих интересах.

Болезненный опыт семейных отношений отягощает внутренний мир ребёнка, создаёт постоянное внутреннее напряжение. Его восприятие мира становится суженным, односторонним и искажённым. Все это вкуче является проявлением эгоцентризма, который качественно изменяет межличностные отношения и переживания.

Если раньше считалось, что подростковую наркоманию во многом обуславливают отношения в молодёжной среде и молодёжная субкультура, то сейчас учёные (Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А., 1991) считают, что в отношении семьи, подростковой группы и наркосреды схема приобщения подростка к наркотикам строится следующим образом: источник причин наркотизации – семья, подростковая группа – это лишь инструмент пристрастия к наркотикам, а наркосоциальная среда повышает неспецифические условия наркориска.

Таким образом, современная наука подтверждает справедливость наказания Господом в Ветхом Завете первосвященника Илия, который не приложил необходимого усердия для воспитания своих сыновей, что свидетельствовало о его духовном падении из-за не-

достаточной любви к Богу. Следствием этого явилась смерть сыновей Илия, *которые пали от рук врага* и самого Илия, не перенесшего вести об их гибели.

Кто не любит Бога, тот не любит правды, ибо Истина в Боге. Господь помогает и даёт награду в Своем Царствии только тем людям, которые стараются исполнять Его святыя заповеди. Это подтверждают слова царя Давида, учившего на смертном одре своего сына: «Если ты, сын мой, захочешь жить по заповедям Божиим, то не постигнет тебя ни какое неожиданное зло, но все дела будут идти у тебя благополучно и будешь ты наслаждаться великой безопасностью; если же лишишься этой помощи, то не будет тебе никакой пользы от царства и от великого могущества»⁸.

Истинно говорит Господь: *Без Меня не можете делать ничего* (Ин. 15, 5). В том числе и воспитывать детей. 100% обратившихся в Армавирский Православный реабилитационный центр Михаила Лекторского происходило из неверующих семей. По данным душепопечительского православного центра имени Святого Праведного Иоанна Кронштадского, из более чем 3000 молодых людей, обратившихся к ним по поводу наркомании, известны только 5 случаев, когда молодые люди происходили из первично верующей семьи, что составляет около 0,2 %. И обращение родителей, в частности, матерей реабилитантов, к Православию сделало возможным избавление их детей от наркозависимости.

Коэффициент полезной деятельности светских реабилитационных наркологических центров, увы, невысок, что нельзя сказать о православных центрах. Поэтому сегодня с уверенностью можно говорить о том, что в Боге и Православии, а именно в проповеди любви и покаяния, в православной системе воспитания с помощью Божией мы можем найти самую реальную помощь для профилактики и лечения наркомании.

II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ.

СООТНОШЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ И КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

Давлятова С.В.

В статье приводится описание исследования особенностей представления о себе и личностного самоопределения дезадаптированных подростков с разным социальным статусом (детей, проживающих в социальном приюте и детей, воспитывающихся в неблагополучной семье).

Ключевые слова: социальная дезадаптация, социальное сиротство, смысложизненные ориентиры, ценности будущего, самоотношение.

Данная статья носит экспериментально – прикладной характер. Она направлена на решение весьма актуальной практической проблемы, продиктованной современной ситуацией в стране. Статистические данные за последние пять лет, показывают значительный рост числа детей со статусом социального сиротства. Говоря о социальных сиротах, имеются в виду дети, имеющие родителей, но лишённые родительской заботы, в основном живущие на улице, не посещающие школу. Также к группе детей риска по социальному сиротству, относятся дети, переживающие острые проблемы в семье и школе, не находящие для себя места в кругу значимых людей, ориентированные на уход. Данная проблема выступает комплексной причиной роста социальной дезадаптации подрастающего поколения, имеет социальную значимость и масштабность. Психологическое содержание

⁸Свт. Иоанн Златоуст. Избранные беседы. – М.: Правосл. Братство св. апостола Иоанна Богослова, 2002. – С. 203.

проблемы социальной дезадаптации подростков характеризуется особенностями личностного развития данного контингента детей.

Учитывая тот факт, что социальная дезадаптация - процесс обратимый, можно не только предупреждать отклонения в социальном развитии детей и подростков, но и управлять процессом ресоциализации социально дезадаптированных детей. С этой целью была поставлена задача рассмотреть особенности личностного развития и проанализировать соотношение компонентов образа Я и личностного самоопределения социально дезадаптированных подростков.

Теоретико – методологическими предпосылками в исследовании интересующего нас феномена выступили труды выдающихся психологов: С.Р.Рубинштейна, К.А. Абульханова- Славской, А.В. Брушлинского, Л.И. Божович, И.С. Кона. Относительно различных подходов рассмотрения проблемы личностного самоопределения со смещением социологического, психологического, биологического аспектов, обоснования нашли свое отражение в работах Л.И. Анцыферовой, Ф.Е. Василюка, М. Аргайла, М.Р. Гинзбурга, А.С. Чернышева, Г.Б. Карцевой, Л.М. Митиной, Н.М. Лебедевой, А.К. Осницкого, А.Р. Фонарева.

Развитие науки на современном этапе, диктует необходимость изучение данной проблемы относительно особенностей содержания нового времени, чем и определяется актуальность выдвинутой проблемы.

Исследование проводилось на базе Государственного учреждения Ростовской области «Социально - реабилитационного центра для несовершеннолетних» Азовского района (ГОУСРЦ Азовского района), Кулешовской средней школы № 17; исследуемой выборкой выступили социально - дезадаптированные подростки 13 – 14 лет (98 участников). Из них были сформированы две группы: группа детей, лишенных родительского попечительства и проживающих в приюте и группа детей, воспитывающихся в социально – неблагополучной семье.

С целью изучения когнитивных составляющих представления о себе была использована методика «Кто Я?– 20 суждений» М.Куна и Т.Макпартленда. Анализ результатов показал, что в когнитивной составляющей представления о себе дезадаптированных подростков наблюдается преобладание категорий самоописаний, позволяющих говорить о формальности и поверхности содержательного аспекта представления о себе и низкой рефлексии себя в мире. Причем, во всех группах наблюдается отсутствие выборов по категориям, характеризующим ценностно – смысловой статус реальности «я» в будущем дезадаптированных подростков. Это свидетельствовало о том, что процесс сформированности особенностей самосознания подростков мало выражен и отличается малой осознанностью.

Особенности развития эмоционально – оценочного компонента представления о себе у дезадаптированных подростков с разным социальным статусом изучались с помощью методики самоотношений В.В.Столина, опросника Спилбергера – Ханина, теста Басса – Дарки. Полученные результаты характеризуется неспособностью открытого, контактного общения, подвластностью своего «я» временным обстоятельствам и сниженной рефлексией своего поведения у дезадаптированных подростков. Были отмечены значительные отклонения от нормы в развитии эмоциональных составляющих представления о себе подростков всех групп, выраженное негативное самоотношение, отмечена низкая самооценка.

С целью изучения развития поведенческой составляющей представления о себе был использован метод социометрического измерения. Анализ результатов показывает, что в целом у дезадаптированных подростков представлены социометрические позиции «нейтральных» и «отвергаемых». Для данной категории подростков характерна высокая степень разобщенности в группах, несформированность интериоризированных форм оценки себя.

Таким образом, проведенное исследование развития компонентов представления о себе у дезадаптированных подростков с разным социальным статусом показал наличие нарушений системного характера. Нарушения проявляются в изменениях когнитивной, эмоционально – оценочной и поведенческой составляющих.

С целью проверки предположения о влиянии представления о себе на развитие личностного самоопределения были использованы методики М.Р.Гинзбурга: «Жизненные цели и ценности», «Ценностная проекция будущего», направленные на изучение степени субъективно переживаемой осмысленности жизни и определение ценностей перспективного планирования дезадаптированных подростков.

Анализ результатов позволил выделить существующие различия в уровне сформированности осмысленности жизни подростков с разным социальным статусом. Высокий уровень показателя степени субъективно переживаемой осмысленности жизни (СПОЖ) преобладал у детей, воспитывающихся в семье. В группах приюта показатель СПОЖ низкий. Полученные результаты дали возможность предположить, что сама жизненная ситуация данной категории подростков способствует возникновению потребности в осмыслении своей будущей жизни и поиску социально одобряемых форм поведения. Но, способность разобраться в создавшейся ситуации подростками чаще проявляется в форме ухода от решения жизненной ситуации. Семья, как совмещенная психологическая система, является источником образцов идеальных ролей поведения, которые обретают для подростков смысл и ценность образцов потребного будущего. В неблагополучной семье данные посреднические функции не выполняются. А деформация общего целостного пространства семьи не дает возможности подростку ассимилировать, принять и персонифицировать нормативно одобряемые образцы поведения. Поэтому, подростки, не имея возможности изменить свою жизненную ситуацию, выбирают социально неприемлемые формы существования, ведущие к дезадаптации.

В связи с этим, одной из причин, приводящей к дезадаптации, была выделена причина неумения подростков отрефлексировать возникающие в семье проблемы, осмыслить в связи с этим перспективу своей будущей жизни.

Аналогичная картина анализа результатов наблюдалась в определении ценностей перспективного планирования дезадаптированных подростков с разным социальным статусом (детей, проживающих в социальном приюте и детей, воспитывающихся в семье). Было показано, что ценностный ряд, доминирующий у подростков из приюта определялся ценностями, направленными на самоутверждение и самовыражение себя в мире («внешняя привлекательность, «признание»), приоритетными ценностями перспективного планирования выступили категории - «семейно – бытовая» и «интимное общение». Значимость этих ценностей объясняется самим фактом нахождения ребенка в условиях социальной и материнской депривации. Семья в структуре ценностей детей, проживающих в приюте, остается незыблемой. Для подростков, воспитывающихся в семье, характерен другой ценностный ряд, ориентированный на саморазвитие («учеба», «профориентация», «саморазвитие»). Полученные результаты позволяют сделать вывод, что семья и в условиях неблагополучной жизнедеятельности выполняет свои основные функции, способствующие развитию представлений о себе как факторе личностного самоопределения.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что будущее у дезадаптированных подростков малоструктурированно, а представление о себе в будущем для данных детей не получает пока «статуса реальности». Образцы будущего для данной категории подростков не имеют ценность и смысл, не являются мотивами поведения.

Анализ результатов показал качественные отличия в развитии личностного самоопределения у дезадаптированных подростков приюта по сравнению с дезадаптированными подростками, воспитывающимися в неблагополучной семье. Для подростков социального приюта на первый план выходит не столько потребность развития себя в мире, характерная для детей, воспитывающихся в семье, сколько потребность самоутверждения как компенсация незавершенности интериоризированных форм оценки себя.

Литература.

- 1 Белоусова А.К., Давлятова С.В. Ценностные составляющие представления о себе у дезадаптированных подростков// Сборник статей. Международный симпозиум: Имиджология 2004. Москва.
- 2 Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание// Москва, 1986г.
- 3 Велиханова Н.Ф. Психолого – педагогическая реабилитация социально дезадаптированных детей и подростков в условиях школы – интерната// Автореферат Коломна 2000г.
- 4 Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения// Докторская работа, Москва 1996г.
- 5 Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения// Вопросы психологии. 1994 №3.
- 6 Давлятова С.В. Специфика психосоциальной работы с подростками, попавшими в сложную жизненную ситуацию// Материалы областного методического семинара. - Ростов н/Д, 2004.
- 7 Давлятова С.В. Особенности личностного самоопределения социально – дезадаптированных подростков// Материалы науч. – практ. конференции - Ростов н/Д, 2005; РГПУ С. 274 -277
- 8 Давлятова С.В. Социально – психологические особенности дезадаптированных подростков// Содержание и направления работы психологической службы.; Материалы из опыта работы к 10 – летию ГОУСРЦ с.Кулешовка, Азовский район; 2005.- С. 26 -28.
- 9 Кле М. Психология подростка// Москва 1990г.
- 10 Лучшие психологические тесты// Ред. А.Ф. Кудряшов, М. 1992г.
- 11 Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте// Вопросы психологии 1989 №2.
- 12 Столин В.В. Самосознание личности// М.: Изд-во Мос. ун-та, 1983г.
- 13 Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка// М.: Знание, 1978г.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.

Недбаева С.В. Щербанева Н.Г.

Детство - процесс развития, процесс насыщения растущих людей взрослым миром. Детство представляет собой субъект взаимодействия со взрослым миром, целью этого взаимодействия является взросление ребенка, его «врачивание в культуру» (Л.С.Выготский), наиболее значимым и определяющим дальнейшее развитие фактором для ребенка является его семья. Система отношений ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы их совместной деятельности являются важнейшим условием культурного развития личности ребенка. Проблема социального сиротства в нашей стране приобретает все большую актуальность, что находит отражение в некоторых статистических данных. Отмечается увеличение числа проблемных детей (В.Е.Бреева, Н.И.Римашевская, И.А.Смирнова), количество социальных сирот (детей, оставшихся без попечения родителей) с начала девяностых годов XX века и по настоящее время выросло почти в три раза (с 59 тысяч в 1991г. до 156 тысяч). Как показывают ряд исследований (Д.Р.Исаев, В.И.Кондрашин) практически все дети, ставшие сиротами при живых родителях, были нежелательны, протекание беременности сопровождалось различными видами патологии, не исключалось влияние алкоголя. Систематическое пьянство родителей, психопатологическая отягощенность родителей отмечались, по данным этих авторов, в 74,4% случаев. Сочетание указанных отрицательных предпосылок у детей создает высокую степень риска в возникновении отклонений в их психическом развитии. В структуре заболеваемости детей-сирот интернатных учреждений первое место

занимают нервно-психические заболевания (от 34% до 77%). Сам факт пребывания ребенка вне семьи, условия воспитания детей в домах ребенка и в детских домах оказывают свое неблагоприятное влияние на развития ребенка, где и в наше время все еще сохраняются основания для сглаживания мягких форм госпитализма (Дубровина Н.В., Рузская А.Г., и др.). Дети, лишенные родительской опеки, воспитываемые в детских домах, помимо проблем, связанных с их сиротством имеют проблемы в психическом развитии полиэтиологического характера. Особенности психического развития детей лишенных родительской опеки ведут к искажению внутренней субъективной реальности и разобщению ребенка с человеческим сообществом, поэтому необходим такой вид психологической коррекции, который бы нивелировал эту разобщенность через воссоздание детско-взрослой общности, влиял бы на его картину мира в становлении и развитии трех линий отношения ребенка: к взрослому, предметному миру и к себе (А.Н.Леонтьев), способствовал бы активизации и оптимизации процессов развития.

В настоящий момент существует дефицит прикладных исследований, направленных на поиск компенсаторных механизмов, индивидуального подхода в процессе психологического сопровождения, коррекции и психотерапии социальных сирот с целью гармонизации их отношения с окружающим миром и к самим себе.

С точки зрения позитивного аспекта, понимание психического здоровья, как сохранения способности к развитию и обогащению личности обоснованным является растущий интерес в нашей стране к разнообразным формам и методам психологического сопровождения направленного на оптимизацию и гармонизацию психологического развития ребенка.

Назрела необходимость применения коррекционных методов системного характера в работе с социальными сиротами, влияющих не только на отдельные психические процессы, но и на личностные структуры в целом. Целью работы по психологическому сопровождению сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в условиях интерната является коррекция нарушений психического развития и помощь в социальной адаптации.

Двадцатое столетие, шведская общественная деятельница, психолог и педагог Элен Кей назвала веком ребенка. Обращение к ребенку как к высшей ценности, «как существу..., которое по мере взросления, самоопределения и самореализации потенциально способно придать обществу «человеческое лицо» явилось закономерным итогом развития современного человеческого сознания. По мнению ряда современных философов (А.Арсеньев, А.В.Иванов, Е.В.Ушакова, И.В. Фотиева, М.Ю.Шишин и др.), двадцатый век ознаменовал вступление человечества в «постнеолитическую фазу» (А.Арсеньев), «ноосферную фазу» (А.В.Иванов, 2000) развития человеческого сознания, «что означает возврат к началу - целостному отношению «Человек-Мир». Двигаясь от личности ребенка, от требования создать максимально благоприятные условия для его свободного творческого индивидуального развития, философ, психолог и педагог К.Н.Вентцель пришел на рубеже столетия к той же идее «органического единства Человека, Человечества и Вселенной». К.Н.Вентцель признает за ребенком ряд привилегий для осуществления его полноценного физического, духовного развития, к одной из них он относит «привилегию быть великим искателем истины, нравственности, красоты в жизни, так как она принадлежит не только взрослым, но и детям, как бы малы они не были. Облегчим только их поиски и создадим для этого наиболее благоприятные условия».

Основной принцип психологического сопровождения ребенка основан в рамках гуманистической психологии на идеях педоцентризма (А.Бэн, 1923; К.Н.Вентцель, 1923; Д.Дьюи, 1923; Э.Кей, 1910), заключающегося в организации полноценного развития личности через накопления ею собственного опыта, внутренних переживаний, на базе которых осуществляется становление его человеческих качеств и свойств, делается ставка на внутреннюю активность ребенка, которая является важнейшей движущей силой его «самостоятельного вхождения в жизнь».

В современных условиях углубления и усложнения структурных изменений общего социокультурного пространства жизнедеятельности и развития человека проблема среды, согласно учению Л.С.Выготского, «культурно-исторической ситуации как активно действующего фактора» приобретает достаточно выраженную актуальность и становится чрезвычайно острой в ситуации детства (Л.С.Выготский, 1928., 1931,1933,1934). Детство - процесс развития, «процесс насыщения растущих людей взрослым миром», т.е. детство представляет собой «субъект взаимодействия со взрослым миром, целью этого взаимодействия является взросление ребенка, его «вращивание в культуру». В культурно-исторической концепции содержится «идея взрослого человека как посредника». Структура посреднического действия в детско-взрослой общности, по мнению Б.Д. Эльконина, предполагает «действия по взаимообнаружению и взаимопроекции идеального и реального». Взрослый человек должен от роли опосредования при передаче культурного опыта ребенку перейти, по мнению Б.Д. Эльконина, к роли посредника. Определение роли посредника между культурой и ребенком уже само по себе предъявляет взрослому сообществу требование быть выразителем и «являть», нести в себе некую идеальную форму, которая должна усваиваться и осваиваться ребенком в трех категориальных конструкциях: 1. идеальной формы - образа совершенной взрослости; 2. событийной - способа явления образа взрослости; 3. посредничества - поиска и построения этого способа.

Наиболее значимым и определяющим дальнейшее развитие фактором среды для ребенка является система отношений ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения. Формы их совместной деятельности являются важнейшим условием культурного развития личности ребенка. Согласно мнению Л.С.Выготского, «величайшей особенностью детского развития» является то, что оно совершается в таких условиях, когда «образец», «индивидуальная форма», конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в окружающей среде ребенка и взаимодействует с ребенком с самого начала, но она реально направляет, регулирует процесс развития и является его источником. Наиболее определяющим дальнейшее развитие ребенка в контексте детско-взрослой общности является взаимодействие с матерью. Современные исследования в области психологии материнства рассматривают материнство как обеспечение условий для развития ребенка в контексте материнско-детского взаимодействия. Привязанность рассматривается как первично-специфическая психологическая система, смысл которой во взаимодействии между матерью и младенцем (Дж.Боулби), привязанность рассматривается как приспособительный механизм, решающий прежде всего витальные задачи ребенка (Р.Ж.Мухамедрахимов, 1994, 1999). Доверие в самом раннем детстве связано «с выделением собственного Я, дифференцированным восприятием взрослых, с избирательным к ним отношением на основе оценки их полезности, значимости, безопасности». Таким образом, уже в младенческом возрасте взрослый человек воспринимается через собственные ожидания ребенка, связанные с его дальнейшим развитием, поэтому с полным основанием можно предположить, что отсутствие условий для удовлетворения данных потребностей ребенка уже в младенческом возрасте приводят к глубоким нарушениям развития познавательной и коммуникативной способности личности. Проявление доверия в дошкольном возрасте связано с доминирующей формой общения, преобладающим содержанием коммуникативной потребности. Изменения содержания общения со взрослыми у ребенка заключается в проявлении личной доверительности, чувствительности к поощрениям и наказаниям. Нарушение доверия в структуре детско-взрослой общности в дошкольном возрасте отражается на нарушении чувства социальной компетентности и формировании социальной активности, произвольной регуляции собственного поведения, рефлексии, распознавания эмоций другого человека, формировании первичного образа другого (Е.О.Смирнова, 1994; А.М.Щетинина, 1991). Ребенок не осваивает навыки «продуктивного общения», его отношения с окружающими отличаются поверхностностью, контакты такого ребенка «нервозны и поспешны, он одновременно домогается внимания и отвергает его, переходя на агрессию или пассивное от-

чуждение... Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию». По мнению ряда авторов (Л.Н.Галигузова, 1993; А.М.Прихожан, 1990, 1991) нарушения доверительности отношений в детско-взрослой общности приводят к развитию застенчивости, неуверенности, высокого уровня тревожности. Наиболее выраженные последствия нарушения доверия в структуре детско-взрослой общности наблюдаются в ситуации социального сиротства. Социальное сиротство наиболее патогенное влияние оказывает на развитие ребенка именно в дошкольном возрасте, так как в этот период происходит «фактическое складывание личностных механизмов поведения, они образуют новое высшее единство субъекта - единство личности». Процесс фактического складывания психологических механизмов личности в дошкольном возрасте заключается в новых связях и отношениях, которые устанавливаются между отдельными процессами деятельности ребенка, эти отношения могут «образоваться только на основе развития жизни в общественных условиях».

Проблема психологического развития ребенка и гарантии его психического здоровья решаются с позиций культурно-исторической парадигмы (Ж.Вернан, Л.С.Выготский, М.Коул, Э.Эриксон), согласно которой ребенок находит возможности для своего личностного роста и достижения своего уровня самореализации.

Такие условия могут быть созданы в рамках реализуемой в школе –интернате для слепых и слабовидящих детей г. Армавира программе социально-психологического сопровождения процесса адаптации детей-сирот. Объектом внимания данной программы должны стать все субъекты учебно-воспитательного процесса: как сами дети – сироты и оставшиеся без попечения родителей, так и сопровождающие их взрослые – воспитатели, учителя, руководители кружков и объединений.

Реализация данной программы на первой ступени направлена на установление длительных, доверительных отношений между детьми – участниками программы и наставниками с целью закрепления позитивных результатов, первичную диагностику индивидуально-психологических особенностей личности ребенка и выявлении тех отклонений в развитии, которые обусловлены биологическими и социальными факторами.

Через различные формы взаимодействия ребенка со взрослыми участниками программы (групповые тренинги, индивидуальные консультации, клубы, предметные кружки и др.) должна идти работа по формированию осознанной мотивации к жизненно важным изменениям.

Анализ первичной диагностики детей – участников программы позволил выявить основные психологические проблемы:

- несформированность базового доверия к окружающим,
- искаженное представление о себе и значимых взаимоотношениях,
- трудности в управлении и планировании своей жизни,
- перенос негативного опыта семейных отношений на взаимоотношения с социумом,
- эмоциональная депривация,
- не готовность самостоятельно решать трудные жизненные задачи,
- неразвитость социальных контактов.

Необходима разработка целевых программ социально-психологического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реализуемых в условиях интерната по развитию навыков эффективного социального общения, развитию адаптивных возможностей данной категории детей, информационной компетентности и обучение навыкам самопрезентации и планирования индивидуальных образовательных маршрутов, карьеры, выработку тех умений, которые необходимы подростку в новой социальной ситуации.

Для успешной реализации данной программы целесообразно учитывать следующие моменты: необходимы помещения для проведения тренинговых занятий и индивидуальной работы; заинтересованность администрации учреждения в проведении данной работы; широкое привлечение волонтеров из числа студентов высших учебных заведений го-

рода, проведение совместных мероприятий с предприятиями и организациями, которые могли бы в дальнейшем предоставить трудовые места участникам программы, желающим работать по специальности.

**Эмоционально-личностные особенности психически депривированных перво-
классников, воспитывающихся в условиях приюта и неблагоприятных семейных
условиях на этапе адаптации к школьному обучению**

Роженко А. В.

По данным современных исследований от 20 до 60 % младших школьников имеют серьезные трудности адаптации к условиям школьного обучения [7],[9],[13]. Проблема трудностей адаптации детей к условиям начальной школы в настоящее время имеет высокую актуальность. Особенно остро проблема адаптации стоит перед детьми, находящимися в ситуации психической депривации, детей, воспитывающихся вне семьи. Это объясняется тем фактом, что спектр обнаруживаемых расстройств у депривированных детей достаточно широк [3], [10], [11], [12]. Следует отметить, что в условиях массовой школы депривированный ребенок начинает отчетливо осознавать свою несостоятельность, которая выражается, прежде всего, в неуспеваемости [18]. Это с одной стороны, ведет к появлению чувства неполноценности, а с другой - к попыткам личностной компенсации в какой-либо другой сфере. А так как выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанным противодействием школьным нормам, реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную личностную направленность. Нередко у таких детей возникают нервно-психические и психосоматические расстройства [2], [5], [9], [10], [16]. Анализ литературы по данной теме позволяет резюмировать, что в последние годы значительное внимание уделяется исследованию проблем, возникающих у детей в связи с началом обучения в школе и ведущих к школьной дезадаптации. [1], [4], [6], [7], [8], [14], [15],[17].

Учитывая вышеперечисленные факторы, мы провели психологическое исследование, целью которого явилось получение данных, на основе которых можно не просто корректировать образовательный процесс по факту появления симптомов дезадаптации у первоклассников, но и прогнозировать то, в чем именно и в каких формах может наиболее вероятно проявить себя школьная дезадаптация.

Результаты исследования показали отсутствие у детей воспитанников социального приюта на этапе вхождения в школьную жизнь, необходимых для взаимодействия коммуникативных навыков продуктивного общения, следовательно, существуют проблемы взаимодействия как в системе «ребенок-ребенок», так, в особенности в системе «ребенок-взрослый».

Очень показательной является особенность самооценки детей-сирот в период вхождения в школьную жизнь. Самооценка - важнейший показатель уровня сформированности доверия к себе, а потому ее неадекватность, как в сторону завышения, так и в сторону занижения, свидетельствует об отсутствии доверия к себе. Результаты показали, что для исследуемых нами детей из неблагополучных семей характерным является достаточно высокий уровень самооценки, что соответствует научно установленным фактам о том, что для периода поступления в школу и первых месяцев учебы, характерным является высокий уровень самооценки. Что касается депривированных детей, то в ходе исследования было выявлено, что их самооценка либо чрезмерно завышена, либо, напротив, занижена. Таким образом, можно утверждать, что выявленный низкий уровень самооценности у детей из приюта, является следствием депривации доверия к себе.

У подавляющего большинства депривированных детей также наблюдается низкий уровень дифференциации социальных эмоций и недостаточная сформированность эмоционально-нравственных эталонов (для них вызывает сложности соотнесение этих эталонов с людьми и потому они предпочитают отдавать миру вещей и животных). Следовательно, эмоциональная сфера у этих детей не дифференцирована, что оказывает очень большое влияние на ярко выраженные деформации в системе межличностных отношений, связанные с невозможностью установления доверительного межличностного контакта как со взрослыми, так и со сверстниками. Результатом этого, судя по полученным данным и на основе наблюдения за поведением детей, является отсутствие базового комфорта и чувства психологического благополучия. Следовательно, депривированные дети в школьную жизнь вступают с отсутствием доверительных отношений.

Анализ эмоционально-личностного состояния детей на этапе вхождения в школьную жизнь показывает, что содержание тревожности воспитанников социального приюта и детей из неблагополучных семей имеет общие тенденции данной проблемы. Однако, у детей-сирот наибольшее беспокойство вызывают ситуации, связанные с взаимодействием со взрослыми, наблюдается общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе. А у детей из неблагополучных семей наиболее выражен страх несоответствия ожиданиям окружающих. Они более ориентированы на других в оценке результатов своих поступков и мыслей, и испытывают тревогу в постоянном ожидании негативных оценок.

Итак, наши данные дают основание утверждать, что для детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, характерна следующая тенденция в развитии доверительных отношений: у них, как правило адекватно выражен уровень доверия к себе, но сильно снижен уровень доверия к окружающим. Окружающие изначально воспринимаются ими враждебно. Они ждут от них негативных оценок и негативного отношения.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что дети из неблагополучных семей и дети с психической депривацией к концу периода школьной адаптации приходят с различным уровнем эмоциональной, социальной и личностной адаптации. Так, характерными деформациями, затрудняющими процесс адаптации, являются:

- для детей, воспитывающихся в неблагополучных семейных условиях, характерны нарушения в эмоциональных показателях адаптации (это высокий уровень общей тревожности и агрессии, направленной на окружающих);

- для детей воспитанников социального приюта спектр деформаций более широк и выглядит следующим образом: в эмоционально-личностной сфере они показывают высокий уровень агрессии, направленной как на окружающих, так и на себя («аутоагрессия»), незащищенность, фрустрацию, несформированность положительного отношения к себе; в мотивационной сфере у них отсутствует мотивация на деловое взаимодействие во взаимоотношениях со взрослыми; в межличностной сфере у них наблюдаются трудности в общении, недоверие к окружающим, страхи и проблемы в отношениях с учителями, контакты со сверстниками бедны по содержанию, мало эмоционально насыщены, ситуативны, общий эмоциональный фон отношений со взрослыми негативный и проявляется в формальном характере общения и уходе от общения.

Мы полагаем, что именно воздействие негативных социальных факторов, действующих как депривация (лишение, ограничение) или дистресс (тяжелое переживание конфликта или семейного кризиса) определяют у детей высокий, социально обусловленный риск нарушений психической адаптации, отклонений личностного развития, "трудновоспитуемость", школьную неуспешность и проблемы девиантного поведения.

Итак, обобщая итоги проведенной работы, можно заключить, что проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Перспективы и задачи наших дальнейших исследований состоят в том, чтобы найти способы и средства для построения коррекционных программ адаптации к школе как для детей из приюта, так и детей из неблагополучных семей, направленных на формирование доверительных отношений в социальном пространстве школы.

Список литературы.

- 1.Абрамова Г.С. Практическая психология. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 512с.
- 2.Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. - 628с.
- 3.Боулби Д. Детям любовь и заботу // Лишенные родительского попечительства. - М., 1991. - С. 144-154.
- 4.Велиханова Н.Ф. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Психолого- педагогическая реабилитация социально-дезадаптированных детей и младших подростков в условиях школы-интерната. Коломна - 2000
- 5.Винникотт Д.В. Разговор с родителями / Пер. с англ. М.Н.Почукаевой, В.В.Тимофеевой – М.; Независимая фирма «Класс», 1994.- стр.112).
- 6.Выготская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. \\ Психологический журнал. 1996 г. т. 17 №4.
- 7.Вострокнутов Н.В. Москва 2003 г. Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского. Электронный ресурс.
- 8.Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000 г. – 3-е изд. – 12-15 с.
- 9.Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения. - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 1995г. с 6.
10. Ежов И.В. "Воспитание и развитие детей в детском доме" М., 1996 г.
- 11.Кожухова М.А. Состояние психического здоровья детей, находящихся в условиях депривации – электронный источник Internet Ставропольского регионального государственного пединститута детства от 08.11.02.
- 12.Лангмейер Й. и Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага 1984 г.
- 13.Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. - М.: Фолиум, 1993. - 64с.
14. О.А. Матвеева // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал.
- 15.Психологическое изучение детей в школе – интернате.\\ Под ред. Л.И.Божович. М.: 1960 г. стр.208.
- 16.Т.Н.Пушкарева Основы и клиническое значение материнской привязанности. Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций.№4, декабрь 2002 г.
- 17.Токарева С.Н. Социальные и психологические аспекты семейного воспитания. МГУ 1989.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО - РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Никитенко Галина Николаевна

Государственное учреждение социального обслуживания Краснодарского края «Армавирский социально - реабилитационный центр для несовершеннолетних «Улыбка» рассчитан на пребывание различных категорий детей в возрасте от 3 до 18 лет, в том числе и оставшихся без попечения родителей или иных законных представителей.

Социально и педагогически запущенные дети и подростки - самая распространенная категория детей группы риска, поступающих в Центр.

Показательны в этом плане следующие данные: если в предыдущие годы большинство поступающих в центр детей нуждалось в психолого — педагогической коррекции, то в последние годы практически все дети нуждаются в ней.

Для детей характерны такие нарушения процесса социализации как малый запас знаний об окружающем мире, несформированность нравственных и социальных представле-

ний, нестабильность мотивационной и волевой сферы, школьная дезадаптация и девиация поведения, выражающиеся в асоциальных действиях и поступках.

В результате диагностики за 2006 год выявлены следующие нарушения процесса социализации у детей:

- недостаточный запас знаний об окружающем мире — 100%
- несформированность нравственных норм и оценок - 82%
- нарушение волевой регуляции поведения — 78%
- наличие вредных привычек - 63%
- прогулы в школе -91 %
- совершение асоциальных поступков:
 - а) воровство - 27%
 - б) бродяжничество, самовольный уход из семьи, учреждения - 50%
 - в) противоправные действия- 30%

Все это и послужило поводом для создания программы социализации детей и подростков в условиях социально - реабилитационного центра, ориентированной на сознательное усвоение ребенком форм и способов социальной жизни, выработку ценностных ориентации.

Известно, что воспитывает не только школа и родители, но и та социокультурная, духовная среда, сложившиеся отношения, в которые реально включается ребенок.

Общечеловеческие и национальные ценности представлены в общении с природой, в национальных народных традициях, в семейной среде, в отношении детей со взрослыми и в их совместной деятельности. Ориентация на систему обобщенных социальных ценностей предполагает не только понимание, но и личностное самоопределение ребенка в таких духовных проблемах, как: что есть человеческая жизнь, каков ее смысл; что есть другой человек; что есть Родина, государство, семья; что есть труд, собственность, счастье? Все это и будет содержанием воспитания.

Целью нашей программы является создание условий, способствующих успешной социализации детей, находящихся в ситуации конфликта с обществом, формированию ценностных ориентации в системе «человек — общество».

В связи с этим выдвигаются следующие задачи:

- обеспечение успешной адаптации детей в социуме, развитие социальных навыков и умений;
- формирование позитивного отношения к себе, уверенности в своих силах, чувства собственной значимости;
- развитие умения взаимодействовать и сотрудничать с детьми и взрослыми в различных ситуациях общения;
- выработка готовности к труду и сознательному выбору профессии;
- воспитание культуры чувств;
- помощь детям и подросткам в самореализации, определении своего места в обществе, связи с ним, ответственности перед ним.

Программа включает три взаимодополняющих блока: самосознание, общение и деятельность.

В сфере самосознания формируется образ собственного «Я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки. Наша задача - познакомить детей с различными ролями, подвести к пониманию того, что мы играем определенные роли, приспособляем себя к обществу. У человека есть представления о том, что общество ждет от него в этой роли и что он ждет от общества и от других. Понимание социальных ожиданий и овладение ролями повышает социальную успешность. То, какие роли выбирает человек, зависит от его целей в жизни.

Коммуникация - это стержень процесса социализации. Социализирующая роль общения - это важнейшая определяющая эмоционального развития человека, процесса его са-

мопознания, усвоения широкого спектра норм, определяющих повседневную жизнь человека. Для значительной части детей, поступающих в Центр, характерны трудности во взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками. У них отсутствуют навыки адекватного межличностного взаимодействия и низок уровень компетентности в общении. Если у ребенка нарушены все коммуникативные связи, он постоянно находится в состоянии эмоционального напряжения, которое не позволяет ему найти верный тон в контактах с окружающими и усугубляет его дезадаптацию. Вместе с тем дети не умеют проанализировать сложившуюся ситуацию и адекватно оценить свое поведение. Даже понимая, что их отношения с окружающими людьми складываются не лучшим образом, они не стремятся овладеть новыми методами взаимодействия.

Поэтому коммуникативный блок программы направлен на развитие навыков общения в процессе организованной деятельности, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка и в обществе в целом.

В сфере деятельности ребенок учится ориентироваться в каждом виде деятельности, овладевает соответствующими формами и средствами деятельности.

Процесс формирования готовности к труду является длительным и многоэтапным. Учитывая кратковременность пребывания детей в Центре, их заметное отставание в развитии, нужно заложить фундамент этой готовности, сделав акцент на формировании у них установки на труд и положительного к нему отношения, формирование общетрудовых навыков и умений.

Один из разделов программы посвящен формированию правосознания и правовой культуры воспитанников Центра. Мы рассматриваем правовую культуру как важнейший элемент общей культуры человека. В зависимости от возраста дети должны знать о неприкосновенности предметно - вещевой собственности человека, уважительно относиться к общественной собственности, осознавать необходимость терпимого отношения к каждому члену коллектива, понимать необходимость гражданского участия в жизни общества, знать об уголовной ответственности за правонарушения и т.д.

Основные направления социально - педагогической деятельности Центра создают благоприятный фон для успешного усвоения социальных знаний, умений, навыков:

- обеспечение двигательной активности;
- опора на положительное в ребенке для дальнейшего позитивного развития его сил и способностей;
- обогащение игровой и учебной деятельности детей, включение в нее элементов творчества;
- приучение детей к самостоятельности.

Программа предусматривает различные формы организации воспитанников в период пребывания в учреждении:

- занятия как специально организованная форма обучения;
- нерегламентированные виды деятельности детей;
- организация свободного времени в течение дня.

Л также сочетает в себе различные виды деятельности с учетом возрастных возможностей детей. Срок реализации программы - 3 месяца (средний срок пребывания ребенка в Центре). Задачи программы реализуются через такие формы работы с детьми, как:

- занятия,
- тренинги,
- этические беседы,
- игровые проблемные ситуации,
- театрализованные игры,
- сюжетно — ролевые игры,
- игры с правилами,
- дидактические игры,

- игры с элементами изотерапии, музыкотерапии, арттерапии,
- творческие игры,
- беседы в кругу,
- спортивные мероприятия,
- экскурсии,
- досуговые мероприятия.

В процессе реализации данной программы у воспитанников Центра должны быть сформированы представления о себе и своем окружении, об Отечестве, правовых и этических нормах жизни, культура взаимодействия со средой проживания, сформированы культурно-гигиенические навыки, выработана готовность к труду и сознательному выбору профессии.

По итогам реализации программы планируется проведение мониторинга.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ПРИЮТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Голикова Н.М..

Результаты современных исследований, показывают, что сформированность у ребёнка мотивационной сферы и благоприятное психоэмоциональное состояние играют важнейшую роль в оптимальном прохождении адаптационного периода (Ю.А. Александровский (1976), К.А. Абдульханова-Славская(1981), Ф.Б. Березин (1988), С.А. Бадоева (1995), И.В. Елодимова (1991), О.И. Зотова, И.К. Кряжева (1977), Я.Л. Коломинский (1977), Н.Г. Лусканова и др.). Наличие у ребёнка мотива хорошо выполнять предъявленные школой требования и благоприятное психоэмоциональное состояние, способствуют формированию положительного отношения к школе и учебному процессу, а нарушения в мотивационной и эмоциональной сферах часто приводят к дезадаптации. Л.И. Божович, её сотрудники и последователи, длительное время, изучая мотивы школьников, выдвинули положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и с её отношением к окружающей действительности. Основываясь на данное утверждение, можно предположить, что уровень учебной мотивации зависит от ориентации на установление позитивных доверительных межличностных отношений со сверстниками и с учителем. Существует большое количество работ по исследованию проблемы адаптации детей в школе, однако результаты изучения данной проблемы носят неоднозначный, а нередко и противоречивый характер.

Проблема адаптации детей приюта к условиям общеобразовательной школы является одной из основных в деятельности интернатных учреждений. Большинство воспитанников стационарных учреждений – дети с различной степенью социальной дезадаптации. У детей, выросших в условиях дефицита родительской ласки и семейного тепла, в неблагополучных семьях или условиях социального учреждения, процесс личностного развития искажается. Для детей характерны различные нарушения эмоциональной, познавательной, нравственной и поведенческой сфер: беспричинные страхи, замкнутость, немотивированная агрессивность и т. п. Подобные нарушения приводят к неадекватности самооценки и уровня притязаний, к постоянным конфликтам со сверстниками и взрослыми.

Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребёнку, поступающими в школу, так как учебная деятельность, ситуация обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер. Несформированность таких способностей или наличие отрицательных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда ребёнок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. И в том, и в дру-

гом случае отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение. Менее патогенна, но также чревата негативными последствиями, ситуация самоизоляции, когда ребёнок не испытывает нормальной потребности или даже избегает контактов с другими детьми.

Особенности личности, препятствующие успешному вхождению ребёнка в новую ситуацию межличностного взаимодействия, весьма разнообразны, среди них важное значение отводится индивидуальным характеристикам социальной ситуации, в которой развивается ребенок. Факторами, не благоприятно складывающимися на адаптацию ребёнка в школе, являются интегративные личностные образования: как самооценка и уровень притязаний.

При неадекватном их завышении дети некритично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Не менее серьёзные проблемы возникают и у детей со сниженной самооценкой: их поведение отличается нерешительностью, комфортизмом, крайней неуверенностью в собственных силах, которые формируют чувство зависимости, сковывая развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях. Последствиями всего этого может стать не только снижение успеваемости, но и уход со школы, побег, конфликты со сверстниками и учителями.

Для того, чтобы адаптация в массовой школе детей социального приюта прошла успешно необходимо провести специальные мероприятия, где основная задача – помочь детям адаптироваться к новым социальным условиям.

В связи с вышесказанным, первоначально проводится социально-педагогическая и психологическая диагностика школьной адаптации среди воспитанников интернатных учреждений. Обследование включает в себя анкетирование для определения школьной мотивации, которое помогает выявить успеваемость по различным предметам, положение ребенка в группе и особенности его взаимоотношений с детьми и педагогом, поведенческие характеристики, динамика состояния здоровья. Проводятся тренинги коммуникативных навыков и уверенного поведения, беседы о школе, о правилах поведения в школе. Специальные беседы с ребёнком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков. Внимательное изучение всей собранной о ребёнке информации позволит объективно решить вопрос о дальнейших условиях обучения; составить программу психолого-педагогической коррекции.

Результат адаптированности к школе можно проверить по трем уровням:

Высокий уровень адаптированности.

Положительное отношение к школе, адекватное отношение к требованиям, учебный материал усваивается легко, прилежен, внимательно слушает, выполняет поручения без внешнего контроля, статус в классе положительный.

Средний уровень адаптированности.

Положительное отношение к школе, посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимает учебный материал, усваивает основное содержание, учебную программу, выполняет поручения взрослого, но при его контроле, сосредоточен в том случае, если это дело для ребенка интересно, дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптированности.

Отрицательное отношение к школе, жалобы на здоровье, доминирует подавленное настроение, нарушения дисциплины, не проявляет интереса при выполнении самостоятельных учебных заданий, общественные поручения выполняет под контролем, пассивен, друзей не имеет, одноклассников знает по фамилии.

В заключении подчеркнем, что успешность адаптации в школе детей интернатных учреждений напрямую зависит от того, каким способом учителя, социальные педагоги, психологи, воспитатели помогают им в этом важном деле.

Литература:

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности// Вопросы психологии 1999 № 1
2. Диагностика и коррекция мотивации обучения у школьников// М; 1991 Елодимова И.В.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе// М; ТЦ «Сфера», 1996

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ К СОВРЕМЕННЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ

Голоусов Ю.А., Гришанина А.В., Молчанова Е.В.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей по проблемам социальной политики населения в различные периоды общественного развития, позволяет рассматривать социальное сиротство как общественное явление, имеющее глубокие исторические корни. Истоки социального сиротства лежат в нарушении социального сотрудничества государства и семьи, проявляемого в социальном отчуждении и оказывающего негативное влияние на положение детей.

В России отмечается прогрессирующая тенденция обострения социальных проблем детства. Распространение социального сиротства - следствие сложной социально-экономической и духовно-нравственной ситуации в стране, характерными чертами которой являются отсутствие социальной солидарности и развития аномии. Следствием влияния комплекса факторов, имеющих как общесистемный, так и региональный характер, является низкий уровень позитивной адаптации детей-сирот к современным условиям жизни, высокая степень их маргинализации, ухода от среды, суицида.

Отечественной и зарубежной социологической, психологической и педагогической наукой создана определенная теоретико-методологическая база исследования проблем неблагополучных семей и их социальной адаптации. Однако само понятие «социальная адаптация» не имеет однозначного толкования, по-разному трактуется в науке и практике. Обобщение этих знаний позволяет определить социальную адаптацию как процесс активного творческого приспособления к условиям производства, быта, досуга, к существующим обстоятельствам путем встраивания в среду или изменения себя, что дает возможность человеку успешно функционировать в условиях определенной социальной среды. И наоборот, самоустранение, уход из среды, вплоть до самой крайне меры- самоубийства.

Под социальной адаптацией детей-сирот понимается успешное усвоение ими социальных ролей в системе общественных отношений. Обусловленная негативными факторами социальная адаптация детей-сирот представляет собой специфический процесс преодоления социо-психо-физической недостаточности и формирования необходимых социальных качеств для развития и полноценного включения в жизнедеятельность современного общества. Отсутствие ряда активных субъектов социализации детей (семьи, здорового социального служения и др.) не возмещается другими институтами и структурами, и ведет к самоустранению их от окружающей среды. Анализ процессов социальной адаптации сирот позволяет говорить о том, что проблемы социального сиротства приняли характер общенационального бедствия. Отечественный опыт государственной социальной политики демонстрирует несовершенство законодательной базы по проблемам социального сиротства и его профилактики, что влияет на эффективность процесса социальной адаптации детей-сирот, и определяет необходимость целевой и ресурсно-обеспеченной общероссийской программы социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Экстенсивное наращивание учреждений государственного попечения, введение новых форм устройства и содержания в них детей не решает проблемы их социальной адаптации такт как выросшие в атмосфере иждивенчества, подростки-сироты не могут приспособиться к самостоятельной жизни и нуждаются в дальнейшей опеке со стороны государства. Нет продуктивной системы устройства детей-сирот (очень медленно

развиваются семейные формы устройства), право ребенка на семью не стало приоритетным.

Сложившаяся система государственных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, не в состоянии обеспечить должную подготовку воспитанников к самостоятельной взрослой жизни, необходимый уровень их социальной адаптации, имеющей специфические особенности.

Причины данного явления заключаются в том, что основной контингент воспитанников детских домов в интернатных учреждениях за последние десятилетия существенно изменился - его стали составлять социальные сироты, нуждающиеся в длительной социально-педагогической реабилитации, перевоспитании, длительном оздоровлении, коррекции физического и психического здоровья. Интернатные учреждения, используя в работе устаревшие программы, методы и приемы, не располагают ни временем, ни персоналом необходимой квалификации для решения указанных задач.

Наряду с общесистемными изменениями общества (переход к рыночной экономике, незрелость гражданского общества, политическая нестабильность), существенное влияние на адаптивные возможности детей-сирот оказывает региональная специфика.

Для решения проблем социальной адаптации воспитанников интернатных учреждений необходимы изменения в социальной политике государства, в целом, так и в содержании деятельности интернатных учреждений, в частности.

Анализ современных исследований и практики работы позволяет наметить ряд направлений, которые могут составить основу для формирования концепции (программы) социальной адаптации детей-сирот на уровне региона с включением мероприятий законодательной и исполнительной власти, а также интернатных учреждений. В их числе:

- создание мобильного регионального банка данных, включающего всю необходимую ведомственную информацию, позволяющую представить социальную ситуацию в Краснодарском крае в целом и с детьми-сиротами, в частности;

- пересмотреть ключевые характеристики реализуемой в регионе семейной политики, рассмотрев возможности повышения ответственности родителей за воспитание своих детей;

- пересмотреть состояние и структуру институциональной основы профилактики социально сиротства за счет статусного укрепления оправдавших себя традиционных структур, развития новых (попечительские советы, уполномоченный по правам ребенка), созданием новых, способных обеспечить взаимодействие государственных и общественных организаций;

- рассмотреть возможности создания и развития новых форм семейного воспитания детей, оставшихся без попечения родителей (патронатные семьи, приемные семьи, семейные детские дом и др.), а также Центров постинтернатной адаптации сирот;

- обеспечить разработку учебно-воспитательной программы для интернатных учреждений для повышения эффективности адаптационных процессов воспитанников;

- обеспечить разработку программы курсов повышения квалификации специалистов интернатных учреждений с организацией на базе филиала КИМПИМ в г. Кропоткине курсов для их обучения;

- пересмотреть штатное расписание интернатных учреждений с введением специалистов для обеспечения работы служб социально-психологического сопровождения, социально-педагогической реабилитации, оздоровления, коррекции физического и психического развития воспитанников интернатных учреждений.

Изложенное выше, свидетельствует о растущем исследовательском и практической интересе к проблемам социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Однако изучение этой темы находится еще на начальном пути. Неисследованных вопросов больше, чем исследованных, что создает задел для будущих исследований специфики и степени социальной адаптированности в самостоятельной жизни детей-сирот,

находящихся на усыновлении, под опекой, в приемной семье и других формах семейного устройства, степени влияния генетических последствий на социализацию и социальную адаптацию детей этой социальной группы; степени адаптированности в социуме в зрелом возрасте выходцев интернатных учреждений; методологии и методики, способные охватить границы и измерить глубину этого процесса и другие не менее важные для исследования темы.

Проблема становления социального опыта младших школьников, воспитывающихся вне семьи

Моисеева Е.Б.

Процесс социальной адаптации человека обусловлен его социальным опытом. Следует отметить, что социальный опыт ребенка, воспитывающегося вне семьи, составляют как элементы синтеза сложившейся культуры, так и элементы обыденного сознания, но их соотношение всегда достаточно неопределенно и дискретно.

Процесс воспитания и обучения младших школьников в интернатных учреждениях к детскому социальному опыту практически не обращается. В результате такого педагогического пренебрежения личностное развитие детей серьезно обедняется.

Одна из важнейших задач воспитания младшего школьника в детском доме — помочь ребенку обращаться к своему жизненному опыту на рефлексивном уровне, сделать его предметом самопознания, самоанализа. Предлагая детям тот или иной элемент содержания воспитания, обучения, их следует направлять не столько на реализацию этого содержания, сколько на соотнесение последнего со своим социальным опытом: что принять, от чего отказаться, в каких прежних представлениях усомниться, в чем еще раз утвердиться, над чем впервые задуматься.

В связи с этим, нам хотелось бы остановиться более подробно на характеристике и механизмах становления социального опыта ребенка.

Существует два подхода к интерпретации социального опыта ребенка:

1. Социальный опыт ребенка — это результат специально организованного усвоения общественного опыта, то есть всегда «производный продукт» целенаправленного воспитания и обучения, поэтому на них и необходимо сосредоточить главные усилия взрослых.

2. Социальный опыт присущ ребенку изначально как некая «априорная» сущность, а в условиях целенаправленного воспитания и обучения (особенно в их жестких, авторитарных формах) она беднеет и даже умирает.

Как известно, социальный опыт ребенка является результатом его социализации и воспитания. Овладение социальным опытом происходит у ребенка тремя взаимосвязанными путями. *Во-первых*, оно идет *стихийно*, так как ребенок с самых первых шагов выстраивает свою индивидуальную жизнь как человеческое существо, как член человеческого общества. Причем ребенок не пассивно вбирает воздействия окружающей среды, а, включаясь в совместные с другими людьми акты поведения, присваивает социальный опыт. *Во-вторых*, овладение социальным опытом реализуется и как *целенаправленный процесс*, как нормативное (специально организованное обществом в соответствии с его социально-экономической структурой, идеологией, культурой и целями) воспитание, просвещение, обучение. *В-третьих*, социальный опыт ребенка складывается и *спонтанно*. Современная наука (в частности, физиология и этология) на богатейшем эмпирическом материале выявила феномены врожденной адаптированности человека к условиям окружающей его реальности.

Социальный опыт — это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром. *Овладеть социальным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является.*

Таким образом, первой важнейшей составляющей механизма становления социального опыта ребенка выступает *деятельность*.

Первый уровень предметного содержания социального опыта ребенка складывается вокруг знания о том, «как делать». *Второй уровень* предметного содержания социального опыта ребенка связан с формированием «вторичного знания», получаемого в общении, знания «как делают другие». Ребенок включает в свой опыт не только то, что было продуктом его собственной деятельности, но и то, что сделали другие люди. Однако это произойдет лишь при условии, что действия «другого» или сам их «продукт» как-то эмоционально затронут ребенка.

Для объяснения механизма становления социального опыта ребенка следует обратиться и к феномену *социальной роли личности*.

В социально-психологической литературе различается «играние роли» и «принятие роли». Под игранием роли понимается организация поведения в соответствии с групповыми нормами, а под принятием роли — требование к действующему лицу представлять себя на месте другого человека, стремиться вообразить, как ты сам выглядишь с точки зрения другого человека. Получается, что социальные противоречия и конфликты между людьми — это результат непонимания ролей друг друга, а значит, для того чтобы прийти к согласию, люди должны научиться взаимному принятию ролей.

Значение социальной роли в механизме становления социального опыта ребенка нельзя объяснить без рассмотрения связанных с ролью понятий «позиция» и «ожидание». Человек занимает в обществе определенную позицию (позицию отца или матери, дочери или сына, учителя или ученика и т. д.), а с ней непременно связана совокупность прав и обязанностей. Исходя из этого общество можно представить как систему взаимодействующих позиций, а позицию — как структурно оформленную единицу общества. Роль в такой интерпретации означает совокупность действий, которые производит субъект для реализации занимаемой им позиции, и, следовательно, является одновременно и видом социальной деятельности и способом поведения личности в обществе.

Процесс освоения роли проходит три стадии: имитация роли, игра в роль, ролевое наполнение поведения.

Стоит обратить внимание на то, что любое поведение ребенка на людях — это всегда играние роли. Чем должен располагать ребенок, чтобы успешно исполнять свою поведенческую роль, например роль «взрослой девочки» или «хорошего ученика»?

Во-первых, ребенку обязательно нужны некие *внешние ролевые символы*: определенная одежда, прическа (растрепанный и неряшливый претендент на роль «хорошего ученика» просто невыносим), реквизиты ролевого действия (например, школьные принадлежности, игрушки, материалы).

Во-вторых, необходимо владеть *стандартным «репертуаром» этой роли*: определенным набором обращений, выражений (тех самых волшебных слов), в которых для детей заключены правила вежливости), неким объемом известной общекультурной информации, чтобы участвовать в общении.

В-третьих, он должен иметь некие *социальные ожидания*: достаточные представления о том, почему так значимо освоить эту социальную роль, какова будет реакция окружающих людей на его правильное или слабое владение ролью. Ребенок, принимающий на себя ту или иную социальную роль, всегда рассчитывает на положительное восприятие окружающих.

Третий элемент, определяющий становление социального опыта ребенка, — его *самосознание*, без которого не состоится ни познание социального мира, ни социальное самоопределение в этом мире. Социальный опыт, определенным образом «закодированный» в социальной роли, будет присвоен ребенком только по мере активности его самосознания, по мере осознания своего взаимодействия с окружающим социумом, своей активности в этом взаимодействии.

Известный английский исследователь в области психологии и педагогики воспитания Р. Бернс определяет «Я-концепцию» как динамическую систему представлений человека о самом себе, установок, направленных на самого себя, куда входят: а) образ «Я» — собст-

венное осознание своих физических, интеллектуальных, нравственных и других качеств; б) самооценка.; в) потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

«Я-концепция» как совокупность всех представлений о себе, установок на себя, выражена тремя основными «модальностями»:

1. «*Реальное Я*» — установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус.

2. «*Социальное Я*» («зеркальное») — установки, связанные с представлением индивида о том, как его воспринимают, видят другие.

3. «*Идеальное Я*» — установки, связанные с представлением индивида о том, каким он хочет, надеется, стремится стать, это образ, прототипом которого часто становится конкретный человек, поразивший, вызвавший восхищение ребенка.

Четвертым элементом психолого-педагогического механизма становления социального опыта ребенка являются его социальные отношения, в которых он соотносит себя с действительностью.

Современная социальная психология детства рассматривает социальные отношения ребенка в нескольких аспектах: функционально-ролевые отношения, эмоционально-оценочные отношения, личностно-смысловые отношения.

Функционально-ролевые отношения проявляются в границах социальных ролей, норм, образцов поведения, фиксируются правилами детских игр и самоорганизованных сообществ. Большая часть этих отношений складывается без участия взрослых, как детское социальное творчество. *Эмоционально-оценочные отношения* определяют эмоциональные предпочтения ребенка в деятельности и общении, его симпатии и антипатии, выбор партнера, готовность к сотрудничеству или же отказ от него. *Личностно-смысловые отношения* затрагивают отношения ребенка со «значимым другим» и определяют мотивационную ориентацию его деятельности и общения. Этот аспект социальных отношений ребенка менее открыт педагогическому наблюдению, чем два других..

Социальные отношения, являясь сущностной характеристикой социального опыта, проявляются в трех основных формах. Во-первых, *эмоционально-оценочной*. Социальные отношения в структуре социального опыта ребенка характеризуются тем, что они *переживаются*. В психологии давно известно, что именно эмоции обеспечивают в процессе социальной жизни личностное оценивание и предпочтения.

Проявление социального отношения у детей выступает, во-вторых, в *когнитивной* форме, в виде интереса к общественной и нравственной жизни общества. Показателями такого интереса являются вопросы детей к воспитателю, учителю, их высказывания и суждения по различным проблемам социальной жизни.

Третья форма проявления социального отношения детей — *действенно-преобразовательная*: отдельные действия, поступки, правда, часто по аналогии с действиями взрослых, сверстников, даже героев кинофильмов.

Таким образом, можно выделить следующие элементы психолого-педагогического механизма становления социального опыта ребенка: деятельность, социальные роли личности, самосознание, социальные отношения. Именно они должны стать предметом внимания специалистов детских домов, школ интернатов в процессе организации социального воспитания детей-сирот и социальных сирот.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Гапоненко М.Н.

В условиях нестабильности социально-политической обстановки, инфляции, безработицы и вынужденной миграции населения, снижения жизненного уровня семей, ослабления их инфраструктуры отмечается значительное увеличение размеров «социального» сиротства. По данным Детского фонда, в России насчитывается 720 тыс. детей- сирот (Парламентская газета, №29 (660) от 14.02.2001).

Существующие в нашей стране формы их устройства можно разделить на четыре категории: семейные (опека (попечительство), усыновление); государственные (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты различного типа); государственно-общественные, сочетающие элементы семейного воспитания с сохранением части опекунских обязанностей у государства (приемные семьи (семейные детские дома), патронажные семьи, детские общины, приюты, социальные гостиницы); негосударственные (частные, церковные детские дома, приюты и др.). Рассмотрим разные варианты обучения детей-сирот:

1) Дети, лишенные родительского попечения, живут и обучаются в школе-интернате. В этом случае встречаются две разновидности:

- Школа-интернат, в которой группы скомплектованы по возрастному и половому признаку, из мальчиков и девочек одного возраста. При таком комплектовании класса ограничен круг общения детей, что, несомненно, приводит к значительному недоразвитию коммуникативных навыков детей-сирот.
- Школа-интернат, в которой группы скомплектованы по принципу «замещающей семьи» - разные по полу и возрасту. Принцип формирования класса тот же, но в одном классе обучаются дети из несколько «замещающих семей» - групп.

И первый, и второй вариант комплектования класса и обучение детей-сирот в условиях школы-интерната не благоприятствует их социально-эмоциональному развитию, так как «среда обитания ограничена», следовательно, особенно с детьми, воспитывающимися в семьях. Предполагаются несколько путей решения этой проблемы:

- Активное включение детей-сирот в работу учреждений дополнительного образования за пределами школы интерната. Это обогащает их эмоциональный и коммуникативный опыт, дает возможность определить позицию своего «Я» в разных микросоциумах. При этом очень хорошо, если ребенок посещает не один кружок (студию, школу искусств), а 2-3, в которых взаимодействует с разными группами детей.
- Очень часто школа-интернат становится культурообразующим детским центром для детей микрорайона, небольшого села, поселка. Школу-интернат посещают и дети из семей. Такая ситуация более благоприятна для детей-сирот, не только в плане коммуникативных отношений, но и в плане их эмоционального развития. У них формируется чувство «хозяина», а не «гостя»; чувство собственного достоинства и желание показать себя и свою школу-интернат с самой лучшей стороны.
- Посещение детей в воскресенье, праздничные дни, каникулы попечительских и опекунских семей; своих родственников. Этот путь социализации ребенка и решения проблем его социально – эмоционального развития важен, прежде всего, тем, что ребенок оказывается в реальных, а не смодулированных условиях семьи, приобретает опыт навыка семейных отношений, социально-бытовых умений.

2) Дети-сироты проживают в детском доме, посещают школу, соответствующую уровню их образования, в микрорайоне.

В настоящее время наблюдается две формы комплектования классов в школах, которые посещают дети, воспитывающиеся в детском доме:

- В школе создаются «сиротские классы», укомплектованные только детьми из детского дома. Искусственное выделение их в отдельные классы часто приводит к агрессивности этих детей, вызванной отношением к ним не только «семейных детей», но и педагогов.
- Более благоприятной для ребенка-сироты оказывается ситуация обучения в классе совместно со сверстниками, воспитывающимися в семье. При этом ребенок-сирота может занимать разное положение в коллективе сверстников в классе и в детском доме. Каждая из этих ситуаций приводит к эмоциональ-

ным различным проявлениям: от состояния агрессии, лживого, приспособленческого поведения до хороших дружеских отношений с «семейными» детьми.

Все сиротские учреждения выполняют задачи не только физического «взращивания» ребенка, но и воспитательную, образовательную и иные, способствующие подготовке воспитанников к самостоятельной жизни в обществе. Тем не менее, сиротские учреждения не в состоянии полноценно выполнить функции благополучной семьи, и феномен социального сиротства исследователями рассматривается как стрессовая и трагическая ситуация, оставляющая глубокий след в судьбе ребенка.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА»

Грицай А.Г.

В современных условиях актуальной задачей является формирование новой государственной политики профилактики социального сиротства, детской безнадзорности, создания системы социально-педагогической реабилитации детей и подростков, оказавшихся в кризисной ситуации. Социальная политика должна способствовать реализации прав семьи и детей на защиту и помощь со стороны государства, содействовать развитию и укреплению семьи как гуманитарного и социального института.

В новой социальной политике государства в законодательной системе поддержки детей наряду с родительскими правами и обязанностями должно быть большее внимание уделено родительской ответственности, с помощью которой обеспечивается весь комплекс прав, обязанностей, властных полномочий и ответственности родителей в отношении их ребенка.

Объективная необходимость в усилении общественной заботы о семье не снимает с родителей ответственность за развитие, здоровье и благополучие своих детей. Более того, общество рассматривает эту ответственность в качестве первоочередной обязанности родителей. Это требование нашло свое отражение в 26-й статье Декларации ООН по правам человека, в Семейном Кодексе РФ.

Понятие *семьи группы риска* может считаться сегодня общепринятым, однако существуют различные его трактовки, поэтому оно нуждается в уточнении и развитии. Слово *риск* означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Поэтому, когда говорят о семьях группы риска, подразумевается, что эти семьи находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать.

Семьи группы риска – *семьи*, которые характеризуются наличием некоторого отклонения от норм, не позволяющего определить их как благополучные и снижающего адаптивные способности этих семей. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил, поэтому социальному педагогу необходимо наблюдать за состоянием такой семьи, имеющими в ней дезадаптирующими факторами, отслеживать насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в случае необходимости предложить своевременную помощь.

Отличительная особенность детей, проживающих в таких семьях заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное образовательное учреждение), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере или попираются их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами, — право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития, право на образование. Сами дети своими силами не могут разрешить эти проблемы. При этом дети группы риска не только испытывают воздействие крайне негативных факторов, но очень часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих, тогда как оказанная в нужный

момент помощь могла бы поддержать ребенка, помочь ему преодолеть трудности и стать нормальным гражданином, человеком, личностью.

Характеризуя деятельность социального педагога с такой семьей, следует отметить, что объектом воздействия социального педагога должна быть сама семья в целом. Деятельность социального педагога с семьей включает три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, психологическую, посредническую.

Анализ муниципальной системы социального воспитания Ленинградского района Краснодарского края, к которой относится управление образования, управление социальной защиты населения, управление культуры, комитет по молодежной политике, отдел по физической культуре и спорту, органы внутренних дел показал, что сложившаяся система взаимодействия социальных служб позволяет оперативно и качественно организовать профилактическую работу с семьями группы риска. Между всеми структурами муниципальной системы социального воспитания заключены соглашения, определяющие общие принципы, содержание и меры поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Существенный вклад в муниципальную систему социального воспитания вносят составляющие элементы социокультурной среды: педагогический и аграрно-технологический колледжи, учреждения высшего профессионального образования: филиал Кубанского государственного университета, филиал Армавирского государственного педагогического университета, учреждения дополнительного образования: детско-юношеский центр (ДЮЦ); станция юных техников (СЮТ); межшкольный учебно-производственный комбинат (МУПК).

С 2004 года в Ленинградском районе при Управлении социальной защиты населения действует Центр социальной помощи семье и детям «Росток». В структуру Центра входят четыре подразделения: отделение первичного приема и консультирования граждан; отделение психолого-педагогической помощи; профилактики безнадзорности несовершеннолетних; реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями. Социальные педагоги Центра в своей работе используют следующие методы и приемы по выявлению семей группы риска:

1. Всесторонний сбор информации о семье (выявление причин возникновения неблагополучия; оценка развития семейного кризиса с определением характера и объема необходимой помощи и условий комплексной реабилитации семьи).

2. Социальная диагностика (социальный патронаж, оценка кризисного состояния, общий контекст реабилитации) и психодиагностика (уточнение проблемы, индивидуальных особенностей членов семьи и реабилитационных мероприятий в соответствии с конкретной ситуацией); очное консультирование (первичное выявление запроса семьи и оказание помощи, а также разъяснение возможностей реабилитации в рамках Центра); телефонное консультирование (выяснение запросов семьи в ходе беседы для мониторинга социальных проблем).

3. Профилактическая деятельность включает в себя различные корректирующие и развивающие программы, различные формы обучения родителей, направленные на предупреждение семейного кризиса.

Профилактика представляет собой а) выявление неблагополучия семьи на раннем этапе его возникновения; б) организацию комплексной реабилитации семьи в тесном сотрудничестве с другими организациями; в) формирование общественного мнения населения о роли семьи; г) разработку и осуществление профилактических программ для детей и родителей в различных формах: тренинги, дискуссионные клубы, развивающие программы.

4. Реабилитационная деятельность (индивидуальная коррекция: оказание экстренной психологической помощи и систематической коррекционной деятельности); (групповая коррекция: группы психологической поддержки для различных возрастных категорий; тренинги); (социальная реабилитация: работа по месту жительства по индивидуальному реабилитационному плану); (социальный патронаж).

В целях сокращения масштабов бедности, социального сиротства, безнадзорности и сохранения достойного уровня жизни семьям и детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию в Ленинградском районе Краснодарского края создана и эффективно функционирует дифференцированная система социальной поддержки семей группы риска. Принята комплексная программа «Семья, основной целью, которой является укрепление межотраслевого принципа взаимодействия всех государственных, муниципальных и общественных институтов по разрешению социальных проблем семьи и детей. Ежегодно реализуются программы «Адресная социальная поддержка населения», «Здоровый ребенок», «Образование и здоровье», «Профилактика безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних» и др.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

Комбарова Н.В.

Донцова Н.Ю.

Политические и социально-экономические изменения, происходящие в последние годы в нашей стране, привели к резкому падению уровня жизни большинства населения, вызвали прогрессирующее ослабление этнических мотиваций в обществе, обострив тем самым проблему социального сиротства. Особую тревогу вызывает постоянно увеличивающееся количество детей, оставшихся без попечения родителей, - так называемых «социальных сирот». Такое явление, когда дети при живых родителях оказываются в положении сирот, - крайне противоестественное, но оно приобретает всё более угрожающие масштабы.

Причины, по которым дети остаются без родительского попечения, в основном носят социальный, а точнее - асоциальный характер. Статистика свидетельствует: 2005 г. на 13,5 % по сравнению с 2001 г. увеличилось число удовлетворённых исков о лишении родительских прав (27 640 исков), в результате чего у родителей было отобрано 43 188 детей. В целом за анализируемый период число ежегодно выявляемых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, увеличилось на 70%, и в 4 раза возросло число родителей, лишённых родительских прав.

Причины, по которым дети остаются без родительского попечения, в основном носят социальный, а точнее - асоциальный, характер. Среди детей, воспитывающихся в домах ребёнка, 33,9 % - из семей алкоголиков; 25,6 % - из семей с плохим материальным положением; 4,7 % - дети, чьи родители находятся в заключении; 11,9% - подкидыши. Всё это свидетельствует, что состояние семьи в современном российском обществе имеет отчётливо выраженные черты кризиса.

Сегодня сиротство в Российской Федерации представляет серьёзную угрозу национальной безопасности и престижу государству. Известно, что процесс социализации детей-сирот необычайно сложен, поэтому их интеграция в обществе далеко не всегда успешна. Дефицитарность их социального опыта обуславливает низкий уровень социальной компетентности, что впоследствии, нарушает включение сирот в жизнь общества, снижает возможности усвоения ими принятой системы ценностей, норм, знаний и представлений.

Дети сироты испытывают большие трудности, оказавшись один на один с самостоятельной жизнью. Для решения этих проблем государством разработаны нормативные акты, призванные обеспечить формирование у детей - сирот необходимых личностных качеств, таких, как самостоятельность, готовность к самообеспечению на основе труда, коммуникативность, а также способность к построению жизненной перспективы. Речь идёт о Постановлении Правительства РФ № 409 от 20.06.92 г. «О неотложных мерах по социальной защите детей- сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; постанов-

лении Правительства РФ № 374 от 14.05.01 г. «О первоочередных мерах по улучшению положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

В настоящее время в детских домах и школах - интернатах России последовательно осуществляется работа по воспитанию и развитию личности детей, в ходе которой создаются условия для укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда воспитанников. Разрабатываются и проходят экспериментальную апробацию развивающие программы по эстетическому и нравственному воспитанию детей. Выявляются организационно- методические и медико-психологические условия, направленные на создание среды, способствующей оптимальному психофизическому развитию детей-сирот, профилактике заболеваний и функциональных отклонений, формированию здорового образа жизни воспитанников.

Происходящие сегодня в российском обществе политические, экономические и социальные преобразования предъявляют новые требования к личности современного человека - профессионально и социально компетентного, творчески мыслящего, соответствующего запросам и требованиям рыночной экономики, ответственного и дисциплинированного. Приоритетным для вступающего во взрослую жизнь человека становится удовлетворение потребностей и интересов в профессиональном и личностном становлении, самореализации и самоутверждении.

Тем не менее, воспитанники детских домов и школ - интернатов нередко испытывают значительные адаптационные затруднения после завершения обучения в детском доме, школе-интернате, им приходится интегрироваться в новые социокультурные реальности, и, находясь в ситуации множественных выборов, они затрудняются в определении приоритетов жизни, в выборе норм поведения в контексте современных требований современного меняющегося общества.

Так родился социальный проект, направленный на помощь именно детям - сиротам школы-интерната № 32 ст. Тепгинской в их социальной адаптации и подготовке к самостоятельной жизни.

Проект разрабатывается инициативной группой педагогов и студентов - волонтеров ГОУ СПО «Усть-Лабинский социально-педагогический колледж» Краснодарского края на базе школы - интерната № 32. ст. Тепгинской. Тема социального проекта: « *Социальная адаптация и интеграция детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современных социально экономических условиях* ». Проходит под девизом: « *Даём радость детям!* ». Цель: *Способность успешной социализации воспитанников школы-интерната № 32 ст. Тепгинской Усть-Лабинского района Краснодарского края.*

Задачи проекта:

1. Расширить круг общения воспитанников школы-интерната, создать условия для их самоопределения в будущей жизни.
2. Выявление социального интеллекта, творческих способностей и интереса детей-сирот.
3. Повышение уровня информированности детей и возможность их самореализации.
4. Практическая помощь в обустройстве территории школы-интерната № 32 ст. Тепгинской.
5. Создание развивающей среды для проведения досуга и воспитательной деятельности.

Целевая группа - 75 детей - сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. Возрастной диапазон группы - дети 8-15 лет, то есть дети младшего, среднего и старшего подросткового возраста, наиболее благоприятный для формирования рефлексивных способностей, становления системы социальных ролей и профессионального самоопределения детей. Студенты - волонтеры - группа 80 человек.

С марта месяца 2007 года временной инициативной группой из числа воспитателей, психолога, социального педагога и заместителя директора по воспитательной работе были проведены беседы с воспитанниками, в которых подростки делились своими впечатле-

ниями от участия во внеучебной деятельности. По результатам бесед была выявлена группа ребят с самым низким процентом участия в культурно - досуговой деятельности. Данная группа воспитанников была избрана в качестве экспериментальной группы. Участников временной инициативной группы (ВИГ) интересовали ценностные ориентации подростков, как, как на их основе формируется социальная компетентность. Выявление ценностных ориентации учащихся проводилось с помощью диагностики С.С. Бубновой «Реальные ценностные ориентации», так как эта методика понятна и интересна для подростков.

В результате диагностики были получены следующие результаты: 1) самой высокой ценностью (5 баллов из 6) для воспитанников является признание и уважение людей, влияние на окружающих; 2) на втором месте у подростков приятное времяпровождение, отдых и высокое материальное благосостояние (4,5 баллов) 3) третьими по значимости ценностями являются помощь и милосердие к людям, общение, любовь, а также высокий статус, управления людьми (3,5 баллов); 4) на четвертое место учащиеся поставили познание нового в мире, природе и человеке (2,5 балла); 5) наименьшую ценность для подростков имеет поиск и нахождение прекрасного и социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе.

Далее был исследован уровень социальной компетентности подростков экспериментальной группы, для его выявления методика «Диагностики коммуникативной социальной компетентности подростков» (КСК), которая вызывает компетентность личности по восьми факторам: коммуникативная компетентность, опыт осуществления эмоционально - ценностных отношений, позитивное восприятие мира, опыт творческой деятельности, опыт социальной активности, опыт социальной деятельности, опыт влияние на окружающих, перспективная компетентность.

Одно из направлений проекта в работе студентов-волонтеров является - организация досуговой деятельности, в процессе которой формируется общая культура ребенка, развиваются его задатки и способности, что оказывает большое влияние на его социализацию. Организуя досуг ребенка, волонтер влияет на его поведение через его интересы, увлеченность, творчество, которые становятся своеобразным средством социального воспитания.

В содержательном плане структура досуга (кружковая работа) включает:

- общение;
- спортивно-оздоровительную деятельность, игры и отдых на природе;
- художественное, техническое, естественно-научное творчество;
- пассивно-репродуктивную или развлекательную деятельность.

ЖИЗНЬ РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИИ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА. ШКОЛА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

Кожухарь Р.В.

«Фраза "Все мы родом из детства" - и про меня, и не про меня. Не было у меня детства, того, что бывает у всех. Сладкого, веселого, беззаботного, с мамой и папой. Я знаю лишь того, кто меня создал. Он там, наверху... Так легче. Представить тех, кто меня родил и оставил, трудно, мучительно трудно... За что?

Кажется, что помню себя совсем маленьким, как ни странно, - только что родившимся, понимающим, что меня оставляют в роддоме. Я спрашиваю глазами: как мои дела?

Что-то белое, чему неловко смотреть мне в глаза.

А "оно" все причитает: "Мама придет, мама придет..."

Эта странная фраза врезалась в меня, как в паропровод торпеды. Куда и зачем от меня уходит моей маме? "Белое" уже знает, что мать не придет. Знаю и я. Но "их" так научили говорить, чтобы ребенок не ерзал, не плакал...»

Тема работы « Жизнь ребенка в учреждении интернатного типа. Школа приемных родителей» заинтересовала меня давно. Уже не раз я работала с детьми в интернатах в г.Кропоткине, в г.Армавире, в летнем оздоровительном лагере на побережье . Работая там, общаясь с детьми и сотрудниками, я узнала много нового и интересного из жизни моих сверстников, волею судьбы оказавшихся воспитанниками школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Истории жизни детей, ставших при живых родителях сиротами, не могут оставить равнодушным никого. Меня удивило то, что воспитанники рассказывают все, не скрывая, о своем прошлом, о том, как они попали в детдом. Причины, по которым ребята оказываются в интернатах или детских домах, различны, но их объединяет одно - неблагополучие их родителей. В основном, это происходит из-за злоупотребления алкоголем или наркотиками, плохое состояние здоровья, преступление через закон, антиобщественное поведение родителей, но в конечном результате расплачиваться за все приходится ни в чем не повинным детям.

В сиротские учреждения попадают ребята самого разного возраста, соответственно учреждения делятся на возрастные категории. Только родившись и оказавшись брошенным своими родителями, ребенок оказывается в «Доме малютки», где он не получает той ласки и тепла, которые так необходимы маленькому человечку с первых минут появления на свет. В трехлетнем возрасте ребенок переводится в дошкольный детский дом, где малышкой учат основным человеческим навыкам. Дежурная улыбка воспитателя или нянечки никогда не заменит воспитанникам родных людей. Достигнув семи лет, он переходит на следующую ступень — школа-интернат или детский дом. Между этими двумя понятиями имеется различие: в школе-интернате воспитанники учатся и живут в своем, тесном замкнутом пространстве. Здесь они все одинаковы, различий между ними нет. А в детском доме ребята только живут, учиться они ходят в городскую или сельскую школу, расположенную поблизости. Посещая занятия в школе, дети встречаются со своими сверстниками из «другого мира», с ребятами, у которых есть родные, которые после занятий идут домой. Домашние дети одеваются по-другому, на мир смотрят иначе, улыбаются открыто. Детдомовцам бывает тяжело смириться с таким положением дел, и в таких случаях возникают конфликты между учениками.

После окончания девятого класса воспитанники разъезжаются для дальнейшей учебы в профтехучилища «по месту выявления», это означает, что ребенок будет обучаться ближе к тому месту, где проживают его родители, которые в свое время отказались от него или были лишены родительских прав. Ребята, попадая в училища, сразу видят ту огромную разницу между тем, где они находились, и мнимой свободой полувзрослой жизни. В детском доме их сопровождал режим дня, все было по расписанию - прием пищи, отдых, занятия, прогулки. В училищах они после занятий практически предоставлены сами себе. Никто не контролирует, куда пошел ребенок, голоден ли он, во что одет. Особенно ярко это проявляется в выходные дни каникулы. Государством выделяются деньги на приобретение продуктов, одежды, но контроль за тем, как эти деньги тратятся недостаточен. А соблазнов очень много — это и свободная продажа алкоголя, игровые автоматы, возможность приобретения ранее недоступных дорогих вещей. Можно привести много примеров того, как дети снимают деньги со своих счетов, куда им перечисляются пенсии или алименты, а затем тратят их быстро и бездумно, живя сегодняшним днем, не думая о будущем. Сожаление о своем поступке приходит позже, когда ничего не осталось и начинать свою жизнь после окончания училища не с чего. Ведь закончив учебу, дети зачастую возвращаются к своим родителям, которые сами находятся за чертой нищеты. Жилье, закрепленное за воспитанниками интернатов, находится в аварийном состоянии, большие коммунальные долги оставшиеся от потерявших человеческий облик родителей - с этого приходится начинать взрослую жизнь ребенку, который с малого возраста находился в госучреждении.

Пребывая в детском доме, ребенок находится на полном государственном обеспечении, его одевают, обувают, кормят, он получает образование и необходи-

мую медицинскую помощь. С ребенком работает ряд специалистов, помогающих устранить различные недостатки в развитии. Разрабатываются и претворяются в жизнь программы по разным направлениям воспитательской деятельности. Все это делается для того, чтобы маленькому человеку было легче найти свою дорогу в жизненном круговороте. И очень важно, подберут ли педагоги такой подход к воспитаннику, чтобы он сам понял, что ему поможет в дальнейшем, а что нужно отбросить без сожаления.

С целью устранения недостатков развития у воспитанников во всех учреждениях работают узкие специалисты: педагог-дефектолог, логопед, педагог-психолог, социальные педагоги.

Основными направлениями деятельности всех педагогических коллективов, работающих с детьми-сиротами являются:

1. Трудовое воспитание,
2. Нравственное воспитание,
3. Физическое воспитание,
4. Патриотическое воспитание,
5. Эстетическое воспитание.

Но в разных заведениях делается акцент на определенное направление.

К примеру: в Лабинском детском доме основной упор приходится на трудовое воспитание, в заведении имеется в собственности более 100га. пахотных земель, трактора и другая сельхозтехника, воспитанники детского дома много времени проводят на своем подсобном хозяйстве, которое дает им возможность зарабатывать деньги от продажи произведенной ими продукции. В детдоме работают различные кружки и спортивные секции, где дети могут заниматься исходя из своих интересов. Такая же работа проводится в Новоукраинской школе-интернате, Новолушковской специальной (коррекционной) школе-интернате.

В Кропоткинской школе-интернате основное направление работы - военно-патриотическое воспитание. В школе создана Детская казачья организация, классы подделены на взвода, дети носят единую, близкую к военной, форму. В школе-интернате воспитанники тоже имеют возможность зарабатывать деньги по договору между администрацией школы и городским Центром занятости населения, также работают кружки и секции по интересам, но основные направления работы разные.

В Медведовской школе-интернате основное направление несколько иное, в этой школе дети занимаются художественной, творческой работой. Большое количество детей этой школы занимается в кружках художественной самодеятельности, вокально-инструментальный ансамбль коллектив юных артистов участвуют во всех музыкальных и творческих конкурсах, в мастерских детскими руками создаются настоящие шедевры, которыми можно украсить любой дом.

Спортивные результаты ребят из школы-интерната г.Славянска на Кубани говорят о том, что в этой школе сильно развито увлечение детей спортом, футбольная команда этой школы побывала далеко за пределами Краснодарского края, принося своими победами славу Кубанской футбольной школы, и продолжает множить свои спортивные победы. Как результат во всех заведениях сократилось количество детей, убегающих из своих заведений и занимающихся бродяжничеством.

В школы-интернаты и детские дома края поступают дети в основном из неблагополучных семей, дети, видевшие на своем веку негативные стороны человеческой жизни и имеющие свой жизненный опыт. Большинство из них курят, употребляют алкоголь, ведут раннюю половую жизнь, имеют тягу к бродяжничеству и воровству. Для предупреждения правонарушений и преступлений необходима тесная связь педагогического коллектива школ с различными правоохранительными организациями и профилактическая работа среди детей.

Для этих целей, например, в Кропоткинской школе-интернате №1 с 2003года открыт и постоянно действует кабинет по профилактике. На должность воспитателя по профилактике правонарушений приглашен работник, имеющий педагогическое и юридическое образование, за школой закреплен школьный участковый, осуществляющий контроль за соблюдением правопорядка. Воспитательная работа ведется в тесном контакте с городской комиссией по делам несовершеннолетних, ОДН администрации города, ПДН ГОВД. В школе регулярно проводятся заседания совета профилактики, на которые приглашаются воспитанники, допустившие различного рода нарушения, некоторые ставятся на внутришкольный учет, учет КДН, с ними проводится дополнительная воспитательная работа. По мере совершения правонарушения материалы направляются в городской суд для дальнейшего рассмотрения. По решению суда, воспитанники, нарушившие закон, помещаются в ЦВИНП. На территории края ЦВИНПы располагаются в городах Кропоткин, Краснодар, Сочи.

Но основной задачей педагогического коллектива является недопущение правонарушений детьми, удержание от ошибок, направление детей на истинный путь.

Огромную роль играют те меры, которые предпринимаются государством для того, чтобы система работы с детьми в сиротских учреждениях была более эффективной, давала необходимые положительные результаты. Это принятие законодательных актов по обеспечению социальных гарантий детей-сирот, повышение заработной платы работникам, введение дополнительных штатных единиц, обязательное курортно-санаторное обслуживание, увеличение финансирования для проживания детей в госучреждениях, например, увеличена стоимость дето-дня питания (2004г-4бр, 2005г-5бр, 2006г-82р, на данный момент эта сумма составляет 102рубля). Широкую поддержку получило движение на создание приемных семей, повышены денежные выплаты опекунам. Все предпринимаемые меры направлены на улучшение положения детей, не по своей воле оказавшихся в столь трудной жизненной ситуации. Но в современных условиях этого все-таки недостаточно.

Защита прав детей на жизнь и развитие является задачей, объединяющей стремления и усилия всех здоровых сил общества, независимо от идеологических, культурных, религиозных и иных установок различных социальных групп.

Возможность достижения социальной гармонии, экологического равновесия и общего благосостояния напрямую зависит от ценностей привитых детям, от того, в каких условиях они будут жить и воспитываться.

Значение проблем детства для будущего общества мы ставим в центр внимания при формировании основных направлений деятельности.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации детство находится под защитой государства. Законодательно закреплены основные гарантии жизнеспособности детей. Это охрана здоровья, возможность получения образования, право на жилище, социальное обеспечение и многое другое.

В нашем крае проблемы детства успешно решаются через разработку и реализацию краевых программ «Дети Кубани», «Реабилитация инвалидов в Краснодарском крае» и др.

Реализацией подпрограмм «Дети-сироты» и «Дети-инвалиды» укреплено материально-техническая база учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных образовательных учреждений. Из средств краевого бюджета по программе «Дети-сироты» в 2005году выделено 21млн 840тыс.рублей, «Дети-инвалиды»-20млн 17тыс.рублей. По программе «Реабилитация инвалидов в Краснодарском крае» выделено 820тыс. рублей.

В прошлом году впервые в рамках программы «Дети Кубани», подпрограммы «Дети-сироты» выделено 8 млн. рублей на приобретение жилья лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Увеличилось количество социальных сирот, отдохнувших за счет средств краевого бюджета. Летом 2004 года отдохнули в здравницах края свыше 7,5 тыс. воспитанников интернатных учреждений и опекаемых детей. Каждый ребенок провел в здравницах на берегах Черного и Азовского морей 10 дней (350-370 рублей в день). И это минимальный срок отдыха детей на море. Воспитанники Кропоткинской школы-интерната побывали в санаториях «Геолог Ямала», «Жемчужина Анапы», администрацией школы была организована дополнительная поездка в спортивно-оздоровительный лагерь на Таманском полуострове (близ станицы Приазовской). В прошлом году на оздоровление 8,3 тыс. детей-сирот и опекаемых краевым бюджетом выделено более 31 млн рублей.

На территории края большим масштабом развернулось оказание помощи интернатным учреждениям организациями различных видов собственности. Постановлением главы администрации края №1095 от 15.11.2001. за учреждениями закреплены шефствующие организации из числа предприятий и ведомств, что позволяет укреплять материально-техническую базу детских домов и школ-интернатов, кроме того, взаимоотношения с шефами способствуют более эффективной социализации детей.

В 2004-2005 годах проведены акции «Согреем детские сердца», «Кубань - наш общий дом», «Дети мира против террора». Уже традицией стало проведение новогодних и рождественских праздников для воспитанников детских домов и школ-интернатов, получивших название «Губернаторская елка», фестивалей художественной самодеятельности воспитанников, например, фестиваль «Созвездие», регулярно проводятся зональные фестивали, а галла-концерт с определением победителей проводят театре «Премьера» г. Краснодара, смотров конкурсов на лучшее учреждение для детей-сирот, специальное (коррекционное) образовательное учреждение. Запоминающимися детям и взрослым стали праздники 1 июня, организованные администрацией края с участием звезд российской эстрады и известных ведущих Первого канала телевидения.

Департаментом образования и науки проводятся мероприятия для привлечения общественного внимания к проблеме социального сиротства, пропаганды семейных форм устройства детей.

В средствах массовой информации работают рубрики «Я жду тебя, мама», «Взрослым о детях» и др.

В результате увеличилось количество российских граждан, желающих усыновить детей. Так, на 1 июня 2005 года департаментом образования и науки Краснодарского края по этому вопросу принято 65 супружеских пар, что на 30% больше, чем за аналогичный период 2004 года. Увеличилось количество граждан, желающих создать приемные семьи. В 2004 году таких семей в крае - 13 (в них воспитывалось 80 детей), в настоящее время количество заявлений о создании новых семей возросло в несколько раз.

За последние три года существенно расширилась деятельность структур, занимающихся проблемами семьи и детства. Возникли и динамично развиваются новые институты поддержки детей и семей с детьми, направленные на предупреждение, профилактику и разрешение проблем социального сиротства. С 1993 года формируется сеть различных учреждений социального обслуживания семьи и детей.

Рост числа детей, оставшихся без попечения родителей, обусловлен тем, что продолжает расти число родителей, уклоняющихся от воспитания детей, злоупотребляющих спиртным, проявляющих к детям жестокость и насилие. В 2004 году 2195 детей отобраны у родителей, лишенных родительских прав либо ограниченных в них, в 2003-м таких детей - 1870 человек., а в 2005 - 3007 чел. В последнее десятилетие сеть учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, существенно увеличивалась, их в крае - 40, в них воспитывается более 3,5 тыс. детей. В 2004 году открылся детский дом в Темрюкском районе, с 1 сентября открыт и действует детский дом «Рождественский» при храме Рождества Христова в Краснодаре. Несмотря на предпринимаемые меры социальной поддержки семей-опекунов (перевод на краевой бюджет выплат опекунского посо-

бия, соответственно увеличение пособия, оздоровление детей, находящихся под опекой, и др.), не удавалось снизить число детей, помещаемых в государственные учреждения. Число воспитанников в них стабильно высокое. Так, в 2005 году из учреждений для детей-сирот выпущено 503 ребенка, но только за 7 месяцев, устроено в них 550 детей (в Краснодарском крае).

Принятие закона Краснодарского края «О патронате» - еще одна возможность обрести семью ребенку, оставшемуся без попечения родителей, а также на его постинтернатное сопровождение.

Но благодаря активно проводимой в жизнь политики правительства положение детей-сирот в интернатных учреждениях края существенно меняется. С 2007 года наблюдается резкое сокращение численности в детских домах и школах-интернатах. Если в 2006 году в этих заведениях направлялось около 3000 человек, то в 2007 году в интернаты направилось чуть более 700 детей.

Это связано с тем, что сейчас органы опеки и попечительства проводят активную работу по устройству ребенка, чьи родители лишены родительских прав, в семью. Проводится разъяснительная работа среди населения о недопустимости социального сиротства в нашей стране.

Для решения этих вопросов правительством выделяются финансы для поддержки граждан, желающих стать приемными родителями или патронатными воспитателями. Сумма оплаты составляет свыше 1 тыс рублей за одного ребенка.

Решением ДОНКК в каждом интернатном учреждении созданы службы патронатного сопровождения, которые обязаны контролировать вопросы пребывания в новой семье.

Семьи, желающие принять ребёнка – сироту, сталкиваются с различными проблемами психолога – социального и педагогического плана. Это происходит по ряду причин.

Во-первых, родители не всегда психоэмоционально готовы к глобальным переменам в своей жизни, хотя решительно настроены стать приёмными родителями. Зачастую взрослые не имеют полного представления о возрастных особенностях детей, о новообразованиях возраста и о поведении детей в разные возрастные периоды. Знания о подходах к воспитанию и развитию ребёнка, эффективных методах общения и коррекции поведенческих отклонений минимальны.

Во-вторых, в домах ребёнка, детских домах и школах-интернатах оказался сосредоточенным весьма специфический контингент детей, которые отличаются, с одной стороны, отягощенной наследственностью, а с другой стороны – ярко выраженным депривационным синдромом. Разрыв и ослабление эмоциональных связей с матерью существенно деформирует индивидуальное развитие ребёнка, порождает привычную тревогу, которая с течением времени усиливается. Материнская депривация, дефицит общения со значимыми взрослыми, отсутствие отношения принятия и другие особенности воспитания приводят к нарушению, искажению взаимодействия ребёнка с социальной средой. Что неизбежно будет приводить к проблемам адаптации ребёнка-сироты в приёмной семье.

Поэтому необходимо оказывать всестороннюю помощь и поддержку будущим родителям как на этапе подготовки семьи к принятию ребёнка, так и на адаптационном этапе ввода ребёнка в семью.

Для более качественной психологической и моральной подготовки создаются «Школы патронатных родителей. Например, такая школа открыта в Кропоткинской школе-интернате. Целью программы является осуществление помощи гражданам, принявшим ребенка в семью, в вопросах адаптации семьи и ребенка друг к другу, сближения с ребенком, общения с родственниками и знакомыми, получения необходимых медицинских знаний об особенностях здоровья, развития и поведения детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Задачами обучения в школе является ознакомление приемных родителей с возрастными аспектами физического и психического развития детей, с особенностями поведения детей при различных неврологических и психических заболеваниях, изучения правил оказания первой медицинской помощи при неотложных состояниях в детском возрасте. На занятия приглашаются в равной степени люди, взявшие уже ребенка в семью, и только изъявившие это желание. Занятия проводят специалисты школы (социальные педагоги, психолог, педагоги). На них обсуждаются проблемы воспитания детей в новой для них обстановке, особенности состояния психики, разбираются различные ситуации, возникающее в семье. Живое общение, возможность встречи с людьми, имеющими одинаковые проблемы, сближает людей, помогает решить ряд сложных вопросов.

Далее дается примерная структура курсов по подготовке родителей. Количество курсов в структуре блока может меняться в зависимости от текущей необходимости. Темы курсов варьируются (взаимодополняются, заменяются, дополняются новыми темами), исходя из индивидуальных особенностей пар, их запросов и пожеланий.

I. КУРС «Начинающие родители» - родители желающие взять ребёнка-сироту, но ещё не приступившие к оформлению документов и поиску ребёнка.

- 1) «Психология детских возрастов» - специфика поведения ребёнка в различные возрастные периоды; основные новообразования возрастов; подходы к воспитанию ребёнка в зависимости от возраста.
- 2) «Особый ребёнок» - специфика детей из детских домов и домов ребёнка, их отличия от детей того же возраста, воспитывающихся в семьях.
- 3) «Будьте терпеливы» - способы преодоления последствий депривационного воздействия и личностных искажений, снижения количества вторичных нарушений в психическом развитии; способы максимального развития потенциальных (сохраненных) возможностей, формирования социально-адаптивных форм поведения у приёмных детей.
- 4) «Какой ты – наш малыш?..» - психологические проблемы выбора ребёнка, первое знакомство с ребёнком, установление контакта.
- 5) «Член семьи» - психологическая адаптация приёмного ребёнка в семье, основные проблемы и подходы к их решению.

II. КУРС «Молодые родители» - недавно взявшие ребёнка или близкие к этому; прошедшие процедуры и определившиеся с выбором ребёнка, но не имеющие опыта воспитания.

- 1) «Большой секрет для ...» - тайна усыновления – говорить или не говорить ребёнку?; кому, когда и как говорить о его происхождении; как говорить об этом, что не стоит говорить.
- 2) «Семь Я» - семья как система; семейные структуры, подсистемы, системы отношений, семейные правила и традиции и т.п.
- 3) «Приручить и полюбить» - проблемы и сложности, возникающие при принятии в семью ребёнка определённого возраста; как их преодолеть.
- 4) «Хочу всё знать» - основные подходы к развитию ребёнка; учреждения дополнительного образования и развития детей; взаимоотношения с детскими образовательными учреждениями (детский сад, школа) – необходимость, выбор, возраст поступления, адаптация.
- 5) «Братья и сёстры» - отношения между несколькими детьми в семье, сиблинговая конкуренция, отношения между приёмными и кровными детьми, взаимная адаптация детей.

III. КУРС «Опытные родители» - те, кто имеет опыт воспитания приёмных детей, но хотел бы разобраться в возникающих проблемах, проанализировать поведение ре-

бёнка, найти эффективные способы воспитания и компенсации проблем. *По заявкам родителей.*

- 1) «Маленький умница» - возможности раннего (от рождения) развития детей.
- 2) «Детки и их бедки» - психологические проблемы детей (страхи, проблемы со сном, аппетитом и т. п.), подходы к их решению; домашняя самостоятельная коррекция.
- 3) «Я расту» - младшие подростки, подростки и юношество - этапы взросления, проблемы и возможности их решения.
- 4) «Учебные трудности» - коррекция и развитие когнитивной сферы.
- 5) «Я, они, мы» - коррекция и развитие самосознания приёмных детей.

Жизнь ребенка в детском доме не проходит бесследно.

Родители должны знать, с чем им придется столкнуться.

Первые годы жизни играют в развитии ребенка большую роль, и если они проведены в детском доме, это может иметь самые разные последствия. Насколько серьезными будут эти последствия, зависит от множества факторов: от времени, в течение которого ребенок находился в детском доме, от качества ухода и многого другого.

Благоприятная обстановка в семье после усыновления, конечно, в большинстве случаев смягчает то влияние, которое оказало на организм и психику малыша пребывание в детском доме или приюте, но потенциальные родители должны понимать, что не все проблемы могут быть решены быстро и безболезненно.

Существует множество проблем, с которыми вы можете столкнуться, усыновив ребенка не в младенческом возрасте. Самые распространенные из них – задержка психического развития (ЗПР) и трудности в формировании привязанности.

Задержка психического развития. Под этим термином понимают синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций - моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых. Любой ребенок, пробывший в детском доме длительное время, в большинстве случаев имеет в медицинской карте диагноза "ЗПР", "ЗППР" (задержка психоречевого развития) и "ЗПМР" (задержка психомоторного развития).

По данным психологов, довольно часто полторагодовалый детдомовский ребенок в социальном поведении и интеллектуальном развитии находится на уровне годовалого, а в два с половиной года почти пятьдесят процентов из них с трудом достигает уровня полуторагодовалого. В дальнейшем этот разрыв продолжает нарастать. Почти половина детей из домов ребенка гораздо позже "домашних" детей начинают ходить и говорить, хотя объективно они здоровы.

Естественно, чем позже ребенок попадает в семью, тем больше потребуется усилий для того, чтобы он догнал по уровню развития своих "домашних" сверстников. Кроме проблем с развитием можно столкнуться с последствиями так называемой "социальной запущенности". Придется наверстывать то, чему ребенок не научился в детском учреждении, - понять, что в чужие квартиры не заходят без приглашения, что соседский велосипед или игрушки не берут без спроса. Это и многое другое нам кажется естественным, но ребенок, долгое время проживший в детском доме, попадая в незнакомые ситуации, может не знать, как вести себя, может не понимать, почему нельзя брать все, что он хочет. Вам, как родителю, следует постараться "вжиться" в ту ситуацию, в которой ребенок находился до того, как попал к вам в семью, и объяснять и показывать ему, что существуют другие правила.

Ребенку нужно будет также понять, что такое свобода выбора, потому что в детских домах существует строгий распорядок дня, а дома он неожиданно получает возможность выбирать. Родителям следует обучить малыша думать самостоятельно, решать, чего он хочет, и выражать это соответствующим образом. Когда вы соберетесь пойти в магазин выбирать одежду или игрушки, сам процесс ребенку может показаться трудным. В мага-

зине выбор слишком велик, а ребенка просят сказать, что ему из всего этого нравится, в то время как он предпочел бы все сразу. Поэтому на некоторое время отложите совместные походы в магазины.

Родителям придется искать такие способы обучения разным вещам, чтобы ребенку не было скучно и чтобы он не чувствовал себя неумехой и не думал, что все, что он уже умеет, не имеет никакой ценности. Старайтесь использовать игру, чтобы создать у малыша чувство защищенности, близости, а также чувство особенности, избранности и уверенности, что его любят.

Многих детей нужно даже учить играть. Делайте вместе что-нибудь и вместе играйте - желательно в те игры и с такими игрушками, которые предназначены для детей немного младше. Игры для детей младшего возраста позволяют ребенку постарше наверстать упущенное в развитии.

Далее речь пойдет о нарушении привязанности. Даже когда условия содержания ребенка в детском учреждении оптимальны - на каждого взрослого приходится несколько малышей, обеспечивается чистота и правильный уход, - все же о конкретном ребенке заботится не один воспитатель, а сотрудники учреждения, сменяющие друг друга и заботящиеся о всех детях сразу. Воспитатели могут любить детей, но, несмотря на это, малыши не учатся зависеть от одного человека, который бы шел навстречу их потребностям. Поскольку именно это является основой при формировании привязанности, у детей в учреждениях интернатного типа не может сформироваться прочная привязанность к одному воспитателю - они приобретают привычку требовать внимания и ласки от любого взрослого.

Это явление называется "неразборчивой привязанностью". Даже проведя какое-то время в семье, такие дети могут проявлять излишнее дружелюбие к незнакомым людям или требовать внимания посторонних. Такому ребенку придется вдумчиво и терпеливо объяснять разницу между семьей и "другими людьми". Если родители осторожно и с большим терпением подойдут к этой проблеме, дети в конце концов научатся понимать, где проходят социальные разграничения. Ученые установили, что на проблемы с привязанностью влияет не только восприимчивость ребенка, но и стремление родителей установить прочные взаимоотношения.

Кроме того, могут встречаться и другие признаки нарушения привязанности. Во-первых, это устойчивое нежелание ребенка вступать в контакт с окружающими взрослыми. Ребенок сторонится их, при попытках погладить его отталкивает руку, избегает взгляда глаза в глаза, не включается в предложенную игру. Однако ребенок тем не менее обращает внимание на взрослого, как бы незаметно поглядывая на него.

Во-вторых, преобладает апатичный или сниженный фон настроения с боязливостью, настороженностью или плаксивостью.

В-третьих, у детей в возрасте 3-5 лет может проявляться аутоагрессия (агрессия по отношению к себе: дети могут биться головой об стену или пол, бортики кровати, царапать себя и т. п.). Агрессия и аутоагрессия могут быть следствием насилия в отношении ребенка, а также отсутствием положительного опыта построения отношений с другими людьми.

Если ребенок продолжительное время находился в ситуации, когда взрослые обращали на него внимание лишь тогда, когда он начинал плохо себя вести, и это внимание выражалось в агрессивном поведении взрослых (крик, угрозы, шлепки), он усвоил эту модель поведения и попытается привнести ее в общение с приемными родителями. Стремление обратить на себя внимание подобным образом, то есть плохим поведением, также является одним из проявлений неадекватной привязанности. Причем ребенок может спровоцировать взрослого на такое поведение, которое ему, взрослому, в принципе несвойственно. Обычно родители описывают это следующим образом: "Этот ребенок не успокоится, пока на него не накричишь или не отшлепаешь. Я никогда до этого не использовала такие наказания в отношении своего ребенка, но этот ребенок просто заставляет меня бить

его. Причем в тот момент, когда я наконец выхожу из себя и шлепаю или кричу на него, он перестает провоцировать меня и начинает вести себя нормально".

В этом случае важно понять, что происходит. Как правило, родители, описывая происходящее, говорят о том, что агрессия возникает с их стороны как бы помимо их воли и, в принципе, им не свойственна. Иногда родителям достаточно просто понять, что происходит, и научиться чувствовать момент такой провокации. У большинства людей есть те или иные способы владения собой в ситуации стресса - они могут использоваться и в подобных случаях. Например, можно выйти из комнаты (физически выйти из ситуации), взять тайм-аут (досчитать до десяти или сказать ребенку, что вы сейчас не готовы с ним общаться и вернетесь к этому разговору чуть позже), кому-то помогает умыться холодной водой и т. д.

В-четвертых, признаком нарушения привязанности бывает "диффузная общительность", проявляющаяся в отсутствии у ребенка чувства дистанции со взрослыми, в желании всеми способами привлечь к себе внимание. Такое поведение часто называется "прилипчивым" и наблюдается у большинства детей дошкольного и младшего школьного возраста - воспитанников интернатных учреждений. Они бросаются к любому новому взрослому, залезают на руки, обнимаются, называют мамой или папой.

Следствием нарушения привязанности у детей могут быть соматические (телесные) симптомы в виде снижения массы тела, слабости мышечного тонуса. Не секрет, что дети, воспитываемые в детских учреждениях, чаще всего отстают от своих сверстников из семей не только в развитии, но и в физическом развитии. И если раньше врачи предлагали только улучшить питание и уход за детьми, то сейчас стало очевидным, что дело не только в этом. Очень часто дети, попав в семью и пройдя процесс адаптации, начинают неожиданно быстро прибавлять в весе и росте, что является, скорее всего, не только следствием хорошего питания, но и улучшением психологической обстановки. Отрицать значение привязанности в данном случае было бы неверно.

Очень важно, что указанные выше проявления нарушений привязанности носят обратимый характер и не сопровождаются значительными интеллектуальными нарушениями.

Принятие в семью ребенка постарше потребует иных усилий, чем при усыновлении грудничка. Ребенок встречается с глобальными изменениями в жизни в том возрасте, когда он уже очень хорошо понимает, что происходит. Он уже самостоятельная личность со своими привычками и предпочтениями. Неожиданно ему надо знакомиться с новыми людьми и новым домом, которые могут сильно отличаться от того, к чему он привык. Конечно, ребенок мечтал о том, что у него появятся мама и папа, но он же не мог знать, что жизнь на новом месте будет настолько другой. Ребенку постарше требуется много усилий, чтобы адаптироваться и привязаться к своей новой семье и окружению.

Усыновляя ребенка старше трех лет, надо понимать, что параллельно с родительской ролью вы получаете роли педагога и учителя. Вашей реальностью становятся лазание по деревьям, обмазывание грязью, игра в дом с куклами, исследование всех ящиков, шкафов и всего остального...

Конечно, как родитель, вы пропустите самые первые годы жизни своего ребенка. Это не должно вас останавливать: вместо этого у вас появится многое другое. Вы получаете шанс увидеть свой собственный мир глазами 3-, 4-, 5-летнего (или старше) ребенка. Вместо того чтобы возить коляску, вы будете проводить время на детских площадках, в парках или в лесу; листать книжки с картинками и разговаривать обо всем - говорить, говорить, говорить все время, чтобы у ребенка развивалась речь.

Родителям приемного ребенка постарше потребуется много спокойствия и воодушевления. Во-первых, нужно будет стараться понять, чего же ребенок хочет, пока вы еще не нашли общего языка. Во-вторых, надо постараться представить себе, что ребенок уже пережил и откуда у него такое представление о мире и о том, какие правила существуют

для общения. Многие знакомые ребенку "правила игры" отличаются от тех, которыми вы руководствуетесь в своей семье, и ребенок может просто растеряться.

Приемным родителям важно узнать как можно больше о жизни ребенка до усыновления: что он пережил, как он обычно реагирует на разные вещи и в разных ситуациях. Строгие ли порядки были в детском доме? Приходилось ли ребенку обслуживать самого себя? Рисовал ли он, пел, делал что-либо другое вместе со взрослыми? Ходил ли он в школу? Бывал ли он в больнице? Посещал ли кабинет зубного врача? Как реагировал? Все ответы, которые можно получить, это инструмент в ваших руках для того, чтобы знать, как вам быть, чтобы подарить ребенку всю любовь, какую вы можете, и одновременно облегчить его вхождение в вашу семью. Ответы также послужат исходной информацией для понимания поведения ребенка в той или иной ситуации.

Обязательно узнайте про режим дня ребенка. Во сколько ребенок обычно встает? В какое время его кормят? Чем он занимается в течение дня? Во сколько его кладут спать? Как происходит отход ко сну? Какие у ребенка любимые блюда? Что он не ест вообще? Последнее вряд ли составит большой список: в детдоме едят то, что дают. Ознакомьтесь с режимом вам необходимо для того, чтобы в первые дни дома воспроизвести распорядок дня ребенка, чтобы адаптационный период прошел как можно мягче.

Следует узнать также, в какие игры малыш привык играть. В эти игры можно продолжать играть дома. Наблюдайте за детьми такого же возраста, как ваш ребенок, и за детьми помладше, запоминая, в какие игры они играют и что им нравится, - это тоже может помочь. Для усыновленного ребенка, только попавшего в семью, родители являются первыми товарищами по играм в новой для него ситуации.

Обычно возникает вопрос, как долго следует родителю быть в отпуске по уходу за ребенком. Специалисты советуют побыть рядом с ребенком как можно дольше. Конечно, ваш малыш может начать посещать детский сад или подготовительные курсы для шестилеток довольно быстро после усыновления, но нужно стараться, чтобы он проводил там ежедневно лишь короткое время. Домашняя обстановка и родители - самое главное, что нужно сейчас даже большому приемному ребенку, который, возможно, никогда не знал или не помнит, каково быть членом семьи. Для начала ребенку нужно привыкнуть к распорядку дня и почувствовать свою защищенность в семье.

Дети постарше обычно достаточно хорошо подготовлены к усыновлению и даже говорят: "Скоро придут мама с папой и заберут меня". Пока идет оформление документов и вы посещаете ребенка, можно принести ему альбом с фотографиями всего и всех: фотографию дома/квартиры, сада или улицы, кухни, комнат, комнаты ребенка, мамы и папы, братьев и сестер, бабушек и дедушек, тетю, дядю, двоюродных братьев и сестер, других людей, которые будут составлять окружение ребенка. Можно также показать фотографии домашних животных, если они у вас есть.

Многие из детей постарше начинают звать своих приемных родителей "мама" и "папа" с первой встречи, в то время как некоторые держатся несколько на расстоянии. Все мы разные, и разным детям требуется разное время для привыкания к новой ситуации и событию, перевернувшему все в их жизни, - к появлению новых родителей. Это не значит, что вы нежелательные родители; можете быть уверены - вас ждали. Ребенку могло нравиться в детдоме; возможно, он получал хороший уход и столько теплоты и любви, насколько это возможно в детском доме. Но все равно ему нужны родители! Жизнь в детском учреждении, какой бы хорошей она ни была, никогда не заменит семью и собственных маму и папу, которые любят ребенка и заботятся о нем не от случая к случаю.

Сначала ребенок может держаться на расстоянии от своих новых родителей, потому что он хочет остаться в детдоме. Может быть, он ждет, когда его биологические мама и папа придут и заберут его. Возможно, он не понимает, что этого не случится: ему могли не объяснить этого или он просто-напросто отказывается понимать, что его мама и папа не придут. Персонал детского учреждения, чтобы не расстраивать новых родителей, может и не рассказать им об этом. И если ребенок отказывается с вами общаться, вам будет

трудно понять почему. Парадоксально в этой ситуации то, что ребенок ведь ждет родителей, но в данный момент вы "не те" родители. Такие ситуации случаются редко, но имейте их в виду и подробно расспросите персонал учреждения, если вы подозреваете, что так оно и есть. Важно также знать, что для каждого ребенка сближение с родителями может выглядеть по-разному. Одни дети держатся на расстоянии какое-то время, прежде чем "подпустить" родителей к себе, тогда как другие тут же бросаются на шею своим новым родителям. Такое поведение вполне нормально. Дети так же, как и взрослые, по-разному реагируют на новые ситуации. И вы должны быть готовы, что в ситуации знакомства, ребенок, например, предпочтет маму и полностью проигнорирует папу - просто мужчины в его жизни фигурируют очень редко. Бывает, воспитатели описывают ребенка как очень активного, а он в общении с новыми родителями скован и зажат. И так далее, и тому подобное...

Другими словами, вы не должны путать свои представления о ребенке, который войдет в вашу семью, и реального ребенка со своими предпочтениями, привычками и, наконец, взглядами на жизнь. Вам нужно провести огромную внутреннюю работу для того, чтобы принять маленького, но уже взрослого человечка таким, какой он есть, и постараться провести его через период адаптации наиболее безболезненно.

С какими проблемами сталкиваются приемные родители в реальности? Как подготовиться к общению с врачом, как научиться объективно воспринимать трудности, зачастую традиционные для каждого возраста? При обращении с жалобами родителей с усыновленным ребенком, как правило, возникает сразу несколько больших направлений: медицинское, социально-педагогическое, психологическое.

Медицинская проблема, уверены все, является основополагающей. И понятно: куда же еще обращаться, как не к врачу? Ведь малыш ведет себя плохо, не слушается, кричит, часто плачет. Такие жалобы предъявляют 98% родителей. Значит, следует отдавать себе отчет в том, насколько ваш малыш "исключительный", и понять, действительно ли его следует лечить.

В первую очередь приемные родители сталкиваются с собственной растерянностью, так как в их жизни появляется масса незнакомых ситуаций: малыш плачет, не спит, не слушается и т. д. Они не в состоянии понять, насколько это серьезно. И, к сожалению, иногда начинают просто паниковать. Именно в этот момент должен прийти на помощь или хороший, опытный друг, или, что чаще, врач. Родителей как можно скорее нужно вывести из этого состояния, помочь реальными, пусть даже самыми простыми, советами. В этот период они и сами выглядят и ведут себя как дети: растеряны и ждут помощи.

Конечно же, в этот период важно составить план четких медицинских мероприятий: малыш должен пройти диспансеризацию, по итогам которой определяется объем необходимой медицинской помощи. Родители как можно быстрее должны получить ответы на медицинские вопросы - это придаст уверенность и целенаправленность их действиям. Они будут знать, что важно, а что - второстепенно, и сумеют определить серьезность тех или иных жалоб. Постоянно наблюдающий малыша врач при наличии предварительного обследования без труда решит, в каких случаях требуется медикаментозная, а в каких - социально-педагогическая помощь.

Социально-педагогические проблемы возникают у всех родителей, причем постоянно. И многие родители интуитивно ждут от врача лекарств и расстраиваются, когда этого не происходит. Не забывайте, что большинство неврологических препаратов применяется в практике с середины 70-х годов XX-го века. Но человечество живет несколько дольше - не значит ли это, что мы слишком большие надежды возлагаем на препараты? Нужно ли пичкать ребенка лекарствами или достаточно внимания, терпения и любви? Во многих случаях родители слишком торопятся лечить своего малыша: он вполне здоров, просто не совсем освоился в новой обстановке или испытывает какие-то иные трудности. Психологические проблемы в той или иной степени присутствуют в любой семье. Родители изначально настроены на большое количество проблем.

Очень часто родители невольно сами становятся жертвой общепринятых штампов. Штамп первый: усыновленный ребенок - это по-прежнему беспризорник, только ухоженный и в семье.

Второй - ничего хорошего из этой затеи не получится. Бывает, что так настроены многие знакомые и близкие приемных родителей. И более того, все пытаются от чего-то родителей предостеречь. И если вдруг что-то происходит, тут же появляются и говорят: "А я вас предупреждала!" Не слушайте никого, Кроме специалистов! Все трудности преодолимы.

Третий - синдром Глеба Чугункина. Именно этим именем знаменитый профессор Преображенский из рассказа Булгакова "Собачье сердце" назвал подопытную собаку в момент ее превращения в человека. Конечно, генетика штука сильная, а иногда просто непреодолимая. Но именно здесь-то мы и нужны, именно для этого вы усыновляете ребенка. Наша цель - воспитать социально здорового и полноценного человека.

И не надо проблемы, возникающие в этот период, оправдывать неграмотным врачом, генетикой, плохим окружением. Будьте к себе строже, будьте ответственны, любите малыша самозабвенно, будьте ему самым лучшим другом.

В СМИ широко освещается проводимая работа по устройству детей в семьи. В газетах и по телевидению рассказывается о тех семьях, взяли ребенка (или даже нескольких) к себе в дом и он стал равноправным членом семьи, о работе органов опеки и попечительства и о работающих в детских домах «Школах патронатных родителей», которые стали своего рода клубами приемных родителей.

О важности проводимой работы говорят цифры. В 2007 году в различные формы семейного устройства из Кропоткинской школы-интерната передано 22 человека, а за январь-февраль уже передано 8 человек, в стадии оформления находятся документы еще на 12 человек. Можно с уверенностью говорить, что денежные средства, выплачиваемые приемным и патронатным семьям, не являются основной целью. Для ребят, обретающих приемных родителей, создаются хорошие условия для жизни, они получают недостающие тепло и ласку.

Дети становятся другими. Дети учатся воспринимать уважение, ответственность и самостоятельность как нечто естественное, присущее каждому человеку. Дети учатся любить, не боясь быть отвергнутыми. Это сложно. Но это стоит того. И тогда уже каждый из них может с уверенностью сказать: «Все мы родом из детства. Это про меня».

Психологическая поддержка семьи, имеющей ребенка – инвалида

Твелова И.А.

Вопросы оказания психологической поддержки семье в нашей стране имеет давнюю историю. В настоящее время отмечается повышение интереса к проблемам, связанным с семьей, ее становлением и эволюцией. Интерес к профилактической работе и изучению процесса эволюции семьи многими авторами (Г.А.Ковалев, А.И.Захаров, О.Б.Чарова, Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкий и другие) объясняется теми трудностями, которые в современном обществе испытывают огромное количество семей: высокими показателями уровня разводов, все возрастающим числом семей с одним родителем, в том числе и семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями развития.

Семья ребенка с ограниченными возможностями сравнительно недавно стала объектом изучения. В последнее время, в отечественной литературе появились статьи, посвященные исследованию семьи и ближайшего окружения ребенка-инвалида. Разбалансированность родительско - детских отношений, отчуждение членов семьи, имеющей ребенка-инвалида друг от друга – одна из причин социальной дезадаптации ребенка-инвалида.

Несомненно, проблема инвалидизации является глобальной, требует безотлагательных мероприятий, направленных на повышение уровня здоровья детей, качества психолого-педагогических и медицинских мер, обеспечивающих адекватную социальную

адаптацию детей с ограниченными возможностями. Вместе с тем, важна реабилитация не только ребенка, но и членов семьи, в которой находится ребенок с умственными или физическими недостатками, которая заключается в том, чтобы помочь им выйти из состояния хронического психологического стресса.

Интенсивное развитие службы семьи в нашей стране привело к созданию широкого круга учреждений и организаций самого различного профиля, ставящих своей целью содействие семье, помощь в преодолении ее трудностей: семейные консультации, различные виды семейного просвещения, педагогические, психологические кабинеты. Их деятельность чрезвычайно разнообразна: помощь в создании семьи и преодолении кризисов развития семьи; оказание помощи в воспитании, обучении детей, помощь в общении с детьми, семейная профилактика.

Особенно тяжело переживается в семье случаи утраты физического или психического здоровья ребенком. Такая ситуация взрослыми членами семьи воспринимается как кризисная. Для родителей отныне представляется невозможным реализовать внутреннюю необходимость обеспечения для ребенка полноценного физического и психического существования, приличного образования, необходимого для его возраста общения со сверстниками. Иными словами, оказывается фрустрированной реализация родительского предназначения. Для психолога, работающего с данной категорией семей основным является оказание помощи и поддержки, необходимой в каждой уникальной ситуации и соответствующей конкретному запросу психологических проблем. Задачи развития личности и проблемы, встающие перед семьей, обуславливают необходимость оказания им психологической поддержки.

В качестве основных методов психологической поддержки выступают: психологическое просвещение, психологическое и психопрофилактическое консультирование, психологическая диагностика, психологический тренинг, психологическая коррекция и другие индивидуальные и групповые методы психологической работы.

К основным задачам первичной поддержки относится следующее:

- помочь подавленной сложившейся ситуацией семье сконцентрироваться на решении своей проблемы;
- поддерживать контакт семьи с реальностью; не обещать того, что не может быть выполнено;
- психологически «принять» ребенка-инвалида во взаимоотношениях, что позволяет ему смягчиться, не защищаться против «плохих» чувств, снизить уровень критицизма в отношении себя и психическое напряжение, стыд, по поводу сложившейся ситуации;
- коррекция психического состояния семьи – снятие эмоционального напряжения для обеспечения эффективности развития личности семьи;
- обучение умениям и навыкам эффективного поведения в различных ситуациях бытового и профессионального характера;
- предоставлять рекомендации и поддерживать собственные усилия семьи по сохранению контроля над ситуацией, уменьшать их сомнения и страх перед неизвестным, внушать надежду и способствовать активизации возможностей родителей к самоанализу и готовности к тому, чтобы справиться с ситуацией;
- помощь в создании условий для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка, создание в семье комфортной для развития ребенка среды;
- выявление, раскрытие и поддержание положительных личностных качеств родителей, необходимых для успешного сотрудничества со своим ребенком.

Психологическая поддержка является одной из составляющих системы педагогической поддержки наряду с медицинской и социальной. Если педагогическая поддержка предполагает помощь личности в физическом, этическом, эстетическом саморазвитии, то задачей психологической поддержки является помощь в развитии психологической индивидуальности, в развитии самости, в осуществлении личностного роста, в периоды жиз-

ненных кризисов, внутренних поисков и выборов. Целью психологической поддержки является выбор адекватных ситуаций средств содействия.

Психологическая поддержка – это вид межличностного взаимодействия, направленного на психологическую помощь субъекту, в ходе которого возникает положительно окрашенное чувство уверенности в себе, в своих возможностях. Психологическая поддержка осуществляется путем оптимизации психологического состояния человека как следствие полного разрешения или снижения актуальности.

Психологическая поддержка семей, имеющих ребенка-инвалида может быть эффективной, если она соответствует целям, задачам, проводится систематически в рамках деятельности психологической службы учреждения и разворачивается по следующим направлениям:

- проведение психологических коррекционных мероприятий с родителями, использование принципов и методов семейной психотерапии уже в процессе самой консультации, укрепление веры семьи в успех коррекционной работы;

- построение своей поддержки семьи на сохранных функциях и возможностях ребенка, на позитивных изменениях в его развитии, избегать изменений фиксации на трудностях и имеющихся нарушениях.

При оказании социально-психологической поддержки семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями, следует учитывать два взаимосвязанных обстоятельства.

Первое задано самой спецификой работы – каждодневным столкновением с эмоциональными переживаниями родителей, обратившихся за поддержкой. Второе обстоятельство заключается в определении динамики переживания родителями факта инвалидности ребенка с целью выбора адекватных ситуаций средств содействия.

Коррекционная работа с самим ребенком-инвалидом и консультирование членов его семьи должны быть направлены, прежде всего, на инициирование у ребенка-инвалида и его семьи собственной активности в поиске способов и возможностей разрешения трудной ситуации.

Существуют общие закономерности переживания в семье случившегося, и эти закономерности совпадают с этапами решения творческой жизненной задачи. При ее решении человек последовательно проходит следующие этапы: осознание ситуации, ее анализ, актуализация прежнего опыта, дискредитация этого прошлого опыта и / или отказ от него, создание нового знания и его реализация.

Работа с семьей – наиболее традиционная из всех форм психологической работы. И все еще она играет доминантную роль и в обучении, и в практике. Присутствие ребенка с ограниченными возможностями здоровья серьезно влияет на жизнь семьи, может привести к социальной изоляции. Более того, это создает ежедневное напряжение в семье, которое часто заканчивается кризисом.

Семьи проходят через «классический» паттерн, матери становятся, чрезмерно вовлечены в воспитание ребенка, в то время как отцы уходят от ситуации эмоционально или физически. Фиксация ребенка на роли маленького не дает возможность семье пройти нормальный семейный цикл. Рождение и воспитание аномального ребенка вызывает у родителей комплекс негативных реакций и переживаний, которые обобщаются понятием «родительский стресс».

Следовательно, ключевым фактором создания благоприятного окружения для семьи оказывается наличие «назначенного специального человека», который является своего рода советником родителям. Он представляет эмоциональную и личностную поддержку, выступает как консультант, осуществляет мониторинг изменений, вступая в доверительные отношения с родителями, способствует созданию в семье климата открытости, надежности и доверия, легитимизации проявлению чувств и эмоций, и стимулирует обсуждение целей и потребностей семьи.

Психологическая помощь может быть конструктивной и динамической, если в ее основу будут положены принципы комплексного подхода к организации коррекционного

процесса, единства диагностики и коррекции, сотрудничества между родителями и специалистами, родителями и детьми, учета интересов родителей и детей.

III. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКИХ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «МЫ – ТВОЯ СЕМЬЯ» ПРИ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОГО ФОНДА «ВИКТОРИЯ» Г. МОСКВА

Тематическое объединение «Семья»

Лицманенко Н.Н.

Психологические исследования и обобщение опыта работы школ-интернатов свидетельствуют о том, что общее физическое, психическое развитие детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличается от развития их ровесников, растущих в семьях.

Как сложится самостоятельная жизнь выпускников в постинтернатный период, зависит от усилий специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Вступая в самостоятельную жизнь, выпускники школы-интерната сталкиваются с проблемами жилья, поиска работы, организации быта, питания, обеспечения себя прожиточным минимумом, взаимодействия с широким социумом, организации свободного времени, получения медицинской помощи, создания и сохранения собственной семьи.

Несмотря на политику передачи детей-сирот в семьи граждан, по-прежнему большое их число поополняет детские дома, где встает проблема организации адекватных условий жизни и воспитания. Если учесть, что ни одно учебное заведение не готовит специалистов для детских домов и интернатов, и сама профессия не является престижной, то задача обеспечения условий для развития личности ребенка-сироты очень актуальна. В своей практике специалисты встречаются с проблемами, о которых не задумывается ни один родитель дома – например, подготовка к самостоятельной семейной жизни.

В нашем тематическом объединении «Семья», организованном в рамках программы «Мы – твоя семья!» мы стремимся к развитию содержательных и эмоциональных аспектов общения. Объединение призвано учить детей умению видеть личностные качества других детей, способствовать углублению и обогащению контактов детей-сирот.

Семья важна для каждого! Это наш девиз!

Семья – это место, где мы говорим, слушаем, понимаем, принимаем, любим, прощаем, ценим, растем...

В ходе наших встреч, бесед, диалогов мы нашли для себя, что:

Семья – это единство индивидуальностей.

Семья – это близость, открытость и понимание.

Семья всегда уделяет время каждому.

Семья всегда умеет приспособиться к жизненным ситуациям.

Семья передает традиции, религию, обычаи и ценности.

Семья – это школа, где учатся доброте и нежности.

Семья – это место где мы растем духовно.

Семья – это место, где мы можем снова встать, сделать новую попытку, если упадем, и никто не перестанет нас любить.

Семья – это книга наших воспоминаний.

Семья живет, любит, радуется, страдает, возрастает вместе.

В тематическом объединении «Семья» мы пытаемся формировать очень нужные в семейных взаимоотношениях потребности и качества: сотрудничество, уважение, взаимопонимание и сопереживание. Это происходит посредством познавательных и личностных бесед, анализа литературных произведений и фильмов, где явно показаны положительные семейные качества, при обсуждении различных семейных ситуаций с поисками путей выхода из сложных обстоятельств.

Формирование родственных взаимоотношений, формирование чувства материнства и отцовства строится на организации совместной деятельности, на развитии внимания и доброжелательности, на развитии эмоциональных отношений.

Дети-сироты в большей степени, чем кто-либо, являются группой риска по отказу от ребенка. Причины для этого не только материальные, но и психологические.

Для того чтобы девочка в будущем стала примерной матерью, необходимо, чтобы в ее раннем детстве была первоначально сформулирована глубокая эмоциональная привязанность к матери.

Чувства материнства и отцовства формируются на основе материнского и отцовского инстинктов.

Материнский инстинкт – основополагающий в жизни женщины и направлен на вынашивание потомства и заботу о нем.

Отцовский инстинкт менее устойчив, более сексуально детерминирован и ориентирован главным образом на защиту матери и потомства.

Как материнский, так и родительский инстинкт, прежде всего преломление инстинкта самосохранения в виде инстинкта, продолжения рода.

Инстинкты материнства и отцовства альтруистичны по своему содержанию, подразумевающая жертвенность и бескорыстие.

Поэтому в школе-интернате в объединении «Семья» мы проводим работу по формированию ценностного отношения к ребенку, эмоционально окрашенного образа матери, развитию чувства эмпатии, сострадания, жалости.

Строительство своего будущего человек первоначально осуществляет в воображении, в мыслях. Оно зависит от способности человека связать воедино настоящее, прошедшее и будущее время своей жизни, а также от его самооценки. Поэтому в эти планы необходимо закладывать образ матери, отца ребенка.

Цель воспитания детей, оставшихся без родительского попечения, заключается в формировании у них способности к самостоятельному решению широкого круга проблем в семейной жизни, формированию семейного «Мы»; к развитию содержательных и эмоциональных аспектов общения семьи.

Формирование системы профориентационной работы в школе-интернате для слабовидящих детей Макарова В.А.

В условиях рыночной экономики в более затруднительном положении оказываются дети, имеющие ограничения по состоянию здоровья.

Учащиеся с нарушенным зрением испытывают трудности в определении своего места на рынке труда, обусловленные спецификой социально-психологических последствий дефекта зрения. А для детей с нарушенным зрением, имеющих социальный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, эти трудности подчас становятся непреодолимыми. Все это говорит о важности и необходимости проведения системной работы со слабовидящими школьниками, имеющими социальный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направленной на обеспечение успешного профессионального самоопределения.

Подобную системную работу невозможно проводить без знания особенностей формирования личности слабовидящего ребенка. Поэтому профориентационная работа подкрепляется психолого – социальным сопровождением.

В рамках реализации программы «Мы-твоя семья» с учетом наработок коллектива школы-интерната формируется система профориентационной работы, которая включает в себя мероприятия педагогического, психологического, медико-биологического плана. Целью данной системы является формирование способности учащихся выбирать сферу про-

фессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным особенностям, функциональным возможностям и запросам рынка труда.

Профориентационная работа имеет следующие направления:

- профессиональное просвещение, которое имеет целью познакомить обучающихся с профессиями и отраслями народного хозяйства, сформировать банк данных о профессиях, доступных для выпускников с нарушением зрения. Основной акцент – воспитание способностей, формирование и учет профессиональных интересов;

- профдиагностика – актуализирует полученные знания и представления о различных сферах профессиональной деятельности; формирует профессиональные умения и представление о себе как субъекте деятельности;

- профконсультация – оценка адекватности избираемой профессии своим индивидуальным особенностям;

- профотбор – определение конкретной области применения профессиональных знаний и умений.

По опросам учащихся, большинство из них задумывается о своем профессиональном будущем. Некоторые из них мечтают о профессиях автослесаря, массажиста, психолога, музыканта, учителя. Важную роль в принятии решения о профессиональном будущем играют рекомендации бывших выпускников интерната, мнения учителей.

Профессиональные намерения формируются на основе недостаточных знаний о мире профессий вообще, о характеристиках выбранного профессионального труда, о степени соответствия выбранной профессии медицинскому статусу воспитанников.

У слабовидящих школьников преобладают следующие клинические формы заболеваний:

- аномалии рефракции, в том числе высокая близорукость, близорукый астигматизм (разные глаза или диоптрии), высокая дальнозоркость, дальнозоркий астигматизм;

аномалия хрусталика, в том числе врожденная катаракта, афакия, вывих и подвывих хрусталика;

- атрофия зрительного нерва, заболевания сетчатой и сосудистой оболочек, заболевания роговой оболочки, врожденная глаукома.

При таких глазных заболеваниях существуют медицинские противопоказания: слабовидящим школьникам противопоказана работа с тяжелым физическим трудом, зрительными нагрузками, с движущимися механизмами, с токсическими веществами, вибрацией, слепящим светом и цветовой дифференциацией.

Зачастую слабовидящие школьники отдают предпочтение профессиям, которые не подходят им по офтальмологическому статусу. С точки зрения личностных особенностей многих из них характеризует недостаточная зрелость личности и неадекватность самооценки.

С учетом этого система профориентационной работы в школе-интернате формируется на основе повышения личностной активности учащихся в процессе самоопределения, развития самосознания, восполнения дефицита информации о мире профессий и о возможностях профессионального развития для людей с нарушенным зрением.

Ситуацию усугубляет ограниченность круга профессий и учебных заведений для подростков с дефектами зрения. Эту проблему необходимо решать на уровне города и края. Дополнительным фактором успешности выпускников школы-интерната в самостоятельной жизни станет получение ими специальности, востребованной на рынке труда, во время учебы в школе-интернате. Такие краткосрочные курсы организованы в рамках реализации программы «Мы – твоя семья». Ребята получают профессии «Флорист» и «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин».

Включение людей с глубокими нарушениями зрения в различные отрасли науки и производства представляется актуальным и перспективным прежде всего потому, что открывает новые широкие возможности для изменения социального положения инвалидов по зрению в нашей стране. Только активное участие в трудовой деятельности даёт им

возможность стать полноценными членами общества, создаёт условия для формирования разносторонне развитой личности. Также нельзя не отметить, что трудоустройство слепых является экономически (не говоря уже о моральной стороне) целесообразным процессом. Ведь сегодня в нашей стране только 10% инвалидов трудоустроены, а остальная часть этой категории граждан вынуждена существовать в основном на ту пенсию, которую она получает от государства.

Программа и методика проведения первичной профконсультации и построение профессионального маршрута

I. Предварительная беседа с оптантом с целью:

1. выяснения причин обращения к профконсультанту;
2. выяснения состояния здоровья (со слов оптанта);
3. выявления сформированности профплана;
4. записи сведений об оптанте в журнале первичной профконсультации и назначения времени и места проведения профконсультации (группа оптантов формируется по возрастному принципу).

II. Порядок проведения первичной профконсультации:

1. беседа с оптантом.

- а) информационно-справочная беседа
- б) разбор профессиональных планов оптантов

2. заполнение анкет и опросников

- «Анкета оптанта».
- «ДДО» /дифференциально-диагностический опросник/.
- «Карта интересов».
- «КОС» /коммуникативные и организаторские способности/.
- РКС «PROFI».

Примечание: при проведении первичной профконсультации можно, кроме перечисленных, использовать опросники «ОПГ» — опросник профессиональной готовности, «МОПС» — многофакторный определитель профессиональных склонностей.

3. Обработка, интерпретация и анализ полученных результатов (по каждому оптанту).

4. Работа с карточками профессий по типам профессий и учебных заведений, профессиограммами и справочниками учебных заведений.

III. Заключительная беседа по результатам первичной профконсультации. Решение вопроса о необходимости индивидуальной профконсультации. Запись оптантов на индивидуальную профконсультацию.

Результаты первичной профконсультации, включающие сведения об оптанте и данные анкетирования, заносятся в Карточку первичной профконсультации (приложение 1).

Рассмотрим подробно порядок работы по каждому разделу.

Порядок проведения первичной профконсультации

Оптаны рассаживаются за отдельные столы. Перед ними на столе набор бланков - ответников, чистый лист бумаги, ручка.

Профконсультант представляется оптантам, рассказывает о цели и содержании первичной профконсультации. Далее Профконсультант переходит к проведению беседы, указав, что оптанты могут записать то, что им покажется нужным и интересным.

1. Беседа с оптантами

Беседа проходит в два этапа.

1-й этап — информационно-справочный.

Цель — дать оптанту необходимые знания для решения вопроса выбора профессии.

Первый этап беседы строится в зависимости от информированности оптантов о мире профессий, системе учебных заведений, построении профплана. Профконсультант выявляет информированность оптантов следующими вопросами:

- Какие профессии Вы знаете, в каких учебных заведениях их можно получить?
- Какие требования предъявляет профессия к человеку?

- Что такое профессиональный план, и какие факторы учитываются при его построении?

- Знаете ли Вы классификацию профессий по предмету труда?

В карточке первичной профконсультации в разделе «Информированность о мире профессий» профконсультант отмечает степень информированности:

1. хорошо информирован (знает много профессий и представляет систему учебных заведений)

2. средне информирован (знает некоторые профессии и учебные заведения)

3. плохо информирован (затрудняется назвать больше 3-5 профессий, не ориентируется в учебных заведениях)

На основе полученных сведений от оптантов профконсультант решает, какую информацию необходимо дать, чтобы дополнить знания в вопросах профориентации.

2-й этап — разбор профессиональных планов оптантов.

Цель — научить самостоятельно строить профессиональный план (применить знания на практике).

Профконсультант предлагает каждому рассказать о своем профессиональном плане и о проблемах, с которыми он столкнулся при выборе профессии. Для получения более полного представления о ситуации выбора и возможности последующего сравнительного анализа, целесообразно предложить оптанту ряд вопросов следующего содержания:

- Насколько самостоятельно был сделан выбор?

- Какие факторы учитывались при выборе?

- Подготовка к овладению выбранной профессией?

Для оптантов, не выбравших профессию, беседа строится следующим образом: какие профессии нравятся, любимые занятия, совет друзей, родителей по выбору профессии.

Профконсультант комментирует полученную информацию и привлекает к обсуждению ребят: правильно ли сделан выбор, что можно посоветовать, если оптант еще не выбрал профессию.

Следующие сложившиеся профессиональные ситуации обсуждают сами ребята.

Профконсультант следит за тем, чтобы обсуждение проходило в нужном направлении.

Сведения, полученные в ходе 2-го этапа беседы, фиксируются в разделе «Сформированность профплана»:

1. сформирован профплан (выбрана профессия и учебное заведение);

2. частично сформирован профплан (выбрана или профессия или учебное заведение);

3. не сформирован профплан (не выбрана ни профессия, ни учебное заведение);

и в разделе «Характеристика сформированности профплана» (оценка по трем параметрам).

Заполнение анкет и опросников

После проведения беседы оптантам предлагается заполнить «Анкеты оптанта».

В основу разработки «Анкеты оптанта» положена «Программа - протокол диагностической беседы». Как видно из предложенной анкеты, она содержит ряд вопросов, направленных на выявление основных сведений об оптанте, его семье, любимых-занятиях, имеющих профессиональных навыках, успеваемости в школе.

В Карточке первичной профконсультации отмечаются следующие сведения из «Анкеты оптанта»:

- любимые занятия

- профессии, которые привлекают (этот вопрос мы считаем очень важным. Иногда оптант затрудняется сказать, кем он хочет быть и, благодаря этому вопросу, можно выйти на конкретную профессию.)

- профессиональные умения и навыки

- успеваемость (позволяет оценить школьную успешность и предварительно ориентироваться на уровень учебного заведения).

Затем профконсультант проводит следующие опросники:

«ДДО», «Карта интересов», «КОС», РКС «PROFI», «ОПГ».

Чтобы ускорить темп заполнения опросников «ДДО», «Карта интересов», «КОС» профконсультант может читать вопросы вслух. С «ОПГ» оптанты работают самостоятельно, так как на слух опросник воспринимается тяжело.

Обработка, интерпретация и анализ полученных результатов.

Обрабатывать и интерпретировать результаты можно сразу по окончании заполнения опросника. Профконсультант предлагает оптантам выписать полученные результаты в свой листок. Результаты опросников фиксируются в Карточке первичной профконсультации.

Отмечаем, насколько выражены интересы и склонности и в какой области деятельности:

- ярко выражены (интересы и склонности прослеживаются во всех вопросниках в самых высоких баллах. Например, по «Карте интересов» 10-12 баллов);
- выражены (средние значения);
- не выражены (низкие значения).

В разделе «Наблюдения профконсультанта» записываются особенности поведения оптанта в процессе профконсультации.

Работа с картотеками профессий по типам профессий и учебных заведений, профессиограммами и справочниками учебных заведений

Оптантам предлагается просмотреть картотеку по предпочтительным типам профессий и отложить карточки тех профессий, которые им понравились. Названия профессий и учебных заведений, в которых можно получить эти профессии, оптант выписывает, чтобы не забыть и обсудить эти варианты дома с опекунами, воспитателями.

Профконсультант обсуждает с оптантом выбор и подбирает профессио-граммы для знакомства с содержанием выбранной профессии.

Заключительная беседа по результатам первичной профконсультации

Заключительная беседа (работа профконсультанта с оптантом по согласованию профплана) строится на основе анализа всех данных, полученных в результате профконсультации и вывода профконсультанта об обоснованности профплана оптанта (если профплан был полностью или частично сформирован). Профплан считается обоснованным, если при его построении, учтены основные факторы. Если профплан не обоснован, работа профконсультанта строится с учетом необходимой коррекции профплана или формирования нового профплана.

Таблица типологии первичной профконсультации наглядно показывает место оптанта «до», «после» и «во время» первичной профконсультации.

I позиция — оптант «на входе» в первичную профконсультацию.

Сформированность профплана:

1. сформирован
2. частично сформирован
3. не сформирован

II позиция — оптант в процессе профконсультации. Вывод профконсультанта об обоснованности профплана:

0 — нет вывода об обоснованности (т.к. профплан не сформирован)

1 — обоснован

2 — не обоснован

III позиция — оптант в процессе профконсультации.

Результаты работы профконсультанта с оптантом по согласованию профплана:

1 — профплан одобрен

2 — проведена коррекция профплана

3 — сформирован новый профплан

4 — сформирован профплан

5 — не сформирован профплан

6 — намечена область деятельности (необходимы дополнительные обследова-

дования)

IV позиция — оптант «на выходе» из первичной профконсультации. Заключение профконсультанта:

I — Выбор профессии осуществлен

II — Выбор профессии не осуществлен (оптант нуждается в индивидуальной профконсультации).

Таким образом заключение профконсультанта (IV позиция) делается на основе результатов работы профконсультанта с оптантом по согласованию профплана (III позиция) и указывает на (I позицию) сформированность профплана и обоснованность профплана (II позиция).

Важнейшим разделом профконсультации является совместное с учащимся обсуждение результатов исследования и выработка профессионального плана. Оптант должен занимать в этой работе активную позицию. Ситуация профконсультации ни в коем случае не должна рассматриваться как «выдача» готовых решений и рекомендаций, исходящих от профконсультанта, она должна проходить как ситуация обучения правилам выбора профессии, ориентирование в себе самом и в мире профессий, без давления на учащегося, без навязывания ему своих решений. Выбор должен сделать сам консультируемый, только в этом случае он будет стремиться реализовать сделанный выбор.

Очень важно, что профессиональный план вырабатывается в ходе совместного обсуждения с учащимся, это повышает осознанность выбора профессии, делает его более аргументированным, ответственным.

Важно не просто помочь учащемуся выбрать сферу профессиональной деятельности, но и показать пути профессионализации, перспективы роста. В процессе такой профконсультации строится план профессионального развития личности, планируется ее будущее.

Тактика проведения профконсультации в зависимости от ситуации выбора

В результате анализа «карточки первичной профконсультации» могут быть выявлены несколько разных ситуаций выбора профессии, в каждой из которых тактика профконсультанта должна быть различной. Разберем некоторые из этих ситуаций.

1. У оптанта хорошая информированность о мире профессий, сформирован профессиональный план, он осознан, мотивы адекватны, план соответствует познавательным интересам, профессиональной направленности, индивидуально-психологическим особенностям. В этом случае профконсультация строится на психотерапевтической и информационной основе. Оптант поддерживается в его намерениях, они одобряются, дополняются справочной информацией об учебных заведениях, правилах приема, указывается на необходимость и условия развития некоторых профессионально важных качеств, дается соответствующее задание на дом. Уточняется путь профессионализации, вырабатываются запасные варианты на случай, если получение выбранной специальности связано с преодолением трудностей (например, конкурсные специальности). Определяется область противопоказаний.

2. У оптанта имеется профессиональный план, но он не обоснован: мотивы не адекватны, не совпадают с областью профессиональной направленности и познавательных интересов (нарушается правило «хочу»), либо индивидуальные свойства оптанта не соответствуют выбранной профессии. Такой учащийся нуждается в повторной индивидуальной профконсультации и коррекции на ее основе профплана.

3. Профессионального плана у оптанта не имеется, интересы и склонности не выражены. Задача первого этапа консультативной работы с такими учащимися — формирование познавательных интересов и склонностей. На основании первичной профконсультации для них составляется система домашних заданий, задача профконсультанта привлечь к этой проблеме родителей, учителей, референтную для подростка группу. С целью облегчения поиска сферы предпочтений профконсультант может использовать метод проективной беседы, профориентационные игры. На первом этапе работы, чтобы сузить круг поис-

ка желательно определить сферу психологических противопоказаний к деятельности. Эти оптанты назначаются на повторную индивидуальную профконсультацию.

4. Профессионального плана нет, однако, имеются хорошо выраженные интересы, профессиональная направленность, склонности. Суть профконсультации для таких учащихся заключается в углублении самопознания, выработке умения понимать себя, свои интересы, способности. Необходимо также расширение знаний о мире профессий. Таким учащимся предлагается поработать с картотекой профессий, рекомендуется специальная литература, обсуждается план посещения ими учебных заведений и предприятий — это составляет суть домашнего задания для них. После этого они приглашаются на индивидуальную профконсультацию.

Конечно, все многообразие профконсультационных ситуаций не исчерпывается этими четырьмя типами. Их можно рассматривать как наиболее часто встречающиеся разновидности.

Использование ЭВМ при проведении первичной профконсультации

Автоматизированный вариант первичной профконсультации обладает рядом преимуществ:

- высвобождается время психолога-профконсультанта для интерпретации и осмысливания результатов, т.к. функция диагностики необходимых психологических характеристик передается компьютеру;
- сокращается время на тестирование и обработку результатов;
- исключаются ошибки при подсчете результатов;
- появляется возможность централизованного автоматизированного накопления и последующего анализа данных, полученных на большой выборке испытуемых.

Таким образом, компьютерная техника используется как для проведения самой процедуры профдиагностики, так и для учета, хранения, классификации и обработки экспериментальных данных. Совокупность перечисленных факторов повышают производительность труда психолога-профконсультанта.

Работа осуществляется в следующем порядке. Психолог готовит вычислительный комплекс к работе, осуществляет загрузку в память компьютера необходимых программ: программу управления ходом тестирования, программу, инструктирующую и опрашивающую испытуемого, программу, выполняющую обработку результатов для получения необходимых индивидуальных оценок, программу, генерирующую выходные текстовые заключения. Работа оптанта на компьютере осуществляется в диалоговом режиме. Психодиагностический опрос начинается знакомством с обучающей инструкцией к тесту. Правильное выполнение заданий обучающей инструкции свидетельствует о том, что она правильно понята оптантом, и возможно продолжение работы. В случае неправильных ответов инструкция предьявляется повторно. Если же и на этот раз оптант не справляется с заданием, на экране дисплея появляется надпись: «Пожалуйста, обратитесь за помощью к профконсультанту». В инструкции объясняются также несложные правила работы с компьютером.

После знакомства с инструкцией оптанту последовательно в автоматизированном режиме предьявляются вопросы теста с указанием оценочной шкалы. В ходе работы оптант имеет возможность вернуться к предыдущему вопросу, изменить ответ, уточнить инструкцию.

В результате тестирования система вычисляет оценки по всем измеряемым факторам, результаты измерений передаются в систему логической обработки утверждений, где по заданному правилу осуществляется интерпретация факторных оценок и формируется текстовое заключение.

Результаты тестирования появляются на дисплее, а также выводятся на внешнее печатающее устройство. Профконсультант дает комплексную интерпретацию полученных данных и совместно с оптантом делает окончательные выводы.

«ПОСТРОЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЛАНА»

Построить профессиональный план - это значит выбрать профессию и учебное заведение, в котором ее можно получить. Обоснованный профессиональный план строится на:

1. Знании содержания труда и перспектив развития выбранной профессии.
2. Осознании собственной пригодности к выбранной профессии и реальной оценке возможности поступления в выбранное учебное заведение.
3. Понимании социальной значимости выбранной профессии.

Правильно сделанный выбор профессии приносит человеку удовлетворенность трудом, обеспечивает быстрый профессиональный рост, делает труд радостным и творческим.

Что значит правильно выбрать профессию?

Прежде всего, это значит иметь обоснованный профессиональный план, в котором учтены интересы, склонности, состояние здоровья, способности выбирающего профессию и потребности общества в кадрах. Коротко эти аспекты профессионального плана можно обозначить как «хочу, могу, надо».

ХОЧУ

(интересы, склонности)

МОГУ

(способности, состояние здоровья)

НАДО

(мир профессий, потребности общества в кадрах)

«ХОЧУ» — интересы, склонности.

Склонность - стремление заниматься какой-либо определенной деятельностью.

Интерес - стремление к познанию, желание ознакомиться с каким-либо предметом или явлением, изучать его, читать о нем, думать.

Интересы и склонности могут совпадать и не совпадать друг с другом, могут быть к одному, нескольким, многим объектам и видам деятельности.

Если проанализировать учебную, внеклассную и внешкольную деятельность учащихся, то можно выделить склонности в соответствии с пятью типами профессий.

Склонности к работе:

с людьми - шефская воспитательная работа с младшими школьниками

- выполнение общественно-организаторской работы среди сверстников
- занятия с малышами

с техникой - лабораторно-практические работы по физике, химии,

- выполнение работ на уроках труда
- занятия в технических кружках
- моделирование и конструирование
- ремонт бытовой техники

с условными знаками

- выполнять вычисления, подсчеты, чертежи
- решать примеры и задачи
- вести картотеки
- вести дневники наблюдений
- систематизировать различные сведения

с художественными образами

- выполнять задания на уроках рисования
- заниматься в изостудии
- оформлять, класс, школу
- рисовать, лепить
- заниматься музыкой

с природой

- работать на пришкольном участке, в саду, огороде
- заниматься на станциях юных натуралистов
- выполнять практические работы по биологии

«МОГУ» - способности, состояние здоровья.

Способности — индивидуальные особенности человека, обеспечивающие успешность выполнения какой-либо деятельности, легкость усвоения и овладения данной деятельностью, творческие возможности человека.

Общие способности:

- умственные способности (логичность мышления, широта, глубина, гибкость ума)
- волевые качества (самообладание, инициативность, целеустремленность, работоспособность).

Эти способности необходимы для широкого круга занятий. Об их наличии свидетельствует преобладание хороших и отличных оценок по большинству предметов. Можно планировать выбор широкого круга профессий.

Специальные способности: организаторские, коммуникативные, психомоторные, гностические.

Необходимы для узкого круга занятий. Об их наличии свидетельствуют показатели успешности в определенных видах деятельности (в школе - отличные оценки по некоторым предметам). Можно планировать выбор профессии в соответствии с деятельностью, в которой проявились специальные способности.

Способности проявляются и развиваются в деятельности.

«НАДО» — потребности общества в кадрах.

Обществу нужны специалисты разных профессий. Выбирая профессию, нужно согласовывать свой выбор с потребностью общества в кадрах. Это одно из важнейших условий выбора. Человеческий труд никогда не был и не может быть личным делом. Он всегда имеет большое общественное значение. Для свободного выбора важно не просто Знание о потребностях общества в кадрах и требованиях к ним, но и осознанность, прочувствованность этого фактора каждым молодым человеком.

КАРТОЧКА ПЕРВИЧНОЙ ПРОФКОНСУЛЬТАЦИИ

ФИО _____

Дата рождения _____

Возраст ___ Школа ___ Класс ___

Дом. адрес, телефон _____

Дата консультации _____

1. Оценка состояния здоровья:

- ✓ Абсолютно здоров
- ✓ Функциональные отклонения
- ✓ Хронические заболевания

2. Информированность о мире профессий:

- ✓ Хорошо информирован
- ✓ Средне информирован
- ✓ Плохо информирован

3. Сформированность профессионального плана:

- ✓ Сформирован
- ✓ Частично сформирован
- ✓ Не сформирован

4. Интересы и склонности:

ДДО П Т Ч З Х
ОПГ З Т П Х Ч

Карта интересов

1_2_3_4_5_6_

7_8_9_10_11_12_

13_14_15_16_17_18_

19_20_21_22_23_24_

5. Выраженность профессиональных интересов и склонностей:

1. ярко выражены
2. выражены
3. не выражены

6. КОС

K= _____ 1 2 3 4 5
 Q= _____ 1 2 3 4 5

7. Заключение профконсультанта:

<p><i>Выбор профессии осуществлён</i></p> <p>1. профплан одобрен</p> <p>2. проведена коррекция профплана</p> <p>3. сформирован новый профплан</p> <p>Область деятельности, профессия _____</p> <p>Учебное заведение _____</p> <p>Запасной вариант _____</p> <p>Перспектива роста _____</p>	<p><i>Выбор профессии не осуществлён</i></p> <p>/оптанта нуждается в углубленной профконсультации/</p> <p>1. не сформирован профплан</p> <p>2. намечена область деятельности</p>
--	--

Психолог - профконсультант: _____

АНКЕТА ОПТАНТА

- Дата заполнения _____
1. Ф.И.О. _____
 2. Дата рождения _____
 3. Возраст _____ Класс _____
 4. Дом. Адрес _____
 - Телефон _____
 5. Образование и профессия родителей (опекунов):
 Мать (опекун) _____
 Отец (опекун) _____
 6. Какую профессию и учебное заведение Вы выбрали?
 профессия _____
 учебное заведение _____
 7. Какую профессию советуют Вам выбрать?
 Опекуны _____
 Учителя _____
 Друзья _____
 8. Какие учебные предметы Вам нравятся больше всего? _____
 9. Чем Вы любите заниматься в свободное время? _____
 10. Какая область деятельности или знаний Вас больше всего интересует? (подчеркнуть)
 а) естественно-научная (математика, физика, химия, биология, медицина, геология, сельское хозяйство);
 б) общественно-научная (история, философия, экономика, право);
 в) гуманитарная (литература, журналистика, лингвистика, педагогика, психология);
 г) искусство (музыкальное, театральное, изобразительное, вокальное);
 д) определенные интересы отсутствуют.
 11. В каких кружках или специальных школах Вы занимаетесь или занимались дополнительно? _____
 12. В какой работе класса (школы) Вы принимаете (принимали) активное участие? _____
 13. Какие профессиональные умения Вы приобрели в школе? _____
 во внешкольной деятельности (кружках) _____
 самостоятельно _____

14. Какие профессии Вас привлекают? Назовите их _____

15. Отметки по следующим предметам:

алгебра _____	литература _____
геометрия _____	русский язык _____
физика _____	ин. язык _____
химия _____	трудовое обучение _____
биология _____	черчение _____
география _____	физкультура _____
история _____	

16. Сколько времени Вы делаете уроки? _____

17. Имеются ли у Вас хронические заболевания? _____

Работа детского разновозрастного творческого объединения «Эконом» Казетова Н.А.

За последнее десятилетие в нашей стране наблюдается повышение интереса к личности. С позиции экономики и управления речь идет о человеческом капитале. Благополучие, успешность, самореализация человека свидетельствуют о положительном опыте социализации, т. е. в процессе адаптации человека к обществу. Критерием успешности, как одного из показателей качества жизни, является экономическая составляющая, выраженная в количественном измерении доходов. Важность темы денег определяется тем, что она связана с выживанием каждого из нас в новых экономических условиях.

Воспитанники интерната с особыми образовательными потребностями, выйдя из – под опеки, должны принять свои расходы на себя - значит повзрослеть и проявить ответственность за свою жизнь. Они должны уметь управлять своими расходами самостоятельно. Дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей даже не подразумевают, сколько трудностей может встретиться на пути к этому успеху, а самое страшное - просто не хотят трудиться, чтобы самим достичь такого успеха, потому что воспитанники школы – интерната привыкли к потребительскому отношению и не имеют финансовых навыков, которые потребуются им во взрослой жизни.

С целью развития навыков социальной адаптации посредством приобретения жизненного опыта в игровой деятельности мною разработана программа «Эконом» для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с особыми образовательными потребностями. Программа знакомит воспитанников с основными видами экономической деятельности физических лиц, развивает первоначальные навыки формирования своего бюджета, формирует социально – экономические умения, прививает навыки критического мышления, развивает коммуникативные и творческие способности.

Социализация – сложный процесс вхождения индивида в социум. С одной стороны, включает усвоение определенной системы ценностей (норм, образцов, знаний представлений), позволяющих индивиду функционировать как члену сообществ. С другой стороны, - процессы обретения собственного социального опыта и активного самопостроения личности.

На занятиях мной используются разные формы и методы обучения: беседы, диспуты, экскурсии, встречи с интересными людьми, интерактивные игры, индивидуальная и групповая творческая и практическая деятельность. В группу, которая формировалась на добровольной основе, входят 10 – 12 человек мальчиков и девочек в возрасте от 12 до 16 лет. Составление личного месячного бюджета, трата денежных средств на подарки друзьям и знакомым в течение года - полученные цифры отрезвляют самые необузданные желания детей и помогают выработать правильное представление о деньгах. На занятиях задаю больше вопросов, чтобы стимулировать мышление детей на поиск ответов. Даже,

если сразу не найден ответ, подростки привыкают к любой жизненной ситуации подходить с позиции поиска решений. Планирование расходов и составление индивидуального бюджета на месяц помогают формировать у детей ответственность за финансовые решения, в воспитании покупательского терпения и умения ценить деньги.

На занятиях по теме «Реклама» особое внимание уделяется воздействию рекламы на покупательское решение детей, а также на формирование стереотипов поведения и личностных ценностей. Вырабатываю критическое отношение к рекламе применяя интерактивные формы. Учю подростков не соглашаться с тем, что говорят с экранов телевизоров, задаю вопросы типа : "А может ли корова разговаривать, а может ли новая клюшка превратить новичка в профессионального хоккеиста?" Обязательно связываю информацию, которая прозвучала, с жизненным опытом ребенка.

В группе есть дети, воспитывающиеся в семьях, но от этого их интерес не уменьшается.

Зрелость в отношении к деньгам проявляется обычно в том, что все деньги, которые попадают в руки подростка, не растрачиваются зря: на них покупается что-то полезное, какая-то часть сберегается, что-то вкладывается с целью приумножения. Четкое соблюдение этого принципа – реальная забота о своем финансовом благополучии.

Формирование правосознания детей интернатных учреждений Тарасьян Н.А.

В эпоху больших перемен, когда законы с невероятной скоростью сменяют один другой, даже взрослый человек зачастую руководствуется только собственными правовыми установками, чувствами, эмоциями, не говоря о молодежи, которой в недалеком будущем придется вступить во взрослую жизнь. И насколько грамотно сейчас ее будут усвоены правовые основы, настолько успешнее молодое поколение осуществит процесс общей социализации.

Основы правосознания, фундамент формирования личности должны закладываться в детстве, так как основные принципы права связаны с нравственными категориями добра и зла, честности и справедливости, с тем, что можно и что нельзя делать.

Проблемы воспитания детей всегда привлекали внимание общественности. В последнее время эти проблемы приобрели особую актуальность, так как рост детской преступности, распространение среди подростков пьянства и наркомании, беспокоят общественность. Правовая неграмотность подростков зачастую приводит их на скамью подсудимых, если учесть, что уголовная ответственность несовершеннолетних за тяжкие преступления наступает с 14 лет. Но хотелось бы затронуть вопрос о правовом воспитании детей, которые находятся в интернатных учреждениях. В основном это дети – сироты при живых родителях, которые лишены родительских прав, или дети, родители которых погибли от алкоголизма, наркомании или по другим причинам, связанным с их асоциальным поведением. Особенности развития таких детей заключается в отсутствии опыта нормальной человеческой жизни. Находясь определенное время на полном государственном обеспечении у детей формируется потребительское отношение к жизни, непонимание многих взаимоотношений между людьми, неумения строить свою жизнь и конечно отстаивать свои права. Воспитанники таких учреждений после выпуска очень часто попадают в сложные жизненные ситуации, от которых полностью их уберечь не представляется возможным, но полученные знания о своих правах и ответственности за свои поступки могут существенно помочь детям.

В рамках реализации программы «Мы-твоя семья» организовано творческое объединение «Клуб правовых знаний «Фемида» с целью формирования правового сознания и повышения правовой культуры детей.

Ребята узнают:

- что такое государство?

- что такое право?
- какие права граждан закреплены в Конституции?
- что такое гражданское общество?
- зачем людям нужны законы?
- как защищаются права детей в Российской Федерации?
- правила поведения человека в обществе;
- необходимости соблюдения закона и неотвратимости наказания за нарушение;
- уважение к закону.

Нравственно-правовое воспитание детей интернатных учреждений не должно ограничиваться беседами, экскурсиями, лекциями, необходимо организовывать их деятельность где они смогут приобрести определенные навыки и опыт. Это могут быть различные правовые игры, постановка сказок с элементами избирательного права и многое другое.

Всем известно, что благополучие ребенка зависит от благополучия семьи, и забота о ребенке лежит прежде всего на его собственных родителях.

В настоящее время модным стало патронатное воспитание детей. Идея очень замечательная – воспитание детей в семье, что может быть лучше? Но все ли семьи искренно хотят помочь детям, а не существовать на пособие и зарплату, которое выделяет государство? Всем ли можно доверить на воспитание детей? Какую ответственность несут эти семьи когда отказываются от детей при достижении определенного возраста? И как действуют на ребенка такие перепады интернат-семья-интернат?

Путь к правовому государству начинается с повышения правовой культуры всего общества в целом и каждого его члена в особенности и может быть пора задуматься этому обществу почему за нашу безответственность отвечают дети? Не пора ли принять закон об ответственности за брошенных и обездоленных детей и призвать к ответственности таких родителей?

АДАПТИВНОЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Чупина Н.И.,

*Главным сокровищем жизни является здоровье,
и, чтобы его сохранить,
надо многое знать.
Авиценна*

В последнее время во всем мире отмечается рост инвалидности, в том числе детской. Причины данного явления многообразны. Основные из них: низкий исходный уровень здоровья родителей, ухудшение экологической обстановки, недостатки в организации медико-социальной помощи, рост травматизма, снижение роли санитарного просвещения, неблагоприятные условия труда женщин детородного возраста и др. В начале третьего тысячелетия проблема детской инвалидности приобрела поистине общенациональный характер.

Ощущение собственного несовершенства, потеря привлекательности из-за возникшего заболевания резко снижают качество жизни детей-инвалидов, способствуют формированию комплекса неполноценности и являются причиной частых, иногда серьезных нарушений эмоциональной сферы. Поэтому инвалидность в настоящее время следует рассматривать не только со стороны имеющих недуг, но и с позиции ухудшения качества жизни.

Качество жизни ребенка-инвалида зависит от степени социальной комфортности, получения образования, общения, возможности полноценно питаться, лечиться, самостоя-

тельно перемещаться, поддерживать здоровье и возможности дальнейшего трудоустройства.

За последние годы в общественном сознании намечается постепенное изменение отношения к проблеме инвалидности. Происходит смещение акцента с бесконечной констатации ограниченных возможностей детей-инвалидов к осознанию необходимости использовать все средства для максимального выявления индивидуального потенциала этих детей.

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья следует исходить из того, что детство – это особый, уникальный период в жизни человека, что детство – не подготовка к жизни, а сама жизнь с определенным, присущим только ей кругом потребностей и возможностей, развивающаяся по своим законам. Поэтому в работе с детьми-инвалидами надо руководствоваться принципом гуманизма и педагогического оптимизма, который предполагает веру в ребенка, в его потенциальные возможности реализовать себя как личность. Общая черта личности детей-инвалидов заключается в том, что дефект создает отличающееся от нормы измененное положение. С одной стороны, дефект представляет собой минус – ограничение, слабость, умаление развития, а с другой – в связи с тем, что создаются трудности, происходит стимуляция активности ребенка, стремление к усиленному движению вперед.

Воспитание активной жизненной позиции, ответственности, самостоятельности, решительности является средством формирования современного мышления, способствует выживанию в сложных ситуациях. Этому помогает вовлечение детей в социально-значимую деятельность.

С целью расширения представлений детей об окружающем мире, формирования у них навыков здорового образа жизни силами преподавателей кафедры биологии, медподготовки и безопасности жизнедеятельности Армавирского государственного педагогического университета организована работа клуба «Школа здоровья» на базе ГОУ Школы-интерната слепых и слабовидящих детей. Естественно, что обучение и воспитание детей с сенсорными недостатками требует использования специфических нетрадиционных подходов.

Цели и задачи программы клуба «Школа здоровья»:

- содействовать сохранению здоровья учащихся школы-интерната;
- вырабатывать убеждения в негативном воздействии на организм таких вредных веществ как табачный дым, алкоголь, наркотики и токсины;
- формировать безопасное поведение детей с ограниченными возможностями;
- научить детей и подростков вести здоровый образ жизни с учетом индивидуальных возможностей каждого.

Под руководством преподавателей кафедры и студентов старших курсов студенты из числа первокурсников социально-педагогического факультета и факультета технологии и предпринимательства проводят «уроки здоровья» в форме уроков-игр, уроков-сценок, театральных уроков и т.д. Такие формы работы позволяют шире вводить элементы занимательности.

Игра, как средство коррекции, имеет большое значение при работе с детьми-инвалидами. В процессе игры создаются условия для всестороннего развития личности детей с ограниченными возможностями. Игры заставляют активнее мыслить, способствуют расширению кругозора, формируют представление об окружающем мире. В процессе игры улучшается физическое развитие детей и совершенствуются психические процессы.

Активные формы проведения «уроков» способствует социальной адаптации детей. Студенты-волонтеры ведут с ними разговор о том, как правильно относиться к себе и окружающим, как общаться и взаимодействовать с другими людьми. Дети учатся понимать при каких условиях среда обитания (школа, улица, жилище) безопасны для жизни и здоровья. Школьники рассматривают свои внешние данные, свое развитие как естественный процесс, который зависит от разумного поведения.

В ноябре 2007 года студенты 1 курса факультета технологии и предпринимательства провели урок здоровья на тему «Бой с врагами организма». Они сами подготовили костюмы и реквизиты. Дети принимали в игре активное участие, за что получили сладкие призы.

Настоящее театрализованное представление с помощью мягких игрушек организовали студенты-волонтеры 1 курса социально-педагогического факультета. Они же провели урок здоровья о пользе витаминов. И каждый в стихах рассказал о полезных овощах и фруктах.

В рамках волонтерского движения молодежи города Армавира преподаватель кафедры биологии, медподготовки и безопасности жизнедеятельности Василенко В.Г. организовала очередное мероприятие «Школы здоровья» по профилактике инфекционных заболеваний. Так, студенты второго курса филологического факультета провели Урок здоровья в необычной форме: «Суд» над СПИДом. Об этом писала городская газета «Армавирский собеседник» в январе 2008 года. «Судебное заседание» прошло в школе-интернате III-IV вида г. Армавира. Перед студентами стояла непростая задача: силой голоса, особой интонацией передать трагедию поломанных судеб, загубленных надежд. На скамье подсудимых оказались «Казанова», «Нерадивый лекарь», «Распутница». Каждый из них пытался оправдать себя жизненными неудачами, роковым стечением обстоятельств. Однако в большинстве случаев синдром приобретенного иммунодефицита – наказание за аморальный образ жизни, кара за распущенность. Жертвы СПИДа: «Любовь», «Жизнь», «Детство» призывали ребят не рисковать своими мечтами, огромным и прекрасным миром, который ждет их впереди, ради сиюминутного удовольствия.

В марте 2008 года студенты – будущие учителя начальных классов провели «Урок Айболита» о культуре питания. Живой интерес у детей вызвали загадки о полезных ягодах, овощах и фруктах. Они активно их отгадывали, за что в награду получили апельсины, мандарины и бананы.

Выбор тем уроков не случаен. Они позволяют говорить о проблемах сохранения здоровья человека с разных точек зрения, включают в себя различные аспекты такого многогранного понятия, как «здоровье». Уроки проводятся в увлекательной игровой форме с включением разнообразных видов деятельности. Это помогает привлечь и удержать интерес ребенка к трудной проблеме сохранения здоровья.

Использование индивидуального подхода к каждому ребенку, применение различных форм и методов работы, активное участие всех специалистов обеспечивает максимально эффективную социализацию детей с ограниченными возможностями.

Валеологическое образование будущих социальных педагогов мы начинаем с самого главного – с формирования умений и навыков сохранения и укрепления здоровья своих питомцев. И никакие новации, никакая инициатива и творчество не должны идти впереди заботы о здоровье детей.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ КЛУБА «ЭКОЛОГ» Кожевникова В.Н.

В системе государственных мер по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития экологическое образование и воспитание играет ключевую роль и является одним из важнейших направлений государственной политики в области экологии.

Целью экологического образования – является педагогически целенаправленное воздействие на учащихся, в процессе которого они усваивают научные основы проблем взаимодействия общества и природы, овладевают прикладными знаниями и практическими умениями и навыками по оптимизации воздействий на окружающую среду в различных видах деятельности.

Основной целью экологического воспитания является формирование активной природоохранной позиции. Экологическое воспитание достигается с помощью комплекса природоохранного и экологического обучения, включающего воспитание в узком смысле слова, школьное, вузовское и послевузовское просвещение, пропаганду экологического мировоззрения.

Современную естественно-историческую основу природоохранного воспитания и просвещения составляет понимание природы, как единого целого; она вечна и бесконечна и всегда будет сильнее человека. Поэтому основой взаимоотношения с Природой должна стать взаимопомощь, а не противоборство; всякая жизнь самоценна, уникальна и неповторима, человек ответственен за все живое. Человек должен осознать свою роль в биосфере как один из видов, который, как и все остальные, обязан подчиняться законам развития биосферы.

Высшей стадией экологизации сознания является **экологическая культура**, под которой понимают весь комплекс навыков бытия в контакте с окружающей природной средой, совместное гармоничное развитие природы и человека, отношение к ней не только как к материальной, но и как к духовной ценности.

Известно, что нравственные нормы экологической культуры закладываются у ребенка, прежде всего, в семье – первой социально-экологической ячейке общества. Именно семья призвана преобразовать культуру как систему материальных и духовных ценностей в индивидуальную культуру личности и поведения детей, развивать на этой основе потребности, интересы, мотивы, привычки, формировать социальную активность, порядочность, постоянное стремление к познанию, самосовершенствованию.

Отсутствие семьи у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей усложняет воспитательные задачи, в том числе и формирование культуры поведения в природной среде, которые призваны решать учителя и воспитатели, волонтеры различных общественных организаций.

Являясь членами Армавирской городской общественной организации молодежи «Жизнь без наркотиков», группа студентов Армавирского государственного педагогического университета в рамках программы «Мы – твоя семья» организовали творческое объединение «Эколог» для работы с такими детьми, разработали программу внеклассной работы по экологическому воспитанию.

Исходя из целей экологического образования и воспитания **основными задачами программы** являются:

- усвоение и расширение научных знаний о природе;
- понимание многосторонней ценности природы для общества и человека;
- понимание роли человека в природе;
- овладение нормами правильного поведения в природной среде;
- умение обосновать экологическую проблему, причину ее возникновения, степень влияния на окружающую среду, здоровье человека;
- развитие потребности общения с природой, активизация деятельности по ее улучшению;
- воспитание патриотических и эстетических чувств.

Содержание программы предусматривает **краеведческий подход**, который предполагает комплексное изучение природы родного края, способствует более глубокому пониманию взаимосвязей внутри ее, а также между природой и обществом, обеспечивает тесную связь обучения с жизнью, развивает самостоятельность учащихся, укрепляет их интерес к познанию окружающего мира, способствует активному формированию сознательного и действенного отношения к явлениям окружающей среды. Программа предусматривает различные **формы и методы** ее реализации: *беседа, рассказ, исследование, наблюдение, ролевая игра, игра-путешествие, викторина, утренник, экскурсия и др.*

Мероприятия разработаны для различного **школьного возраста**: младший, средний и старший.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

I. Младший школьный возраст:

Тема 1. Что растет в саду, кто живет в саду (игра-путешествие).

Основное содержание:

Сад и его обитатели. Времена года в саду. Морфологическая и экологическая характеристика плодовых деревьев, полезные свойства плодов. Вредители и помощники сада.

Тема 2. Утренник загадок, пословиц, поговорок.

Основное содержание:

Рассказ о народном творчестве, значение народного творчества в жизни простых людей, в творениях русских писателей и поэтов. Загадки и их отгадки, объяснение сути. Поговорки, приметы, пословицы – соревнования между микрогруппами по объяснению мудрых миниатюр, о труде людей в природе, о ее охране.

Тема 3. Экологическая значимость лесов (игра-путешествие).

Основное содержание:

Сколько и какие леса есть на планете. Экологическое значение леса. Игра - путешествие по осеннему лесу. Друзья и помощники леса.

Тема 4. Земля – наш дом родной (утренник, посвященный международному дню Земли).

Основное содержание:

Природа – самое дорогое, что есть на планете Земля. Человек-часть природы. Природа бесценна и ее охрана – дело каждого из нас.

Тема 5. Знатоки природы (викторина).

Основное содержание:

Многообразие живой и неживой природы. Значение природы в жизни человека. Чему учит нас Природа.

II. Средний возраст.

Тема 1. Путешествие по карте мира.

Основное содержание:

1. Вступление – рассказ:
 - а) о карте и ее роли в жизни человека;
 - б) карта - важнейший информационный справочник.
2. Путешествие из г.Армавира по разным азимутам в другие пункты мира. Рассказы об этих местах (сказать какой азимут, чем знаменито место, чем занимаются люди, какие испытывают экологические проблемы, как их можно решить).

Тема 2. Лес – кладовая природы (игра-путешествие).

Основное содержание:

Значение растений в жизни человека. Дикорастущие растения кубанских лесов. Лекарственные, съедобные и ядовитые лесные растения Кубани. Съедобные и ядовитые грибы Кубани. Признаки отравления грибами и оказание первой помощи при отравлении.

Тема 3. Край родной – Кубань (видеопутешествие по нашему краю).

Основное содержание:

Климат Краснодарского края. Разнообразие рельефа. Главные водные ресурсы края.

Тема 4. Приспособления растений к факторам окружающей среды (беседа с демонстрацией натуральных объектов).

Основное содержание:

Роль света в жизни растений. Экологические группы растений по отношению к свету, водному режиму. Суккуленты и ксерофиты. Растения тропического пояса.

Тема 5. Что делать с мусором? (экологические проекты).

Основное содержание:

Мусор – глобальная проблема человечества. «Плюсы» и «минусы» существующих способов переработки мусора. Разработка проектов по подсчету количества и видов бытового мусора, его утилизации.

III. Старший школьный возраст.

Тема 1. Альтернативные источники энергии. Биодизель – топливо будущего (пресс-конференция).

Основное содержание:

1. Вступление – рассказ:

Возобновляемые и невозобновляемые источники энергии. Экологическая характеристика используемых источников энергии. «Плюсы» и «минусы» альтернативной энергетики. Автотранспорт – главный источник загрязнения атмосферы. Биодизель – топливо будущего.

Тема 2. Удивительное Черное море (устный журнал, посвященный международному Дню водных ресурсов, 22 марта).

Основное содержание:

Вода – удивительное вещество. Вода вокруг нас. Черное море – уникальный водоем. Жизнь в Черном море и его проблемы. Как помочь Черному морю.

Тема 3. Возможно ли решение экологических проблем (ролевая игра).

Основное содержание:

Природоохранная деятельность в истории человечества с позиций «психолога», «эколога», «экономиста», «юриста», «историка». Международное сотрудничество в деле спасения планеты.

Тема 4. Жить или не жить (проблемная беседа по видеофильму).

Основное содержание:

Человек, как биологический вид. Биосоциальная сущность человека. Поведение человека как «хозяина природы». Созидательная и разрушительная деятельность человека в биосфере. Роль России в решении глобальных экологических проблем.

МОНИТОРИНГ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ – СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.

(по результатам работы программы социализации и социально-психологической адаптации «Мы - твоя семья» на базе школы – интерната 3-4 вида г. Армавира для слепых и слабовидящих детей).

Щербанева Н.Г., Макарова В.А.

Сиротство как социальное явление присуще любому обществу независимо от качественных и временных этапов его развития, поскольку всегда существует определенная категория детей, которые в силу объективных или субъективных причин остаются вне семейной заботы и требуют особого отношения к себе со стороны государства. В настоящее время в Российской Федерации учтено 572400 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них на полном государственном обеспечении в интернатных учреждениях до совершеннолетия находятся 153200 детей. В связи с резко возросшим количеством социальных сирот общество ищет различные формы замещения ребенку семьи через организацию семейных детских домов, приемных семей, института опеки и попечительства, системы патроната т.д. Однако общественное воспитание в интернатных учреждениях, как одна из исторически сложившихся форм помощи детям-сиротам, является основной на данном этапе общественного развития.

Особенности современного социально-экономического развития России обострили многие проблемы в прикладной педагогике и психологии, в частности, проблемы обучения и воспитания в учреждениях интернатного типа и подготовки их воспитанников к самостоятельной жизни.

Этой проблеме посвящено множество трудов ученых-психологов. Авторы объясняют негативные особенности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в первую очередь особой социальной ситуацией, отягощенной материнской, эмоциональной и сенсорной депривацией (Божович Л.И., Галиглузова Л.Н., Дубровина И.В., Кольцова Н.М., Кузнецова Н.В., Лангмейер И., Лисина М.И., Матейчек З., Мухина В.С., Прихожан А. М., Рузская А.Г., Слуцкий В.М., Толстых Н.Н., Шипицина Л.М., Боубли И., Изард Б., Маас Х. и др.). Большинство ученых сходятся во мнении, что в такой социальной ситуации развития формируется состояние психической депривации, которое негативно влияет на развитие детей, однако, психологические механизмы и размеры этого влияния окончательно не выяснены.

Одним из основных инструментов компенсации состояния психической депривации у детей-сирот является создание соответствующей развивающей и коррекционной психолого-педагогической среды. К сожалению, в современных воспитательных учреждениях данное условие полностью не реализуется, что снижает возможности всестороннего и гармоничного развития личности детей-сирот, большое число которых попадают нередко в группу «трудных» и оказываются социально-дезадаптированными в обществе.

Важнейшей причиной этого является, на наш взгляд, отсутствие в отечественной науке апробированных моделей сопровождения развития личности ребенка-сироты. Педагогические коллективы сиротских учреждений фактически самостоятельно определяют пути и формы сопровождения развития воспитанников, причем выстраивают воспитательные системы в своих учреждениях без учета природы психической депривации. В результате негативные психические особенности развития детей-сирот не только не компенсируются, но и зачастую усугубляются вторичными наслоениями. Мы считаем, что для достижения положительных результатов в этой работе необходимо, чтобы система сопровождения развития ребенка-сироты была профессионально сконструирована специали-

стами психологами, педагогами, врачами и реализовывалась с учетом индивидуальных особенностей ребенка, результатов психолого-педагогического мониторинга, а также с учетом возможностей образовательного учреждения. Злободневность проблемы подготовки к самостоятельной жизнедеятельности воспитанников интернатных учреждений, ее научная неразработанность, непосредственные запросы практики и определили выбор данной программы Армавирской городской общественной организацией молодежи «Жизнь без наркотиков» под руководством Макаровой В.А.

Целью программы стало разработать систему психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и апробировать эту систему в практике образовательного учреждения интернатного типа.

Изучение психологии людей с ограниченными физическими возможностями, осознание трудностей, связанных с вхождением детей в социум, является первым шагом на пути интеграции инвалидов и физически здоровых людей.

Развитие общения и социальных отношений у слепых является большой проблемой, которая решается довольно тяжело. Это связано прежде всего с дефицитом общения в школах-интернатах для слепых. Для преодоления такого рода трудностей необходимо вводить специальные занятия по развитию навыков общения в группах психологической коррекции. Однако хорошо известно, что не все дети получают специальную коррекционно-педагогическую помощь.

В связи с этим проблема выявления и коррекции специфических трудностей общения у детей в процессе совместной деятельности со сверстниками и взрослыми позволяет разрабатывать наиболее эффективные пути их преодоления и последующей адаптации к новым образовательным условиям, т.к. большая часть слабовидящих детей обучаются в массовых общеобразовательных школах.

Целью проведения первичного диагностического обследования участников программы стал анализ развития навыков социального общения слепых и слабовидящих детей, особенности психического и эмоционально-личностного развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, особенности коррекционной работы. Обследование проводилось на первом этапе реализации названной выше программы (ноябрь 2007 г.) и включал в себя мониторинг уровня воспитанности и воспитуемости, уровень развития отношения к старшим, к сверстникам и к самому себе. В тестировании принял участие 31 учащийся школы-интерната.

Анализ диагностики отношения к старшим показал, что высокий уровень воспитанности имеют лишь 9 % обследуемых (3 чел.), средний уровень воспитанности – 41% (13 чел.), низкий уровень воспитанности – 35% (11 чел.), очень низкий – 13% (4 чел.). Анализируя данный критерий можно сказать, что у обследуемой группы довольно низкий уровень воспитанности причиной которого может быть низкие адаптивные способности, неумение приспособиться к нормам и правилам общества.

Исследование отношения к сверстникам выявило высокий уровень воспитанности – 19% (6 чел.), средний уровень воспитанности – 23% (7 чел.), низкий уровень воспитанности – 19% (6 чел.), очень низкий – 39% (12 чел.). Низкий уровень воспитанности во взаимодействии со сверстниками может быть обусловлен отсутствием навыков группового и межличностного взаимодействия, неэффективными способами психологической защиты.

Отношение к самому себе показало высокий уровень воспитанности – 29% (9 чел.), средний уровень воспитанности – 39% (12 чел.), низкий уровень воспитанности – 32% (10 чел.). Низкий уровень отношения к себе может выступать показателем низкой самооценки и уровня притязаний, что несомненно искажает психологический профиль личности и оказывает негативное влияние на ее формирование.

Уровень руководства поведением в школе выявил высокий уровень воспитанности – 22% (7 чел.), средний уровень воспитанности – 39% (12 чел.), низкий уровень воспитанности – 25% (8 чел.), очень низкий – 13% (4 чел.). Данный критерий также может составлять

структурное звено общего уровня адаптации в социуме, а его низкий показатель говорить о низком самоконтроле поведением.

Уровень руководства поведением в общественных местах: высокий уровень воспитанности – 25% (8 чел.), средний уровень воспитанности – 45% (14 чел.), низкий уровень воспитанности – 29% (9 чел.). При этом, более половины детей (68 %) показали высокий и средний уровень воспитуемости, что подтверждает наше предположение, что специально созданная развивающая среда способна дать хорошие результаты коррекционной работы с данными учащимися.

Особое внимание при обучении и воспитании следует уделить развитию навыков общения. Хорошо развитая речь как средство коммуникации приобретает для слабовидящих особо-важную компенсаторную роль в общении. Она является важным условием развития познавательной деятельности слабовидящих выпускников, основой для их интеллектуального развития. Слепота и глубокие нарушения зрения накладывают заметный отпечаток на развитие личности. Поэтому перед воспитателями, учителями, наставниками, педагогами и психологами программы стоит целый ряд проблем.

Изучение психики незрячих и слабовидящих осложняется по сравнению с изучением психики нормально видящих следующими особенностями: на общечеловеческие проявления психики слепых и слабовидящих оказывают существенное влияние разнообразные аномальные факторы (нарушения зрения), которые маскируют и зачастую искажают проявления основных закономерностей психических процессов, состояний и свойств личности. Особенно осложняется процесс выявления общих закономерностей и специфических особенностей психики слепых и слабовидящих при осложнении дефектов зрения патологическими изменениями в других частях организма. Сложность изучения психики незрячих и слабовидящих заключается также и в том, что контингент лиц, попадающих под данное определение, очень разнообразен как по характеру заболеваний, так и по степени нарушения основных зрительных функций.

Тифлопсихологами отмечается тот факт, что дефекты зрения могут приводить к развитию негативных черт характера, таких как негативизм, внушаемость, ленивость, конформность и другие. Однако при правильной организации воспитания и обучения слепого ребенка формирование позитивных свойств личности, мотивации общения и обучения оказывается практически независимым от состояния зрительного анализатора. Таким образом, очевидно, что в формировании основных свойств личности на первый план выступают социальные факторы, действие которых оказывается относительно или полностью независимым от времени возникновения и глубины патологии зрения. Нарушения зрения оказывают влияние на диапазон избирательного отношения аномального ребенка к окружающей действительности, сужая его в зависимости от глубины патологии. Однако интересы к определенным видам деятельности, успешно осуществляющейся без зрительного контроля, оказываются такими же глубокими, устойчивыми и действенными, как и у нормально видящих людей. Таким образом, содержательная сторона психики при развивающем обучении оказывается независимой от дефектов зрения. Следовательно, между зрячими и слепыми людьми, а тем более между зрячими и слабовидящими людьми различия могут наблюдаться только в динамике становления различных свойств личности. По данным наблюдений тифлопсихологов нарушение зрения и его крайняя форма - слепота, значительно сужая сферу чувственного познания, не может повлиять на общие качества эмоций и чувств, их номенклатуру и значение для жизнедеятельности. Слепота может повлиять лишь на степень проявления отдельных эмоций, их внешнее выражение и на уровень развития отдельных видов чувств. Тифлопсихологами подчеркивается, что основная причина возникновения аномалии развития эмоций и чувств (отсутствие чувства долга, эгоизм, отсутствие чувства нового, чувство враждебности, негативизм) заключается в неадекватном воспитании (гиперопека) и отношений к незрячему ребенку. Многие исследователи отмечали, что слепота влечет за собой изменения в характере эмоциональных со-

стояний в сторону преобладания астенических, подавляющих активность индивида настроений грусти, тоски либо повышенной раздражительности, аффективности.

Социально - психологическая адаптация людей с нарушениями зрения в настоящее время является одной из важнейших проблем общества в целом. Проживая длительное время в условиях замкнутого пространства, (чаще всего таковым является специальная школа или интернат), незрячие и слабовидящие дети лишены возможности самостоятельно и полноценно включаться в социальную жизнь.

Для детей с нарушениями зрения социализация является средством адаптации и реабилитации, средством вхождения в мир зрячих.

Поэтому проблема подростков, связанные с неудовлетворённостью в общении, отношениях с окружающими людьми, и любви, говорят о трудности их социализации. И это часто зависит не только от самих подростков, но и от других, находящихся рядом с ними людей. Эти двусторонние отношения и причины нарушения таких связей, а также неудовлетворённость детей надо искать не только в самих подростках, но и в том окружении, с которыми они общаются. Поэтому воспитание у подростков доброжелательности и положительно окрашенного общения должно быть направленно на организацию создания условий для его развития и распространяться на всё окружение детей: самих воспитателей, учителей, родителей.

Исследования общения детей с нарушением зрения разных возрастов показывают, что оно для многих является проблемой в связи с неравномерностью в развитии у них средств общения, недостатками или ограничением неречевого общения и его понимания самим подростком и другими людьми. Хотя общение для лиц с нарушением зрения является важным и мощным средством получения информации как о событиях внешнего мира так и о себе-седнике, его эмоциях, внутреннем мире и становится источником понимания отношения к себе и другим членам коллектива, в котором они живут.

Жизнь в интернате поневоле заставляет подростков в основном общаться в школе, в классном коллективе, в группировках по интересам и, конечно, в индивидуальном общении как с друзьями, так и с лицами противоположного пола. Можно ли сказать, что серьёзные нарушения зрения мешают подросткам в общении, во вхождении в новый коллектив или группу одноклассников по общим интересам? Однозначного ответа здесь нет. Хотя около трети подростков отвечают, что им сложно и даже трудно начинать дружбу, более половины (64%) выражают желание иметь больше друзей для игр и развлечений. 48% из них говорят о том, что им не хватает места в интернате для встреч со сверстниками, для проведения свободного от занятий времени. Им не хватает и тех, с кем они бы охотно пошли бы на дискотеку или в кино (44%).

Эти материалы говорят о том, что в школе-интернате у подростков возникает достаточно большая неудовлетворённость в общении, и показывают направления воспитательной работы не только в организации условий для общения, но и в расширении его рамок, включении детей в новые виды деятельности и занятий, позволяющие детям познакомиться с широким кругом людей вне стен интерната.

Дети видят в школе многочисленные группировки по интересам. В некоторых группировках они хотели бы участвовать, и практически половина интервьюированных подростков входят в какую-либо группу. Однако вхождение в группу, причастность к ней еще не означают удовлетворение потребности в общении. Так, из той половины, что считает себя входящими в различные группы по интересам, 21,3% подростков чувствуют себя там одиноко. Этот факт говорит о том, что у детей есть большая потребность общаться со сверстниками, но они ещё не владеют способами и путями нахождения общих интересов, дающих им основание вступать в более широкое и тесное общение с интересующей их группой.

Подростковый возраст- это возраст развития и укрепления дружеских связей, появляющегося интереса к противоположному полу. Общение в индивидуальных формах, в диадах для них особую важность и ценность, укрепляет их собственное представление о

себе, о своей ценности, позволяет почувствовать удовлетворённость или неудовлетворённость собой, своим общением и отношениями с людьми, их окружающими. 86,6 % подростков говорят о наличии у них друга или подруги, хотя имеются и высказывания о том, что в их жизни им не хватает друга, сетуя на то, что у них мало, недостаточно времени для общения со своими друзьями. 42,6% подростков говорят о том, что им хочется чаще быть со своими друзьями, они тоскуют по другу или подруге.

Желание не только получить удовлетворение в общении, но дать радость общения другому свойственно подросткам с нарушением зрения. Мысль о том, как можно помочь друзьям и знакомым, характерна для 80% подростков. Им свойственно также переживание за тех, с кем плохо обращаются другие (65,3%), сопереживание и помощь, стремление не обижать даже тех людей, которые им не интересны, с которыми они не имеют дружеских отношений.

Диагностика оценки социально-психологической адаптированности (тест К.Роджерса и Р. Даймонда) показала следующие результаты:

Уровень самопринятия и принятия других:

№	Показатель	Уровень		
		Высокий	средний	низкий
1	Самопринятие	40% (13 чел.)	20% (7 чел.)	34 % (11 чел.)
2	Принятие других	13% (4 чел.)	57% (18 чел.)	30% (9 чел.)
3	Стремление к доминированию	16 % (5 чел.)	39% (12 чел.)	45% (14 чел.)
4	Интернальность	32% (10 чел.)	19 % (6 чел.)	48% (15 чел.)
5	Эмоциональный комфорт	42 % (13 чел.)	19% (6 чел.)	39% (12 чел.)
6	Адаптация	0 % (0 чел.)	60 % (25 чел.)	19% (6 чел.)

Диагностика эмоционально-волевой сферы личности учащихся позволила выявить уровень общей тревожности: высокий уровень проявления - 16% (5 чел.); средний уровень проявления -29 % (9 чел.); низкий уровень проявления - 55% (17 чел.). А уровень социального стресса: высокий уровень проявления - 9% (3 чел.); средний уровень проявления - 26% (8 чел.); низкий уровень проявления - 65% (20 чел.).

Уровень фрустрированности достижений: высокий уровень проявления - 9% (3 чел.); средний уровень проявления -19 % (6 чел.); низкий уровень проявления -45 % (14 чел.); очень низкий уровень - 26% (8 чел.). Уровень страха самовыражения : высокий уровень проявления-23 % (7 чел.); средний уровень проявления-19% (6 чел.); низкий уровень проявления-58% (18 чел.).

Страх проверки: высокий уровень проявления-32% (10 чел.); средний уровень проявления-26% (8 чел.); низкий уровень проявления-42% (13 чел.). Страх соответствия ожидания: высокий уровень проявления-23% (7 чел.); средний уровень проявления-0% (0 чел.); низкий уровень проявления-68% (21чел.); очень низкий уровень проявления-9% (3чел.). Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: высокий уровень проявления - 13%(4 чел.); средний уровень проявления-0 % (0 чел.), Низкий уровень проявления- 52% (16чел.); очень низкий уровень проявления-35% (11чел.).

Все это свидетельствует о нарушениях эмоционально-волевой сферы, связанных с низкими адаптивными способностями данных воспитанников школы-интерната. Анализ полученных данных позволил выделить цели и задачи первого этапа работы с воспитанниками школы-интерната.

Для большинства незрячих и слабовидящих детей первым опытом вхождения в социальную группу является поступление в школу. По мнению специалистов от того, насколько успешно будет проходить становлений личности незрячего ребенка в школьной группе, зависят его возможности интеграции в общество в будущем. В связи с этим возрастает актуальность организации целенаправленного психологического сопровождения незрячих и слабовидящих детей с момента их поступления в школу, в рамках которого

психологами и тифлопедагогами осуществлялась бы работа по снижению трудностей в социально-психологической адаптации на всех этапах развития личности ребенка.

Если человеку не удастся преодолеть трудности первого, адаптационного периода и вступить во вторую фазу развития, у него, скорее всего, будут формироваться качества конформности, зависимости, безынициативности, появится робость, неуверенность в себе и в своих возможностях. Это положение еще раз доказывает необходимость психологического сопровождения слепых и слабовидящих детей, так как успешное преодоление трудностей социально-психологической адаптации во многом определяет дальнейший ход интеграции детей с нарушениями развития в общество. Подводя итог необходимо подчеркнуть, что одним из путей профилактики нарушений социально-психологической адаптации у детей-инвалидов, обучающихся в интернате, является организация целенаправленного психологического сопровождения с использованием особых диагностических средств. Эти данные показывают огромное значение коррекционной воспитательной работы с подростками по обучению их средствам общения как речевым, так и неречевым, социальным навыкам поведения в коллективах знакомых и незнакомых людей, по преодолению у детей комплексов неполноценности, связанных со зрительным дефектом, если они возникли.

IV. ОПЫТ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ВОСПИТАННИКОВ) С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ III-IV ВИДА Г. АРМАВИРА, КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ. ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

АДАПТАЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Хохрина А.В.

Проблемы реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе построения цивилизованного общества чрезвычайно актуальны. Ведь от того, насколько комфортно, органично и уверенно чувствует себя в социальной среде каждый, зависит уровень развития общества в целом.

Глубокие нарушения зрения ведут к тяжелым нарушениям социализации, к разрушению заложенной самой природой способу взаимодействия с окружающим миром, и в данном случае реабилитационная или реабилитационная работа составляет главный компонент коррекционного обучения и воспитания. Это - и подготовка ребенка с нарушенным зрением к самостоятельной жизни, включающая в себя и формирование навыков самообслуживания, гигиены, и освоивание навыков работы с различными бытовыми приборами, правильного поведения в различных социальных ситуациях, и овладение способами передвижения в пространстве, мобильностью, и многое другое. Но самое главное, реабилитация слепого - это прежде всего его реабилитация как личности.

Социально-психологическая реабилитация рассматривается как восстановление психических функций, процессов целостного адекватного поведения и личности ребенка с глубокими нарушениями зрения, осуществляемое доступными средствами и методами.

Конечную цель реабилитации сформулировал Т. Руппонен: это достижение такого психологического состояния, когда человек воспринимает свой зрительный дефект как одно из своих качеств, определенную индивидуальную характеристику, отличающую его от других.

В реабилитационной работе выделяются три аспекта;

1) адаптация личности к предметному миру, т.е. операционно-деятельностная сторона реабилитации, связанная с формированием или восстановлением умений и навыков, необходимых незрячему в самостоятельной жизни;

2) адаптация личности к социальной среде, т.е. взаимодействие незрячего со своим социальным окружением, с активностью этого окружения по вовлечению его в коллективную и трудовую жизнь, со взаимоотношениями зрячего и незрячего, с общением;

3) адаптация личности к собственному «Я», т.е. оценка собственного положения в обществе, отношение к собственному дефекту, становление внутренней саморегуляции личности.

Проживая длительное время в условиях интерната, дети лишены возможности полноценно включаться в жизнь, протекающую вне школы. Их быт ограничен спальней, классом, территорией школы. Восполнить этот пробел возможно только при тесном взаимодействии всего педагогического коллектива в условиях тщательно организованной коррекционно-развивающей среды.

Дети с нарушением зрения часто оказываются беспомощными в самообслуживании, имеют крайне скудные знания об окружающих их предметах, что вызвано излишней опекой родителей. Поэтому в нашем образовательном учреждении обеспечиваются условия для преодоления недостатков гиперопеки: проводится работа по формированию и автоматизации навыков предметно-практической деятельности, передвижения в пространстве, ознакомления с окружающим миром на общеобразовательных и коррекционных уроках, на разнообразных воспитательских мероприятиях. Вся коррекционно-воспитательная работа направлена на сокращение разрыва между развитием детей с нарушением зрения и их практической готовностью реализовать свои возможности в самостоятельной жизни после окончания школы.

В нашем учреждении создано единое образовательное пространство: школа, интернат, музыкальная школа, кружки художественного и технического творчества, школьные и городские спортивные секции, социально-психологическая служба. Их расписания работы согласованы, учтены нарушения зрения детей, их уровень развития.

Особое внимание уделяется организации досуга учащихся, так как именно в интересной для него деятельности человек достигает наибольшего развития. И чем вариативней организовано свободное время, тем больше возможностей у ребенка реализовать свой творческий потенциал, ведь развитие начинается тогда, когда школьник становится лицом действующим. В школе работает 12 кружков и секций, которые охватывают 97 % учащихся. Часто выбранные кружки определяют дальнейший профессиональный выбор. Так, например, курсы массажистов позволили многим учащимся продолжить учебу в Кисловодском медучилище и, получив специальность, добиться значительных успехов. Стать востребованным в жизни большому количеству учащихся позволяет начальная музыкальная подготовка, полученная в стенах интерната. Значительных успехов в этом направлении добились Е. Смык, Н. Чениб, О. Аккуратов, Грннько О. и др. Окончив музыкальную школу, некоторые наши ученики становятся не только музыкантами, но и преподавателями музыки. Так, Хачатрян Г. в настоящее время преподает уроки пения в родной школе. Его одноклассник Носачев Г. так же преподает в интернате информатику.

Еженедельно проводятся массовые мероприятия: дискотеки, клубы выходного дня, походы, экскурсии, посещение театра. На добровольных началах 2 года работает туристический кружок, который с удовольствием посещают трудные дети, не охваченные другими видами досуговой деятельности.

В.П. Гудонис рассматривает отношение зрячих к слепому как основную проблему реабилитации. В массе зрячих (80%) бытует мнение, что незрячий - это обездоленный судьбой беспомощный человек. Такое восприятие незрячих связано с их изолированностью в обществе, поэтому мы стараемся привлекать воспитанников к участию в общегородских мероприятиях, в выставках детского творчества, городских и краевых смотрах художественной самодеятельности, в которых наши дети занимают первые места. Так, на Краевом

спортивном фестивале школ-интернатов и детских домов «Спорт для всех», прошедшем в ноябре 2007 г. все наши участники завоевали призовые места в разных номинациях и были отмечены кубками, медалями и грамотами. Выпускница Паутова Е. успешно выступает на международных соревнованиях, имеет 4 золотые медали. Кружок шахматистов также имеет высокие достижения: Крупко М. заняла первое место во Всероссийских соревнованиях среди женщин,

Проблемы социально-психологической реабилитации инвалидов по зрению неотделимы от вопросов формирования личности незрячего. В нашем интернате хорошо оборудованы и постоянно пополняются кабинеты сенсорно-психологической разгрузки, специализированный кабинет психолога, в которых осуществляется комплекс мероприятий профилактического плана в целях предупреждения эмоционального перенапряжения, снятия последствий стрессовых ситуаций, нормализации межличностных контактов, обучения навыкам общения и психологической саморегуляции. Особое внимание уделяется профилактике сенсорной депривации и гармонизации душевного состояния детей: проводятся релаксационные сеансы, ароматерапия, сказка- и игротерапия.

Проориентационная, реабилитационная работа и глубокие знания, полученные в школе, позволили нашим выпускникам продолжить учебу в ВУЗах и получить востребованные специальности: преподавателя, бизнесмена, психолога, юриста и т.д. (Гончарова Т., Козлова П., Панкратова С, Осюшкин П., Кияшко И., Чалов А., Севостьянова О. и многие др.)

В этом учебном году началась реализация программы «Мы - твоя семья», цель которой - формирование базовой модели «Комплексной программы творческой деятельности по социализации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями и имеющих статус детей- сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». В рамках программы организовано взаимодействие с учреждениями дополнительного и профессионального образования по дополнительной организации досуга и приобретения начальной профессиональной подготовки. Организованы компьютерные курсы, курсы флористики и др.

Такая планомерная и активная реабилитационная работа приводит к тому, что воспитанники, окончив школу, в основном, находят свое место в жизни, заводят семьи, воспитывают детей, трудятся по выбранным специальностям, полноценно общаются с другими людьми.

ОПТИМИЗАЦИЯ ТИФЛОПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.

Алиева Д.С.

В течение десяти лет я веду специальные коррекционные занятия по развитию зрительного восприятия в Армавирской школе-интернате для слепых и слабовидящих детей.

Многочисленна программа коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия, в основу которой положена работа Л.П. Григорьевой «Основные методы развития зрительного восприятия для детей с глубоким нарушением зрения».

Курс коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия и связанных с ним психических функций рассчитан на 4 года. Занятия проводятся 2 раза в неделю, посещают их дети от 6 до 11 лет слабовидящие (острота зрения 0,05 - 0,1) и остаточное зрение (острота зрения 0,01 - 0,04).

Коррекционный курс направлен на предупреждение дальнейшего снижения зрения, активизацию зрительного восприятия и его развитие.

Главная задача проводимых занятий - это возможная коррекция элементарных зрительных функций, способствующих обогащению сенсорного опыта ребенка, и формирование высших форм зрительного восприятия как основы компенсации нарушений когнитивного развития детей.

Формирование зрительного образа осуществляется поэтапно. Первый этап на уровне наглядно-действенного мышления, второй этап на уровне наглядно-образного мышления и третий этап на уровне вербального мышления.

Каждый этап заканчивается контрольным заданием, позволяющим (или не позволяющим, если материал не усвоен) перейти к следующему этапу.

Если ребенок усваивает материал раньше отведенного времени, он получает серию заданий для развития наблюдательности, смекалки, пространственного воображения, теоретического мышления.

Проведение занятий сочетается с постоянным использованием зрения в учебно-воспитательном процессе с учетом рекомендаций офтальмолога. 1-ый год обучения - 66 часов, содержит следующие темы:

I. «Изучение основных геометрических фигур».

II. «Изучение эталонов цвета».

III. «Изучение количественных понятий».

IV. «Решение мыслительных задач».

2-ой год обучения - 68 часов- содержит повторение материала первого года обучения и следующие темы:

I. «Флора».

II. «Фауна».

III. Решение мыслительных задач».

3-ий год обучения - 68 часов, содержит повторение материала второго года обучения и следующие темы:

I. «Ориентировка в пространстве». Главная задача: научить пользоваться и самостоятельно составлять карты-схемы пути, развивать наглядно-схематическое мышление.

II. «Развитие восприятия сложных сюжетных рисунков и картин». III. «Решение мыслительных задач».

4-ый год обучения - 68 часов, содержит повторение материала третьего года обучения и следующие темы:

I. «Развитие художественного восприятия». II. «Решение мыслительных задач».

Вместе со мной по этим же темам работают учителя и воспитатели начальной школы. В начале учебного года с учителями и воспитанниками начальной школы провожу методические консультации и практические занятия, на которых подробно разбираются темы коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия, основные задачи, содержание и формы коррекционной работы, необходимая наглядность, приемы работы с ней и ожидаемый эффект в учебно-воспитательном процессе.

Хочу поделиться наиболее эффективными приемами коррекционной работы, которые наработаны и используются нами как на специальных коррекционных занятиях, так и в процессе изучения общеобразовательных дисциплин.

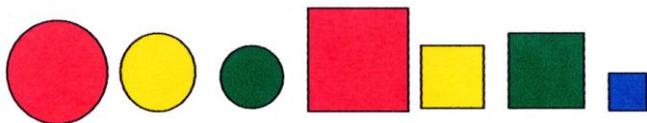
В разделе «Решение мыслительных задач» каждого года обучения по программе коррекционных занятий развития зрительного восприятия имеется пункт «Моделирование узловых вопросов математики». Это специальный прием, который позволяет добиться сознательного усвоения математических понятий и исключить разрыв между знаниями и умениями, когда ученик отлично проговаривает определение математического понятия или правило, а действует иначе.

Суть этого приема заключается в следующем: для того, чтобы ребенок не манипулировал числами, а действовал по определенному закону, числа заменяются геометрическими фигурами разного цвета и формы, с помощью которых моделируется изучаемый математический закон. Делается это, когда изучается новое математическое правило или понятие.

Например, «Числовой ряд и его свойства», изучаемый в первом и втором классе. Чтобы сформировать сознательное умение оперировать на отрезке числового ряда, моделируют отрезок числового ряда. На фланелеграфе располагают в один ряд красный, желтый,

зеленый круг, красный, желтый, зеленый и синий квадрат. Геометрические фигуры не только разного цвета, но и разного размера.

Говорю детям, что эти геометрические фигуры закрыли часть числового ряда. Первое закрытое число не «1». Это может быть «7», может быть «5» и т.д.



Задание:

1. Какой фигурой закрыто самое наибольшее число, и почему Вы так думаете? (Иногда получаю ответ: «Самое наибольшее число под красным кругом, потому что он самый большой»).

2. Под зеленым кругом спрятано число. Если к нему прибавить единицу, где будет находиться полученное число? (Под красным квадратом).

3. Под желтым квадратом находится число. Покажи, где находятся последующие числа, предыдущие?

4. Какое число больше: под зеленым квадратом ли под зеленым кругом? Затем решаем целую серию примеров такого типа:

1. Желтый квадрат + 2 (синий квадрат).

2. Синий квадрат - 3 (красный квадрат) и т.д.

Этот прием позволяет учителю вовремя проконтролировать, насколько сознательно действует ребенок при работе с числовым рядом.

В первом классе очень затруднительным является переход от материального действия с предметами к арифметическому действию с числами. Чтобы облегчить этот переход, моделирую действия присчета и отсчета предметных совокупностей.

Моделируется выводимость формулы сложения и вычитания из формулы состава числа.

В третьем классе моделируется решение уравнений, т.к. учащиеся третьих классов, хорошо зная правило нахождения неизвестного компонента, на практике им совершенно не пользуются, а поступают так: из большего отнимают меньшее, или же большее делят на меньшее, т.е. смысл нахождения неизвестного компонента ими не усвоен. А вот модель уравнения и его решение заставляет ребят применять правило нахождения неизвестного компонента.

Моделирование узловых вопросов математики мы используем и в старших классах. Так в 5 классе полностью моделируется тема: «Доли и дроби», в шестом классе «Основное свойство дроби», «Приведение дроби к общему знаменателю» и т.д.

Большие трудности испытывают учащиеся старших классов при изучении стереометрии. Чтобы видеть в пространстве геометрические тела, их взаимное расположение, преобразование, выполнять в пространстве всевозможные построения, надо иметь запас пространственных представлений, хорошо развитое пространственное воображение, что невозможно обеспечить, работая лишь с чертежами учебника, поэтому я с первых же уроков стереометрии использую моделирование с помощью спиц и пластилина. Доказательство теорем, решение задач, особенно ключевых, учащиеся сначала моделируют под руководством учителя, проводят устно доказательство теоремы или ход решения задачи по модели, а затем уже выполняют чертежи, если это необходимо, и оформляют письменно.

Таким образом, я прослеживаю осознанность действий ребенка от начальных классов до 12 класса. Это дает положительный результат.

Так в 2006-2007 учебном году в 5 «А» классе (один тотально слепой ребенок и четыре ученика с остаточным зрением) под руководством тифлопедагога учитель математики изучение всей темы «Доли и дроби» провела, используя моделирование. Результаты контрольных работ собеседования тифлопедагога с учащимися 5 «А» класса таковы: «5» - 2

чел., «4» - 3 чел. То есть ни одной «удовлетворительной» отметки. Действия учащихся отличаются осознанностью и обоснованностью. Наши выпускники в основном поступают в высшие учебные заведения и техникумы, где ведущим предметом является математика.

Очень большую помощь оказало нам моделирование в работе воспитателей с учащимися по теме «Уют и обстановка квартиры». Работа по этой теме велась в течение двух лет. Условно ее можно разделить на три этапа.

На первом этапе главной задачей было заинтересовать детей, вызвать желание сделать свою квартиру, спальню в школе более уютной.

Для этого были проведены экскурсии в мебельный магазин, где дети узнали как разнообразна мебель, познакомились с ее новыми видами. По журналам «Идеи вашего дома», «Лиза» дети наглядно увидели разнообразные интерьеры, стили, выяснили происхождение многих предметов быта человека.

Сравнивая разнообразные интерьеры, дети приходили к мнению: в меблировке каждого жилища главную роль играет сочетание предметов убранства и мебели, общность этих вещей, их единство.

На практическом занятии учащиеся создают ансамбль, подбирают обивочную ткань, занавески такого же цвета, окраску стен в один из основных цветов материала. Получают ансамбль, который украшает жилище, придает ему уютный внешний вид. В заключение первого этапа учащиеся рисуют проект своей будущей квартиры.

На втором этапе также проходит теоретическая и практическая работа. Дети должны усвоить, какие комнаты есть в квартире, их конкретное назначение, необходимая обстановка. Например, если в вашем распоряжении одна комната, то она в себе несет несколько функций (зона отдыха, сна, работы, приема гостей). При этом, если она квадратной формы то мебель располагают по стенкам, освобождая середину, либо группируют в противоположных углах. В удлиненной комнате не надо располагать мебель вдоль параллельных стен, т.к. это еще более сужает ее. Но если некоторые невысокие вещи поставить поперек комнаты и как бы разделить ее на две части, то в каждой из этих частей можно расставить мебель так же, как в квадратной комнате.

Рассматривают вариант двухкомнатной квартиры и возможную расстановку в ней мебели.

Для формирования адекватных представлений обо всем сказанном были изготовлены макеты комнат и мебель из бумаги. Дети расставляли мебель в комнатах, объясняя рациональность своего выбора.

Третий этап посвящен занавесям, освещению и украшениям жилья. Проведены экскурсии в магазин тканей, занавесей, осветительных приборов.

Теоретическая часть:

- для чего нужны занавеси;
- как подбирать занавеси в соответствии с интерьером квартиры;
- как правильно расположить осветительные приборы.

Практическая часть.

Условная стена с окном, оклеенная обоями. Дети подбирают занавеси к обоям, учитывая назначение комнаты и обивочную ткань для мебели. Были проведены занятия «Украшение квартиры», цикл бесед о декоративно-прикладном искусстве с демонстрацией самих изделий и ярких иллюстраций, об уходе за комнатными растениями, о чистоте и порядке в квартире.

В заключение было проведено открытое контрольное мероприятие, на котором учащиеся моделировали самостоятельно жилую комнату или спальню или прихожую или кухню, подбирая самостоятельно обои, занавеси, мебель и украшения. Затем защищали свои проекты.

По теме «Флора и фауна» (второй год обучения) изучение цветковых растений разделяется на два периода: осенний и весенний, для того чтобы начать изучение этих растений с натуральных объектов. Например, весенний цветок «ландыш». Рассмотрели цветок, за-

тем его изображение, описали, отгадали загадки, послушали легенды об этом цветке. Но, для того чтобы проследить весь период развития ландыша, сделали макет: прямоугольник чёрного цвета (пласт земли), под ним из тонкой лески корневая система (корневая система ландыша - 42 м.). Сверху маленький зелёный лист - начало развития цветка, рядом уже зелёный лист натуральной величины с веточкой маленьких белых колокольчиков - цветок ландыша, зелёный лист натуральной величины и стебель цветка с ярко оранжево-красной ягодой, которая остаётся после того, как цветок отцвёл (ягодка ядовитая).

Такая работа проводится при изучении тех растений, которых нет в школьном дворе, нет рядом со школой, с которыми в повседневной жизни дети встречаются редко. Это полевые цветы, растущие на лесных полянах.

Контрольные задания, открытые контрольные мероприятия в конце учебного года показывают: если такая работа ведётся систематически, то представление об изучаемом растении создаётся адекватное и достаточно прочное.

На четвёртом году обучения главной темой является развитие художественного восприятия, где учащиеся знакомятся с произведениями великих русских художников. Эта тема продолжается и в старших классах. Очень сложной оказалась эта работа с незрячими детьми. Так в 7^А классе воспитатель знакомит учащихся с картиной В. А. Серова «Девочка с персиками». Даются история написания картины, подробное описание самой картины. Ученик Иван Ш. (тотально слепой) встаёт и говорит: «Я все равно ничего не представляю о чём вы говорили».

Путь создания рельефной картины оказался мало эффективным, т.к. это может сделать далеко не каждый воспитатель, да и самим воспроизвести множество работ художников просто невозможно. Поэтому мы выбираем другой путь - это создание «живой картины». Итак, Абрамцево, небольшое местечко под Москвой. Серов приезжает к Савве Ивановичу Мамонтову. Инсценировка встречи Серова, Мамонтова, Веруши Мамонтовой. Серов уговаривает Верушу ему позировать. И создаётся картина: стол, накрытый белой скатертью, персики на столе и Веруша в розовой блузе с черным бантом, черные волосы падают ей на лоб. Как бабочка впрорхнула в дом с солнцем и ветром, присела к столу и скоро улетит обратно на улицу. Настроение у неё прекрасное, она, кажется, успокоилась после шумных игр, присела, и, чуть улыбаясь, смотрит на нас.

Затем идёт подробное описание девочки, её позы, выражения лица. Слабовидящие дети описывают цвета одежды. Почему такие цвета использовал художник? Рассматривается роль интерьера в комнате. В заключение дети рассказывают о впечатлении, произведённом на них картиной. Ваня Ш. играл роль С. И. Мамонтова. После всей проведённой работы Ваня Ш. сказал: «Я запомнил эту картину на всю жизнь!».

Путь создания живой картины используют многие воспитатели школы, работающие с незрячими детьми. В четвёртом классе были созданы такие живые картины, как: «Три богатыря», «Алёнушка» В. М. Васнецова, в одиннадцатом классе «Девушка, освещенная солнцем» В. А. Серова.

При создании картины «Три богатыря» вначале была проведена большая работа по созданию представления о тех деталях, которые имеют место в этой картине. Чтобы дети поняли, что такое шлем, кольчуга, стрела, всё это было принесено в класс из драматического театра. Каждый ребёнок примерил их на себя, уяснив их назначение. Неоднократно отработывались позы, мимика, повороты головы, осанка, положение рук и ног, сидящих на конях (на стульях).

Заключительное занятие по теме «Произведения В. М. Васнецова» было таким: «В гостях у художника-сказочника В. М. Васнецова», где сам художник рассказывал об истории написания своих картин «Три богатыря». «Алёнушка». Этот путь тоже не из легких, но очень эффективен в работе с картинами художников-портретистов.

Все описанные коррекционные приёмы обеспечивают создание адекватных представлений, которые являются фундаментом компенсации утраченных зрительных функций.

Развитие художественного восприятия у детей с нарушениями зрения

Гринченко Н.С. Клепач Г.И.

Художественное восприятие является специфической формой зрительного восприятия и, поэтому, методы развития художественного восприятия базируются на методах развития восприятия зрительного. Т. к. все коррекционно-развивающие занятия основывались на наглядно-действенных и наглядно-образных методах, сочетание которых способствует развитию межфункциональных отношений между сенсорно-перцептивными процессами и уровнем представлений, тем самым, создавая основу зрительной памяти, хранящей наборы мнемических образов - эталонов.

Особенность же художественного восприятия (в моем случае восприятие произведений живописи) заключается в том, что изображение должно пониматься не только как совокупность предметов, явлений, людей, но как обобщённая картина человеческой жизни, созданная при помощи художественных средств и имеющая эстетическое значение.

Поэтому к основным методам примыкают специфические, помогающие познакомить детей со средствами художественной выразительности, и формирующие эстетические категории.

В ходе коррекционных занятий применялись словесно-логические приёмы, облегчающие понимание и запоминание сенсорного материала. Т. к. запоминание сенсорных образов сопровождается формированием устойчивых мнемических эталонов.

Работу по теме «Развитие художественного восприятия произведений живописи» я начала в 2004 году с 4 «Б» классом.

Занятия строились по общепедагогическим принципам доступности, преемственности и природосообразности. Каждому жанру живописи посвящалось несколько занятий. Первым анализировали натюрморт, затем пейзаж и портрет. К работе с тематическими картинами мы приступили в этом учебном году.

Такая последовательность была выбрана неслучайно, т. к. у каждого из этих жанров - свои возможности для наглядного изучения выразительных средств живописи.

Жанр «натюрморт» даёт богатые возможности использования предметно-практической деятельности ребёнка, развивающей его ориентировочно-исследовательскую активность, на основе которой формируются перцептивные действия.

Каждое первое занятие по какому-либо разделу начиналось с моего краткого описания данного жанра, после чего дети всегда имели возможность самостоятельно, опираясь на только что услышанную информацию, нарисовать «картину» в заданном жанре. Далее дети сравнивали свои рисунки и произведения художников.

В рамках изучения натюрморта не составляет трудности подобрать предметы быта, утварь, овощи, фрукты и их муляжи для самостоятельного составления натюрмортов детьми. В ходе такого рода предметной деятельности дети опознают предметы зрительно-осознательным способом и обязательно описывают их и сопоставляют по цвету, размеру, форме, фактуре. На этом этапе дети также получали задания на классификацию предметов, формирование обобщающих понятий.

Для понимания художественных произведений важно правильно оценивать пространственную ориентацию предметов относительно друг друга и чувствовать гармоничность взаиморасположения предметов на картине. На материале занятий по теме «натюрморт» удобно также отрабатывать навыки узнавания объектов и их положения в различной угловой перспективе по отношению к наблюдателю. Для этого необходимо подготовить для предъявления изображения одного и того же предмета в фас, профиль, полупрофиль и т. п. Кроме того, эффективной в данной коррекционно-развивающей ситуации была экскурсия в детскую художественную школу, где ребята могут сравнить рисунки одной постановки с разных точек. Интерес вызвало и такое задание: получив работу ученика детской художественной школы, найти место, с которого велось наблюдение.

Практически на всех картинах присутствует такое явление как частичное наложение, когда предмет первого плана перекрывает видимость предмета, находящегося за ним.

Умение домысливать недостающую часть перекрытого предмета также удобно развивать на материалах темы «натюрморт».

Обучение «чтению» картины начинается с выделения композиционного центра. Детям предлагается дать название натюрморту, а затем сравнить его с названием, данным автором, заострив внимание на том, что картина, как правило, называется по главному композиционно организующему предмету.

Далее производится сравнение изображений предметов, имеющих выраженные отличительные признаки; однородных, но разнovidных изображений, имеющих классовые различия; определение особенностей характеризующих объект, как отличный от всех других объектов. Обобщение объектов рисунка, выделение обобщающих понятий.

После изучения натюрморта мы перешли к изучению жанра «пейзаж». Опять же основу даёт зрительное восприятие и на первых занятиях доминирует наглядно - действенные методы. Например, на прогулке, экскурсии на природу формируются зрительные образы флоры и фауны, производится опознание объектов растительного и животного мира. Дети выделяют различительные и обобщающие признаки объектов; формируется обобщающее понятие.

Так же на природе осваиваются понятия перспективы, пропорции изменения величины изображения в зависимости от удаления предмета от наблюдателя. На этом этапе уместно ввести понятие «линия горизонта» и на наглядных примерах показать смысловую нагрузку выбираемой художником точки зрения.

Жанр пейзажа весьма удобен для развития цветовосприятия и формирования понятий о колорите картины. Учащиеся прослеживают, каким образом распределяется светотень на поверхности предметом в зависимости от их расположения от источника света и удаления от глаз наблюдателя. Важны наблюдения зависимостей окраски объектов от состояния атмосферы, силы и яркости источника света. Яркий дневной свет осветляет все цвета, приносит голубые оттенки; солнечный свет, отражаясь на предметах осветляет их жёлтыми тонами; глубокие тени - тёмно-синие, на светлом фоне голубые; в вечернем освещении преобладают красные лучи и все цвета приобретают красный оттенок.

Очевидно, что основное отличие художественного восприятия от просто зрительного - в его эмоциональной насыщенности. Поэтому одним из подготовительных этапов к пониманию живописи обязательным должен стать психологический приём выражения своего настроения, эмоционального состояния через цвет.

Следующий шаг - изучение портретного жанра. Для подготовки к восприятию этого жанра дети выполняли задания на различения эмоциональных состояний о мимике, жестах и позах. Далее работа строилась по схеме:

1. Выделение композиционного центра изображения (определение объекта изображения);
2. Вживание в роль портретируемого;
3. Рассматривание и опознание деталей одежды и обстановки;
4. Соотнесение форм, пропорций, цвета;
5. Обобщение впечатления.

Но, безусловно, наиболее сложными для адекватного восприятия являются картины тематических жанров. В прошлом учебном году мы лишь поверхностно коснулись таких разновидностей как бытовая, исторический, батальный, мифологический жанры, так как для понимания таких картин требуется большой запас не только предметных представлений, но и знаний истории, социальных отношений. По этим причинам выбор картин для анализа производится очень тщательно, чтобы разбор изображаемого не занимал слишком много времени и был доступен детям.

Сейчас мы изучаем творчество Бориса Михайловича Кустодиева. В канву этой темы органично вплелись занятия по истории русского народного костюма, игрушки,

Использование методов театральной педагогики в развитии высших форм

зрительного восприятия **Гринченко Н.С. Клепач Г.И.**

Методы театральной педагогики очень эффективны для развития высших форм зрительного восприятия, для формирования целостного представления о художественном произведении, формирования навыков анализа художественных образов произведения, создания условий для творческого самовыражения и гармонизации психоэмоционального состояния; а также позволяют решать ряд задач, таких как: тренировка адекватного мимического и пантомимического выражения различных эмоциональных состояний; развитие представления о пропорциональности; развитие пространственного мышления; развитие навыков ручного труда; поддержание атмосферы высокой взаимной терпимости и психологической безопасности; способствование преодолению тревоги, препятствующей самораскрытию.

Для достижения оптимальных результатов занятия целесообразно делить на этапы, обеспечивающие аналитико-синтетический подход в формировании целостного впечатления о художественном произведении. Изучение всего материала идет от частного к общему. Последовательно изучая характеры персонажей художественного произведения (литературного или живописного), исследуются выражения лиц, прически, украшения, подбираются костюмы для героев. После этого учащиеся практикуются в передаче жестов персонажа, характерных для его эмоционального состояния и характера, и тренируются в координации движений с атрибутами и декорациями спектакля в сценическом пространстве.

Например, этапы работы над драматизацией представлений о литературном произведении С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев»:

1. Знакомство с текстом сказки С.Я. Маршака «12 месяцев».
2. Изучение характеров и выделение ведущего эмоционального состояния персонажей, выбор исполнителей ролей.
3. Изучение типовых элементов одежды, причесок персонажей и изготовление кукол.
4. Развитие творческого воображения в создании конкретного образа к обобщенному понятию «месяц январь» и т.п.
5. Изучение характерных элементов интерьеров дворца, крестьянского жилища. Изготовление декораций к спектаклю.
6. Драматизация: репетиция спектакля, работа с куклами и текстом, эмоционально выразительное чтение.
7. Итоговое занятие. Кукольный спектакль для учащихся младших классов. Передача усвоенного когнитивного опыта с целью его закрепления и обобщения.

Данный цикл занятий представляет собой совокупность методов воздействия в контексте драматической деятельности учащихся, реабилитации лиц с нарушениями зрения, эмоциональными и поведенческими расстройствами. Занятия разработаны на основе игровой деятельности и приемах изобразительной, музыкальной, драматическо-ролевой и художественно-поэтической экспрессии.

В литературе имеются многочисленные подтверждения эффективности использования искусства в школах, где оно выступает как средство не только оздоровления и коррекции, но и развития. Его основой выступает художественная выразительность, способность формировать психологические защиты от внешних влияний среды. Цикл занятий имеет преимущественно культурологическую направленность, поскольку предполагает, что в ходе занятий учащийся знакомится с произведениями искусства (музыка, художественное чтение, литература, живопись, народные промыслы). Через разные виды деятельности в ходе занятий происходит творческое самораскрытие, формирование эмоционально-эстетического и нравственного отношения к жизни. Занятия имеют коррекционную, воспитательную, образовательную и культурологическую направленность. Искусство выступает как средство комплексного коррекционно-развивающего воздействия на детей с нарушениями в развитии.

Одним из важнейших направлений коррекционной работы является эмоционально-речевое развитие. Разучивание и эмоциональное воспроизведение ролей оказывает заметное влияние на речевую деятельность школьников, которые учатся владеть родным языком, приобщаются к подлинно художественной речи. В процессе овладения ролью активизируется образное мышление школьников, стимулируется их творческое воображение; они учатся находить точные слова и словосочетания, правильно строить предложения, соблюдать нормы звукового произношения. В процессе совершенствования речи углубляются нравственные представления и чувства, эмоциональные и эстетические переживания учащихся. Идет познание мира через героев сказки, расстановка нравственных ориентиров (что «хорошо» и что «плохо», что такое «добро», а что «зло»). В период репетиций, работы над ролью обсуждаются обстоятельства, в которые попадают герои, что дает возможность выработать понимание, что мир многогранен и в нем есть добро и зло, сложные обстоятельства и выход из них. Осваивая интонацию и характер героя, школьники осознают значение интонации в общении, приобретают опыт передачи своего отношения к персонажам, событиям, действиям.

Процесс работы над ролью дает еще и богатый диагностический материал - раскрытие проблем детей (боязни самовыражения, трудностей межличностного взаимодействия и пр.) Иногда игра с театральной куклой за рамками репетиции, в спонтанно возникшей сценке, позволяет ребенку разобраться в некоторых жизненных коллизиях, отреагировать агрессивные чувства или, напротив, проявить сострадание (выражение которого порой подавляется из-за боязни быть осмеянным). На одном из занятий мальчик рукой куклы гладил по голове девочку, ударившую ногу, приговаривая утешительные слова, что в обычной жизни наверняка вызвало бы подшучивания одноклассников.

КОРРЕКЦИОННОЕ ЗАНЯТИЕ РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ РАССМАТРИВАНИИ КАРТИНЫ А.К. САВРАСОВА «ГРАЧИ ПРИЛЕТЕЛИ»

Конопельченко Г.П., Шингур Н.В.

Если видишь на картине нарисована река
Или ель, и белый иней,
Или дождь и облака,
Или снежная равнина
Или горы, или пляж

Обязательно картина называется пейзаж.

1. Вступительное слово.

В этом году мы учились понимать содержание художественных произведений. Сегодня мы покажем свои знания жанров живописи и на примере картины Саврасова А.К. «Грачи прилетели» продемонстрируем приемы восприятия картин.

Итак, ребята, что такое живопись?

1. Живопись - вид изобразительного искусства, главным выразительным средством которого является цвет.

С какими жанрами живописи вы познакомились, назовите их.

2. Мы познакомились с такими жанрами: портреты, пейзажи, натюрморт, тематическая картина.

3. Пейзаж - это изображение природы. Левитан «Большая вода», Шишкин «Утро в сосновом бору».

4. Портрет - изображение конкретного человека, группы людей или самого художника (автопортрет). Мы рассматривали портреты портретистов: Репина, Серова, Кипренского, Нестерова. Благодаря Кипренскому мы знаем, как выглядит знаменитый поэт А.С. Пушкин.

5. Назовите картины тематического содержания. К тематическим картинам относятся произведения, написанные на важную общественную тему: история, труд людей, защита Отечества. Рассматривали такие тематические картины как «Богатыри» Васнецова.

6. Натюрморт - мертвая натура. Изображение предметов (плодов, цветов, предметов искусства, домашнего обихода, старины и т.п.)

А сейчас Марина покажет натуру для изображения натюрморта. Создает картину и подводит итог.

Картины такого содержания как бы говорят: «Смотри, как прекрасны самые простые вещи, любуйся, пользуйся ими».

II. Дети учились воспринимать образы по сюжетам из сказок.

Учились распознавать мимику, жесты, характер и в целом образ изображаемого героя. Один из сюжетов сказки дети сейчас «оживят». - Я сегодня поймал было рыбку Золотую рыбку, не простую; По-нашему говорила рыбка, Домой в море синее просилась, Дорогою ценою откупалась; Откупалась, чем только пожелаю.

Не посмел я взять с нее выкуп, Так пустил ее в синее море».

- «Дурачина ты, простофиля! Не умел ты взять выкупа с рыбки! Хоть бы взял ты с нее корыто, Наше-то совсем раскололось».

- Ребята, вы узнали из какой сказки сюжет. Ответ. Сюжет из сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина.

- Опишите образы старика и старухи.

1. Как вы восприняли старика?

Ответ: Старик добродушный, лицо спокойное, доброе, голос робкий. Одет просто: ко-соворотка, шаровары, лапти.

2. А старуха?

Ответ: Старуха высокомерная, властная, злая. Ее лицо отражает внутреннее содержание. Хмурое лицо. (Показать мимику лица старухи).

III. Рассмотрим картину «Грачи прилетели».

Воспитатель: Рассмотрим картину «Грачи прилетели».

1. Эту картину написал Саврасов Алексей Кондратьевич.

Художник родился в Москве в семье мелкого торговца (в небогатой семье). Еще в юношеские годы он мечтал стать художником и посещал занятия в Московском училище живописи и ваяния. Саврасов написал много картин с изображением русской природы. Но самой первой была картина «Грачи прилетели».

2. В 1871 году появилась картина «Грачи». Картина с русским родным пейзажем и сразу померкло, что до этого выставлялось.

3. Изначально картина понравилась всем. Была она понятной, родной, все узнавалось и волновало в «Грачах». Полотно сразу было признано живописным шедевром. Таким остается поныне и будет таким, пока всех нас волнуют прилеты птиц, листопады, белый январский иней, окружающая нас родная природа.

Воспитатель:

Рассказ о картине (художественный образ).

1. На переднем плане изображены молодые гнутые березки, на которых розовеют и набухают почки. На вершинах этих берез хлопочут, у своих огромных черных гнезд, с криком и гомоном грачи. Видим следы собаки (только что пробежавшей) на мокром снегу. Справа от нас - лужи талой воды. Слева на снегу видим грача с веточкой в клюве.

2. За березами - деревянная изгородь, серый дощатый сарай, церквушка с округлым куполом (маковкой - народное название) и звонница - с вытянутым куполом. И церковь, и звонница увенчаны крестами. За постройками до самого горизонта - поля с остатками снега. Везде на картине видно, как художник с помощью цвета передал свежесть, чистоту воздуха. Глядя на картину, чувствуешь его прохладу.

Вопросы:

1. Какое время года изображено на картине? Ответ: Весна!

2. Почему вы так думаете?

Ответ: Прилетели грачи, а они первые вестники весны. Вчера их еще не было, а сегодня они появились, хозяйничают на березах, орут по-весеннему.

3. Назовите еще приметы весны. Ответ: Талая вода, остатки снега на полях, на березах набухают почки.

IV. Детальное рассмотрение предметов (аналитическое).

Воспитатель:

Для правильного восприятия картины рассмотрим подробно (детально) те предметы, которые художник изобразил на ней, и постараемся понять то, что хотел передать нам художник.

1. Предлагаем каждому учащемуся фрагменты березы (молодые гнутые веточки с набухающими почками).

Дети обследуют ветви и проговаривают результат обследования. Например: «Березки тонкие, молодые, на них набухают почки. На вершинах берез у своих гнезд хлопчут грачи».

2. Предлагаем рассмотреть муляжи птиц и выбрать грача. Описание и обследование грача: форма головы, туловища, клюва, размер. Описание сопровождается движениями рук. Дети озвучивают результаты обследования.

3. Рассмотреть гнезда разного размера. Какое гнездо может быть у грача? Ответ: Большого размера, сделанное из мелкого хвороста, прутиков. Строит гнездо и сразу его укрепляет высоко на дереве сама птица.

4. На картине пейзаж дополнен деревенскими постройками, церковью. Рассматриваем макеты дощатой изгороди и деревенских построек (сарай). При посещении церкви вы рассматривали внутреннее убранство и ощутили атмосферу, специальные запахи внутри помещения. Сейчас рассмотрим архитектуру церкви.

Церковь на окраине захолустного городка - это невысокое здание, над которым возвышается купол. Купол имеет округлую форму (маковка).

Купол над звонницей вытянут, как стрела, вверх. И купол церкви, и купол звонницы увенчаны крестами.

VI. Закрепим содержание картины (целостное восприятие)

(Создание художественного образа у детей).

Каждый ребенок передает описание картины. _

Воспитатель: Какое настроение у вас создает эта картина (приподнятое, весеннее). Ответы детей. Дети читают стихи: «Ранняя весна» Клычко и др.

Заключение.

Воспитатель:

В «Грачах» произошло открытие русской природы, неброской, сдержанной в красках. В этой картине Саврасов почувствовал душу русской природы.

По таким картинам воспитывается у человека радость жизни, чувство Родины. Пейзаж, как ничто другое, роднит человека с местами, где прошло его детство, где ловил рыбу, любовался весенними цветами, синевой небес. Эта картина считается гимном русского пейзажа.

Отчет о проведенной работе по развитию художественного восприятия на примере картины А.К. Саврасова «Грачи прилетели»

На примере рассматривания картины А.К. Саврасова «Грачи прилетели» покажу, как у детей создавался, формировался целостный образ художественного произведения.

1. Выяснили, что входило в картину, т.е. предметы, которые изображены на картине: деревья, птицы грачи, черные гнезда, деревенские постройки, церковь, звонница, время года;

2. Для правильного восприятия картины детально рассматривали все эти предметы и старались передать то, что хотел передать нам художник. (Дали возможность соприкоснуться с каждым предметом), воспроизвести его.

а) Каждому учащемуся были предложены фрагменты березы (молодые, гнутые веточки с набухающими почками). Дети обследуют гибкие побеги, показывают руками их гибкость и проговаривают: «Березки тонкие, молодые, высокие, на них набухают почки. На вершинах берез у своих гнезд хлопочут грачи».

б) Предлагали рассмотреть муляжи птиц и выбрать среди них грача. Описывали и обследовали птицу: формы головы, туловища, клюва, размер. Результат обследования озвучивается каждым ребенком.

в) Грачи хлопочут у своих гнезд с криком и гомоном. Рассматривают различные величины гнезда. Какое гнездо у грача? Конечно, большого размера, как и сама птица. Из чего сделано? Сделали из березовых прутиков гнездо и дети имели возможность потрогать его; сформировали у детей понятие гнезда.

г) Прослушивали записи голосов птиц, ходили в парк на экскурсию, слушали голоса птиц весной, узнавали среди других голос грачей.

д) На картине пейзаж дополнен деревенскими постройками: церковь, сарай, дощатый забор. Рассмотрели все постройки на макетах. Сформировали понятие: церковь на окраине захолустного городка - это невысокое здание с куполом (маковкой) округлой формы. Купол над звонницей вытянут, как стрела вверх, купола увенчаны крестами.

3. Проверили, что у детей четко сформированы понятия об этих предметах (которые художник изобразил на картине).

4. И приступили к построению.

Рассмотрели как все предметы расположены на картине (где находятся, чем заняты, грачи вьют гнезда на березах). После построения описываем с указанием точного положения предметов. Что на переднем плане, слева, справа. За березами находятся постройки. И дальше до самого горизонта поля с остатками снега.

5. Даем классическое описание картины в целом.

6. Знакомим детей с историей и какое место она занимает в русском пейзаже. Является гимном русской природы.

7. Вывод. В основу рассмотрения этой картины было положено аналитическое восприятие, с помощью которого помогли создать детям целостное восприятие художественного образа.

КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА УРОКАХ «ТЕСТО-ПЛАСТИКИ»

Павлик С.Н.

Именно в процессе практической деятельности у слепого и слабовидящего ребенка формируются и закрепляются знания, умения и навыки, совершенствуются способы осязательных, слуховых восприятий и представлений: активизируются мышление и речь; развиваются морально-волевые качества и т.д.

Для целостного освоения действий при выполнении практической работы используют поэтапный метод, предусматривающий определенную последовательность введения учащихся во взаимодействие с учебным материалом.

Первый этап заключается в подготовке у слепых и слабовидящих школьников исходной познавательной позиции (активизации чувственного опыта, знаний, определение целей и задач предстоящей деятельности). Например, изготовление подарка-панно «Грибная семейка». Дети должны знать, что грибы бывают ядовитыми (несъедобными) и съедобными. Съедобные: опята, маслята, сыроежки, белый гриб, подберезовик и др.; несъедобные: мухомор, ложный опёнок и др. По форме грибы имеют некоторые различия. Грибы растут в лесу, в местах, где много влаги, в траве, среди листьев, сухих веток и различных растений.

В целом, рассматривая образец панно, мы делаем вывод, что оно достаточно эстетично смотрится. Его можно повесить на стену, поставить на стол. Данное панно подходит к ин-

терьеру кухни, прихожей, гостиной, детской комнаты. В его основу входят экологически чистые материалы не способные повредить здоровью человека. Для изготовления затрачивается не более 60 рублей. А сделанное своими руками за небольшой промежуток времени (около 2-х часов) оно послужит оригинальным, стильным сувениром, который будет радовать глаз несколько лет. Единственное слабое место этого подарка - хрупкость (его нельзя перевозить без упаковки, бросать, сдавливать).

Второй этап отражает формирование представлений об объекте деятельности на основе обучения слепых детей способам, приемам и порядку перцептивных действий.

Исследуем гриб подберезовик. Его можно разделить на две составляющие: ножку и шляпку. Движением руки учащиеся обследуют объект и выясняют, какие геометрические фигуры или тела они напоминают. Так, ножка гриба имеет цилиндрическую форму. Сомкнув большой и указательный пальцы рук, мы повторяем форму ножки движением руки сверху вниз. Вторая часть гриба напоминает шар. Дети могут обхватить шляпку всеми пятью пальцами.

Если ребенок безошибочно повторяет изученное, приступаем к третьему этапу. Используя наш опыт, проверяем, что учащиеся усвоили и с помощью теста и ножа изготавливаем гриб из его составляющих шляпки (шар) и ножки (цилиндр). Тщательно отрабатываем движения, с помощью которых можно изготовить геометрические тела: шар и цилиндр. Из небольшой порции теста формуем шар в ладонях круговыми движениями. Если необходимо, учитель берет ладони ребенка в свои руки и показывает, как делается шар. Затем откладываем его на доску и с помощью отсекания нижней части шара получаем шляпку. Сделаем цилиндр - ножку гриба. При этом напоминаю детям, что ладони двигаются параллельно друг другу вперед - назад. Если ребенок эти движения не может выполнить, подражая, то учитель, взяв его руки в свои, выполняет совместные действия. Срез шляпки является местом соединения с ножкой.

Все движения, необходимые для изготовления грибов, доводятся до автоматизма. Только после этого мы приступаем к работе дальше и закрепляем навыки, делая следующий гриб меньше по размеру. Говорят нельзя дарить картины, панно, где нет пары (т.е. один цветок, овощ, одинокое дерево). Поэтому предлагается сделать грибную семейку.

Данная самостоятельная работа учащихся предусматривает получение сведений о качестве усвоенных навыков и их систематизации.

Если кто-то из учащихся быстрее других справился с заданием, то ему можно сформировать гриб - мухомор, шляпка которого по форме напоминает конус (будет очень хорошо, если ребенок сам догадается, как ее сделать: может он ее сформирует из шара, а может быть из цилиндра). Здесь включается его фантазия, осознанность действий, а так же использование навыков, изученных ранее, с усложнением.

На уроке важно соблюдать следующие условия проведения фронтальной работы со слепыми и слабовидящими детьми:

1. требуемый материал раздается каждому ученику;
2. с материалом знакомят одновременно всех учащихся;

С помощью вопросов учитель уточняет восприятие элементов панно (какого цвета гриб, что его окружает и пр.) у детей, которые имеют остаточное зрение, а затем связывает цвета с обследуемыми предметами у незрячих. Очень хорошо указать, где находятся грибы на плоскости основы. Таким образом, ребенок подготавливается к тому, чтобы составить правильно свою картину, соблюдая принципы компоновки, а так же повторяет умения располагать на плоскости предметы (из начальной школы).

Например, грибы надо приклеить так, чтобы расстояние от них до краев рамки было одинаковое справа, слева, сверху, снизу. При этом руки ребенка перемещаются вместе с руками учителя. Чем чаще ребенок самостоятельно характеризует взаимоположение различных объектов, тем быстрее он начинает свободно и правильно составлять композицию на плоскости. Все эти упражнения, по возможности, надо проводить в непринужденной, игровой обстановке.

Раскрашивая грибы, мы используем акварель. В работе задействованы только шляпки грибов, т.к. ножка светлая и не нуждается в покраске. Эта деятельность успокаивает детей, обогащая их предметные представления, формирует образное мышление, пространственные представления. Оперируя в процессе труда различными материалами, инструментами и приспособлениями, учащиеся начинают правильно соотносить конкретные образы с их названиями.

Такая деятельность служит формированию творческого воссоздающего воображения, обогащению памяти новыми образами, расширению круга предметных и пространственных представлений. Развитие мелкой моторики, ориентировки на микроплоскости и цветоразличение.

Эта работа доставляет детям большое удовольствие, наполняет положительной энергией и чувством удовлетворения. Воспитывает видение прекрасного. Все это для незрячих детей служит основой их подготовки к жизни и труду в обществе.