Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Л. А. ДУБРОВИНА
И. Р. СОРОКИНА

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА

Учебное пособие

Владимир 2022

УДК 37.01342 +37.01377
ББК 74.662 + 88.69-99
Д

Рецензенты:

Кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой менеджмента
Владимирского филиала РАНХиГС
Ж. А. Жилина

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
Владимирского государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Л. И. Богомолова

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Дубровина Л.А., Сорокина И.Р. Социально-психологическая работа с детьми и подростками группы риска: учеб. пособие / Дубровина Л.А., Сорокина И.Р.; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. - Владимир: Изд-во ВлГУ, 2021. - 80 с. ISBN

В пособии даны характеристики детей и подростков группы риска, выделены основные направления социально-психологической работы с ними, технологии работы с каждой из категорий группы риска.

Предназначено для студентов всех курсов очной формы обучения направления 44.03.02 - Психолого-педагогическое образование (бакалавриат), специальности 44.05.01 - Педагогика и психология девиантного поведения, также может быть полезно преподавателям, психологам, социальным педагогам, всем заинтересованным лицам.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

©ВлГУ, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

с.
ВВЕДЕНИЕ……5
ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ИПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА……8
1.1 Характеристика категории «дети группы риска».....8
Список использованных источников……15
1.2 Дети с аномалиями в развитии как представители группы риска.16
Список использованных источников……..26
1.3 Характеристика одаренных детей как представителей группы риска.....27
Список использованных источников……..32
1.4 Подростки с девиантным поведением как представители группы риска.....33
Список использованных источников……..38
Контрольные вопросы и тестовые задания……39
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРУППЫ РИСКА ……42
2.1 Общая характеристика социально-психологической работы с детьми и подростками группы риска.....42
Список использованных источников……49
2.2 Социально-психологическая работа с детьми, имеющими аномалии в развитии.....50
Список использованных источников……..60
2.3 Социально-психологическая работа с одаренными детьми 61
Список использованных источников……..67

2.4 Социально-психологическая работа с подростками с девиантным поведением 68

Список использованных источников……..74

Контрольные вопросы и тестовые задания……75

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРУППЫ РИСКА

3.1 Теоретические основы праксиологии взаимодействия с детьми и подростками группы риска……77

Список использованных источников……80

3.2 Технологии работы с детьми, имеющими аномалии в развитии .81

Список использованных источников……..85

3.3 Технологии работы с одаренными детьми 86

Список использованных источников……..91

3.4 Технологии работы с подростки с девиантным поведением…….91

Список использованных источников……..93

Контрольные вопросы и тестовые задания……94

ЗАКЛЮЧЕНИЕ...……..96

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ……97

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ...……**Error! Bookmark not defined.**

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время понятие «дети группы риска» употребляется довольно часто в педагогике и психологии. Дети группы риска – это категория детей, которая в силу определенных обстоятельств жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Среди миллионов детей – жизнедеятельных и целеустремленных – встречаются такие дети, которых принято называть трудновоспитуемыми. Все это связано с определенными конфликтами в семье, накладывающими свой отпечаток на детей. Семейное неблагополучие – главная причина попадания детей в группу риска. Оно порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций. Именно из неблагополучных семей и выходят эгоисты, лицемеры, лодыри, малолетние правонарушители.

Для подростков "группы риска" характерен низкий уровень учебной мотивации, познавательная пассивность, несформированность общеучебных знаний и специальных умений. Они плохо адаптируются к школьной жизни, конфликтуют с окружающими.

К категории учащихся "группы риска" относятся дети с нарушениями в аффективной сфере; педагогически запущенные дети; дети с задержкой психического развития; с проблемами в развитии; с психопатоподобным поведением и т. д. В литературе по дефектологии и психологии к данной категории иногда относят и леворуких детей, а также детей с эмоциональными нарушениями.

Проблема работы педагогов с детьми, относящимися к группе риска, - одна из самых важных и актуальных в современной России, когда в обществе множество факторов приводящих ребенка к депрессии, как на физическом, так и на психологическом уровне

Проблема детей "группы риска" особенно актуальна для возраста от 10 до 14–15 лет. Особое внимание к душевному здоровью подростков, а также своевременное выявление и профилактика различных отклонений необходимы по трем причинам.

Во-первых, морфологические и физиологические изменения, приходящиеся на пубертатный период, делают организм подростка

более уязвимым и повышают риск соматических заболеваний. Во-вторых, именно в подростковом возрасте впервые проявляются многие нервные и психические заболевания. В-третьих, естественное для этого возраста расширение сферы социальных отношений дает подростку новый социальный опыт, овладеть которым очень сложно.

Обострение социально-экономической ситуации в стране, резкое ухудшение экологической ситуации в целом и множество иных факторов привели наше общество к увеличению роста числа детей «группы риска». По статистике 15 процентов российских детей составляет группу риска.

Большая часть из них имеет особенности физического, психического, социального развития, к которым, как правило, относят проблемы со здоровьем, трудности в воспитании и обучении, ограничение возможностей физического развития, сиротство и другие. Поэтому важнейшим приоритетом современной государственной политики в отношении детей с особенностями в развитии считается обеспечение гарантии их прав на выживание, развитие и защиту.

С конца 20 века педагоги и психологи стали поднимать вопрос о включении в группу риска одаренных детей. Одаренных детей часто не понимают. Сверстники их часто называют выскочками, а учителя смотрят на них, как на мешающий предмет. На уроке надо уделить внимание всем, только этот "Егоров" опять что-то выкрикивает с места, мешает вести урок, придерживаться отведенной темы, стремится вывести ее за рамки, познать более глубже. Учитель одергивает такого ребенка, прерывает его и при этом не задумывается о том, что такие дети ранимы, очень легко затронуть струны его души и убить радость познания, одаренность затухает. Ее больше нет, на одного необычного ребенка стало меньше.

В настоящее время категория «детей группы риска» (имеется в виду риск для общества, который они создают, и риск потери ими жизни, здоровья, возможностей развития) является предметом исследования различных отраслей научного знания, вследствие чего имеет междисциплинарный характер изучения, обуславливающийся сложностью и многогранностью этого явления.

Цель дисциплины – является формирование профессиональных психолого-педагогических компетенций по установлению контакта с детьми группы риска (в частности подростками), диагностике их

психологических проблем и причин провоцирующих асоциальное, дезадаптивное и антиобщественное поведение, разрешению проблем разных типов у детей и подростков этой категории, использованию инструментов проектирования в разрешении психологических проблем на основе технологии развивающего диалога, интерактивного обучения, психологического консультирования, групповой дискуссии и др.

Учебное пособие ориентирует на научно-методологический подход к профессиональной деятельности, способствует решению следующих задач:

— обобщить и углубить знания студентов по всему блоку общегуманитарных, социально-педагогических дисциплин в рамках социально-психологической работы с детьми и подростками группы риска;

— интегрировать знания о сущности процесса психолого-педагогической деятельности с детьми группы риска; знания теоретических и методических основ социально-психологической работы и поддержки данной категории;

— сформировать умения и навыки вырабатывать оптимальную стратегию взаимодействия с несовершеннолетними группы риска.

ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

1.1 Характеристика категории «дети группы риска»

Категория детей «группы риска» является предметом исследования различных отраслей научного знания, вследствие чего имеет междисциплинарный характер изучения, обусловливающийся сложностью и многогранностью этого явления. В зависимости от области изучения выделяют множество классификаций детей «группы риска». В психологии, педагогике, социальной педагогике к данной категории детей относят тех, кто испытывает трудности в обучении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, социализации в целом.

Осложнение социально-экономических условий жизни населения, воздействие средств массовой информации, распространяющих идеи и ценности, противоречащие установкам на формирование нравственно-экологического общества, обострили проблему «дети группы риска» [1]. Дети «группы риска» — это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Эта категория детей в силу определенных причин своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Понятие «дети группы риска» подразумевает следующие категории детей:

1) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;

2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;

3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;

4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;

5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации.

Особенностью детей «группы риска» является то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать. Этой категории детей требуется особое внимание специалистов, комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей.

Слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов.

Среди факторов социального риска, выделяются следующие, имеющие наибольшее значение в плане воспитания детей и подростков [2]:

1. Социально-экономические факторы.
2. Медико-социальные факторы.
3. Социально-демографические.
4. Социально-психологические факторы.

В современных социальных условиях вряд ли можно обнаружить детей, которые совсем не были бы подвержены влиянию факторов риска в той или иной степени выраженности. Но все перечисленные факторы могут являться причиной нарушения в развитии ребенка и вовсе не определяют, чем он рискует в действительности. Не сама причина является риском, а то, что следует из этой причины. Наибольшему риску могут подвергаться дети из неблагополучных семей. Но чтобы понять, относится ли ребенок к категории группы риска, необходимо учитывать комплекс факторов, их взаимодействие.

Анализ условий жизни таких детей и подростков показывает, что невозможно выделить одну главную причину, послужившую фактором риска. Специалисты чаще всего фиксируют сочетание многих неблагоприятных условий, которые делают невозможным дальнейшее проживание в семьях, где создается прямая угроза здоровью ребенка и его жизни.

У детей возникают значительные отклонения как в поведении, так и в личностном развитии. Им присуща одна характерная черта – нарушение социализации в широком смысле слова.

Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций. Проживание в асоциальных семьях приводит к снижению у детей эмпатии – способности понимать других и сочувствовать им, а в некоторых случаях – к эмоциональной «глухоте». Все это затрудняет в дальнейшем воздействие педагогов и других специалистов на ребенка, приводит к активному сопротивлению с его стороны.

Смысл жизни и ценностные ориентации у детей группы риска отличаются по многим проявлениям от смысла жизни и ценностных ориентаций у детей, воспитывающихся в нормальных условиях. Реализация ценностей у группы риска осуществляется путем самоутверждения в том, что кажется особенно важным, проявления независимости и смелости, граничащей с нарушением закона, а также путем принятия особой жизненной позиции в обществе; для входящих в данную группу подростков характерна пассивность в их достижении.

В ценностный ряд подростков и старших юношей группы риска не входят такие качества, как честность, ответственность, терпимость, чуткость. Представители этой группы уверены в том, что от них ничего не зависит, и поэтому они всегда ищут себе покровителей, их интересует не общественное признание деятельности, а лишь собственный статус в обществе.

Дети старшего школьного возраста стоят на пороге самостоятельной жизни, к которой они не считают себя готовыми. С одной стороны, они хотят жить самостоятельно, отдельно, не зависеть ни от кого; с другой стороны – боятся этой самостоятельности, так как понимают, что без поддержки родителей, родственников им не выжить, а на нее они рассчитывать не могут. Эта двойственность чувств и желаний приводит к неудовлетворенности старшеклассника своей жизнью и собой.

Большое внимание современные исследователи уделяют такой категории детей группы риска, как дети-сироты. На основании многочисленных исследований можно выделить факторы, препятствующие успешной социализации детей-сирот. Ведущую роль в процессе социальной адаптации ребенка играют социальные группы, люди, имеющие для него важное значение, оказывающие на него влияние (референтные). Как показывают исследования, сегодня в

обществе происходит возрастание референтной роли семьи и взаимоотношений в ней. Семья становится главным источником поддержки, устойчивости, ориентиром для подростка. Дети, оставшиеся без попечения родителей, не имеющие семьи, лишены самого мощного и действенного пути социальной адаптации.

Детей-сирот характеризует очень эмоциональное и напряженное отношение к своим родителям, семье. У большинства детей-сирот (особенно у тех, чьи родители умерли или дети их не помнят) сохраняется положительное эмоциональное отношение к своим родителям, любовь к ним. В то же время у всех детей-сирот, как и у «семейных» детей, присутствует ярко выраженное стремление иметь свою семью в будущем [3].

По мнению многих отечественных психологов, особенности психического развития детей-сирот проявляются, в первую очередь, в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Для всех детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, характерны искажения в общении со взрослыми. С одной стороны, у детей обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. А с другой – полная неудовлетворенность этой потребности: малое количество взаимообращений взрослых и детей, практическое отсутствие в этих контактах личностных, интимных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленного на регламентацию поведения. Все вышеперечисленные особенности общения с взрослыми лишают детей важнейшего для их психологического развития переживания своей значимости, необходимости и ценности для других людей и одновременно переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к людям.

Для детей-сирот значимыми в разных ситуациях выступают друзья, братья, сестры, воспитатели, знакомые взрослые и даже родственники, с которыми подростки почти не видятся. С друзьями воспитанники, так же как и «семейные» подростки, могут быть откровенными, делятся с ними радостями и рассказывают о неприятностях, в меньшей степени обращаются к ним в трудных жизненных ситуациях за советом, еще реже они выступают для них примером в жизни. Почти 70% воспитанников считают, что воспитатели могут указать им на их недостатки и они их

послушаются; 46% обратятся к воспитателям в трудных жизненных ситуациях, примерно треть – обратится за советом, если решатся изменить свою жизнь, расскажут о важных событиях или проблемах. Также в некоторых ситуациях для воспитанников значимыми людьми выступают знакомые взрослые, в т.ч. директор, психолог, педагог и др. Для довольно большой группы сирот-подростков (почти четверть) референтные лица совсем не выявляются. Таким образом, для воспитанников существует проблема выбора значимых для них людей, на которых они могли бы положиться в трудных ситуациях и которые могли бы служить им примером и образцом для подражания [4].

Для социального становления подростка большое значение имеет содержание его жизненных планов, его мечты, желания, устремления, то есть проектируемый образ своего будущего. У воспитанников интернатных учреждений преобладает позиция жить сегодняшним днем, не задумываясь о будущем. Они представляют свои жизненные перспективы очень расплывчато, не наполняя их реальным содержанием. Практически никогда они не могут сказать, что и как собираются делать для достижения своих целей. Неуверенность в себе, низкая самооценка приводят к тому, что подростки почти не ставят перед собой перспективные цели, направленные на повышение профессионального уровня и обретение профессии.

Отставание в физическом и интеллектуальном развитии детей, оставшихся без попечения родителей, часто осложняется нарушениями в эмоционально-волевой сфере и поведении. Этому способствует система воспитания в интернатных учреждениях, в т.ч. постоянная жизнь «строем», «по приказу»; коллективные спальни, где ребенок никогда не может остаться один на один со своими мыслями; переводы из одного детского учреждения в другое, сопровождающиеся разлукой с привычным педагогическим и детским коллективом, братьями и сестрами и т.п.

Успешность социализации во многом определяется принятием окружающих, знанием и усвоением соответствующих социальных норм и ценностей, владением определенными навыками общения и профессией. Однако условия воспитания детей-сирот в интернатных учреждениях не позволяют в должной мере сформироваться названным качествам, а, наоборот, у детей формируются такие

особенности личности, которые изолируют их от реального мира. Большинство подростков, воспитывающихся в детском доме, учатся в общеобразовательной школе на «3» или на «3» и «4», не уступают по многим предметам – 17%; наблюдается отсутствие мотивации у – 49%. По мнению опрошенных, им мешает учиться в основном неорганизованность, лень и несформированность общеучебных навыков. После окончания девяти классов большинство собираются продолжить обучение в школе, училище, техникуме, но при этом считают, что «уровень образования важный, но не решающий фактор в жизни». То есть, дети-сироты меньшее значение, чем школьники из семьи, придают образованию. Возможности подростка-сироты в выборе профессии сильно ограничены как в силу неподготовленности, так и в силу неосведомленности. Около половины не знают, где можно приобрести интересующую их профессию. Зачастую во взрослой жизни они становятся хроническими неудачниками, легко попадают под чужое влияние (в том числе негативное) [5].

Чтобы подростки научились рассчитывать в жизни, прежде всего на себя, они должны обладать определенными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для нормальной адаптации в обществе, а не только в изолированном мире интернатного учреждения, который формирует у воспитанников недоверие и боязнь внешнего мира. Самыми главными опасениями подростков-сирот являются: «Остаться без поддержки», «Все то, что будет после выхода из детского дома», «Стать никому не нужным», «Одиночество», «Новые проблемы», и так далее [6].

Становление жизненной позиции, мировоззрения. Современное положение дел в обществе ставит подростка и юношу перед необходимостью определять свои жизненные цели, включаться в совместную деятельность, и только от него зависит, в какой мере он будет воспринимать себя и других в качестве неповторимых человеческих существ и в какой мере видеть в них средства для решения определенных задач. Максимум, что может сделать воспитатель, – это на практике убедить воспитанника, что только личность и личностные отношения составляют сферу высших ценностей социума.

Достигнуть этого педагог может только одним путем: через включение личности в общую, добровольно ею принятую совместную

деятельность достаточно высокого уровня кооперации. Эта деятельность направлена на цели, выходящие за рамки групповых ценностей, она предусматривает участие всех без исключения в самоуправлении и, с точки зрения мотивации, ориентирована и на свой процесс, и на свой результат. Общение при этом значимо и очень насыщенно. Если в начале такой деятельности мотивы ее участников нередко индивидуалистичны или сконцентрированы на группе, то впоследствии они в значительной мере становятся все более широкими социальными, т. е. направленными на иных, даже незнакомых людей. Лишь при этих условиях происходит становление социально ответственного (взрослого) поведения.

Свое же представление о взрослости воспитанники-сироты чаще, чем подростки из других групп, связывают с формальными характеристиками – с достижением совершеннолетия, с получением паспорта, т.е. с достижением ими определенного возраста. Они также связывают свое представление о взрослости с приобретением профессии или устройством на постоянную работу, с созданием собственной семьи (или рождением ребенка) и с необходимостью отвечать за своих. Только у трети воспитанников детских домов и подростков из приемных семей в их представление о взрослости включена необходимость заботиться о родителях.

Поэтому одной из важнейших задач педагогического коллектива дома является организация социально-актуальной деятельности. Исследования лаборатории психического развития в подростковом и юношеском возрастах Психологического института РАО показали, что по мере роста кооперации в организации и содержании этой деятельности растет и степень её воздействия на личность подростка или юноши, и даже взрослого человека. В целом же можно сказать, что именно характер социально значимой деятельности в двадцать лет определяет глубоко интимные черты мировоззрения прошедшего через неё подростка – его отношение к людям, его тягу или отвращение к ним, склонность к диалогу или к подавлению и использованию.

Агрессивность подростков, которой страдает большинство детей-сирот, формируется в основном как форма протеста против отношения, непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что и проявляется в соответствующем поведении. На развитие агрессивности подростка влияют и

природные особенности его темперамента, например, возбудимость и сила эмоций, способствующие формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя. Естественно, что в состоянии фрустрации подросток с подобной психической организацией ищет выход внутреннему напряжению, в том числе и в драке, грубости и пр.

Включение же подростков в специально организуемую социально признаваемую и социально одобряемую деятельность заставляет их пересматривать, критически оценивать свое поведение, отношение к людям и к себе, создавая объективные предпосылки для нормального хода личностного становления, нивелируя агрессивные проявления.

В структуре жизненных ценностей на первом месте у подавляющего большинства опрошенных подростков, как «семейных», так и воспитанников интернатных учреждений, – «семья с хорошими отношениями», на втором – у первых стоит «здоровье», а затем «друзья» и «свобода». У детей-сирот на 2-м и 3-м местах соответственно – «друзья» и «любовь». Эти различия являются следствием разного социального статуса, разного ощущаемого отношения к себе и разной самоценности [7].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей, воспитывающихся вне семьи, в интернатных учреждениях, наблюдаются глубокие отклонения в процессе их социализации. Для них характерна не только задержка физического и психического развития, но и большая изоляция в социальной среде, сниженная способность вступать в значимые взаимоотношения с другими людьми. Большинство детей-сирот не уверены в себе и своем будущем, они со страхом и пессимизмом ожидают завтрашнего дня. Состояние воспитанников, стоящих на пороге выхода из детского дома, можно охарактеризовать словом «растерянность» перед самостоятельной жизнью. Формально у них множество возможностей и различных жизненных сценариев, но они испытывают определенные трудности в выборе необходимого образования и желаемой профессии. В то же время реализация этого выбора у воспитанников затруднена и ограничена. Во многом это обусловлено отсутствием у них тех близких людей, на помощь и поддержку которых они могут рассчитывать.

Воспитание детей в детских домах – это замена фактора риска одного вида (например, плохое питание или физическое насилие) на фактор риска другого вида (например, психологические трудности, проблемы формирования самосознания, вхождения в самостоятельную жизнь). После помещения в интернатное учреждение у детей нет почти никаких шансов вернуться в собственную семью до выхода из него по окончании образования. Одной из причин такого положения является то, что педагогический коллектив интернатного учреждения практически не предпринимает никаких мер к возвращению детей в кровные семьи, к воссоединению родителей и детей [4].

Список использованных источников:

1. Обучение и воспитание детей «группы риска»: Хрестоматия : Учеб. пособие для педагогов кл. коррекц.-развивающего обучения / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т; Сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. - М.: Ин-т практ. психологии, 1996. - 219,[2] с.; 20 см. - (Библиотека школьного психолога).; ISBN 5-89112-004-6.
2. Шульга, Т. И. Методика работы с детьми "группы риска" / .И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниярд; Ун-т Рос. акад. образования. - 2. изд., доп. - М. : Изд-во УРАО, 2001. - 123, [1] с. : табл.; 22 см.; ISBN 5-204-00252-9
3. Андреева, Г. М.Социальная психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению с специальности "Психология" / Г. М. Андреева. - Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. - 362 с., ISBN 978-5-7567-0274-3 (
4. Мураткина, Д. Е. Характеристика категории «Дети группы риска» в психолого-педагогической науке // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-kategorii-deti-gruppy-riska-v-psihologo-pedagogicheskoy-nauke (дата обращения: 13.07.2021).
5. Сакату Х. Психологические особенности детей группы риска с трудностями обучения и поведения: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2000. – 23 с.

6. Проблемы социального сиротства: причины, предупреждение, пути решения: (Сб. материалов расшир. заседания координац. Совета по федеральн. целевой программе "Дети-сироты", (16-17 янв. 2002 г., г. Белгород) / [Ред.-сост. Боровик В. Г., Калашникова С. Н.]. - Белгород, 2002. - 91 с. : табл.; 20 см. - (Федеральная целевая программа "Дети-сироты" / М-во образования Рос. Федерации. Исполнит. дирекция по президент. программе "Дети России").
7. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства //Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 7–15.

1.2 Дети с аномалиями в развитии как представители группы риска

Дети с задержкой речи и психического развития как представители группы риска.

Следует понимать, что ЗРР и ЗПРР – это не самостоятельные заболевания, а следствия неких отклонений в здоровье ребёнка, а именно – нарушений работы мозга, центральной нервной системы, генетических или же психических расстройств. Изучая анамнез детей с задержкой речевого развития, специалисты установили, что к нарушению нормального становления речи у детей могут приводить различные неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития, преждевременные, длительные или стремительные роды, долгий безводный период, родовые травмы, асфиксия плода в родах, гидроцефалия и увеличенное внутричерепное давление, генетическая предрасположенность, психические заболевания и даже ранний перевод ребенка на искусственное вскармливание.

Тяжело протекающие детские болезни, особенно в первые три года жизни, черепно-мозговые травмы или просто оставленные без внимания частые падения, понижение слуха различной степени — все это может служить причиной отставания в речевом развитии. При воздействии неблагоприятных биологических (или социальных) факторов наиболее существенно повреждаются именно те области головного мозга, которые в данный момент наиболее интенсивно развиваются. Исследования показали, что задержкой речевого

развития часто страдают дети, чьи мать или отец имеют какие-либо психические расстройства, часто ссорятся или злоупотребляют алкоголем.

Независимо от причины, которая привела к повреждению головного мозга, исход одинаков - разные зоны головного мозга начинают работать неправильно или не достаточно активно. У детей с задержками психо-речевого развития в большей степени «пострадали» зоны, которые отвечают за речь и интеллектуальные способности и в результате речевое и психическое развитие задерживается.

Отрицательные социальные факторы не оказывают на ребенка патологического влияния непосредственно, но они воздействуют на психическое развитие. Поэтому ЗРР и ЗПРР часто диагностируется у близнецов и двойняшек, у детей, растущих в двуязычных семьях или плохой языковой среде. Существенную роль играет, конечно, наследственный фактор. Хотелось бы остановиться отдельно на этом момента. Часто приходят мамочки с пятилетним ребёнком, который практически не говорит. Спрашиваю, чего вы ждали год назад, полтора года назад? Ведь чем раньше начать коррекцию и лечение, тем выше результат! Мамы пожимают плечами и рассказывают, что, мол, свекровь говорит, что папа ребёнка заговорил только в 4 года и сразу фразами, и дядя поздно заговорил. И ничего, оба в люди выбились.

Многие родители считают, что задержку развития «лечат» логопеды, но логопеды - это педагоги, а не врачи. Они лишь учат ребенка правильно говорить различные звуки, а этим можно эффективно заниматься лишь с 4-5 лет. Но мы с вами уже знаем, что ждать до 5 лет в случае с ребёнком с ЗРР крайне опасно. Детям с задержкой речевого развития показана оценка слуха (обследование у сурдолога) Для оценки развития используют соответствующие возрасту тесты: денверский тест психомоторного развития, шкалу раннего речевого развития (Early Language Milestone Scale), шкалу Бейли для оценки развития грудных детей (Bayley Scales of Infant Development).

Из беседы с родителями и наблюдений выясняют, каким образом ребенок сообщает о своих потребностях. В отличие от общей задержки развития и аутизма, при снижении слуха, моторной апраксии мышц лица и первичных нейрогенных расстройствах речи

дети способны выражать свои нужды. Выясняется, нет ли моторной апраксии мышц лица, что выявляется в виде затруднений при кормлении и неспособности повторять движения языком. Сравнивают понимание и воспроизведение речи. Сведения о домашнем окружении ребенка и его общении помогают выявить недостаточную стимуляцию речевого развития.

Невропатологи могут назначить лечение уже с 1 года, если рано установлена неврологическая патология, которая приводит или может привести к задержке речевого развития. Дефектологи начинают заниматься с детьми с 2 лет, они помогают развивать у ребенка внимание, память, мышление, моторику. Специалисты по развитию речи, педагоги-корректологи также начинают работы с детьми с 2-2,5 лет. Логопеды - помогают «поставить» звуки, учат правильно строить предложения и составлять грамотный рассказ. Большинство логопедов работают с детьми с 4-5 лет.

Для того чтобы ученики могли успешно усваивать школьные знания, необходимо, чтобы они приходили в первый класс с подготовленным фундаментом успешности, т. е. с хорошо развитыми основными познавательными процессами (мышлением, памятью, восприятием, речью), с достаточно сформированными ведущими мыслительными операциями. Это позволит детям осознавать необходимый понятийный аппарат школьного предмета “русский язык”, преодолевать возникающие в процессе учения трудности. Если же ребёнок приходит в школу без этого багажа, он обречён на неуспешность в обучении. Таких детей сегодня относят к группе академического риска, и практически нет ни одного класса, в котором не было бы подобных детей.

Проблема задержки психического развития является одной из актуальных не только в дефектологии, но и в общей педагогике, так как теснейшим образом связана с проблемой школьной неуспеваемости. Количество учеников начальной школы, испытывающих стойкие затруднения в обучении, составляет от 5 до 50 % (М.С. Певзнер, 1972, В.И. Лубовский, 1994, М.М. Безруких, 1998). Эти дети стали объектом изучения дефектологов, психологов, педагогов, врачей.

Динамическое наблюдение показало, что у детей с ЗПР отсутствовали школьные интересы, они не включались в работу класса, не отвечали на вопросы учителя, как будто не слышали, о чем

идет речь. Если же они включались в работу, то прекращали ее, как только возникали затруднения. Дети не усваивали программного материала, не могли сосредоточиться на задании. Обстановка класса действовала на них возбуждающе, и вместе с тем они быстро утомлялись. Они не могли оценить выполненную работу, не обращали внимание на исправленные в тетради учителем ошибки. У них не вырабатывалось осознанного отношения к оценке учителя.

Вместе с тем дети были более усидчивы и терпеливы в том случае, когда занимались интересующим их делом (рисование, лепка, слушание сказок), проявляли живой интерес к игре.

Научить наблюдать, думать, читать, писать, передавать мысль словом" - так В.А. Сухомлинский определил главную задачу начальной школы. Наблюдать, видеть, думать на каждом уроке!

Речь является одной из центральных психических функций, имеющих решающее влияние на формирование личности, мышления. Речь – это способ познания действительности; она выполняет функции общения и эмоционального самовыражения. Богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребёнка новыми представлениями и понятиями, а хорошее владение языком, речью способствует успешному познанию связей и в природе, и в жизни вообще. Однако есть несколько условий, без которых речевая деятельность невозможна, а, следовательно, невозможно и успешное развитие речи учащихся. Первое условие – потребность детей высказываться; второе – о чём нужно сказать, т.е. наличие содержания; третье – создание хорошей речевой среды. Чем богаче, полнее материал, тем содержательнее высказывание. Развитие речи имеет определяющую роль в регуляции поведения и деятельности детей на всех этапах развития. К шестилетнему возрасту словарный запас ребёнка увеличивается настолько, что он может легко объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Словарь шестилетнего ребёнка состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Достаточно развитой к 6 годам является и грамматическая сторона речи ребёнка. Дети овладевают системой морфологических средств оформления грамматических категорий, усваивают типы склонений и спряжений, традиционные формы чередования звуков, способы словоизменения и словообразования, учатся строить более сложные

предложения. В этом же возрасте дети уже подмечают значения, носителями которых в составе слова являются те или иные грамматические элементы (морфемы). В основе этого явления лежит ориентировка ребёнка на звуковую форму слова, на звучание грамматических форм. Язык усваивается ребёнком в общении, в процессе речевой деятельности. Но этого, конечно, недостаточно. Успехи учащихся в связной речи обеспечивают и в большей мере определяют успех в работе по всем предметам, в частности, способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности [1].

Дети с сенсорно-перцептивными нарушениями

Благодаря усложнению структуры восприятия и использованию его в более широкой деятельности создаются условия для формирования восприятия как целостной универсальной сенсорно-перцептивной способности. Такая способность позволяет воспринимать и осознавать факты окружающего мира сначала в видимых, а в дальнейшем и в скрытых отношениях.

В подвижных, сюжетно-ролевых, театрализованных играх, игровых занятиях, спортивных праздниках и досугах применяются многофункциональные модули. Напольные сенсорные тренажеры могут использоваться самостоятельно или в сочетании с другими игровыми модулями.

Так для профилактики нарушений позиционной установки стоп детей с ЗПР, имеющих двигательные нарушения, на всех этапах коррекционно-развивающей работы учат передвигаться на коврике с разной фактурой поверхности. Упражнения на них требуют определенных физических и волевых усилий и формируют специфические мышечные ощущения [2].

Дети с умственной отсталостью

Термином "умственная отсталость" в отечественной специальной педагогике обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы, которое может быть различным по тяжести, локализации и времени наступления.

Олигофренопедагогика - одна из отраслей специальной педагогики, разрабатывающая проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации умственно отсталых детей. Разнообразие форм

умственной отсталости вызвало необходимость создания их классификаций (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев и др.).

Л.И. Аксенова отмечает, что используются следующие категории степени нарушения поведения:

- минимальные поведенческие нарушения или отсутствие их;
- значительные поведенческие нарушения, требующие внимания или лечебных мер;
- другие поведенческие нарушения; - не определенные поведенческие нарушения.

Деменция (от лат.- безумие, слабоумие) - стойкое ослабление познавательной деятельности в результате органических или функциональных нарушений деятельности головного мозга. У дементных детей, в отличие от олигофренов, наступлению нарушения в деятельности мозга предшествует период нормального развития.

Олигофрения - вид недоразвития психической деятельности, в основе которого лежат остаточные явления перенесенного органического поражения центральной нервной системы (преимущественно коры полушарий головного мозга). Термин "олигофрения" ввел немецкий психиатр Э. Крепелин в 1915 г.

Возникновение олигофрении обусловлено главным образом вредными воздействиями на мозг ребенка во внутриутробном периоде его жизни, а также воспалительными, токсическими и травматическими заболеваниями ребенка в течение первого года жизни.

По степени выраженности дефекта олигофрению делят на 3 группы:

- дебильность - относительно легкая, неглубокая умственная отсталость;
- имбециальсть - глубокая умственная отсталость;
- идиотия - наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость.

Дети с дебильностью не в состоянии овладеть программой общеобразовательной массовой школы ввиду сниженного интеллекта и особенностей эмоционально - волевой сферы. У таких детей: - недоразвитие аналитике - синтетической функции высшей нервной деятельности; - нарушение функции абстрактного мышления; - недостаточное развитие способностей к установлению и пониманию временных, пространственных и причинно-следственных

отношений между объектами и явлениями; - соматические нарушения, общая физическая ослабленность, нарушения моторики;
- затруднена последующая профессионально-трудовая деятельность.

Дети, страдающие имбецильностью: обладают определенными возможностями к овладению речью, усвоению отдельных несложных трудовых навыков; имеют глубокие дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы; практически необучаемые; недееспособны (установление опеки); до достижения совершеннолетия находятся в специальных детских домах для глубоко умственно отсталых; некоторая часть детей, страдающих имбецильностью, может овладеть некоторыми знаниями, умениями, навыками (в объеме специально разработанных для них программ); могут работать в специально организованных мастерских.

Краткая характеристика идиотии: недоступность осмысления окружающего; крайне медленное и ограниченное развитие речевой функции (в ряде случаев эта функция не развивается); тяжелые нарушения моторики, координации движения, ориентировки в пространстве; лежачий образ жизни (у многих); медленное, затрудненное формирование навыков самообслуживания, в том числе гигиенических; недееспособность. Дети-идиоты: не подлежат обучению; находятся (с согласия родителей) в детских домах для глубоко умственно отсталых (необходимая медицинская помощь и уход); по достижении 18-летнего возраста переводятся в интернаты для хроников; при установлении опеки возможно содержание таких детей в семье [3].

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП как представители «группы риска»

В настоящее время все более актуальной становится проблема профилактики, медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Основной задачей системы обучения и воспитания является социальная адаптация и интеграция в общество детей с двигательными нарушениями и включение их в общественно-полезную деятельность. Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5–7% детей. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в

развитии у детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений.

Отмечаются следующие виды патологии опорно-двигательного аппарата:

I. Заболевания нервной системы: – детский церебральный паралич (ДЦП),

– полиомиелит.

II. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата: – врожденный вывих бедра, – кривошея, – косолапость и другие деформации стоп, – аномалии развития позвоночника (сколиоз), – недоразвитие и дефекты конечностей, – аномалии развития пальцев кисти, – артрогрипоз (врожденное уродство).

III. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата:

– травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, – полиартрит, – заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), – системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит).

При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства этих детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами (89%). Двигательные расстройства у них сочетаются с отклонениями в развитии сенсорных функций, познавательной деятельности, что связано с органическим поражением нервной системы и ограниченными возможностями познания окружающего мира. Очень часто отмечаются речевые нарушения, которые имеют органическую природу и усугубляются дефицитом общения. Поэтому наряду с лечебной и социальной помощью эти дети нуждаются также в психолого-педагогической и логопедической коррекции. Часть детей не имеют отклонений в развитии познавательной деятельности и не требуют специального обучения и воспитания. Но все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности [4].

Ранний детский аутизм.

Синдром раннего детского аутизма, в отличие от других аномалий развития, характеризуется наибольшей сложностью и дизгармоничностью как в клинической картине, так и в психологической структуре нарушений и является сравнительно редкой патологией развития. По данным исследования В. Е. Кагана, его распространенность колеблется от 0,06 до 0,17 на 1000 детей. Причем у мальчиков РДА встречается чаще, чем у девочек. Основными признаками РДА при всех его клинических вариантах являются:

— недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими;

— отгороженность от внешнего мира;

— слабость эмоционального реагирования по отношению к близким, даже к матери, вплоть до полного безразличия к ним (аффективная блокада);

— неспособность дифференцировать людей и неодушевленные предметы. Нередко таких детей считают агрессивными: когда они хватают другого ребенка за волосы или толкают его, как куклу. Такие действия указывают на то, что ребенок плохо различает живой или неживой объект;

— недостаточная реакция на зрительные и слуховые раздражители заставляет многих родителей обращаться к офтальматологу или сурдологу. Однако на первый взгляд кажущиеся нам слабая реакция ребенка на зрительные или слуховые сигналы является ошибкой. Дети с аутизмом, наоборот, очень чувствительны к слабым раздражителям. Например, дети часто не переносят тикание часов, шум бытовых приборов, капание воды из водопроводного крана;

— приверженность к сохранению неизменности окружающего (феномен тождества по L. Kanner). Этот феномен проявляется у детей с аутизмом очень рано, даже на первом году жизни. Родители ребенка с аутизмом рассказывали, что маленький Митя сосал импортную соску «бебимикс». Когда соска стала непригодна, отец вытащил ее изо рта спящего ребенка, выкинул в форточку и заменил обычной отечественной соской. Ребенок проснулся ночью, кричал, выплевывал

новую соску. Родителям пришлось выйти на улицу и ночью искать старую соску под окнами;

— неофобии (боязнь всего нового) проявляются у детейаутистов очень рано. Дети не переносят перемены места жительства, перестановки кровати, не любят новую одежду и обувь;

— однообразное поведение со склонностью к стереотипным, примитивным движения (вращение кистей рук перед глазами, перебирание пальцев, сгибание и разгибание плеч и предплечий, раскачивание туловищем или головой, подпрыгивание на носках и пр.);

— речевые нарушения при РДА разнообразны. В более тяжелых формах РДА наблюдается мутизм (полная утрата речи), у некоторых больных отмечается повышенный вербализм, который проявляется в избирательном отношении к определенным словам и выражениям. Ребенок постоянно произносит понравившиеся ему слова. Весьма характерным при РДА является зрительное поведение, что проявляется в непереносимости взгляда в глаза, «бегающий взгляд» или взгляд мимо. Для них характерно преобладание зрительного восприятия на периферии поля зрения. Например, от ребенкааутиста очень трудно спрятать необходимый ему предмет, и поэтому многие родители и педагоги отмечают, что «ребенок видит предметы затылком» или «сквозь стенку».

Однообразные игры у детей с РДА представляют собой стереотипные манипуляции с неигровым материалом (веревки, гайки, ключи, бутылки и пр.). В некоторых случаях используются игрушки, но не по назначению, а как символы тех или иных объектов. Дети с РДА могут часами однообразно вертеть предметы, перекладывать их с места на место, переливать жидкость из одной посуды в другую. Например, любимое занятие четырехлетней девочки с синдромом раннего детского аутизма было переливание воды на даче из одной бочки в другую и попытки бабушки отвлечь девочку от таких занятий вызывали у нее бурный протест в виде плача, крика, падения на землю с битьем головой и ногами.

Дети с РДА активно стремятся к одиночеству, чувствуют себя заметно лучше, когда их оставляют одних. Контакт с матерью у них может быть различным. Наряду с индифферентностью, при которой дети не реагируют на присутствие или отсутствие матери, возможна также симбиотическая форма контакта, когда ребенок отказывается

оставаться без матери, выражает тревогу в ее отсутствие, хотя никогда не бывает ласков с ней. Аффективные проявления у детей с РДА бедны и однообразны. Аффект удовольствия возникает у ребенка чаще всего, когда он остается один и занят описанными выше стереотипными играми.

Интеллектуальные нарушения у детей с РДА разнообразны. По данным психометрических исследований, у детей с синдромом РДА в 5560 % случаев наблюдается умственная отсталость, у 1520 % наблюдается легкая интеллектуальная недостаточность, и только 1520 % имеют нормальный интеллект. В исследованиях В. Е. Кагана (1981) подчеркивается, что интеллектуальная деятельность при РДА неравномерна, отмечаются низкие показатели при выполнении невербальных заданий. Интеллектуальные способности в значительной степени определяются клинической формой РДА, его этиологией и патогенезом.

В психологическом изучении, раннего детского аутизма имеются разные направления исследований: психоаналитические, поведенческие, когнитивные и пр. Заслуживают особого внимания исследования отечественных психологов: Лебединский В. В., Никольская О. Е. и др. Опираясь на данные, накопленные различными исследователями и используя свой собственный экспериментальный опыт, В. Лебединский с соавторами предложил рабочую гипотезу, позволяющую представить механизмы психических расстройств у детей с ранним детским аутизмом, препятствующие их нормальному психическому развитию [цит. по4].

Список использованных источников:

1. Вартапетова, Г. М., Чистоклетова, А. И. Характеристика детей группы риска по отклонениям в речевом развитии // Вопросы науки и образования. 2018. №10 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-detey-gruppy-riska-po-otkloneniyam-v-rechevom-razvitii (дата обращения: 07.07.2021).
2. Калита, Е.С. Развитие сенсорно-перцептивной сферы детей со сложными сочетанными дефектами URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11033/1/speo-2019-01-06.pdfб (дата обращения: 07.07.2021).

3. Завражин, С. А. Адаптация детей с ограниченными возможностями / С. А. Завражин, Л. К. Фортова. - М.: Акад. Проект : Трикста, 2005 (Киров : ОАО Дом печати - Вятка). - 394, [1] с. : ил.; 21 см. - (Gaudeamus) (Учебное пособие для вузов).; ISBN 5-8291-0637-X (Акад. Проект)
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001. - 220 с.- ISBN 8 89375 042 9

1.3 Характеристика одаренных детей как представителей группы риска

«Одаренный ребенок,– согласно «Рабочей концепции одаренности»,– это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [3], иными словами, это ребенок, у которого «уровень способности значительно отличается от среднего». Многие справедливо считают этих детей просто «другими». В одном из своих трудов В. С. Юркевич приводит тест Торренса, рассчитанный на учителей, где нужно отметить «знаком «+» те качества, которые нравятся в учениках, а знаком «–» те, что не нравятся:

1. Дисциплинированный.
2. Неровно успевающий.
3. Организованный.
4. Выбивающийся из общего темпа.
5. Эрудированный.
6. Странный в поведении, непонятный.
7. Умеющий поддержать общее дело (коллективист).
8. Выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями.
9. Стабильно успевающий (всегда хорошо учится).
10. Занятый своими делами (индивидуалист).
11. Быстро, на лету схватывающий.
12. Не умеющий общаться, конфликтный.
13. Общающийся легко, приятный в общении.
14. Иногда тугодум, не может понять очевидного.
15. Ясно, понятно для всех выражающий свои мысли.
16. Не всегда подчиняющийся большинству или официальному руководству [2].

Многих родителей и учителей удивили результаты этого теста. Выяснилось, что «именно качества под четными пунктами чаще всего характеризуют одаренных детей. Правда, одаренных особым образом – творчески». Трудно не согласиться с тем, что и учителям, и родителям проще с теми, кто соответствует нечетным пунктам теста. Бесспорно, «творческая одаренность – большое счастье и большое испытание и для обладателей этого Дара, и для учителей и родителей» [2]. Не только творческая одаренность требует повышенного внимания, но и все остальные: актуальная, потенциальная, явная, скрытая, общая, специальная [3]. Каким бы одаренным ни был ребенок, ему требуется особый подход, особое воспитание, особая программа. Но есть и другая сторона этой проблемы, которая показывает, что лучшие из лучших могут иметь больше проблем: «Как ни парадоксально, именно опережающее развитие таких детей может служить источником их проблем в учении, когнитивном и личностном развитии, общении, поведении» [4].

В сфере психосоциального развития автор книги «Одаренные дети» К. Тэкэкс выделяет следующие черты, характеризующие проблемы и барьеры одаренных детей:

– сильно развитое чувство справедливости. Порой детям бывает слишком трудно объяснить, что в мире происходят события, на которые взрослые и дети никак не могут повлиять. И, несмотря на юный возраст, дети пытаются найти решения мировым конфликтам;

– личные системы ценностей. Одаренные дети устанавливают высокие требования к себе и окружающим их людям. Они живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу;

– слишком яркое воображение. Часто дети не могут сами отличить правду от вымысла, что волнует учителей и родителей;

– преувеличенные страхи. Дети способны вообразить множество опасных последствий, которые затем их беспокоят;

– эгоцентризм. Как правило, эгоцентризм сопровождается повышенной чувствительностью и раздражением от неспособности сделать что-то, из-за чего могут возникнуть проблемы в общении со сверстниками;

– чувствительность и уязвимость. Даже нейтральная реплика может вызвать очень резкую реакцию. То, чего не видят и не замечают другие, может стать причиной самообвинения. «Причину

недовольства окружающих, возможно, очень малого или даже кажущегося, пытливый ребенок начинает искать в себе» [5].

Исключительно трудной проблемой также является проблема волевых навыков или – шире – саморегуляции [3]. Часто одаренные дети занимаются только той деятельностью, которая является для них интересной и легкой, составляющей суть их одаренности, поэтому любую другую деятельность, не связанную с их интересами, такие дети предпочитают не выполнять. Вследствие этого – низкая успеваемость по тем предметам, которые не входят в сферу деятельности ребенка.

Следует отметить другую серьезную проблему, которая проявляется в доминировании направленности лишь на усвоение знаний, при этом мотивацией их познавательной деятельности является одобрение окружающих их людей за объем и усвоение знаний. По этой причине достижения таких детей не являются творческими и не могут стать подлинной одаренностью [3].

Очень часто можно услышать, как взрослые сетуют на чрезмерную активность таких детей, чаще в дошкольном возрасте. Нередко повышенная реактивность может привести к бурным аффектам. Такие проявления детей могут показаться истеричными [3]. Журнал для родителей одаренных детей («Parentingfor High Potential», США) выделяет также следующие проявления, вызывающие трудности: импульсивность; невнимательность из-за гиперактивности; чрезмерная возбудимость; особая чувствительность к запахам, предметам, звукам, цветам, что может вызвать болезненное состояние ребенка; раннее развитие внутреннего контроля [цит. по 6]. Необходимо также остановиться на таких, например, синдромах: 1) синдром гиперактивности с дефицитом внимания (синдром нарушения внимания с гиперактивностью – Attention Deficit Hypera ctivityDisorder – ADHD), характеризующийся невнимательностью, отвлечением на посторонние предметы, повышенной гиперактивностью, импульсивностью; 2) синдром нарушения обработки сенсорной информации (Sensory Processing Disorder – SPD), который проявляется суетливыми нервными движениями, ерзанием, поисками новых ощущений, острой реакцией на сенсорное раздражение. Привлекают внимание также типы поведения, которые, как считают зарубежные ученые, указывают на проблемы роста и развития одаренных детей. Ученые выделяют 5 видов возбудимости:

интеллектуальную, эмоциональную, воображения (относящуюся к воображению), сенсорную, психомоторную. Эти виды возбудимости могут проявляться в «витании в облаках, построении воздушных замков», чрезмерной болтливости, чрезмерной активности и неконтролируемости [6].

Следующей важной проблемой одаренных является «асинхрония» (asynchrony) развития, отсутствие синхронности в нормах познавательного, эмоционального и физического развития одаренных детей». К примеру, ребенок может вести разговор со взрослым о динозаврах, проявляя глубокие познания, затем, повернувшись к сверстнику, ударить его за то, что он не поделился игрушкой, и вновь вернуться к разговору [6]. Этот поступок указывает на достаточно высокий уровень умственного развития, с одной стороны, однако, с другой стороны, указывает на неумение общаться и решать возникающие проблемы со сверстниками. В отечественной литературе этот термин представлен как «диссинхрония», «ярко выраженная неравномерность психического развития. Диссинхрония прямо влияет на личность в период ее становления и является источником многих проблем необычного ребенка» [5]. Стоит также отметить, что «эту неравномерность в развитии усиливает чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям» [5].

Другими причинами, вызывающими беспокойство родителей и учителей, являются замкнутость, недостаточная общительность со сверстниками. Опережение в развитии делает общение с ними неинтересным, и сами ровесники не проявляют особого желания общаться с «умниками». Такие дети становятся «как бы «инвалидами общения» [7]. Их гонят, потому что они не знают правил своих сверстников. Они находятся в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны сверстников [8]. Поэтому одаренные дети чаще всего ищут друзей среди старших или взрослых. Однако стоит отметить, что не только опережающее развитие мешает общению. Высокомерие, пренебрежительное отношение к собеседнику, завышенная самооценка также являются причинами одиночества и существенными барьерами для развития одаренных детей. «Подчас именно родители являются корнем этой проблемы, поскольку они подогревают тщеславие, рассказывают об успехах

своих детей всем родственникам» [9]. Нередко достижения детей ослепляют родителей. Некоторые склонны выискивать в ребенке признаки какого-то таланта и эти признаки переоценивать. Разумеется, нельзя игнорировать проявления одаренности, однако не следует восторгаться ими сверх меры. Идеальная реакция родителей на проявления одаренности, вероятно, должна лежать где-то посередине между игнорированием и эксплуатацией способностей ребенка [5].

Чрезвычайно актуальной является и проблема взаимоотношений учителей и одаренных детей. Учителям с ними бывает очень непросто. Как верно подмечено В. С. Юркевич: «…сама профессия педагога противоречива по своей сути: ведь он учит своих учеников наиболее устоявшемуся в человеческом опыте и потому по необходимости консервативен». Кроме того, «при всех вариациях он (учитель) все же имеет дело каждый год с одним и тем же основным содержанием своего предмета». Самое трудное в такой ситуации – «не только заметить нестандартного ребенка – трудно его оценить, примириться с нешаблонностью его восприятия, его деятельности. Еще прибавим, что у творчески одаренного ребенка, как правило, менее уживчивый характер, чем у нормальных детей, изза чего у него нередки трудности в общении» [3].

Среди прочих проблем и барьеров Е. С. Белова отмечает еще и такие, как лень и неорганизованность. Именно они впоследствии становятся «коварными врагами одаренности» [10].

Сильной стороной одаренного ребенка являются выдающиеся результаты, доведение начатого дела до перфекционизма, но они же могут стать одновременно и проблемой. «Казалось бы, что это должно приводить к развитию сильного позитивного самовосприятия, а в жизни – многие одаренные дети воспринимают любое место, кроме первого, как поражение, а себя – как неудачников» [5]. С возрастом болезненное самолюбие, постоянное желание демонстрировать свои способности, непрерывное самоутверждение могут привести к «специфическому синдрому» или «синдрому бывшего вундеркинда» при том, что желания выполнить что-то не совпадают с возможностью достижения желаемого [7].

Родители отмечают также несоответствие физического развития умственным и творческим возможностям ребенка: такой ребенок чаще подвержен простудным заболеваниям, неловкий, медлительный,

быстро устает от физической нагрузки [6]. Необходимо также отметить и нежелание ребенка заниматься спортом, он явно тяготится уроками физкультуры и избегает всего, что требует физических усилий. Вследствие этого физическое отставание проявляется несколько сильнее [3].

Изучение представленного выше материала позволяет сделать следующие выводы: 1) проблемы условно можно разделить на несколько видов: психические, социальные, физиологические и психосоциальные; 2) каждая проблема требует особого психолого-педагогического подхода и решения; 3) для решения этих проблем необходимы совместные усилия, со стороны как родителей, так и педагогов.

Психическими проблемами являются гиперактивность, повышенная чувствительность; к психосоциальным проблемам можно отнести эгоцентризм, а к физиологическим – слабое здоровье; к социальным проблемам относятся неумение адаптироваться в среде, общаться со сверстниками и т. д.

Педагогический опыт и исследования в этой области показывают, что успех в решении проблем и поддержки одаренности зависит не только от мастерства педагогов, но и от педагогической грамотности родителей, их желания, готовности, умения для раскрытия, развития и поддержки одаренных детей. Психологи и педагоги предлагают ряд советов, которые могут помочь в воспитании юных дарований. Прежде всего родителям необходимо играть «охранительную роль» по мере того, как их дети начинают проявлять выдающиеся способности. Одаренный ребенок нуждается не в восхищении, а помощи [7]. Родители сами должны проанализировать свою систему ценностей в отношении воспитания ребенка. Кроме того, родителям необходимо быть честными, как говорилось ранее, одаренные дети крайне чувствительны ко лжи. Большое значение имеют беседы и разъяснения, которые не должны быть длинными [5]. Детей необходимо научить понимать и даже прогнозировать события и ситуации, выработать поведение, реакцию на те или иные ситуации, преодолевать трудности. Важными моментами, по мнению зарубежных авторов, являются сотрудничество с учителями и всеми, с кем общаются одаренные дети, в первую очередь с родителями, и разъяснение, какие цели ставятся перед ребенком [6].

Список использованных источников:

1. Дмитриенко, В. А., Кулемзина А. В. Феномен детской одаренности в его теоретико-педагогическом осмыслении // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2005. Вып. 2 (46). С. 56–64.
2. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996. - 81 с.
3. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. Мин. образ. РФ. М., 2003. - 90 с.
4. Щебланова Е. И. Трудности в учении одаренных школьников // Вопр. психол. 2003. № 3.- 160 с.
5. Одаренные дети / пер. с англ.; под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. М.: Прогресс, 1991. -381 с.
6. Ратнер, Ф. Л., Губайдуллина, Р. Н. Проблемы и барьеры одаренных детей // Вестник ТГПУ. 2014. №5 (146). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-bariery-odarennyh-detey (дата обращения: 08.07.2021).
7. Коноплева, Н. Судьба вундеркиндов. Вы думали о ней? // Наука и жизнь. 2004. № 5. С. 7–11.
8. Червонный, М. А., Власова, А. А., Швалёва, Т. В. Использование потенциала педагогического университета в организации дополнительного образования одаренных детей в области физики и математики // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 5. С. 188–194.
9. Торре, А. Д. Ошибки родителей. М.: Прогресс, 1993. -136 с.
10. Белова, Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М.: Флинта, 1998. -141 с

1.4 Подростки с девиантным поведением как представители группы риска

Девиантное, или отклоняющееся, поведение рассматривают как понятие, социально-психологическое, обозначающее отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм

межличностного взаимодействия и отношений между людьми: действий, поступков и высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в рамках органических заболеваний, а также иных поражений головного мозга и как симптоматика соматических заболеваний.

Основными формами девиантного поведения подростков являются следующие:

— девиантное поведение вследствие плохого воспитания;

— девиантность вследствие временного нарушения равновесия, уже и так неустойчивого («балансовая девиантность»): а) ситуативная, социальная, обусловленная образованием, б) вследствие временной «запущенности»;

— первичная пубертатная девиантность;

— девиантность вследствие грубого интеллектуального дефекта, органических и иных поражений головного мозга;

— девиантность поведения как симптом соматических заболеваний;

— девиантность в рамках психоза;

— девиантность в рамках невроза или невротическая девиантность (Hart deRuyter, 1967) [1].

С проблемами девиантного поведения, проявляющимися у психически здоровых подростков, работают психологи, педагоги и социальные педагоги. Девиантные действия, поступки и высказывания, совершаемые в рамках психических или соматических заболеваний, требуют вмешательства' медицинских психологов, психиатров, психотерапевтов, а также врачей других специальностей. В этих случаях, прежде всего, разумеется, необходимо лечить основное заболевание. В качестве корней девиантного поведения в современных психологических исследованиях выделяются следующие: а) конфликт норм; б)реализация потребности выделиться; в) социопатия как симптомокомплекс (Васильев Ю.А., 1995). Кроме того, в происхождении девиантного поведения, наблюдаемого в рамках психической нормы, особую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности особенности и характера, эмоционально-волевой сферы, а также социальные условия, в которых развивается личность. Основные виды отклоняющегося поведения, его формы и проявления рассмотрены

нами выше. Однако, в исследованиях девиантного поведения значительное место отводится и изучению мотивов, причин, условий, способствующих его развитию, а также возможностей его предупреждения и преодоления [1].

Важно отметить, что проявления девиантного поведения часто объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и близкого социального окружения, а также зависимостью детей этого возраста от требований группы и принятых в ней ценностных ориентации. Часто формы девиантного поведения служат у детей и подростков средством самоутверждения, выражают протест против действительной или кажущейся несправедливости взрослых, сопровождаются сильными вспышками агрессии. В ряде исследований приводится последовательность событий, способствующих закреплению девиантности:

— ненормативное поведение – осуждение обществом (и отдельными людьми;

— ожидание противодействия (плюс чувство непонятости и ненужности);

— страх и неуверенность в себе;

— агрессия и другие виды вызывающего поведения - и т.д. Если противодействия нет (и его не ждут), то такая последовательность не работает [2, с.468].

Как правило, в отечественной педагогической литературе девиантное поведение рассматривается на примере трудных детей и подростков, представляющих группу повышенного социального риска. В науке существует несколько понятий, характеризующих эту группу, – «трудновоспитуемые», «педагогически запущенные», «дезадаптивные» и т. д. Поведение таких подростков отличается рядом особенностей: искаженное отношение к окружающей действительности, недостаточность жизненного опыта и низкий уровень самокритики, импульсивность, возбудимость, отрицательная внушаемость, стремление к престижу в неформальной группе, негативизм и т. д.

Динамизм психической деятельности подростка в одинаковой мере делает его податливым как в сторону социально-позитивных, так и социальнонегативных влияний. В силу этих обстоятельств ряд

авторов (Я. И. Гилинский, Ю. А. Клейберг и др.) предлагает различать «первичную» и «вторичную» девиации.

Первичная девиация – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины; вторичная девиация – подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведение.

С. А. Беличева [3, с. 8] к детям и подросткам группы социального риска относит детей с различными формами дезадаптации, выражающейся в затруднении усвоения социальных ролей, учебных программ, норм и требований социальных институтов (семьи, школы). В условиях школьного, семейного, общественного воспитания те или иные формы подростковой дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как трудновоспитуемость. Она предполагает сопротивление подростка педагогическому воздействию, вызванное различными причинами, включая педагогические просчеты воспитателей, родителей, дефекты психического и социального развития, особенности характера и темперамента и другие личностные характеристики, затрудняющие социальную и учебную адаптацию.

Сопротивление педагогическому воздействию не сводится к девиантному поведению и далеко не всегда проявляется в отклонениях асоциального характера и педагогической запущенности [4, с. 21].

П. П. Блонский считал, что «трудный ученик – это такой, по отношению к которому работа учителя оказывается малопроизводительной… и с которым учителю трудно, тягостно заниматься» [цит. по 5].

А. С. Белкин понимает трудновоспитуемость как результат педагогических упущений, за счет которых возникает неблагополучие нравственного развития, но еще в такой его стадии, которая не требует перестройки стереотипа поведения, т. е. перевоспитания личности [6, с. 11].

По мнению В. Н. Мясищева, трудновоспитуемость выражается в неправильном отношении ребенка к общеобразовательной школе, учителям, стремлении к неорганизованному досугу, ярким впечатлениям улицы, неподчинении школьному режиму и общим правилам, в склонности дезорганизовывать работу, проявлять дерзость, грубость, циничные выходки [цит. по 5].

Исследователи Г. П. Медведев, И. А. Невский, В. Г. Степанов рассматривают трудновоспитуемость следствием педагогической запущенности и приходят к выводу, что «трудные дети – это всегда педагогически запущенные дети, в отношении которых когда-то кем-то был допущен просчет, педагогическая ошибка». М. А. Алемаскин называл трудновоспитуемость первой ступенью девиантного поведения [4, с. 20].

В целом же в современной педагогической литературе авторы указывают на разность понятий «трудновоспитуемость» и «педагогическая запущенность», характеризуя педагогическую запущенность как деформацию развития и социализации личности, а трудновоспитуемость как специфическое отношение личности к воспитанию и перевоспитанию.

Среди педагогических терминов специалистами часто используется понятие «школьная дезадаптация». Встречаются такие описания проявлений школьной дезадаптации, как слабое овладение новой общественной ролью ученика, недоразвитие социальной чувствительности, нарушение общения со сверстниками, эмоциональное отвержение и негативное психологическое состояние и т. д.

С. А. Беличева характеризует школьную дезадаптацию как хроническое отставание по ряду предметов школьной программы, сопротивление педагогическому воздействию, негативное отношение к учебе и школе в целом (сквернословие, курение, хулиганство, пропуски уроков, осложненные отношения с учителями и одноклассниками) [3, с. 9].

В зарубежной психолого-педагогической литературе при характеристике подростков с девиантным поведением используется термин «дети с проблемами», являющийся наиболее гуманным, деликатным по отношению к таким детям и их родителям.

Учеными установлено, что в девиантном поведении могут выявляться отклонения корыстной (связанной со стремлением получить материальную выгоду – кражи, мошенничества и т. д.) направленности, агрессивной ориентации (проявляющиеся в действиях, направленных против личности) и отклонения социально-пассивного типа (выражаются в стремлении ухода от общественной жизни – уклонение от работы и учебы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, крайняя форма – самоубийство).

Отклоняющееся поведение агрессивной ориентации обнаруживается в действиях, направленных против личности (оскорбления, унижения, хулиганство, побои, а также тяжкие преступления, такие как грабежи, изнасилования и убийства). Исследователи выделяют также речевые проявления агрессии (сквернословие, хамство и т. д.) [7, с. 77–78].

Таким образом, девиантное поведение, как по содержанию, так и по общественной опасности может проявляться в различных социальных отклонениях, начиная с нарушения норм морали, незначительных правонарушений и заканчивая тяжкими преступлениями. Асоциальные проявления выражаются не только во внешней поведенческой стороне, к развитию девиантного поведения ведет деформация ценностных ориентаций и ценностнонормативных представлений, т. е. деформация системы внутренней регуляции поведения.

В работах болгарских исследователей Н. Владинска и Н. Петрова предлагается разделение девиантного поведения на несколько этапов:

– проявление «симптомов» девиантного поведения – непослушание, отрицание, невыполнение некоторых социальных требований (семьи, школы и т. д.);

– дальнейшее нарушение социальных норм, требований и первые признаки противозаконных действий;

– рецидивы противозаконных действий и накопление негативного социального опыта в этом отношении. На этом этапе существует минимальная вероятность самостоятельного отрыва личности от вредного влияния среды;

– устойчивое девиантное поведение, характеризуется рецидивом и тяжестью противозаконных действий, включением в группы с асоциальным характером; происходит стигматизация личности девианта, что формирует дополнительную готовность к девиантному поведению;

– устойчивое, особо опасное девиантное поведение, характеризующееся тяжкими социальными отклонениями. На данном этапе существует незначительная вероятность благополучного исхода, так как произошло отчуждение от общества и сохраняется устойчивая готовность к девиантному поведению [8, с. 44].

Итак, в результате анализа психолого-педагогической литературы и проведенного исследования мы установили, что подростки девиантного поведения в целом имеют ряд типичных особенностей:

– трудности в обучении, во взаимоотношениях с родителями, друзьями, учителями, одноклассниками, неорганизованность, зависимость от других;

– нарушения самоотношения и самопонимания, формирования жизненных ценностей, ориентиров, идеалов;

– поиск свободы через бегство от правил и норм, испытание себя и других, поиск и расширение границ возможного;

– отсутствие позитивных интересов и целей;

– обида на судьбу, конкретных людей за собственные трудности;

– переживание неудачности, проблемности, отсутствие волевого самоконтроля;

– наличие акцентуированных черт характера, неумение находить адекватные средства и способы поведения в трудных ситуациях, отсутствие благополучной семьи и уважения к родителям.

Таким образом, изучив сущностные характеристики девиантного поведения подростков, есть необходимость дать обобщенное определение понятию «девиантное поведение подростков»: под девиантным поведением подростков понимают многократно повторяющиеся поступки и действия, противоречащие наиболее важным, общепринятым правовым и общественным нормам, причиняющие ущерб окружающим людям и личности самого подростка, приводящие к различным формам дезадаптации.

Список использованных источников:

1. Элъконин, Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / Под ред. Ю.И. Фролова. - М.: Роспедагентство, 1997. - С. 313-320. – ISBN 5—86825—023—0
2. Психология [Текст]: учеб. для вузов / Под ред. Б.А. Сосновского - М.: Высшее образование, 2008. – 660 с. – ISBN 978-5-9692-0239-9
3. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / [Беличева С.А.

и др.]. - М.: Соц. здоровье России, 1999. - 181 с. : табл.; 20 см.; ISBN 5-86383-128-6
4. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков: Интегративная социально-педагогическая деятельность учреждений дополнительного образования и общеобразовательной школы: учеб. пос. / под ред. А. Б. Фоминой. М.: Педагогическое общество России, 2003.-128 с.
5. Петрусевич, Д. Ф. Сущностные характеристики девиантного поведения подростков // Вестник ТГПУ. 2011. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-deviantnogo-povedeniya-podrostkov (дата обращения: 08.07.2021).
6. Белкин А. С. Внимание – ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1981. -126 с.
7. Жигинас Н. В., Аксёнов М. М. Проблема агрессивности девиантных подростков в ракурсе маскулинного и феминного дискуса // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. Вып. 1. 2005. С. 77–82.
8. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт [Текст] : [сборник в 2 т.] / Ассоц. социал. педагогов и социал. работников Российской Федерации, Российская акад. образования; [отв. ред. Т. Ф. Яркина, В. Г. Бочарова]. - Москва ; Тула : Изд-во АСОПИР, 1993. - 21 см. Т. 2. - 389, [1] с.; ISBN 5-900578-02-X : Б. ц.

Контрольные вопросы

1. Раскрыть понятие «группа риска», выделить основные признаки принадлежности к группе риска.

2. Охарактеризовать детей с аномалиями в развитии как представителей группы риска.

3. Выделить факторы, позволяющие отнести одаренных детей к группе риска.

4. Дать характеристику подростков с девиантным поведением как представителей группы риска.

(Т) **Тестовые задания**

1. Дети и подростки, входящие в группы риска характеризуются

A. Уязвимостью, способностью понести ущерб от определённых медицинских или социальных обстоятельств, а также склонностью совершать криминальные или делинквентные поступки;

B. Наличием физических или психических аномалий, а также склонностью совершать криминальные или делинквентные поступки;

C. Уязвимостью, агрессивностью, а также склонностью совершать криминальные или делинквентные поступки;

2. Ранний детский аутизм отличается от других аномалий развития

A. Наименее выраженной дисгармоничностью, относительно легкой возможностью психолого-педагогической коррекции;

B. Наиболее выраженной сложностью и дисгармоничностью;

C. Устойчивой дезадаптированностью личности;

D. Минимальной мозговой дисфункцией и нарушением моторики движений.

3. Основной характеристикой детской деменции как аномалии в развитии является

A. Наличие нарушений в деятельности мозга на первых этапах онтогенеза;

B. Наличие нарушений в опорно-двигательном развитии, которые приводят к нарушениям в развитии познавательной сферы личности;

C. Период нормального развития предшествует нарушениям в деятельности мозга;

D. Сложное сочетание всех перечисленных нарушений, зависящее от индивидуально-личностных особенностей.

4. Согласно определению, данному в «Рабочей концепции одаренности», одаренный ребенок - это

A. Ребенок, опережающий своих сверстников в психическом развитии;

B. Ребенок, обладающий выдающимися способностями во многих областях;

C. Ребенок, выделяющийся яркими достижениями (или предпосылками достижений) в определенном виде деятельности;
D. Ребенок, выделяющийся яркими достижениями (или предпосылками достижений) во всех видах деятельности;

5. Юридический психолог Ю.П. Васильев выделяет основные причины девиантного поведения подростков:

A. Конфликт норм, потребность выделиться, социопатия или симптомокомплекс;
B. Рассогласованность требований семьи и школы; сильная дезадаптация, наличие определенных типов акцентуации характера;
C. Неполный состав семьи, потребность в самоактуализации, симптомокомплекс;
D. Материальное состояние семьи, отсутствие материального благополучия, личностные особенности, неудовлетворенная потребность в одобрении сверстников.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРУППЫ РИСКА

2.1 Общая характеристика социально-психологической работы с детьми и подростками группы риска

Социально-психологическая работа определяется как помощь, направленная на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в котором развивается индивид, устранение негативных воздействий со стороны значимого окружения и затруднений во взаимоотношениях с этим окружением, а также помощь в профессиональном и личностном самоопределении [1]. Таким образом, социально-психологическая работа включает два основных направления, работу с личностью и ее социальным окружением. Целью социально-психологической работы является успешная персонализация индивида.

А. В. Петровский считал, что из путей, помогающих человеку бесконфликтно войти в общество, является путь персонализации. А.В. Петровский впервые ввел понятие персонализации, в своей работе он говорит о том, что человеческая личность определяет себя через общество, группу, социум. Необходимость в персонификации представляет собой фундамент для анализа развития [2, с. 163].

А.В. Петровский в своих исследованиях исходит из того, что понятия «индивид» и «личность» не тождественны. Личность – это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе в процессе вступления его в общественные по своей природе отношения [2, с. 165].

Чтобы понять основания, на которых формируются определенные черты личности, нужно рассмотреть жизнь человека в обществе. Включенность индивида в систему социальных отношений определяет содержание и характер выполняемой им деятельности, набор способов общения с другими людьми, т.е. особенности его общественной жизни, образа жизни. Однако образ жизни отдельных

индивидов, определенных сообществ людей и общества в целом определяется исторически складывающейся системой социальных отношений. А это значит, что личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, опосредованных содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности каждого из участников в контексте определенных общественных условий, конкретной исторической эпохи. Также следует отметить, что для личности общество – это не, просто внешняя среда. Личность постоянно вовлечена в систему общественных отношений, которая опосредуется множеством факторов [3, с. 127].

Личность как субъект межличностных отношений представляет собой свое образное единство трех ипостасей существования собственно личности. Структура личности включает три подструктуры [3, с. 127]:

1) межиндивидная подструктура (включенность индивида в пространство межиндивидных связей, где взаимоотношения и взаимодействия, возникающие в группе, могут трактоваться как носители личности их участников);

2) интраиндивидная подструктура (симптомокомплексы психических свойств, мотивы, направленности личности, структура характера личности, особенности темперамента, способности);

3) метаиндивидная подструктура (личность как «идеальная представленность» индивида в жизнедеятельности других людей, в том числе и за пределами их наличного взаимодействия, как результат активно осуществляемых человеком смысловых интервальной и аффективно-потребностной сфер личности других людей»);

В соответствии концепции персонализации, индивид испытывает естественную, социально обусловленную потребность «быть личностью», т. е. быть в наиболее возможной степени «идеально представленным» в сознании других людей (в первую очередь, «значимых других»), при этом прежде всего и более всего теми гранями индивидуальности, которые он сам ценит в себе. Потребность «быть личностью» может быть удовлетворена лишь при наличии способности «быть личностью». Разрыв между потребностью и способностью может привести к серьезным нарушениям процесса личностного развития, качественно искривить линию личностного роста [3, с. 127].

Персонализация достигает своей цели только в том случае, если ее участники значимы для обеих сторон. А.В. Петровским была предложена трех факторная концептуальная модель «значимого другого» [3, с. 127]:

1) Аттракция (привлекательность) «способность значимого другого» привлекать или отталкивать окружающих, вызывать симпатию или антипатию, быть социометрически выбранным или отверженным;

2) Референтность (авторитетность). «Власть авторитета»: признание окружающими за «значимым другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах;

3) Власть, властные полномочия «значимого другого». Выход субъекта, наделенного властным и полномочиями, из служебной иерархии часто лишает его статуса «значимого другого» для его членов группы.

Трех факторная модель «значимого другого», которая относится к психологии личности, логически преемственна по отношению к теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе. Сложные соотношения и количественные изменения таких факторов образуют «отраженную субъектность» значимого другого. «Отраженная субъектность» – это идеальная представленность и продолженность одного человека в другом, инобытие кого-либо в ком-либо.

Социально-психологическая работа всегда является адресной, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем, возникающих в процессе социализации, интеграции в общество, посредством изучения личности ребенка и окружающей его среды, составления индивидуальной программы помощи ребенку.

Социально-психологическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе. Осуществляется она специалистами как в различных образовательных учреждениях, так и в других учреждениях и организациях, в которых может находиться несовершеннолетний.

Особенностью социально-психологической работы является процесс социализации ребенка, или другими словами передача

ребенку необходимых знаний и предшествующего опыта для того чтобы он стал полноценным членом общества. Данное отличие играет важную роль, так как конечным результатом социально-педагогической деятельности будет выступать индивид, знающий и умеющий защищать свои права и исполняющий свои обязанности.

Социально-педагогическая работа с детьми группы риска имеет две основные составляющие:

– выявление детей этой категории и организация работы с ними;

– непосредственная индивидуальная или групповая работа с детьми [4].

Каждая составляющая должна быть обеспечена своими социально-психологическими технологиями. Выделяют две основные группы: 1. Организационные социально-педагогические технологии; 2. Социально-педагогические технологии индивидуальной работы.

Организационные социально-психологические технологии направлены на

— выявление детей группы риска, диагностику их проблем,

— разработку программ индивидуально-групповой работы и обеспечение условий их реализации.

Эти функциональные направления обусловливают необходимые этапы и составляющие социально-психологической технологии:

1 Формирование банка данных детей и подростков группы риска. Данная функция выделяется как ключевая, организовать взаимодействие различных структур, решающих проблемы несовершеннолетних. В целостный банк данных включаются сведения детях и подростках:

– из семей, находящихся в социально опасном положении;

– безнадзорных или беспризорных;

– занимающихся бродяжничеством или попрошайничеством;

–содержащихся в социально-реабилитационных несовершеннолетних, социальных приютах, оставшимся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных и других учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной помощи и (или) реабилитации;

– употребляющих наркотические средства или психотропные вещества без назначения врача либо одурманивающие вещества;

– совершивших правонарушение, повлекшее административного взыскания;

– совершивших правонарушение до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность;

– освобожденных от уголовной ответственности вследствие акта об амнистии или в связи с изменением обстановки, а также в случаях, когда признано, что исправление несовершеннолетнего может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия;

– не подлежащих уголовной ответственности в связи с недостижением возраста, с которого наступает уголовная ответственность, или вследствие отставания в психическом развитии, не расстройством;

– обвиняемых или подозреваемых в совершении преступлений, в отношении которых избраны меры пресечения, не связанные с заключением под стражу;

– получивших отсрочку отбывания наказания или отсрочку исполнения приговора;

–состоящих на учете в отделе несовершеннолетних;

– состоящих на внутри школьном учете;

– состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних.

2 Диагностика проблем личностного и социального развития детей и подростков. Она необходима для уточнения социальных и психолого-педагогических особенностей каждого поступили в банк данных.

3. Разработка и утверждение программ социально-психологической деятельности с ребенком, группой, общностью. По результатам диагностики социальный педагог определяет суть проблемы или совокупности проблем, подбирает психолого-педагогические, социальные средства эффективного разрешения как индивидуально, так и в группах [5].

М. Вальце отмечает, что социально-психологическую помощь детям и подросткам группы риска необходимо объединять в комплексную систему профилактических и коррекционно-реабилитационных мер, направленных не только на развитие познавательных процессов (что к настоящему времени в литературе получило наибольшее освещение), но и на повышение самостоятельности при выборе ориентировок и формировании

системы ценностных установок, в укреплении социальной позиции и личностных проявлений [6]:

Акцентируя внимание на профилактической работе, необходимо говорить о том, что система психолого-педагогических мероприятий должна охватывать длительный период развития детей и подростков, отнесенных к группе риска. Спектр эмоциональных нарушений в детском и подростковом возрасте, затрудняющих социализацию, чрезвычайно велик. В связи с этим так важна ранняя комплексная диагностика, включающая анализ всех параметров, составляющих структуру самосознания личности. Важнейшим принципом, отражающим комплексный подход к разработке диагностических методов и направлений в коррекционно-воспитательной работе, признается анализ личностных качеств с учетом мотивов, целей, отношений к самому себе и окружающим, к результату своей деятельности.

М. Вальце предлагает авторскую модель по созданию условий для комфортного проживания, физического и психического развития детей и подростков, относящихся к группе риска. Основой создания этой модели явилась концепция В.С. Мухиной относительно исторически обусловленных реальностей существования человека (1 – реальность предметного мира; 2 – реальность образно-знаковых систем; 3 – реальность социального пространства; 4 – природная реальность). В предложенной модели разрывается тенденция закрытой урбанизации открытостью, обратимостью пространства предметного и природного мира. В помещениях должно быть много комнатных растений и традиционных злаковых культур с цветной перевязью крученых ниток и шнурков. В открытые окна можно увидеть живые цветы и деревья из сада. В каждом помещении предметы с жестко определенным функциональным назначением перемежаются с природными объектами, которые предназначены для радости их восприятия. Таким образом, пространства рукотворных предметов и природных объектов перемежают друг друга. Дети и подростки группы риска в этих условиях имеют возможность много двигаться, играть, заниматься спортом [6]:

Работа с учетом механизмов идентификации-обособления развивает потенциал личности: содействует фиксации ребенка и подростка на внутренних переживаниях, углубляет рефлексивные способности. При решении проблемы поведения детей и подростков

группы риска в условиях широкого социального пространства и разнообразного по своей типологии человеческого социума, необходимо правильно диагностировать наличие разных форм социально-педагогической запущенности, обнаружить возможные диссоциальные личностные расстройства, выявить особенности отклонений психического развития и комбинаторику психических расстройств. Сущность психологического сопровождения детей и подростков группы риска состоит в использовании потенциала воздействия всех реалий, определяющих существование и развитие человека [6]:

Педагог-психолог Т.Б. Казакевич предлагает следующие методы и приемы работы с детьми и подростками группы риска. Для выбора нужного метода и приема психолого-педагогического воздействия на детей "группы риска" необходимо определить причины поведения и поступков ученика [7]:

Созидательные педагогические приемы содействуют улучшению взаимоотношений между воспитателем и воспитанником, установлению душевного контакта. К ним относится: проявление доброты, внимания, заботы; просьба; поощрение (одобрение, похвала, награда, доверие, удовлетворение определенных интересов и потребностей, выражение положительного отношения); "авансирование" личности – предоставление воспитаннику определенного блага, высказывание положительного мнения о ребенке, хотя он этого в настоящее время в полной мере еще не заслуживает; аванс побуждает к лучшему; обходное движение – защита воспитанника от обвинения коллектива; прощение; проявление огорчения; проявление умений учителя, его мастерство.

Приемы, способствующие формированию у воспитанника правильного поведения: убеждение и личный пример. Убеждение – это и разъяснение, и доказательство правильности или необходимости определенного поведения либо допустимости какого-то поступка. Личный пример – важный аргумент правоты педагога; доверие; моральная поддержка и укрепление веры в свои силы; вовлечение в интересную деятельность; нравственное упражнение.

Приемы, построенные на понимании динамики чувств и интересов ученика: опосредование. Воспитатель достигает желаемых изменений в поведении ученика не прямым указанием, как вести себя, а через какое-то промежуточное звено; фланговый подход.

Воспитатель, обнаружив проступок ученика, не всегда осуждает и наказывает его, а умело затрагивает такие чувства, которые побуждают к хорошему поведению; активизация сокровенных чувств воспитанника. Воздействие заключается в создании обстоятельств, пробуждающих глубоко скрытые чувства, которые способствуют воспитанию благородных стремлений.

Прямые и косвенные, тормозящие приемы: констатация поступка. Прямая констатация поступка – это высказывание, в котором сделан акцент на данном поступке. Косвенная констатация – высказывание или действие, которое показывает ученику, что его поступок педагогу известен; необычный подарок (например, пакет с мусором за недобросовестное дежурство в классе); осуждение – открытое отрицательное отношение педагога к нарушению моральных норм; наказание. Действует относительно успешно только тогда, когда нежелательное поведение еще не превратилось в привычку, а само наказание является для ребенка неожиданностью. Недопустимы грубость, оскорбительные выражения, физическое наказание; предупреждение; проявление возмущения.

Организация индивидуального сопровождения – это обучение, воспитание и развитие учащегося. Так как сегодня является приоритетным личностно-ориентированное образование, то в работе нужно опираться на зону ближайшего развития школьника и на его индивидуальные особенности. Необходимость индивидуального подхода к детям в процессе обучения и воспитания признается всеми, но осуществление его на практике дело непростое. Задачей индивидуального подхода является наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности. Главное, не бороться с индивидуальными особенностями, а развивать их, изучать потенциальные возможности ребенка и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития [7]:

Работа педагогов с учетом зоны ближайшего развития способствует развитию у детей самоконтроля, саморегуляции в условиях контроля со стороны учителя. Опираясь на зону ближайшего развития ребенка легче работать с учащимися «группы риска». Как ни кто другой, они требуют пристального внимания и

изучения их индивидуальных особенностей, а так же разработки программ коррекционного развития.

Список использованных источников:

1. Комплексная реабилитация инвалидов [Текст]: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки и специальности "Социальная работа" / [Т. В. Зозуля и др.]. – М.: Academia, 2005 (ГУП Сарат. полигр. комб.). - 302, [1] с.; - (Высшее профессиональное образование. Социальная работа).; ISBN 5-7695-2085-X
2. Петровский, А. В. Психология: [учебник] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - 8-е изд., стер. - Москва : Академия, 2008. - 500, [1] с. - (Высшее образование).; ISBN 978-5-7695-5149-9
3. Гусева, Т.И. Психология личности: учебное пособие [Текст] / Т.И. Гусева, Т.В. Катарьян. – 2-е изд. – Саратов: Научная книга, 2019. – 159 с.- ISBN 5-222-05228-1
4. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031300- Соц. педагогика / М. В. Шакурова. - 2-е изд., стер. - М. : ACADEMIA, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). - 265, [1] с. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).; ISBN 5-7695-1777-8
5. Галагузова, М.А., Мардахаева, Л.В. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 192 с. ISBN 5-7695-0844-2
6. Вальце М. Основы психолого-педагогической работы с детьми и подростками группы риска Источник: https://forpsy.ru/works/valtse-m-osnovyi-psihologo-pedagogicheskoy-rabotyi-s-detmi-i-podrostkami-gruppyi-riska/https://forpsy.ru/works/valtse-m-osnovyi-psihologo-pedagogicheskoy-rabotyi-s-detmi-i-podrostkami-gruppyi-riska/(дата обращения: 14.07.2021).

7. Казакевич, Т.Б. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска. Источник: https://urok.1sept.ru/articles/616556 (дата обращения: 14.07.2021).

2.2 Социально-психологическая работа с детьми, имеющими аномалии в развитии

Дети с нарушениями развития имеют трудности и проблемы, относящиеся к разным сторонам их жизнедеятельности. Это касается их психического развития, здоровья, общения и взаимодействия, обучения, выбора профессии, трудоустройства, создания семьи и карьеры. Жизнь такого ребёнка значительно отличается от жизни сверстников. Перечисленные проблемы обозначаются соответствующими векторами помощи ребёнку с нарушениями развития на разных этапах его жизни. Однако задачи помощи должны быть прямым образом связаны именно со всей жизнью ребёнка, а не с отдельными её сторонами [1]. Глобальные задачи помощи детям и её конечный результат должны обеспечивать качественное улучшение их жизни, психологическую экологию здоровья и их социальное благополучие. Этот результат предполагается видеть во всестороннем развитии личностей детей, повышении качества их жизни и удовлетворенности ею. Таким образом, задачи социализации детей с нарушениями развития и укрепления их психологического здоровья выдвигаются на один из первых планов работы педагогов и психологов. Для успешной социализации такой категории детей необходимы некоторые условия, связанные с развитием представлений ребёнка об окружающем мире и адекватной оценкой взаимоотношений между людьми. В норме любой человек способен адекватно воспринимать картину окружающего мира, предвидеть поступки окружающих и действовать в соответствии с тем, как он оценивает ситуацию и реакции других людей. Это обеспечивается социальным интеллектом. При отклонениях развития перечисленные процессы имеют свою специфику, связанную с психологической реальностью проблемного ребёнка [2]. Как известно, психологическую реальность жизни конкретного человека образуют представления о себе, собственное Я человека (Я-концепция), представления о других людях, о собственной жизни и рефлексия социальных связей. Психологическая реальность порождается и существует по присущим ей законам и по

своему смыслу является жизненно определяющей. Она создаётся в процессе социального общения и порождается другим человеком. Именно присутствие Другого создаёт те условия, при которых для каждого человека возникает отличная от индивидуального существования реальность – психологическая [3].

Психологическая реальность проблемного ребёнка изначально принципиально отлична тем, что «Я» ребёнка с проблемами и его дистанция с психологическим пространством другого человека формируются в зависимости от принятия ребёнка: начиная с родителей в раннем возрасте и заканчивая обществом в более позднем возрасте [4]. С момента рождения такого ребёнка его психологическая реальность зависит от атмосферы в семье, от уровня притязания родителей к будущему ребёнка, от энергозатрат ребёнка для достижения результатов, от его потенциальных возможностей и мн. др.

Трудности психологической реабилитации и адаптации детей с нарушениями в психическом развитии в значительной степени обусловлены сложной структурой и степенью тяжести их дефекта, что проявляется в своеобразных особенностях их умственного и эмоционально-волевого развития. Поэтому своевременная психолого-педагогическая помощь им является одним из важнейших звеньев системы их реабилитации.

В настоящее время вопросы психологической помощи детям и подросткам с нарушением в развитии освещены далеко недостаточно. На практике различные психотехнические приемы нередко используются психологами и педагогами без учета формы заболевания, уровня развития интеллектуальных процессов и особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка.

Отсутствие четко разработанных дифференцированных методов психокоррекции детей, неадекватный подбор психотехнических приемов отрицательно сказывается на психическом развитии ребенка, а также создает существенные трудности в работе педагогов и родителей.

Многолетний опыт нашей работы показывает, что правильно подобранные методы психологической помощи с учетом индивидуально-психологических особенностей детей и подростков с проблемами в развитии оказывают положительное влияние на динамику их умственного и личностного развития.

И.И. Мамайчук предлагает рассматривать психологическую помощь детям и подросткам с нарушениями в развитии как сложную систему психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции личности ребенка с нарушением в развитии, формирование системы ценностных установок и ориентации, развитие интеллектуальных процессов, которые соответствуют психическим и физическим возможностям ребенка [5].

Важное значение имеет решение частных задач: устранение вторичных личностных реакций на имеющийся психический или физический дефект, неадекватный стиль семейного воспитания, госпитализм и др.

Существующие сегодня в мировой практике виды психологической помощи детям и подросткам чрезвычайно разнообразны. Они различаются по характеру решаемых задач специалистами, работающими с детьми и подростками: педагогов, дефектологов, социальных работников, врачей и др. Эти различия формируют ту или иную модель психологической помощи. Каждая из таких моделей опирается на собственную теоретическую базу и предопределяет используемые методы работы.

По своему характеру психологическая помощь может состоять:

1) в рекомендациях, связанных с дальнейшим обучением и воспитанием ребенка. Например, таких, как направление в специальные или вспомогательные школы, специальные детские сады, направление на дополнительные консультации у психоневролога, логопеда, психолога-консультанта другого профиля и т. д.;

2) в рекомендации методов воспитания, обучения;

3) рекомендации по профессиональной ориентации подростков;

4) в определении готовности ребенка к школьному обучению и выявлении причин трудностей в учении;

5) в осуществлении психотерапевтических и психокоррекционных воздействий.

Все указанные виды помощи являются психологическими в том смысле, что они нацелены на проблемы, вызванные психологическими причинами, и основаны на психологическом воздействии. Так, например, помощь в устройстве умственно отсталого ребенка во вспомогательную школу, казалось бы. не

содержит в себе ничего психологического, а относится, скорее, к сфере медицины и специальной педагогики. Однако это не так: во-первых, как правило, объектом помощи оказывается, прежде всего, родитель, который может остро переживать отставание в умственном развитии своего ребенка или не замечать его и сопротивляться переводу ребенка во вспомогательную школу; во-вторых, определение степени и причин умственной отсталости основано на психологических знаниях развития ребенка и требует психологических методов диагностики аномалий развития.

Психологическую по своему характеру помощь далеко не всегда оказывают сами психологи. Среди специалистов, деятельность которых связана с определением такой помощи, могут быть врачи-психиатры, психотерапевты, психоневрологи, педагоги, социальные работники.

В практике социально-психологической работы выделяют несколько моделей психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии [6].

Педагогическая модель включает в себя оказание помощи родителям в воспитании детей. Педагог-консультант анализирует вместе с родителями сложившуюся ситуацию и вырабатывает программу мер, направленных на ее изменение.

Диагностическая модель. Как правило, объектом диагностики оказываются дети или подростки с отставанием в развитии, с трудностями в учебе, с отклонениями в поведении. Причем сам процесс диагностики является комплексным и предполагает участие группы специалистов для осуществления медицинской, педагогической или психологической диагностики. Диагностическая модель широко используется в медико-психолого-педагогических комиссиях, где рассматривается вопрос о дальнейшем обучении ребенка.

Социальная модель помощи чаще используется в семейной консультации. Такого рода помощью может быть, например, знакомство родителей детей с проблемами в развитии друг с другом с целью общения, знакомство родителей с имеющимися в городе социальными службами, например родительские ассоциации, семейный клубы и др.

Медицинская модель помощи предполагает усилия специалистов, направленные на лечение, реабилитацию детей с

проблемами в развитии, а также на психическую адаптацию здоровых членов семьи к особенностям больного ребенка.

И, наконец, психологическая модель помощи, опираясь на закономерности психического развития ребенка и подростка, предполагает анализ особенностей формирования познавательных процессов и личности ребенка или подростка с проблемами в развитии и разработку адекватных методов психологического воздействия, т. е. оказание всесторонней психологической помощи.

Психологическая помощь детям и подросткам с проблемами в развитии существенно отличается от помощи здоровым детям и взрослым, как по целевой направленности, так и по организации и динамике процесса.

В процессе психологической помощи детям с проблемами в развитии необходимо учитывать сложную структуру, специфичность их развития, характер сочетания в картине их состояния биологических и социальных факторов развития, особенности социальной ситуации развития, степень выраженности изменений личности в связи с заболеванием, особенности межличностного общения в семье и в социуме.

Психологическую помощь можно рассматривать двупланово:в широком и узком смысле этого понятия.

В широком смысле психологическая помощь является системой психологических воздействий, нацеленных на исправление имеющихся у детей недостатков в развитии психических функций и личностных свойств.

В узком смысле психологическая помощь — это один из способов психологического воздействия, направленный на гармонизацию развития личности ребенка, его социальной активности, адаптации, формирование адекватных межличностных отношений [6].

Сложность и своеобразие психики ребенка с проблемами в развитии требует тщательного методологического подхода к процессу психологической помощи.

Разработка принципов как основополагающих отправных идей незаменима в теории и практике психологической помощи.

Чрезвычайно важен принцип личностного подхода к ребенку с проблемами в развитии. В процессе психологической помощи не учитывается какая-то отдельная функция или изолированное

психическое явление, например низкий уровень интеллекта, а личность в целом со всеми ее индивидуальными особенностями. Основоположник клиентоцентрированной терапии известный американский психотерапевт Роджерс выделил три основных направления этого принципа:

1) каждая личность обладает безусловной ценностью и заслуживает уважения как таковая;

2) каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;

3) каждая личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения.

Психолог должен принимать любого ребенка и его родителей как уникальных, автономных индивидов, за которыми признается и уважается право свободного выбора, самоопределения, право жить собственной жизнью.

Второй принцип — это каузальный принцип. Психологическая помощь детям с нарушениями в развитии должна быть больше сконцентрирована не на внешних проявлениях отклонений в развитии, а на действительных источниках, порождающих эти отклонения. Реализация этого принципа способствует устранению причин и источников отклонений в психическом развитии больного ребенка. Сложная иерархия отношений между симптомами и их причинами, структура дефекта определит задачи и цели психологической помощи.

Третий принцип — это принцип комплексности. Психологическую помощь можно рассматривать только в комплексе клинико-психолого-педагогических воздействий. Ее эффективность в значительной степени зависит от учета клинических и педагогических факторов в развитии ребенка. Например, психолог должен владеть полной информацией о причинах и специфике его заболевания, предстоящей тактике лечения, сроках госпитализации, перспективах медицинской реабилитации. Кроме того, психолог должен контактировать с медицинским и педагогическим персоналом стационара, использовать педагогические характеристики.

Четвертый принцип — принцип деятельностного подхода. Психологическая помощь должна осуществляться с учетом ведущего вида деятельности ребенка. Если это дошкольник, то в контексте игровой деятельности, если школьник,— то в учебной. Кроме того, необходимо ориентироваться также на тот вид деятельности, который

является личностно значимым для ребенка и подростка. Это особенно важно при работе с детьми и подростками с выраженными эмоциональными нарушениями. Эффективность психологической помощи в должной мере зависит от использования продуктивных видов деятельности ребенка. Например, рисования, конструирования и других [5].

О.Н. Усанова отмечает, что существенными составляющими, влияющими на характер психологической реальности проблемного ребёнка, является специфическое изменение сфер его общения и взаимодействия частичное их сужение и качественное изменение, – с одной стороны, за счёт расширения преимущественно взрослого круга лиц, помогающих ему, а с другой – за счёт ограничения свободного выбора в среде сверстников. С точки зрения развития самосознания и построения Я-концепции можно говорить о том, что дистанция «Я – Другой» при отклонениях развития может сокращаться до минимума, приводя к зависимости от другого человека, инфантильной доверчивости, внушаемости, инертности в поведении. Иными словами, социальная среда ребёнка с проблемами принципиально отличается от социальной среды его нормально развивающегося сверстника [7].

Применение стратегии позволяет организовать направленное реагирование, которое проявляется в отношении к атипичным людям со стороны различных структур государства и охватывает также различные области науки, где изучаются лица с атипией развития. Исходя из этого, создаются структуры помощи таким детям и проводятся научные исследования, ориентированные на задачи и содержание этой помощи.

Опосредованно психологическая реальность ребёнка оказывается зависимой от особенностей восприятия его отдельными людьми и обществом в целом, что, в свою очередь, зависит от общих закономерностей социальной перцепции. Неизменным результатом этих процессов становится категоризация, т. е. отнесение такого ребёнка к некоторому классу подобных и уже ранее известных объектов, к категории «этот человек такой-то или такой, как…».

Категоризация в этом случае выступает как инструмент, посредством которого человек в восприятии систематизирует своё окружение и на основании этого строит своё взаимодействие. Таким образом, как бы прорисовывается связь между восприятием –

мышлением – действием (Этот человек имеет много недостатков – с ним не нужно общаться – нужно быть от него в стороне). В звене «восприятие – мышление» категоризация связывает то, как мы воспринимаем окружающий мир, и то, как мы думаем о нём. Следующая часть связки – как мы думаем о мире и как действуем в нём.

Это означает, что причисление ребёнка с проблемами к определённой категории в стратегическом плане определяет отношение отдельных людей, групп, общества к данной категории и влечёт за собой целый ряд логически вытекающих действий, в том числе – организационных. В восприятии ребёнка эта проекция на уровне сначала бессознательного, а затем и сознания создаёт у него ощущение недоброжелательности окружающих.

То, что на ребёнка формируется взгляд как на проблемного, означает, что признаки, обнаруживающие его сходство с другими детьми, становятся менее важными для восприятия и менее информативными для стратегии действий, чем остальные (пол, возраст, дифференциальные признаки физического и психического здоровья, отдельные способности и т. д.). Таким образом, наиболее информативными становятся признаки, которые дифференцируют альтернативные категории (в нашем контексте – норма развития и развитие с проблемами), и в этом ключе строятся индивидуально-личные и общественные отношения. Иными словами, воспринимая ребёнка только как проблемного, мы закономерно делаем вывод о его сниженных возможностях, не фиксируясь на реальных достаточных и потенциальных позитивных тенденциях его развития, а затем соответственно действуем.

Это отражается и на анализе диагностических процедур, и на формировании заключений по обследованию ребёнка разными специалистами, в которых положительные и потенциальные возможности ребёнка фиксируются редко. Это отражается и на программах помощи таким детям, в которых практически не учитываются или минимально учитываются их потенциальные возможности и творческие способности. Ведь опираясь именно на них, можно значительно быстрее достигать эффективных результатов и качества помощи ребёнку, так как обращение к положительным возможностям ребёнка влияет на эмоциональный фон работы с ним и тем самым способствует повышению её результативности,

формированию самосознания и в конечном итоге – достижению социального благополучия.

Хороший пример таких стратегий сформировался в западных школах. Там в качестве основного используется исходный принцип доверия к возможностям ребёнка: «Что вы думаете обо мне, как вы смотрите на меня, что вы делаете для меня, как вы слушаете меня, таким я и буду». Наиболее значимой составляющей этого принципа является учёт положительных актуальных и потенциальных возможностей ребёнка. Успешность социализации ребёнка связана с формирующейся у него картиной мира. Построение картины мира идёт в процессе накопления и осмысления социальной информации.

Это некий итог осмысления ребёнком окружающего мира, своей позиции в нём и отношения к нему других людей. Картина мира в значительной степени зависит от того, какие эмоциональные знаки ребёнок приписывает себе и другим: Я плохой, слабый, неуспешный или хороший, умеющий постоять за себя, делающий успехи. Взрослые – любящие, доброжелательные, доверяющие или не замечающие, ругающие, заставляющие и др. Содержание картины мира определяет самосознание ребёнка, побуждает (или не побуждает) его к общению, позитивному развитию. Содержание образа мира, картины мира ребёнка имеет также диагностическое значение и позволяет более точно зафиксировать его психологическую реальность [7].

Психологическая реальность субъекта зависит и от того, в какие социальные группы он включён, как складываются или организованы его общение и взаимодействие.

Система социальных связей человека, или его социальная сеть является одним из важнейших факторов, определяющих качество его социального функционирования. Социальные сети в социально-психологической литературе описаны как вся совокупность человеческих отношений, оказывающих длительное воздействие на жизнь индивида. Под социальной сетью понимаются те связи, которые устанавливаются с часто видимыми лицами – теми, кто наиболее близок ребёнку, от кого он получает различного вида поддержку (психологическую, физическую, информационную, экономическую и др.). Социальные сети – это конфигурации значимых других. Они мобилизуют ресурсы человека, придают ему силы для преодоления разного вида затруднений, оказывают

воздействие на эмоциональный статус. В социальной сети существуют определённые кластеры связи:

1) личностная зона – люди, с которыми живут и тесно связаны;

2) интимная зона – люди, которые очень важны и с которыми часто взаимодействуют;

3) эффективная зона – люди, с которыми взаимодействуют, но которые менее важны;

4) номинальная зона – знакомые;

5) расширенная зона – люди, известные через значимых Других.

Для ребёнка социальная сеть состоит из детей и взрослых, с которыми он наиболее тесно общается, и в случае нарушений развития значительно отличается от обычной. Микросистема, включающая всех, с кем ребёнок вступает в отношения, для проблемного ребёнка имеет специфику. Как и для нормально развивающегося ребёнка, она включает семью, группу сверстников, детские учреждения, организации здравоохранения. Однако характер микросистемы и особенности её влияния на проблемного ребёнка достаточно специфичны [7].

Семьи детей с проблемами чаще всего неполные, среди родителей у них значительно чаще обычного встречаются страдающие алкоголизмом, наркоманией, лица с асоциальным поведением.

Другим немаловажным фактором сужения социальной микросистемы ребёнка с проблемами является ограничение круга друзей. Таким образом сужается круг общения. Эти ограничения коррелируют со степенью замкнутости семьи и со степенью выраженности отклонений у ребёнка.

Сужение социальных контактов родителей и их стремление скрыть проблемы ребёнка от окружающих создаёт почву для снижения концентрации так называемых фоновых контактов, при которых проблемные дети теряют как взрослых – «закрытую» для них микросферу, так и включённых туда детей. Дети с проблемами реже, чем обычные дети, посещают кружки и общественные организации. Это тоже ослабляет их контактную сеть.

Наряду с ограничением круга друзей у детей с отклонениями развития расширяются контакты, нестандартные для обычной жизни ребёнка. Частыми фигурами в общении для них становятся специалисты, оказывающие им помощь. Это общение и

взаимодействие строится по принципу профессионального влияния специалистов, что создаёт специфический контекст в общей картине социальных взаимодействий такого ребёнка. Это формирует у детей чувство зависимости, несамостоятельности, а иногда и неприятия.

Таким образом, современное коррекционно-развивающее обучение проблемных детей должно сосредоточиться на личности ребёнка и его позитивных возможностях. Многочисленные исследования когнитивной и мотивационно-личностной сферы детей с атипией развития неопровержимо доказывают, что результирующим направлением помощи таким детям должна быть помощь в социализации, в более узком смысле – в социальной адаптации.

Когнитивное развитие при атипии должно носить строго функциональный характер, быть развёрнуто по оси социализации с учётом индивидуальных особенностей. Это создаёт условия улучшения качества их жизни и социального благополучия. Важно не просто интегрировать детей с проблемами в обычные образовательные учреждения, но стремиться расширить социальные связи таких детей путём включения их в различные сообщества, кружки, секции и т. д.

Необходимая цель обучения таких детей – сделать их самостоятельными, независимыми, сформировать у них адекватный образ действительности, обучить, как влиять на ситуацию взаимодействия и решать жизненные проблемы. С этой целью специалистам, работающим с детьми, имеющими нарушения развития, необходимо применять социально-психологическую стратегию помощи. Применение данной стратегии позволит не только изменить отношение к ребёнку данной группы, но и повысить качество их жизни и удовлетворённости ею.

Список использованных источников:

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Психологические основы : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 350500 - "Социал. работа" / Л.И. Акатов. - М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2004 (ПИК Идел-Пресс). - 363, [1] с. - (Социальная работа).; ISBN 5-691-01094-8

2. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. - М. : Perse, 2002. - 191 с. : табл.; 22 см.; ISBN 5-9292-0068-8Гусева, Т.И. Психология личности: учебное пособие [Текст] / Т.И. Гусева, Т.В. Катарьян. – 2-е изд. – Саратов: Научная книга, 2019. – 159 с.- ISBN 5-222-05228-1
3. Усанова, О. Н. Проблемы психологического здоровья ребенка в специальной психологии // Социогенетический и персоногенетический потенциал личности как приоритет образовательной деятельности. Витебск, 2008. С. 132–135.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - Москва [и др.] : Питер, 2008. - 398 с. - ISBN 978-5-91180-846-4
5. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. - Санкт-Петербург: Речь, 2006 (СПб.: Типография "Наука"). - 218, [1] с.: табл.; 21 см.; ISBN 5-9268-0427-2
6. Семья в психологической консультации : Опыт и пробл. психол. консультирования / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР; [А. А. Бодалев и др.]; Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. - М. : Педагогика, 1989. - 206,[2] с. : ил.; 20 см. - (ОПН. Образование. Пед. науки. Пед. психология).; ISBN 5-7155-0116-4 :
7. Усанова, О. Н. Социально-психологические аспекты стратегии помощи детям с нарушениями развития на современном этапе // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2019. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-strategii-pomoschi-detyam-s-narusheniyami-razvitiya-na-sovremennom-etape (дата обращения: 14.07.2021).

2.3 Социально-психологическая работа с одаренными детьми

Для более глубокого понимания одаренности актуальным является антропологический подход, поскольку одной из важных позиций психологической антропологии является создание условий саморазвития, самообразования людей, обеспечение для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого

действия (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [1]. Указанная позиция имеет особый смысл, поскольку работа с одарёнными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. При организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей необходимо учитывать право выбора самих детей и их родителей. Это станет прекрасной возможностью для полноценного и гармоничного развития личности в дальнейшем. Исходя из антропологического знания, сопровождение создает социально-культурные условия, способствующие становлению человека, обретению им культурно значимых качеств, развитию способностей и возможностей.

Анализ исследований последних лет позволяет отметить общую направленность на изучение проблем диагностики, развития и социализации одаренных детей в образовательном пространстве (В.Б. Новичков, Н.В. Семенова, Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская и др.); определения механизмов, направлений, видов, способов и условий психологического сопровождения одаренных детей (А.В. Леонтович, Е.И. Щелбанова, В.С. Юркевич и др.). Необходимость рассмотрения данных аспектов обусловлена образовательной практикой и проблемами, с которыми сталкиваются педагоги, психологи и родители. В работе с одаренными детьми могут возникнуть трудности психологического и педагогического характера. Это связано с различием теоретических подходов к феномену одаренности, недостаточной мотивационной направленностью, креативностью и гибкостью современного образования, несоответствием программ обучения темпу психологического развития и широте проявления способностей одаренных детей и малым количеством специалистов специально подготовленных к работе с одаренными детьми. Действительно назрела необходимость в создании и реализации специальных программ, которые бы учитывали индивидуальные запросы и интересы одарённых детей, условия и специфику их саморазвития, самообразования и самоопределения, преемственность развития детской одаренности.

Для организации эффективного сопровождения необходимо своевременно выявлять детей с актуальной и потенциальной одаренностью, проводить специальную работу по их поддержке, сопровождению и обеспечению психологической безопасности, объединять усилия педагогов, психологов, узких специалистов и

родителей. Кроме того, необходимо построить работу с одаренными детьми так, чтобы обеспечить для них пространство выбора, реализацию права на индивидуальность, создать возможности свободной и творческой деятельности и общения. Одаренность может органично вписываться в жизнедеятельность детей, а может породить множество социально-психологических и внутриличностных противоречий и проблем. Одаренность существенно сказывается на стиле поведения ребёнка, формировании его личности и взаимоотношениях с окружающими. У таких детей важно формировать и развивать ценностные представления о себе, своем образе «Я», таланте и возможностях. Практика показывает, что одаренные дети часто находятся в социальной изоляции или испытывают отвержение со стороны сверстников и окружающих, чувствуют неприспособленность к жизни в обществе. Эффективно организованное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных организациях позволит практическим психологам и педагогам открыть новые возможности в поддержке детей и их успешной социализации.

Актуальным является вопрос о выявлении и эффективном психолого-педагогическом сопровождении одаренных детей начиная с раннего детства. Такое сопровождение, по мнению И.Е. Емельяновой, позволит осуществить своевременное раскрытие потенциала детей на раннем этапе онтогенеза и обеспечит выявление признаков одаренности на следующих этапах жизнедеятельности [2].

А.В. Кулемзина отмечает, что снижению риска возникновения психоэмоциональных проблем у детей и стабилизации показателей долгосрочного развития их одаренности, будет способствовать сопровождение, организованное в соответствии с принципами и стратегией полноценной поддержки [3]. Образовательные организации, в этом случае, являются той социальной средой, которая максимально может обеспечить стартовые возможности детей, развитие их ценностного внутреннего пространства, творческого и интеллектуального потенциала.

Сопровождение как стратегия, направленная на разрешение психологических проблем личности используется достаточно широко в работе психологических служб в образовании (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.).

Рассмотрим содержание понятия «сопровождение» применительно к проблеме изучения. В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др.). Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка [4, с. 38 – 42.].

Психолого-педагогическое сопровождение нацелено на создание социально-психологических и педагогических условий для успешного развития и социализации детей. Его содержание, должно соответствовать тем характеристикам и особенностям развития одаренных детей, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее необходимо и важно. В своей работе Т.А. Климонтова отмечает, что для создания таких условий необходимы: адекватное применение методов выявления особенностей при разных проявлениях одаренности; прослеживание их изменений в ходе возрастного развития в зависимости от условий воспитания и обучения; помощь одаренным детям в решении их проблем [5, с. 12 – 33].

В настоящее время, в научной литературе накоплен значительный теоретический и практический материал, который позволяет отметить взгляды авторов на особенности психолого-педагогического сопровождения одарённых детей.

Особенно важным, для эффективного психологического сопровождения одаренных детей, по мнению Е.И. Щеблановой, является знание особенностей психического онтогенеза одаренных детей. Необходима психодиагностическая система направленная на поиск одаренных детей, выявление их особенностей, мониторинг их развития и анализ влияния различных факторов на проявление и развитие одаренности в разновозрастные периоды [6].

С точки зрения А.И. Савенкова, комплексная и многомерная диагностика, с учётом возрастных и индивидуальных факторов развития одаренных детей позволит объективно решать как саму задачу выявления уровня детской одаренности, так и задачу прогнозирования развития. Он отмечает, что диагностика детской

одаренности, в сфере образования, должна быть организована на трех уровнях: «теоретическом», «психометрическом» и «организационном». Эта модель диагностических процедур позволяет перейти в практике образования от «диагностики отбора» к «диагностике развития» [7].

Особенности проблемы вскрыты в «Рабочей концепции одаренности» Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова. Говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать сопровождение лишь составлением специальных программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности, развивать мотивационную, когнитивную и креативную сферы в единстве. По мнению авторов концепции, диагностика одаренных детей должна учитывать: актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе; особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; потенциальные возможности ребёнка к развитию [8].

Также особенностью, на которую указывают психологи, является определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Чаще всего одаренность к искусству обнаруживается раньше, чем к наукам, общеинтеллектуальная одаренность может выражаться необычно высоким уровнем интеллектуального развития и качественным своеобразием умственной деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Моделирование развивающей, социокультурной и психологически безопасной среды образовательной организации, учитывающей эту особенность, позволит создать оптимальные условия для развития одаренности детей.

Развитие одаренных детей не может рассматриваться вне социального окружения. Особую роль здесь играют образовательные организации, создающие условия, направленные на развитие потенциала и возможностей одаренных детей. Очевидно, что руководить процессом сопровождения одаренных детей должны специалисты, обладающие целым рядом личностных и профессиональных качеств, компетентностью в сфере детской одаренности. Так, В.С. Юркевич предполагает, что педагоги

выбирают работу с одаренными детьми часто потому, что определенные свойства и проявления одаренности детей в той или иной мере характеризуют и их самих (активный познавательный интерес, высокая мотивация к самореализации, эмоциональность и т. д.) [9]. Специалисты в области подготовки кадров предлагают ряд положений относительно знаний и навыков, которыми должен обладать такой педагог:

- готовность и профессиональная компетенция педагогов, обучающих одарённых детей, основанные на специальной теоретической подготовке тесно связанной с практическим опытом;
- умение гибко выстраивать педагогический процесс в постоянно меняющейся образовательной практике;
- знание концептуальных моделей, использующихся в обучении для разных возрастов одарённых детей, и умение выбирать и применять те модели, которые близки их собственным педагогическим позициям и личностным характеристикам;
- умение использовать эффективные образовательные технологии и специальные программы в обучении детей (например, проектной технологии, технологии исследовательской мастерской, технологии дебатов, технологии проблемного обучения, технологии критического мышления (инсерт, кластер, синквейн, метод Э. де Боне, групповые дискуссии, метод «мозгового штурма»), кейс-технологии, информационные технологии, технологии портфолио, технологии тьюторского сопровождения и др.).
- умение разрабатывать и применять в процессе обучения индивидуальный образовательный маршрут для одаренного ребенка. Он должен определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями одаренных детей, а также существующими стандартами содержания образования [10].

Представленные особенности показывают, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей имеет свою специфику в оказании квалифицированной поддержки их развития. Стратегия сопровождения должна учитывать риски возникновения проблем в развитии ребенка, обеспечивать адресную психологическую помощь, решать возрастные задачи и создавать максимально благоприятные условия для успешного обучения и развития талантливых и одаренных детей.

Исследование проблемы детской одаренности способствует новому осмыслению теоретических положений и практики деятельности образовательных организаций. Многоаспектность и интегральность феномена одаренности обуславливает использование комплекса методик, направленных не только на выявление творческого или интеллектуального развития, а также на диагностику личностных, мотивационных особенностей детей, проблем эмоционального и коммуникативного характера. Одномоментный отбор одаренных детей не дает возможности охватывать широкий спектр способностей детей и увидеть полную картину проявлений детской одаренности. Необходимо направлять усилия на систематическое и поэтапное их выявление, осуществление систематического мониторинга в процессе обучения. Диагностика одаренных детей должна быть тесным образом связана с процессами обучения, воспитания и социализации, а также с оказанием таким детям психологической помощи и поддержки.

Учет специфики и своеобразия динамики формирования детской одаренности, в рамках технологии психолого-педагогического сопровождения, позволит определить различные маршруты развития индивидуально-личностного потенциала одаренных детей. Вовлечение социального окружения в процесс сопровождения, сделает его более дифференцированным и гибким с учетом склонностей и предпочтений каждого ребёнка. Анализ исследований показывает, что проблема организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей находится в стадии научного и практического поиска и ее изучение актуально и своевременно [11].

Список использованных источников:

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. - Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. - 395 с. : ил., табл.; 21 см. - (Основы психологической антропологии; Кн. 2) (Для высших учебных заведений).; ISBN 978-5-7429-0732-9
2. Емельянова И.Е. Диалектика развития одаренности детей дошкольного возраста. Региональные модели сопровождения и поддержки одаренных и перспективных обучающихся:

Материалы Международной научно-практической конференции. Челяб. Институт перепод. и пов. квал. работников образования Челябинск, 2011.Усанова, О. Н. Проблемы психологического здоровья ребенка в специальной психологии // Социогенетический и персоногенетический потенциал личности как приоритет образовательной деятельности. Витебск, 2008. С. 132–135.

3. Кулемзина, А. В. Детская одаренность как предмет педагогического анализа: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Кулемзина Александра Владиславовна; [Место защиты: ГОУВПО "Томский государственный педагогический университет"]. - Томск, 2005. - 343 с.
4. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детской одаренности в образовательном пространстве школы. Известия ДГПУ, 2010; 3: 38 – 42.
5. Климонтова, Т. А. Самоотношение и его влияние на положение интеллектуально одаренных подростков в учебной группе : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Иркут. гос. пед. ун-т. - Иркутск, 2003. - 18 с.
6. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / [Н.Б. Шумакова и др.] ; под ред. Н.Б. Шумаковой. - М.: Просвещение, 2006 (ГУП Смол. полигр. комб.). - 238, [1] с. : табл.; 22 см. - (Психологическая наука - школе).; ISBN 5-09-013411-1
7. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 - педагогика и психология / Савенков А. И. – М.: Генезис, 2010. - 442 с.: ил.; 22 см. - (Серия "Учебник XXI века").; ISBN 978-5-98563-203-3
8. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Богоявленская Д. Б. (отв. исполн.) и др. – М.: Магистр, 1998. - 66 с.; 19 см. - (Президент. прогр. "Дети России").; ISBN 5-89317-096-2
9. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок : Иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей / В. С. Юркевич. - М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. - 128,[3] с.; 20 см.; ISBN 5-09-006431-8
10. Система работы с обучающимися с повышенным уровнем интеллектуального развития в условиях современного

образовательного учреждения (Учебно-методический комплекс) / авт.-сост.: И.А. Боброва, Т.И. Черноусенко, О.В. Чурсинова. - Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. - 136 с.
11. Францева Е.Н., Боброва И.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в образовательных организациях // МНКО. 2017. №5 (66). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-odaryonnyh-detey-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah (дата обращения: 15.07.2021).

2.4 Социально-психологическая работа с подростками с девиантным поведением

В современной науке существует много противоречивых точек зрения и научных теорий, объясняющих этимологию и динамику отклоняющегося поведения несовершеннолетнего: биологическая, психологическая, социологическая, культурологическая концепции. Каждая из концепций объясняет причины происхождения девиантного поведения с определенных 22 позиций. Педагогу достаточно сложно ориентироваться в обилии научных взглядов и подходов.

Социально-личностный подход основан на использовании принципа дополнительности как взаимодействия ситуативных и трансситуативных (личностных) факторов. Он объединяет биологические, психологические и социальные причины девиаций. С практической точки зрения данный подход является наиболее адекватным. В настоящее время считается научно некорректным говорить о какой-либо определенной причине отклонения в поведении подростка. Предлагается более правильным учитывать корреляцию различных взаимодополняющих факторов, обуславливающих девиацию – индивидного, психолого-педагогического, социально-психологического, личностного, социального [1].

Сторонники этого подхода к проблеме отклоняющегося поведения подростков (Н.В. Майсак, С.А. Белокобыльская, В.П. Емельянов, Я.Л. Коломинскитй, А.А. Реан, С.А.Тарарухин и др.) считают, что личностные факторы детерминируют отклоняющееся

поведение, а ситуативные факторы играют роль модулятора, определяя вариативность проявления личностных особенностей.

Во взглядах философов (В.К. Бакшутов, Б.П.Вышеславцев), педагогов (Л.Н.Куликова, А.Г.Петрынин, А.М.Печенюк) мы видим идеи о задачах воспитания применительно к проблемным подросткам. Они не только в социальной адаптации подростка к окружающему миру, зачастую оборачивающемуся конформизмом и «душевной ассимиляцией», но в создании педагогических условий для самосозидания подростком своей личности посредством активизации и обогащения его внутренних сил. «Каждый из нас однажды осознает свою недостаточность» (Адлер) и каждый начинает развиваться – это имманентно присуще человеческой природе. Главная сила, противостоящая разрушительной девиации, кроется в потенциале личности самого ребенка [1].

Вопрос поддержания дисциплины на занятиях является приоритетным среди множества вопросов, возникающих при организации профилактической работы с подростками-девиантами. В педагогической и психологической литературе существуют 3 подхода к философии дисциплины [2]:

1. «Руки прочь» – подростки сами научатся со временем управлять своим поведением, нужно только научить их навыкам общения, развить эмпатию.

2. «Твердая рука» – учителю нужно овладеть навыками манипулирования учениками для их же блага. Проявляется во фразах типа: «Если ты не замолчишь, я…», – называется слабое место ученика.

3. «Возьмемся за руки» – учитель понимает, что поступок это сочетание проявления внутренних особенностей личности и внешних обстоятельств. Педагог берет на себя роль ненавязчивого лидера и подталкивает ученика к осознанному выбору, за последствия которого тот самостоятельно несет ответственность. Учитель включает учеников в процесс установления правил.

При установлении контакта педагога или студента-практиканта с подростком-нарушителем дисциплины необходимо выдерживать особый алгоритм – порядок совершения определенных действий, позволяющих вмешиваться в процесс и управлять им. Это поведение Гордон Томас определяет как компетентную коммуникацию: «Коммуникативно-компетентным является такое поведение, которое

повышает (не снижает) возможности для последующих коммуникаций». Таким образом, педагог 65 должен ставить своей целью установления взаимодействия с подростком, которое решало бы две задачи:

1. Остановить нарушение дисциплины.

2. Продолжить общение с подростком на позитивном уровне.

Зачастую для педагога это две взаимоисключающие задачи. С учеником, который пытается «сорвать урок», педагог вступает в конфликт, ведь иного способа остановить его поведение он не видит. Естественно, что после этого между педагогом и подростком возникает отчуждение, препятствующее дальнейшему взаимодействию и работе по изменению поведения ребенка [3].

Психологи предлагают поэтапную модель взаимодействия с подростком-правонарушителем, которая определяется как [2]:

Алгоритм взаимодействия с нарушителями дисциплины:

1. Распознать истинную цель поступка.

2. Выбрать способ вмешаться и остановить нежелательное поведение.

3. Выбрать стратегию своего поведения, чтобы в будущем постепенно уменьшать число подобных поступков учащихся.

Поведение ребенка – это внешнее проявление достижения определенных целей. При этом существуют определенные психологические законы, выделенные исследователями:

Закон первый: поведение ребенка это всегда результат его выбора.

Закон второй: общая цель любого поведения – чувствовать свою принадлежность к школьной жизни. Общая цель воплощается в 3-х частных целях:

- ощущать состоятельность в учебе (интеллектуальная состоятельность);

- строить приемлемые отношения с учителями и учащимися (коммуникативная состоятельность);

- вносить вклад в жизнь школы и класса (состоятельность в деятельности).

Закон третий: За нарушением поведения стоят мотивы:

- привлечение внимания («хочу быть в центре внимания класса и получать особое внимание от учителя и учеников»);

– власть («ты мне ничего не сделаешь, я главный в классе»);

- месть («я проучу учителя, учеников, весь мир»);

- избегание неудач («ничего не буду делать, у меня ничего не получится»).

Подросток-нарушитель, демонстрируя деструктивные способы поведения, часто хорошо осознает, что ведет себя неправильно. Но при этом может не осознавать, что за этими нарушениями стоит одна из перечисленных мотивационных целей.

Основными задачами психологического вмешательства при девиантном поведении являются:

1. формирование мотивации на социальную адаптацию или выздоровление;

2. стимулирование личностных изменений;

3. коррекция конкретных форм отклоняющегося поведения;

4. создание благоприятных социально-психологических условий для личностных изменений или выздоровления.

Эффективность данного вида работы оценивают по объективным признакам (например отказ от употребления наркотических средств) и субъективным изменениям, например усиление желания меняться в положительную сторону.

Ведущими методами психологической интервенции является психотерапия, психологическое консультирование, психологические тренинги. Наиболее эффективным методом признано консультирование в сочетании с психотерапией.

Психологическое консультирование — это один из видов психологической помощи наряду с психокоррекцией, психотерапией, психологическими тренингами и другими методами, выделившийся из психотерапии.

Цель психологического консультирования заключается в помощи клиенту в решении его проблемы. Осознать и изменить малоэффективные модели поведения, для того, чтобы принимать важные решения, разрешать возникающие проблемы, достигать поставленных целей, жить в гармонии с собой и окружающим миром. Кроме того, коррекция предполагает еще и переориентацию референтной группы подростка, выработку критического отношения к предыдущим поступкам и действиям, формированию новых поведенческих навыков. Такого рода переориентация может проводиться при помощи живого примера (сверстники, взрослые) или на примере кино, героев книг, изменить в его сознании отношения к

его, так называемым кумирам и выработке новых форм поведения и новых примеров для подражания. Большое значение имеет не только постоянная занятость подростка (учеба, труд), но и занятия, которыми подросток мог бы занять достойное место в коллективе сверстников.

При работе с подростками с девиантным поведением не стоит забывать о том, что они могут быть агрессивными. Тогда психологу необходимо знать приемы и способы работы с такими лицами. У подростков могут быть следующие формы проявления агрессии: - физическая (когда физическая сила подростка направлена против других людей);

- вербальная агрессия (когда свои негативные чувства выражают с помощью крика, слов, угроз и так далее);

- раздражительность (когда подросток грубит по любому поводу, становится резким и вспыльчивым);

- подозрительность (подросток негативно настроен по отношению к окружающим, не доверяет им, считает, что все против него);

- косвенная агрессия (подросток пытается выражать свою агрессию направляя ее конкретно на кого-то. Примером может быть так называемая травля, сплетни, случаи буллинга);

- аутоагрессия (совокупность психологических проблем приводящие к склонности или же прямому проявлению агрессии к самому себе).

Одним из способов диагностики агрессивности является «опросник Басса-Дарки», который разделил понятие «агрессия» и «враждебность» и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий».

Работа по профилактике отклонений в подростковом возрасте эффективнее, если осуществляется на основе:

- успешности учебной деятельности;

- эмоционально-положительной системы, удовлетворяющей учащихся и их взаимоотношения со сверстниками;

- психологической защищенности (знание своих прав и обязанностей, равенство учащихся, самоопределение и.т.д.). Если при оказании помощи подросткам будут соблюдаться данные требования, то будет обеспечено равномерное, гармоничное развитие личности.

Также особую роль при становлении жизненных ориентиров трудных подростков играют их жизненные устремления. Социально и педагогически запущенные дети чаще обычных детей имеют слабую успеваемость в школе, отчаиваются чувствую свою «ненужность», перестают верить в свои силы, тем самым формируя в себе предпосылки к совершению деликвентных проступков.

Именно поэтому так важна работа педагога-психолога и классного руководителя. Их работа должна быть направлена на то, чтоб дети не теряли веру в себя, чувствовали свою полезность, помочь в выборе профессии. Когда-то доктор Спок давал американским родителям грубоватый, но верный совет: «Не уподобляться угорелым кошкам», то есть, проявлять выдержку и терпение в отношениях с детьми [4, с. 132].

Для коррекционной работы с подростками, имеющими отклонения в поведении, психологи пишут и разрабатывают программы, в которые включаются разные диагностические методики, психотерапевтические методы и методы профилактики.

Проводить психокоррекционную работу можно как индивидуально, так и в группе, но лучше, когда работой с такими подростками будут заниматься квалифицированные психологи работающие в этом направлении.

Одним из самых распространенных сейчас в современном мире методов работы психолога с подростками, является метод «АРТ-терапии». Одной из таких методик является арт-терапия, или, если дать полное определение этого метода, - коррекция психического состояния людей с помощью творчества и искусства [5].

Организовать взаимосвязь между бессознательным и сознательным состоянием человека и между психологом и клиентом – это одна из основных задач арт-терапии. И если такая взаимосвязь получилась, то уже можно понять суть проблемы, помочь разрешить внутренние конфликты и построить план дальнейшего взаимодействия человека с самим собой и с окружающими его людьми.

Этот метод терапии очень полезен для более замкнутых, тревожных и «живущих в своем мире» людей, так как это более бережный и безопасный способ, который позволяет выдать столько информации, сколько готов принять сам человек. С помощью таких

методов снимают у человека внутреннее напряжение, подавляют агрессию и чувство беспокойства, снимают стресс и др. [5, с. 10].

Психолого-диагностическое исследование предусматривает выявление разного рода факторов, которые затрудняют социальную адаптацию детей. В первую очередь – это работа с педагогами, родителями, разрешение острых и вяло текущих конфликтов, неблагоприятно сказывающихся на социальном развитии подростка [6, с. 93]

После проведенной работы реабилитация подростка с отклоняющимся поведением может считаться завершенной только после того, если он стал сам заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием.

Список использованных источников:

1. Девиантное поведение подростков: превенция, интервенция : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / авт.-сост. Н.М. Кий, С.М. Медведева. – Белгород : ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020. – 147 с. – Режим доступа: https://beliro.ru/assets/resourcefile/2775/posobie-dp-kij-n.m.pdf
2. Дрейкурс, Р. Мотивы плохого поведения ребенка / Р. Дрейкурс. – М.: Просвещение, 2003. – 206 с. - ISBN 5-93878-015-2 (в пер.)
3. Королева, Е. В.Проблемные ситуации в школе и способы их решения: практ. пособие [в помощь кл. руководителю и шк. психологу] / Е. В. Королева, П. Г. Юрченко, Т. Н. Бурдыгина. - Москва: АРКТИ, 2006 (Домодедово (Моск. обл.) : Домодедовская тип.). - 78 с.; 21 см. - (Школьное образование).; ISBN 5-89415-482-0
4. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. - М.: Ред.-изд. центр консорциума "Социал. здоровье России", 1994. - 221 с.; 22 см.; ISBN 5-86383-008-5
5. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальности "Социальная работа" / М. В. Киселева. - Санкт-Петербург : Речь, 2007. - 330, [1] с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 5-9268-0637-2 (

6. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. - М.: Твор. Центр Сфера: Юрайт, 2001. - 159, [1] с. : ил., табл.; 20 см.; ISBN 5-89144-226-4

Контрольные вопросы

1. Какие социально-педагогические направления работы с детьми и подростками группы риска выделяют в российской педагогической действительности?
2. В чем заключается суть оказания адресной социально-психологической помощи детям и подросткам группы риска?
3. Чем обусловлены трудности социально-психологической работы с детьми, имеющими аномалии в развитии?
4. Почему антропологический подход считается наиболее успешным в работе с одаренными детьми и подростками?
5. Какое направление социально-психологической работы с подростками, склонными к девиантному поведению, является основным?

(Т) **Тестовые задания**

1. Моральный реализм проявляется в возрасте

A. От 4 до 8 лет.

B. От 9 до 13 лет.

C. От 14 до 18 лет.

D. От 14 до 18 лет.

2. Трехфакторная модель значимого другого, по А.В. Петровскому, включает компоненты:

A. Аттракцию, референтность, власть.

B. Аттракцию, референтность, идентификацию.

C. Аттракцию, идентификацию, власть.

3. Психологическая модель помощи детям и подросткам, имеющим аномалии в развитии, основывается на знании

A. Механизмов развития аномалии.

B. Общих закономерностей психического развития личности.

C. Формирования произвольности.

D. Специфических закономерностей психического развития этих детей.

4. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей и подростков нацелено на

A. Развитие способностей.

B. Волевое развитие личности.

C. Создание условий для успешного развития и социализации.

D. Создание условий для принятия личности в коллективе сверстников.

5. Первый психологический закон, объясняющий поведение подростка с девиантным поведением гласит:

A. Причины девиаций следует искать в ближайшем социальном окружении несовершеннолетнего;

B. Поведение несовершеннолетнего является результатом его выбора;

C. Неполный состав семьи является причиной возникновения девиаций;

D. Материальное состояние семьи, отсутствие материального благополучия являются причинами социальных отклонений в поведении.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРУППЫ РИСКА

3.1 Теоретические основы праксиологии взаимодействия с детьми и подростками группы риска

Праксиология — наука о человеческой деятельности, изучающая общественные отношения.

Психолого-педагогическое взаимодействие характеризуется рядом особенностей.

1. *Расширением образовательного пространства* в той его части, которая оказывает влияние на развитие системы ценностей личности школьника. В условиях нового времени развитие нравственной сферы личности школьника выходит за пределы воспитательных мероприятий, пронизывая все пространство жизнедеятельности школьника – труд, спорт, взаимодействие с искусством, межличностное взаимодействие, учебный процесс. Любой вид деятельности, осуществляемый школьником, может быть направлен на реализацию прагматических и непрагматических ценностей. Развитое мышление педагога позволяет включать школьника в поле нравственных и этических ценностей на уроке, в игре, в ответе на тест, в ситуациях свободного общения.

2. *Использованием опосредованных методов* влияния на личность школьника. В качестве способа педагогического управления деятельностью традиционно применялись методы, осуществляющие преимущественно внешнее информационное воздействие на личность: убеждение, пример, наказание, поощрение, упражнение, стимулирование, диалог, разъяснение с целью достижения «правильного» поведения.

В отличие от знания о провозглашенных ценностях, которое может быть *освоено* и *усвоено* путем передачи от одного субъекта другому, гораздо более сложной задачей является процесс их *присвоения*, т.е. формирование личностного отношения к ним.

Присвоение ценностей «не имеет прямой формы выражения и не материализовано, как бы растекается, пронизывает все моменты жизни, в том числе, и момент обучения ребенка, оно как воздух, которым дышат, и анализировать этот естественный присущий каждой минуте общения с ребенком элемент жизни удается с трудом» [1, с. 10].

Одной из основных целей психолого-педагогического взаимодействия является нравственное воспитание подрастающего поколения. Чтобы воздействовать на формирование нравственности, необходимо учитывать три формы ее проявления: рациональную, эмоциональную и поведенческую. Теоретически педагогами всегда осознавалась необходимость для школьника единства сознания и поведения, однако при этом недостаточное внимание уделялось развитию
отношения школьника к ценностям непрагматического характера.

Нравственное развитие личности требует оказания воздействия на ее эмоциональную сферу. Соответственно, присвоение ценностей является малоэффективным, порой невозможным в результате прямой передачи их от субъекта к субъекту. Воспитание чувств – это довольно сложный процесс. Л.С. Выготский в своей работе «Моральное поведение» отмечал: «следует признать совершенно бесплодными попытки морального обучения, моральной проповеди…нам представляется бессмысленным обучать морали. Сами по себе правила морали будут представлять в душе ученика систему словесных реакций, совершенно не связанных с поведением» [цит. по 2].

Говоря о воспитании души, В.П. Зинченко пишет: «гигантским шагам души должны предшествовать малые шаги – шаги со-присутствия, со-действия, со-чувствия, со-причастия, вчувствования в сокровенное, которое есть в людях, в природе, в произведениях искусства и даже в вещах, в утвари…» [3, с. 83]. Таким образом, в воспитании нравственных чувств речь должна идти о косвенном воздействии – о создании такой психологической ситуации, которая способствует возникновению и развитию эмоционального отношения человека к определенному кругу явлений действительности [4].

3. *Использованием специальных средств*, воздействующих преимущественно на эмоциональную сферу личности. В связи с необходимостью развития эмоционального отношения к

нравственным и этическим ценностям расширяется палитра адекватных и эмоционально сильных средств организуемой деятельности воспитанников. Педагог выступает в роли организатора этого процесса. Главной задачей педагога при этом является инициирование внутренней активности школьника, благодаря которой возникают новообразования как результат собственных усилий школьника, им самим созданных.

Мышление педагога, направленное на порождение непрагматических ценностей и на их реализацию у детей и подростков, способствует расширению используемых педагогом средств. Эти средства могут выражаться как в форме нравственных представлений и понятий, так и посредством образов (речевых, предметных, поведенческих). Когда мы говорим о расширении средств, влияющих на эмоциональную сферу личности субъекта, мы имеем в виду способность педагога предъявлять ценности жизни в художественно-образной форме. Образы, транслирующие те или иные ценности, могут быть представлены в разных формах: вербальной, предметной и поведенческой. Благодаря образу, педагог транслирует самые разные ценности, выражая при этом общепринятое и свое личностное отношение к объектам,
предметам и явлениям мира.

В качестве основного *условия* успешности психолого-педагогического взаимодействия, выделяют свободу действий субъектов, чтобы они максимально свободно раскрывали свой внутренний мир. Поэтому руководящими принципами педагога выступают: 1) смещение акцента с поведенческих правил на ценностные отношения; 2) замещение административного стиля работы педагога с детьми и подростками стилем гуманистическим, предполагающим свободу выбора каждого участника взаимодействия. В процессе психолого-педагогического взаимодействия важен стиль, который использует педагог в процессе работы.

Стиль работы педагога выражен следующими показателями:

– устранением внешнего давления на школьника и авторитарного распоряжения;

– усилением роли апелляции к разуму и чувству школьника;

– предоставлением свободы выбора мнений, форм поведения и вариантов решения нравственного противоречия.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков), которая явилась методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования, определены задачи нравственного развития личности. Среди них:

— потребность в нравственном поведении,
— доброта,
— мировоззренческие взгляды и убеждения,
— патриотические чувства,
— ответственное отношение к семье, родителям, друзьям,
— формирование гражданской позиции на основе осознанного
— принятия, любви, равноправия, заботы и ответственности.

Средствами занятий в процессе психолого-педагогического взаимодействия выступают:

— художественные образы, представленные произведениями
— художественной литературы, живописи, скульптуры, песенным
— творчеством, устным народным творчеством;
— научные факты;
— ситуации и эпизоды обыденной и школьной жизни;
— исторические факты;
— персоналии;
— крылатые слова и выражения;
— фразеологические обороты;
— «картинки», отражающие ситуации школьной и обыденной жизни [5].

Список использованных источников:

1. Краткий справочник по педагогической технологии / [П. И. Арапова и др.]; Под ред. Н. Е. Щурковой. - М. : Новая шк., 1997. - 64 с. : граф.; 21 см.; ISBN 5-7301-0114-7
2. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов Х91 пед. нн-тов/Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского.— 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987.— 447 с.

3. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с.; 26 см. - (Большая психологическая энциклопедия).; ISBN 978-5-17-055693-9
4. Радина, К. Д. Методы нравственного воспитания [Текст]: Лекция / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. - Ленинград: [б. и.], 1958. - 33 с.;
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: /проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещении, 2009 — 00 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-022138-2

3.2 Технологии работы с детьми, имеющими аномалии в развитии

В последние годы отмечается увеличение числа детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения данной категории школьников. В ряде научных публикаций и нормативных документов «сложные нарушения» обозначаются как «комплексные нарушения».

В качестве синонима используется также понятие «множественные нарушения», когда выявляются не менее трех первичных дефектов [1, с. 3]. По мнению М. В. Жигарева, в основе сложного сочетанного дефекта лежат органические поражения центральной нервной системы (ЦНС), нарушения сенсорной сферы, а также различные генетические факторы. И. М. Бгажнокова в своих работах отмечает, что «причинами психического недоразвития являются системные органические повреждения (заболевания) головного мозга (плода) ребенка на ранних этапах развития: до рождения, при родах, после родов, примерно до 3–5 лет. При психическом недоразвитии нарушается умственная (интеллектуальная) деятельность, под которой понимается индивидуальная способность человека усваивать, накапливать, преобразовывать разнообразную систему знаний для самостоятельного использования их в жизни» [2, с. 9].

В каждом конкретном случае у ребенка, относящегося к категории детей с комплексными нарушениями в развитии умственная отсталость, как правило, в той или иной форме осложнена нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, различное сочетание которых определяет особые образовательные потребности детей. По данным ряда исследований и наблюдениям опытных дефектологов — практиков, дети с множественными нарушениями сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы составляют в среднем до 40 % контингента специальных образовательных учреждений.

Наиболее характерные особенности обучающихся позволяют выделить, с точки зрения их потребности в специальных условиях, три условные группы, каждая из которых включает детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР. Часть детей, отнесенных к категории обучающихся с ТМНР, имеет:

1. Тяжёлые нарушения неврологического генеза — сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т. д.). Дети данной группы зависят от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации и др. Проявляют элементарные способности к развитию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации, проявляют интерес к общению и взаимодействию с детьми и взрослыми, могут овладевать основами счета, письма, чтения и др.

2. Выраженные нарушениям поведения (чаще как следствие аутистических расстройств). С детьми данной группы затруднена коммуникация и социальное взаимодействие, отсутствует интерес к деятельности окружающих, затруднено обучение в условиях группы.

3. Нарушения движений и моторики (передвигаются самостоятельно). Моторная дефицитарность проявляется в замедленности темпа, недостаточной согласованности и координации движений. У части детей также наблюдаются деструктивные формы поведения, стереотипии, избегание контактов с окружающими. У некоторых — речь может быть развита на уровне развернутого высказывания, но часто носит формальный характер и не направлена

на решение задач социальной коммуникации. Другая часть детей, не владея речью, может осуществлять коммуникацию при помощи естественных жестов, графических изображений, вокализаций, отдельных слогов и стереотипного набора слов [3, с.348–350].

У детей с ТМНР страдают интеллект, сенсорная сфера, речь и коммуникация, общая и мелкая моторика, саморегуляция поведения и деятельности. Это определяет невозможность освоения академических (школьных) знаний даже на уровне начального образования, а также значительные трудности в быту, общении и социальном взаимодействии с другими людьми

Цель педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития: создать условия для появления у ребенка опыта конструктивного преодоления или разрешения проблем, адаптировать его к социальной среде через процесс воспитания и обучения. Задача педагога — выбрать соответствующую тактику помощи, осуществлять и моделировать свои действия таким образом, чтобы максимально приблизить ребенка к обозначенной цели, а именно — подготовить его к жизни, сформировать у него навыки и умения для обустройства своего быта, для овладения какой-либо доступной и посильной профессией и т. д. Обучение детей с ТМНР (в том числе с синдромом Дауна и РАС) направлено на формирование общей культуры, обеспечивающей развитие необходимых для жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни.

Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития обеспечивается:

- Созданием оптимальных путей развития;
- Использованием специфических методов и средств обучения;
- Дифференцированным, «пошаговым» обучением;
- Обязательной индивидуализацией обучения;
- Формированием элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания;
- Обеспечением присмотра и ухода за обучающимися;

— Дозированным расширением образовательного пространства внутри организации и за её пределами;
— Организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося.

Основываясь на теоретические положения отечественной психологической науки, обучение строится на деятельностном подходе и дифференцированном с учетом их образовательных потребностей. Учитывая, при обучении детей данной категории особенности его познавательной деятельности, новый учебный материал, необходимый для усвоения, необходимо делить на маленькие порции и представлять для усвоения в наглядно-практических, деятельностных условиях, закрепление проводить на большом количестве тренировочных упражнений, многократно повторять усвоенное на разнообразном материале. В связи с тем, что исходный уровень речевого развития у детей низкий, замедленный темп усвоения материала, необходимо правильно дозировать объем предлагаемого материала, уделяя особое внимание содержанию каждого занятия. Критерием отбора и комбинирования методов и приемов обучения детей с особыми образовательными возможностями, является смена видов деятельности.

При обучении детей данной категории применяются следующие методы:

Словесные методы. Это инструкция, рассказ, беседа, объяснение и др.;

Наглядные методы. К ним относятся показ изучаемых предметов, изображений, организация наблюдений учащихся, показ кино- и развивающих видеофильмов, презентаций и др. Применяя наглядные методы необходимо обыгрывать предметы и действия с ними, ставить уточняющие вопросы, направляющие внимание учащихся на признаки, различающие данные предметы, их изображения. В связи с неустойчивым вниманием, детям с умеренной умственной отсталостью на уроке для работы с учащимися рекомендуется применять 2–4 предмета. При этом наглядный материал должен быть ярких, насыщенных тонов.

Практические методы. Они включают дидактические и сюжетно-ролевые игры, упражнения, выполнение трудовых и социально-бытовых заданий [4, с.74] Метод пошагового обучения.

А. Р. Маллер (2003), Г. В. Цикото (2003) были сформулированы основные требования к методике обучения детей данной категории.

Использование игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как средство обучения и коррекции. Использование эмоций, наиболее сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения. Использование подражательности, свойственной тяжело умственно отсталым детям. Предметно-действенное обучение.

Организация постоянной активной практической деятельности детей с конкретными предметами. Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения. Обучение ведется по каждому элементу, и лишь затем части объединяются в целое, а дети подводятся к обобщению. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована. Частая смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым пособиям, новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время.

Комбинированное (комплексное) построение урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы, например, развитие речи — игра -музыкальные (физкультурные) упражнения; предметно-практическая деятельность - ритмические упражнения — рисование и т. д. Большая повторяемость материала, применение его в новых ситуациях. Индивидуальная и дифференцированная работа на уроке. Задание, как правило, должен выполнять каждый ребенок в соответствии со своими возможностями и с использованием необходимой помощи педагога. Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка. [4, с.127].

При подготовке уроков нужно учесть, что дети с тяжёлым недоразвитием интеллекта могут усвоить только элементы письма, счёта, некоторые навыки слогового чтения. На большее они просто не

способны. Всегда нужно учитывать уровень психофизических возможностей детей. Главное — создание у детей социальных контактов, тех необходимых навыков, которые пригодятся им в семье, при контактах в ближайшем окружении.

Список использованных источников:

1. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями развития [Текст]: диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. - 201 с. ил., табл.; 21 см. - (Серия "Специальная психология"). ISBN 978-5-4441-0050-9

2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы] / [Бгажнокова И. М. и др.]; под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 239 с. : ил., табл.; 20 см. - (Коррекционная педагогика). ISBN 978-5-691-01566-3

3. Примерная АООП образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) С.344–497

4. Маллер, А. Р.Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений и слушателей курсов переподгот., обучающихся по специальности 031700 - Олигофренопедагогика / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. - М.: Academia, 2003. - 202, [1] с.;

3.3 Технологии работы с одаренными детьми

Инновационные задачи, стоящие перед системой образования в процессе работы с одаренными детьми, имеют особое значение в связи с новейшими достижениями психологии и педагогики. Например, исследования, проведенные в разных странах, показали, что около 20-30% детей могут достигать высокого интеллектуального и творческого уровня развития. Одним из аспектов данного

направления является развитие интеллектуально одаренных детей в средней школе.

Одарѐнные дети, или вундеркинды (от нем. Wunderkind, дословно — чудесное дитя) — дети, которые признаны образовательной системой превосходящими уровень интеллектуального развития других детей своего возраста. Вундеркинды, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте. Эти способности могут относиться к любым интеллектуальным сферам деятельности: математике, физике, музыке, энциклопедическим знаниям и так далее. Уже в раннем возрасте они могут поступить в институт, закончить его и защитить диссертацию, тогда как их сверстники ещѐ учатся в школе; одарѐнные дети с музыкальными способностями пишут оперы; со способностями к шахматам — становятся чемпионами [1].

Проще говоря, это ребенок, который выделяется очевидными, яркими (или даже выдающимися) достижениями (либо предпосылками к ним) в какой-либо сфере деятельности.

Таким образом, для работы с такими детьми нельзя пользоваться стандартной образовательной системой, так как она не позволит в полной мере раскрыть весь имеющийся потенциал, а, наоборот, может привести к сведению на нет всей уникальности юного дарования. Однако непосредственно систем организации деятельности одаренных детей существует мало, и в большинстве случаев они представляют собой несколько модифицированные варианты традиционных образовательных технологий с акцентом на интенсификацию учебной деятельности и развитие интеллектуальной составляющей личности. Примером могут служить следующие технологии:

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ:

- проблемно-поисковая технология;
- технология групповой творческой деятельности (или мозговой штурм);

ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ:

- коммуникативно-диалоговая технология;
- технология модульного обучения;
- технология дифференцированного обучения;

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ [2].

Итак, рассмотрим каждую из них более подробно. Что касается технологий развивающего обучения, то данное направление сосредотачивает деятельность вокруг творческого развития одаренного школьника (к слову, данная технология может использоваться для лучшего понимания и усвоения материала). Что это подразумевает?

В первом случае (проблемно-поисковая технология) учитель на уроке задает проблемные вопросы, ответы на которые можно найти, логически поразмыслив, – то есть учащиеся, не только воспринимают поток информации и знаний, исходящий от учителя, но и сами пытаются «докопаться» до сути проблемы. Удовлетворение самостоятельного поиска правильного решения служит мотивирующим фактором, с психологической точки зрения, для дальнейшего совершенствования ребенка в данной области.

Во втором (технология групповой творческой деятельности) – развивается способность к взаимодействию сверстниками. Это дает больше потенциальных возможностей, позволяет высказать свое мнение и на основе общего обсуждения прийти к решению поставленной проблемы. Не случайно такой подход активно используется в бизнесе для обсуждения, например, стратегии развития компании на будущее, так как у каждого есть свое видение проблемы и, проанализировав все имеющиеся точки зрения, можно прийти к совершенно уникальному решению, которое в других условиях не могло быть принято. Кроме того, возвращаясь к школе, во время работы в группе у учащихся появится возможность также проявить свои лидерские качества. Теперь коснемся технологий исследовательского обучения, где мы выделили три основных направления деятельности.

Итак, коммуникативно – диалоговая технология в чем – то схожа с мозговым штурмом, однако здесь происходит контакт не только с группой сверстников, но и с учителем, что позволяет расширить проблемную область. При использовании данной технологии у учащихся с повышенным уровнем интеллектуального развития появляется возможность в результате диалога с учителем и сверстниками не только констатировать свою точку зрения, но и отстаивать ее. Также данный подход дает понять учителю, насколько понятна проблема урока учащимся, на что нужно в первую очередь обратить внимание и соответственно направлять диалог. Также

подобное взаимодействие может стать очередной мотивацией одаренного ребенка к более детальному изучению данного предмета, так как в данном случае, учитель относится к ученику как к взрослому человеку, способному высказать и отстоять свою точку зрения.

Что касается технологии модульного обучения, то она позволяет развить у учащихся навыки к самостоятельному решению имеющихся задач. Что это подразумевает. Учитель планирует образовательную деятельность таким образом, чтобы ученик сам приходил к необходимым выводам. Например, на уроке по новой теме дается задание, на которое ученик должен найти ответ самостоятельно, пользуясь учебником, иллюстрационным материалом и т.п. Тем самым развивается самостоятельность и гибкость поиска необходимого решения, а также общая эрудированность детей, так как знания, решения и выводы, к которым они приходят сами логически, лучше запоминаются, так как откладывается сам механизм получения верной информации.

Технология дифференцированного обучения имеет немного другую специфику. Что здесь предполагается? Учитель индивидуально занимается с одаренным ребенком, тем самым обеспечивается лучшая концентрация на деталях и усвоение знаний. Это позволяет сразу выявить те направления по предмету, которые вызывают большие трудности у ребенка и восполнить пробелы. Также при дифференциальном подходе к обучению одаренных детей при подаче материала учитываются индивидуальные психологические особенности каждого ученика, что также ведет к более продуктивному взаимодействию.

Особое значение в образовании одаренных детей играют информационные технологии: наряду с совершенствованием навыков работы на компьютере они повышают мотивацию обучаемых, способствуют их самообразованию, развитию познавательной сферы личности. Ни для кого не секрет, что информационные технологии сейчас достаточно динамично развивающаяся сфера. Использование ИКТ в образовательной деятельности сейчас достаточно распространено. Это в полной мере можно отнести и к работе с детьми с высоким уровнем интеллектуального развития. Посредством сети Интернет есть возможность получать самые актуальные и новейшие знания и информацию для обучения. Сегодня абсолютно каждый школьник умеет пользоваться компьютером и выходить в

Интернет, так что процесс обучения может стать более интересным и захватывающим.

Существует огромное множество интерактивных программ, позволяющих ученикам творчески относиться к изучению того или иного предмета, кроме того, чем нагляднее представлена информация, тем легче ее усвоить и понять. Так же можно использовать такой подход как создание презентаций к уроку самими учениками вместо обычных докладов и рефератов. В чем смысл: дети сами ищут информацию так же, как и при подготовке доклада, однако при разработке презентации они еще раз обрабатывают полученную информацию, структурируют ее, пытаются иллюстрировать, что ведет к лучшему индивидуальному пониманию темы. Кроме того, можно задействовать и соревновательный компонент, т.е. дети будут пытаться сделать презентацию лучше, чем остальные сверстники: более красочную, понятную, интересную, что приведет наряду с процессом создания проекта к заинтересованности в самой теме.

Также, что касается информационных технологий, то крайне важен элемент интерактивности урока. Что такое интерактивность объяснять не нужно, ведь данное слово у всех на слуху, скажем лишь, что подобное взаимодействие путем информационных ресурсов делает подачу информации еще более наглядной. Например, использование интерактивной доски на уроках географии превращает процесс подачи информации в некоторое подобие игры – детям интересно выходить к доске, «потыкать» в нее, передвигать модули, элементарно писать на ней, так как это что-то новое и необычное, а, как мы знаем, все новое и необычное неизбежно притягивает к себе внимание. Именно такая «игровая» подача материала может служить серьезной мотивацией к более детальному изучению предмета.

Кроме того, все также на примере географии, использование интерактивных карт вместо обычных статичных бумажных карт, привносит живость в изучение предмета. Ведь, согласитесь, читать в учебнике, например, что среднегодовая температура вод Мирового океана повышается от экватора к полюсам не то же самое, что видеть аналогичную информацию на анимированной карте. Более того информационные технологии позволяют использовать на уроке образовательные видеофрагменты.

Нельзя обойти вниманием и получение дистанционного образования школьниками, как часть информационной технологии

образования одаренных детей. Бывают различные жизненные ситуации, и есть определенный процент детей с высокими интеллектуальными способностями, которые не могут посещать школу и соответственно получать знания. В данном случае дистанционное обучение является крайне важным механизмом, благодаря которому у них эта возможность появляется, и они в дальнейшем смогут реализовать себя как личность.

Все вышеперечисленное относится и к обычным школьникам, однако в большей степени заинтересованность выявляется именно у детей с высоким уровнем интеллектуального развития.

Также для более разностороннего развития одаренных детей проводятся конференции как на базе школ, муниципалитетов и субъектов, так и общероссийские и даже международные, где школьникам предоставляется возможность выступить в интересующей их области, а также получить колоссальный опыт взаимодействия. Элементом развития одаренных детей также могут служить кружки различных направлений, творческие лаборатории, компьютерные клубы и т.д. В них делается упор на обучение какому-то определенному направлению, выходящему за рамки обычной школьной программы.

Необходимо также обратить внимание на то, что все приведенные в статье технологии необходимо применять в образовательном процессе в совокупности. Там, где, например, не представляется возможным работа в группах, переходить на дифференцированное обучение и тому подобное. То есть, не смотря на наличие разнообразных подходов к обучению одаренных детей, для каждого нужно формировать свой индивидуальный, сочетающий в себе различные их элементы.

Таким образом, чтобы работа с одаренными детьми была эффективной, необходимо учитывать, что одаренность – это не просто результат высоких способностей ребенка, но в первую очередь это проблема становления его личности.

Учитывая все особенности одаренных необходимо правильно организовать воспитательный процесс, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения такого ребенка.

Список использованных источников:

1. Одаренные дети // статья с портала http://ru.wikipedia.org/wiki/%CE%E4%E0%F0%B8%ED%ED %FB%E5_%E4%E5%F2%E8 (дата обращения: 27.10.2021)
2. Анцупова М.А. Общие особенности работы с одаренными детьми в средней школе // статья с Портала и психологии ПГГПУ г. Пермь http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-4/152- bshchie-osobennosti-raboty-s-odarennymi-detmi-v- (дата обращения: 27.10.2021)
3. Башева, Е.И. Образовательные технологии работы с одаренными детьми // Сборник// Красноярск: ККИПКППРО, 2011 24 с.

3.4 Технологии работы с подростки с девиантным поведением

В основе наиболее благоприятных психолого-педагогических условий лежит реализация в работе с детьми всех возрастов принципа "Зоны ближайшего развития" (Л.С. Выгодский) использование этого принципа в разработке психолого-педагогических программ позволяет проектировать тот уровень развития, который школьник может достичь в ближайшее время.

"Зона ближайшего развития" подростков предполагает сотрудничество со взрослыми в пространстве проблем самосознания, личностной самоорганизации и саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии. Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способности, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, в внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, на отношение между людьми, на свое будущее, по другому - формируются личностные смыслы жизни.

Поэтому общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим психологическим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему

дискомфорту, компенсировать который не могут ни какие объективные высокие показатели в других сферах жизни и деятельности. Общение субъективно воспринимается подростками и старшеклассниками как не что личностно очень важное: Об этом свидетельствует их чуткое внимание к форме общения, его тональности, доверительности, попытке осмыслить проанализировать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [1, с.10].

В старшем школьном возрасте или ранней юности общение с взрослыми приобретают судьбоносное значение в связи с возникающими у старшеклассников проблемами перспективного жизненного самоопределения.

Однако, как показывает анализ современного педагогического процесса, потребность учащихся подросткового и старшего школьного возраста в благоприятном и доверительном общении с взрослыми в школе очень часто не получают своего удовлетворения. Это обстоятельство ведет к формированию повышенной тревожности, развития чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, установлении межличностных контактов, мешает профессиональному самоопределению, ориентации в жизненных ситуациях и пр. Все это во много раз усугубляется, если у ребят отсутствует благоприятное общение в семье.

Одно из важнейших решений этой задачи разработка психологом или использование им имеющихся в психологической литературе личностных развивающих программ, способных помочь подросткам и старшеклассникам осознать свои силы и индивидуальность, почувствовать вкус успеха, найти дело, которое интересно, заглянуть в будущее.

Наиболее эффективно реализуются эти программы в групповых формах работы, что объясняется не только той особой ролью, которую в указанном возрасте играет общение со сверстниками, но и широко доказанный сегодня продуктивностью этих форм психологической работы.

Одной из основных современных технологий взаимодействия с подростками «группы риска» является технология, основанная на концепции М. Мольца «Целевых перспектив» [2]. Автор утверждает, что для успеха в любой деятельности важно осознать её личностный

смысл или цель. Если цель ясна и сильна, она будет действовать сама. Работа включает следующие этапы:

1 этап. Осознание определения важности собственных целей. Осознание себя победителем, который умеет использовать свои личностные ресурсы.

2 этап: осознание необходимости сочетать индивидуальную и коллективную деятельность для достижения поставленной цели.

Первый этап реализуется следующим алгоритмом: «образ идеальной будущей жизни» (нарисовать на листе бумаги) – «временная сетка» (достижение идеальной модели жизни поэтапно) – «4 ключевые цели на ближайший год»

На втором этапе необходимо выяснить следующие ключевые моменты:

— Какими личностными ресурсами ты обладаешь для достижения поставленных целей?

— Вспомнить конкретные случаи из жизни, когда успешно достигал поставленных целей. Что помогало, какие собственные качества проявлялись?

— Какие знакомые реальные люди достигают успехов в поставленной цели? Какими личностными характеристиками они обладают?

— Какие герои фильмов, книг являются примерами? Почему? Какими качествами они обладают?

— Чего не достаёт в собственном характере для достижения поставленных целей?

— Кто из ближайшего окружения смог бы помочь в работе над собой?

Полезно регулярно просматривать с карандашом и бумагой - свои жизненные цели и менять их, если что-то в жизни изменилось. Хорошо для этого иметь специальную тетрадь и заглядывать туда хотя бы раз в полгода.

Список использованных источников:

1. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе со

старшеклассниками Текст]: монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с. ISBN 978-5-00086-516-3
2. Мольц, М. Психокибернетика. – СПб.: Питер, 2002. – 150 с. ISBN 5-318-00617-5

Контрольные вопросы

1. Какими особенностями характеризуется психолого-педагогическое взаимодействие с детьми и подростками группы риска?
2. Основная идея, на которой основаны технологии работы с детьми, имеющими аномалии в развитии?
3. Охарактеризуйте принцип коррекции вторичного дефекта в работе с детьми и подростками, имеющими аномалии в развитии.
4. Какая основная идея интегрирует технологии работы с одаренными детьми?
5. Почему с подростками с девиантным поведением актуальна технология постановки целевых перспектив?

(Т) **Тестовые задания**

1. Какая технология не входит в технологии развивающего обучения одаренных детей:

A. Проблемно-поисковая;
B. Модульного обучения;
C. Технология групповой творческой деятельности.

2. Какая технология не входит в технологии исследовательского обучения одаренных детей:

A. Проблемно-поисковая;
B. Коммуникативно-диалоговая;
C. Модульного обучения;
D. Дифференциального обучения.

3. На каких методах основаны технологии работы с детьми, имеющими аномалии в развитии:

A. Словесных, поисковых, практических;
B. Исследовательских, наглядных, практических;

C. Словесных, наглядных, логических;
D. Словесных, проблемно-поисковых, практических.

4. *Основной целью технологий работы с детьми, имеющими аномалии в развитии, является:*

A. Коррекция дефектов развития;
B. Повышение самооценки;
C. Развитие рефлексии;
D. Создание социальных контактов.

5. *При работе с подростками, проявляющими девиации в поведении, особую эффективность показала технология:*

A. Дифференциального обучения;
B. Повышение самооценки;
C. Развитие рефлексии;
D. Развития целевых перспектив.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью учебного пособия «Социально-психологическая работа с детьми и подростками группы риска» является вооружение педагогов, психологов, студентов, обучающихся по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогика и психология девиантного поведения» знаниями основных подходов к определению контингента детей и подростков, относящихся к категории «группа риска»; умениями эффективно организовать взаимодействие с детьми и подростками группы риска; вооружение основными технологиями, применяемыми в работе с детьми и подростками группы риска.

Учебное пособие содержит не только теоретический материал, но и психолого-педагогические технологии организации взаимодействия с детьми и подростками группы риска. Это позволяет формировать у педагогов и психологов профессиональные компетенции, определяющие успешность образовательной, профилактической и коррекционной работы.

Учебное пособие направлено на пробуждение творческой и личностной активности участников образовательного процесса, формирование у них гражданской позиции.

Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптивной – такова цель и критерии успешности современного образования. При эффективной организации взаимодействия с детьми и подростками группы риска возможна эффективная профессиональная работа социальных педагогов и специалистов по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Многозначность понятия «риск», виды риска.
2. Основные группы факторов и причин, способствующих появлению «групп риска» в обществе.
3. Характеристика аномального и нормального поведения человека.
4. Аномальное нервно-психическое развитие как предпосылка поведенческих отклонений.
5. Особенности развития детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД).
6. Поведенческие особенности детей и подростков с ММД.
7. Характеристика развития и поведения детей и подростков с ЗПР.
8. Характеристика развития и поведения детей и подростков с олигофренией.
9. Основные причины формирования поведенческих девиаций.
10. Формы девиантного поведения в детском и подростковом возрасте.
11. Социально-психологические механизмы формирования аддитивного поведения.
12. Общая характеристика патологических привычных действий.
13. Основные подходы в коррекции и психотерапии патологических привычных действий.
14. Акцентуации характера и психопатии у детей и подростков.
15. Общие факторы риска возникновения аддитивного поведения.
16. Виды аддитивного поведения, их характеристика.
17. Делинквентное поведение в детской и подростковой среде.
18. Социальные факторы риска возникновения девиаций поведения.
19. Мультидисциплинарный подход в работе с девиантными подростками.
20. Принципы организации социально-психологической работы с детьми и подростками «группы риска».
21. Основные направления в деятельности социального педагога по работе с несовершеннолетними, входящими в «группы риска».
22. Технологии социально-психологической работы в когнитивной парадигме.
23. Технологии социально-психологической работы в поведенческой парадигме.
24. Феномен ответственности в экзистенциальной и гуманистической психологии.

25. Возрастные особенности возникновения и развития ответственности.
26. Роль социальной среды в возникновении и развитии ответственности.
27. Диагностика проявлений и уровня развития ответственности.
28. Технологии групповой и индивидуальной работы по развитию ответственности у подростков группы риска.
29. Характеристика личности ребёнка и социально-психологические проблемы детей группы риска.
30. Беспомощность, подавление потребностей и состояния при беспомощности.
31. Основные направления социально-психологической реабилитации подростков «группы риска».
32. Модель программы социально-психологической реабилитации и её эффективность.
33. Развивающий диалог как инструмент социально-психологической реабилитации.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

1. Вараева, Н.В. Комплексная программа социальной и психологической реабилитации и сопровождения семьи и ребенка "Семейный круг" [Электронный ресурс] / Н.В. Вараева, Е.В. Молькова - М.: ФЛИНТА, 2013.- Режим доступа: https:///www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976517103.html

2. Жигарева, Н. П. Комплексная реабилитация инвалидов в учреждениях социальной защиты [Электронный ресурс] / Жигарева Н. П. - М.: Дашков и К., 2014
Режим доступа: http:// www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785394013539.html3.

3. Сериков, В.В.Развитие личности в образовательном процессе [Электронный ресурс]: монография / Сериков В.В. - М.: Логос, 2015.
Режим доступа:
https://www studentlibrary.ru/book/ISBN9785421202059.html

4. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – 3-е изд. М.: Академия, 2013. – 270 с.-ISBN 5-469--00944-0.

5. Шептенко, П.А. Технология работы социального педагога общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] / П.А. Шептенко, Е.Н. Дронова, Л.Н. Гиенко - М.: ФЛИНТА. Режим доступа: https:/www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976516861.html

Дополнительная

1. Афанасьева, Е.А. Организационная психология. Часть 1 [Электронный ресурс]: учебное пособие по курсу "Организационная психология (психология организаций)"/ Афанасьева Е.А.— Электрон. текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2014 — 337 с. Режим доступа: https:// www.iprbookshop.ru/19273

2. Карцева, Л.В.Психология и педагогика социальной работы с семьей [Электронный ресурс]: Учебное пособие / Карцева Л.В. - М.: Дашков и К , 2012
Режим доступа: https:// http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785394017599.html

3. Мандель, Б.Р.Психология социальной работы. Модульный курс в соответствии с ФГОС [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Мандель Б.Р. - М. : ФЛИНТА, 2014.
Режим доступа: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518704.html

4. Милорадова, Н.Г. Психология управления в условиях стабильной неопределенности [Электронный ресурс] : учеб. пособие. / Милорадова Н.Г. - 2-е изд., стер. - М: ФЛИНТА, 2013.
Режим доступа: https://
www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518711.html
5. Оганесян, Н.Т.Технологии профилактики насилия в школе в системе воспитательной деятельности учителя (Психолого-педагогический практикум) [Электронный ресурс] : учеб.-метод. Пособие / Н.Т. Оганесян, В.В. Ковров - М.: ФЛИНТА, 2014
Режим доступа: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518971.html
6. Подымова, Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект [Электронный ресурс]: Монография / Подымова Л.С. - М.: Издательство МПГУ, 2021.
Режим доступа: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785426301085.html
7. Поливара, З.В. Психолого-педагогическая поддержка детей с ЗПР [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / З.В. Поливара. - 2-е изд., стер. - М.: ФЛИНТА, 2013.
Режим доступа: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976516496.html
8. Социальная психология образования: Учебное пособие / О.Б. Крушельницкая; Под ред. О.Б. Крушельницкой и др. - М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2015- 320 с
Режим доступа: https://znanium.com/catalog.php?bookinfo=462146

Учебное издание

ДУБРОВИНА Лариса Анатольевна, СОРОКИНА Ирина Радиславовна

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА:

Учебное пособие

Редактор Е. В. Невская Технический редактор С. Ш. Абдуллаева
Корректор Е. П. Викулова Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Подписано в печать

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. Тираж 60 экз.
Заказ Издательство Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.