Благотворительный Фонд содействия образованию
детей-сирот «Большая Перемена»

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

Москва
«ПРОБЕЛ-2000»
2019

УДК 37.0(063) +376.6(063) +316.6(063)
ББК 74.5+74.664.6я4+74.0я43+74.247я43+88.5я43
П24

Методическое пособие издано при поддержке и в партнерстве с Благотворительным Фондом «Абсолют-Помощь»

АБСОЛЮТ-ПОМОЩЬ
благотворительный фонд

Авторы: часть 1: 1.1, 1.2 – Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков (рук. группы), С.М. Юсфин; часть 1.3, 1.4, 1.5 – Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков (по материалам О.Г. Аверкиной, Е.А. Зверевой, О.А. Злобиной, М.А. Линник, С.В. Лобынцевой, А.Л. Никитченко, В.П. Пивченко, И.П. Рязановой, Н.Л. Филонова, И.В. Хромовой, Л.П.Шустовой); часть 2 – сост. М.Ф. Соловьева (материалы Т.В. Авакян, О.Г. Аверкиной, Л.В. Байбородовой, И.А. Бобылевой, К.Б. Гусевой, Е.А. Зверевой, Н.В. Касициной, Е.Б Кириченко, С.В. Комаровой, Н.Н. Михайловой, М.Е. Ушаковой, М.Ю. Чередилиной, Л.П. Шустовой, М.А. Янонис).

Рецензенты:

И.А. Бобылева – канд. пед. наук, доцент, вед. науч. сотр. ФБГНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», гл. эксперт-специалист Благотворительного Фонда социальной помощи детям «Расправь крылья», г. Москва;

В.В. Коробкова – канд. пед. наук, доцент, декан ф-та социальной педагогики ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, член попечительского совета при ФКУ Пермская воспитательная колония ГУФСИН России по Пермскому краю.

П24 Педагогика поддержки в работе с детьми-сиротами : метод. пособие / под ред. С.М. Юсфина (науч. ред.), И.В. Хромовой; Благотворительный Фонд содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена». – М.: Пробел-2000, 2019. – 160 с.

ISBN 978-5-98604-743–0

В выпуск вошли материалы авторов, принимающих непосредственное участие в развитии направления, связанного с педагогикой поддержки детей-сирот. Первая часть представляет собой методические рекомендации по реализации инварианта технологии педагогики поддержки в различных формах ее практического воплощения. Вторая часть – дайджест, куда вошли статьи участников конференций,организованных Благотворительным Фондом «Большая Перемена», совместно и при поддержке его социальных партнеров, освещающие вопросы практического применения технологии педагогической поддержки в работе с детьми-сиротами.Материалы могут представлять интерес для преподавателей вузов, педагогов и специалистов общего и дополнительного образования, НКО, руководителей административных структур в области образования, работников органов опеки и попечительства, студентов, аспирантов и родительского сообщества – всех, кто заинтересован в создании образовательной среды, способствующей развитию субъектности ребенка.

© Большая Перемена, 2019
ISBN 978-5-98604-743–0
© «ПРОБЕЛ-2000», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

ЧАСТЬ I. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1.1. Вступление. Технология «Педагогика поддержки» 8

1.2. Технология развития субъектности средствами педагогической поддержки (обобщённая характеристика) 10

1.3. Технологии решения конкретных задач 12

1.3.1. Определение характера совместной деятельности 12

1.3.2. Различение договора и псевдодоговора 14

1.3.3. Методика «Я в будущем» 15

1.3.4. Ориентировка педагога в профессиональных трудностях 18

1.3.5. Модели наставничества: анализ возможностей. Модель «Пара» 20

1.3.6. Модели наставничества: анализ возможностей. Модель «Посредничество» 24

1.3.7. Педагогический консилиум и педагог-новичок 28

1.3.8. Самоанализ педагогом-воспитателем своих возможностей и ориентиров 30

1.3.9. Самооценка педагогом-воспитателем своей деятельности 32

1.3.10. Позиции замещающих родителей 36

1.3.11. Работа с родителями: с чего и как начать 41

1.4. Комментарий к использованию технологий 42

1.5. Образцы методического инструментария 43

1.5.1. Соотнесение уровня субъектности, стратегии поведения и педагогической поддержки 43

1.5.2. Педагогическое заключение об уровне обратной связи 44

1.5.3. Модели занятий с педагогами: «Педагогическая поддержка в образовании» 46

1.5.4. Оценка качества взаимодействия педагогов и родителей по педагогической поддержке. Модель диагностики 47

ЧАСТЬ 2. ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ: ХРЕСТОМАТИЯ-ДАЙДЖЕСТ

Основания построения содержания деятельности по социокультурной реабилитации сирот *(Н.Н. Михайлова)* 51

Подготовительное отделение образовательного центра «Большая перемена» как первый этап социокультурной реабилитации сирот *(Н.Н. Михайлова, И.П. Рязанова)* 65

Поддержка выпускников психоневрологического интерната в родительской позиции при воспитании родных детей *(О.Г. Аверкина)* 80

Особенности социального взаимодействия детей-сирот *(Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко)* 86

Возможности организации дополнительного образовании детей-сирот *(Л.В. Байбородова)* 91

Маршрут учебного сопровождаемого проживания как инструмент индивидуализации *(И.А. Бобылева)* 96

Создание условий для развития организаторской деятельности в клубах «Большой Перемены» *(Е.А. Зверева)* 101

Расширение образовательного пространства выпускников детских домов как результат социального партнерства *(Н.В. Касицина)* 112

Наставничество как технология содействия социокультурной реабилитации детей-сирот с тяжелыми и множественными нарушениями развития *(С.В. Комарова, Т.В. Авакян, А.И. Захарова)* 124

Программа краткосрочного наставничества: прецедент адаптации *(М.Ю. Чередилина, М.А. Янонис, К.Б. Гусева)* 129

Становление системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей *(Л.П. Шустова)* 134

Практика гуманизации воспитательного пространства международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом» *(М.Е. Ушакова)* 139

Сиротство в Италии *(М.Б. Пророга, М.Б. Чернова, стенограмма)* 143

Предисловие

На протяжении ряда лет Образовательный центр Благотворительного фонда «Большая Перемена» осознанно и целенаправленно строит свою практику в соответствии с концепцией педагогической поддержки О.С. Газмана, чьи идеи вдохновили его учеников и последователей создать технологию четырех тактик педагогической поддержки. Теоретическая и технологическая канва педагогики поддержки явилась той мировоззренческой и структурной основой, которая оказалась адекватной для объединения педагогов и специалистов «Большой Перемены» в личностно-профессиональную общность, находящуюся в постоянном поиске совершенствования собственной практики, направленной на развитие субъектности детей-сирот.

При всех прочих симптомах депривации сирот, невыгодно отличающих их от детей, чья жизнь не была по факту омрачена сиротством, есть одно обстоятельство, которое одинаково важно для социализации всех без исключения людей. Это становящаяся и формирующаяся по мере взросления Индивидуальность Человека, которая проявляет себя в отношении к Свободе как особом стремлении быть Человеком, осознанно берущим ответственность за собственную Жизнь и умении строить ее, не только адаптируясь к предложенным обстоятельствам, но и трудясь над изменением их, преодолевая инерцию страха перед неизвестностью и неопределенностью. Практика не может питаться лишь одними идеями, хотя они отражают образ стремлений. Необходимо еще понять и найти такие способы, освоить их, овладеть ими, чтобы реально изменить свою Жизнь к лучшему не только в материальном, прагматическом смысле, но и в Духовном. Поддержать ребенка в трудностях обретения себя как субъекта жизнедеятельности – главная сущностная основа Педагогики Поддержки. Становление субъекта жизнедеятельности немыслимо без самообразования. Но чтобы прийти к этой вершине самостоятельности, ребенку еще нужно при поддержке взрослых взять более простые вершины: приобрести умение учиться, преодолеть дисгармонию Я и МЫ. Сохранение и развитие мотивации ребенка на преодоление трудностей и при этом – сохранении личностного, индивидуального начала в себе даже теоретически трудно представить. А как это можно практически реализовать?

В методическом пособии можно обнаружить, что по этому поводу думают, размышляют, пробуют на практике, анализируют и рефлекси-

руют ее результаты авторы представленных материалов. Главное достоинство этих материалов в том, что они не призваны кого-то в чем-то убеждать или кому-то что-то рекомендовать. Ибо они не рассчитаны на согласие или образец для подражания. Это приглашение к диалогу, где критическое мышление приветствуется, ибо оно помогает авторам еще раз взглянуть на доказательную базу своих размышлений, найденных и построенных ими модельных образцов для проектирования и построения практики, обнаружить границы применения предложенных методик. «Большая Перемена» как личностно-профессиональное сообщество открыто к социальному партнерству с субъектами образования, которые не только самодостаточны в своей практике, но готовы к совместному серьезному, честному, пытливому исследованию собственной практики социокультурной реабилитации детей-сирот средствами образования. Одной из задач этого партнерства является понимание и сохранение того ценного, что уже есть, наработано и проверено практикой. Другой – стремление к обнаружению и преодолению трудностей, которые мешают практике быть еще более адекватной и эффективной в качестве условия развития самостоятельности каждого ребенка-сироты.

Подавляющее число материалов пособия составляют авторские разработки педагогов и специалистов «Большой Перемены». Однако материалы авторов, которые трудятся в других структурах, помещены сюда не случайно. Большинство из них являются участниками ежегодных научно-практических конференций под общим названием «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования». Конференция стала своеобразной исследовательской лабораторией, где происходит самоорганизация полипрофессионального сообщества людей, которые позиционно-деятельностно включены в практику изменения к лучшему жизненной ситуации детей-сирот. Мы убеждены в том, что продуктивные изменения в образовании детей невозможны без людей, силами которых это образование осуществляется.

В этом выпуске методические рекомендации и дайджест представлен авторскими работами специалистов, работающих в разных государственных структурах высшего, основного, дополнительного, инклюзивного образования и НКО. Это основная, но не единственная группа социальных партнеров «Большой Перемены», объединенных общей целью. Мы полагаем, что за первым сборником последуют следующие выпуски, в которые войдут материалы из опыта понимания того, какие существу-

ют трудности и опыт их преодоления в объединении усилий и возможностей представителей НКО, бизнеса, представителей системы государственного управления. «Большая Перемена» продолжает изыскания в этом направлении, ибо социальное партнерство по проблеме поддержки образования детей-сирот не ограничивается рамками педагогических изысканий. Особого оформления в методические материалы ждет и многолетний опыт «Большой Перемены» в работе с волонтерами, который, мы надеемся, будет расширен и представлен работами наших партнеров в этой области. Но пока это все в планах. Сегодня же мы представляем небольшую часть из Педагогики Поддержки, которая сложилась в опыте самого Образовательного центра «Большая Перемена» и в рамках социального партнерства с нашими единомышленниками.

Научный редактор

ЧАСТЬ I. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Вступление. Технология «Педагогика поддержки»

Представленные в этой книге методические рекомендации по работе с проблемными детьми, и прежде всего, с детьми-сиротами, имеют вполне определённые научно-педагогические и научно-методические основания.

Научно-педагогическое основание – это концепция педагогической поддержки как педагогической (или психолого-педагогической) работы по поддержке развития в человеке его субъектности известного советского и российского педагога Олега Семёновича Газмана.

Субъектность при этом трактуется как осознанное стремление решать свои проблемы и этим самым развиваться, как развитие его осознанной активности в отношении себя и своей деятельности.

Научно-методическое основание – типы педагогической работы, выделенные Ниной Николаевной Михайловой и Семёном Михайловичем Юсфиным и развитые в практической деятельности Образовательного центра Благотворительного фонда «Большая Перемена» (так называемые «тактики» – Защиты, Помощи, Содействия и Взаимодействия).

Картина педагогической работы с проблемными детьми и молодыми людьми в данной книге носят технологический характер.

Педагогическая технология в тексте будет пониматься как целенаправленная последовательность действий педагога и воспитанника.

Составляющие технологии «Педагогика поддержки»:

– конкретная педагогическая **цель;**

– **цепочка действий** педагога и воспитанника;

– **возможный результат** – как следствие этих действий;

– **условия,** при которых эти действия и этот результат возможны.

Инновационность предлагаемой технологии состоит в том, что в ней акцентируется направленность действий педагога на реабилитацию и развитие субъектности (осознанной целеустремлённости) в решении воспитанником образовательных и жизненных задач.

Другой аспект инновационности описываемых технологий – трактовка реабилитации субъектности как социокультурного явления.

Реабилитация как социальное явление в данном контексте понимается как процесс взаимодействия и взаимоотношения педагогов и воспитанников, направленный на построение конструктивных отношений Я (Мы) – Другой человек (Другие люди).

Реабилитация как культурное явление трактуется как освоение воспитанниками умений, культурных норм и образцов деятельностей и общения.

Какие сложности могут быть при реализации данного подхода в построении реабилитационной работы с воспитанниками-сиротами?

Первая сложность – неразличение реабилитации субъектной и реабилитации бессубъектной.

Бессубъектная реабилитация – это ориентировка педагогов на решение проблем социальной и культурной реабилитации воспитанников без использования имеющихся и потенциальных возможностей их осознанного целеустремлённого, в той или иной мере, ответственного действия.

Субъектная реабилитация – это ориентировка педагогов на решение проблем социальной и культурной реабилитации воспитанников с использованием имеющихся и потенциальных возможностей их осознанного целеустремлённого, в той или иной мере, ответственного действия.

Вторая сложность – «слепление» социального и культурного аспектов реабилитации субъектности. Это «слепление» проявляется в том, что педагогам трудно различить и, соответственно, реализовать две разные задачи: построение конструктивных отношений Я (Мы) – Другой человек (Другие люди) и освоение воспитанниками умений, культурных норм и образцов деятельностей и общения.

Третья сложность – зауженная трактовка культуры, как только знаниевого феномена, или, ещё уже, как эстетического знания; в то время как культура – это и знания, и умения, и нормы поведения (а также деятельности), и ценностное отношение (принятие этих знаний, умений, норм как важности, ценности.

Четвёртая сложность – трактовка социальности, как выполнения социальных требований (то есть, как социальную адаптацию к требованиям), а не как создания опыта осмысленного, ценного для воспитанника взаимодействия.

2. Технология развития субъектности средствами педагогической поддержки (Обобщённая характеристика)

Структура описания технологии: Цель. – Идея. – Алгоритм. – Методический комментарий. – Условия применения. – Границы, ограничения в применении.

Цель – развитие субъектности проблемного подростка как основы его социокультурной реабилитации.

Идея – создание условий для развития субъектности подростка как основы социокультурной реабилитации, состоящей из выявления, понимания педагогом и ребёнком внешних и внутренних трудностей, мешающих развитию их субъектности и целенаправленных действий (совместных и\или самостоятельных) по преодолению данных трудностей.

Алгоритм.

1. Первый шаг «Выяснение»:

1) выяснение характера активности ребёнка (его свободного поведения) в различных ситуациях в образовательном учреждении;

2) самоанализ педагога его отношения к свободным проявлениям ребёнка.

2. Второй шаг «Понимание»:

1) понимание педагогом причин соответствующего поведения ребёнка;

2) понимание педагогом причин его данного отношения к свободным проявлениям ребёнка.

3. Третий шаг «Направленность действий»:

1) совместное с ребёнком развитие мотивации на адекватное самостоятельное (=субъектное) поведение в логике развития от ситуативного интереса (любопытства) до осознанного самостоятельного поведения;

2) развитие педагогом своей направленности на педагогическую поддержку мотивации ребёнка на адекватное самостоятельное поведение в логике развития субъектности.

4. Четвёртый шаг «Анализ»:

1) отслеживание педагогом динамики развития субъектности ребёнка;

2) осмысление педагогом построения им образовательной ситуации как ситуации, способствующей развитию адекватной самостоятельности ребёнка.

Методическийкомментарий. Реализация данного алгоритма подразумевает уместное, адекватное использование тактик педагогической поддержки («Защиты», «Помощи», Содействия», «Взаимодействия»).

Условия применения алгоритма развития субъектности состоят из шести групп:

– материально-технические (необходимое для соответствующей работы место-пространство, технические, оформительские и другие средства);

– функционально-управленческие (функциональные обязанности и права работников и руководителей организации, соответствующие цели развития субъектности);

– ценностно-смысловые условия (что важно для работника в жизни и профессии, что он готов отстаивать и защищать, контекст целей развития субъектности, насколько ценности и смыслы работника служат предпосылкой деятельности по развитию субъектности);

– профессионально-компетентностные (уровень владения умениями, необходимыми для развития субъектности сирот);

– характер организуемой деятельности, создающей возможности субъектных проявлений;

– характер общения педагог – подросток, как предпосылка развития субъектности сироты.

Эти условия делятся на три блока: внешние по отношению организуемого процесса (материально-технические и функционально-управленческие), личностно-профессиональные (ценностно-смысловые и профессионально-компетентностные) и условия практически-реализуемые (организация деятельности и характер общения). Каждый из этих блоков является предпосылкой для реализации последующих условий.

Ограничения. Реализация технологии развития субъектности сирот средствами педагогической поддержки невозможна без наличия доверия между педагогом и подростком-сиротой, а также без наличия в педагоге ценности на личностное и профессиональное саморазвитие.

Второе ограничение в реализации технологии развития субъектности сирот – степень сформированности у детей когнитивных предпосылок для осознания себя как активного, выбирающего, ответственного существа. Ядро этих когнитивных предпосылок – развитость до определённого уровня мыслительных операций различения и сравнения.

3. Технологии решения конкретных задач

3.1. Определение характера совместной деятельности

Цель –определить возможный характер совместной деятельности.

Идея – определение характера совместной деятельности в соотношении с позициями взаимодействующих.

Алгоритмы(варианты) работы педагога с таблицей (Таблица 1).

1. Выбрать вариант, отражающий желательную для вас позицию в данном взаимодействии с ребёнком, «пройти» в выбранной горизонтали по остальным клеточкам.

2. Выбрать вариант, отражающий желательную для вас позицию ребёнка в данном взаимодействии с педагогом, «пройти» в выбранной горизонтали по остальным клеточкам.

3. Выбрать вариант, отражающий желательный при данном взаимодействии смысл совместной деятельности, «пройти» в выбранной горизонтали по остальным клеточкам.

Таблица 1 – Позиции субъектов взаимодействия и понимание смысла совместной деятельности (Ориентировочная схема для анализа)

Позиция А (Педагог)	**Позиция Б (Ребёнок)**	**Смысл совместной деятельности**
Автономный субъект удовлетворяет свои нужды и потребности сам, реализует собственные замыслы	Автономный субъект удовлетворяет свои нужды и потребности сам, реализует собственные замыслы	Отсутствует. Характер отношений может варьироваться от нейтрального до агрессивно-враждебного
Ведущий определяет, куда идти	Ведомый идет за ведущим	Кооперация (увеличение ресурса за счет согласованных совместных действий)
Исследователь знакомится с исследуемым, ищет новое, задается вопросами, описывает новое	Исследуемый обнаруживает себя, открыт для исследования, отвечает на вопросы	Получение новой информации. Знакомство / Распознавание / Поименование
Говорящий рассказывает, подбирает объяснение	Слушающий вникает, задает вопросы	Понимание скрытой (субъективной) реальности другого

Организатор игры объясняет правила игры, следит за их выполнением	Играющий воплощает игровой замысел, следуя правилам	Создание / разыгрывание выдуманной / игровой реальности
Автор создает замысел, подбирает средства для его выражения и воплощает его	Читатель / Зритель воспринимает воплощенный замысел и переживает воспринятое, наделяя его смыслом	Соавторство, сохранение ценностей и придание им статуса культурного достояния
Учитель демонстрирует культурные образцы, нормы и способы деятельности, обеспечивает их освоение	Ученик воспринимает культурные образцы, нормы и способы деятельности и осваивает их	Освоение и совершенствование учеником способов деятельности, помощь в получении им лично- значимого результата за счет использования лучших культурных образцов, норм и способов деятельности
Заказчик объясняет задачу и требования, передает на исполнение, оценивает результат, награждает исполнителя	Исполнитель Выполняет задачу в соответствии с требованиями и сдает «педагогу-заказчику», получает вознаграждение	Оптимизация деятельности за счет разделения труда и кооперации

Методический комментарий. Схема актуальна, если педагог, планируя (или анализируя) ситуацию своего взаимодействия с ребёнком, имеет цель понять возможности данного взаимодействия в совместной деятельности.

Схему можно применить и для анализа (проектирования) взаимодействия педагога с родителями или лицами их замещающими (вместо «ребёнок» подставить «родитель».

Условие продуктивности использования схемы: 1) актуальность для педагога определения смысла совместной деятельности;

2) понимание педагогом терминологии, используемой в схеме («субъект», «совместная деятельность», «автономность», «кооперация» и др.).

Границы использования:

– для начинающих педагогов;

– для ситуации с неопределённым наличным и перспективным смыслом.

3.2. Различение договора и псевдодоговора (по материалам С.М. Юсфина)

Цель – различение ситуаций договора и псевдодоговора (манипуляций).

Идея – анализ соотношения Победителей и Проигравших во взаимодействии.

Алгоритм.

1. Преамбула. Договор как социокультурный феномен может играть в образовании большую роль. Однако иногда «под маской договора» может скрываться манипуляция.

2. Два ориентира для различения договора и манипуляций (Рисунки 1, 2). Договор-манипуляция – модель скрытого диктата, основанного на хитрости, непроявленности истинных интересов.

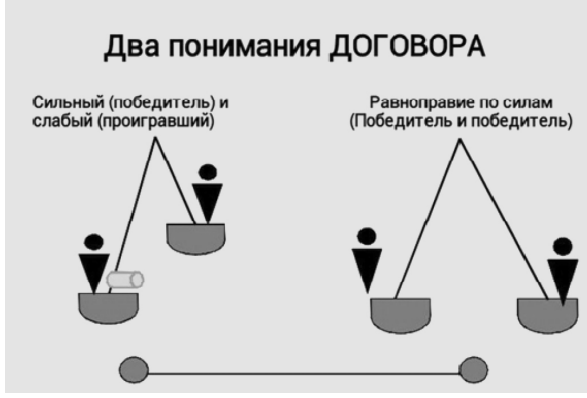


Рисунок 1 – Первый ориентир для различения договора и манипуляций

3. Действие. Решите, какой вариант взаимодействия «разворачивается» при вашей (или наблюдаемой) попытке договориться.

Методический комментарий. Договор, где побежденного нет, обе стороны – победители, возможен в том случае, если он является результатом складывания возможностей и ресурсов и помогает реализовать имеющиеся у каждого партнера собственные интересы.

Договор, где есть Победитель и Проигравший («Сильный» и «Слабый») – «псевдодоговор», договор-манипуляция, который не разрешает проблемы отношений разных людей. Такой «договор» имеет форму, но не содержание.

Рисунок 2 – Второй ориентир для различения договора и манипуляций

Условия возможности Договора.

Истинный договор возможен при условии:

– если сторонам нужно согласие, которое они намерены искать;

– если каждая сторона уверена, что Договор реализует ее интересы;

– если каждая сторона признает, что ей выгодно брать на себя обязательство следовать договору;

– если каждая сторона убеждена, что в договоре предусмотрены санкции, не позволяющие другой стороне нарушать достигнутое согласие.

Фиксация наличия этих условий (да-нет) и является анализом возможности Договора.

Границы применения– наличие минимального уровня взаимного доверия у взаимодействующих – если оба субъекта (особенно это касается развитости ребёнка) могут удерживать в мышлении (в сознании) содержание, смысл договора на заданном договором промежутке времени (для разных возрастов и разных ситуаций развития ребёнка этот промежуток может быть различным).

3.3. Методика «Я в будущем» (по материалам С.В. Лобынцевой)

Цель – помощь детям в определении перспектив собственного развития.

Идея – подготовка к целеполаганию с последующим переходом к проектированию как инструментами, средствами в определении перспектив собственного развития.

Алгоритм (ход занятия).

Вступительное слово ведущего занятие. Узнать, с какой целью участники пришли на занятие. Определение значения слов «цель», «проект».

Индивидуальная работа участников занятия (10–15 мин.). Участники получают белые листы бумаги, фломастеры, цветные карандаши, ручки. Им предлагается составить проект собственной жизни на ближайшие годы по следующей схеме (Рисунок 3).

Рисунок 3 – Предлагаемая схема составления жизненного проекта

В центре необходимо нарисовать знак или символ, который всё это объединяет.

Презентация. Когда «проект» закончен, желающие (3–4 человека) могут его презентовать.

Дискуссия. Вопросы к выступающим, предложения по изменению.

Доработка «проекта жизни». Участникам предлагается еще раз посмотреть на свой «проект жизни», подумать, насколько на их личные цели повлияло (или нет) общественное мнение, средства массовой информации, если возникает такое желание, внести корректировку.

Подведение итогов, «обратная связь». Желающим предлагается высказать свое мнение, насколько полезным было занятие, получили ли они для себя нужную информацию, что было самым важным и значимым.

Методический комментарий.

1. Смысл методики.

Именно в собственном проекте ребенок выступает субъектом деятельности, только тогда мы можем говорить о субъект-субъектной педагогической деятельности, когда педагоги работают на поддержку проектов детей.

Одним из этапов проектирования является целеполагание.

Для целеполагания важно наличие образа будущего (с этим большие сложности у воспитанников детских домов, т.к. обедненный социокультурный опыт, депривация и травматический опыт зачастую не позволяют им заглядывать в свое будущее, которое для них выглядит опасным). Этот процесс является достаточно сложным, непривычным для детей и требует особого инструментария.

Работа с группой 20–25 человек. Время на проведение – 1,5 часа.

2. Потенциал методики.

Для педагогов – это первичная диагностика ожиданий, интересов, предпочтений ребят, а также материал для дальнейшей работы, который необходим для разработки индивидуальных маршрутов, где роль педагогов – консультирование и помощь.

Для ребят подобные занятия имеют очень важное смысловое и ценностное значение, ведь именно здесь многие из них впервые задумываются о своем будущем, когда они стоят на пороге самостоятельной жизни, где надо будет постоянно делать выбор, особенно такая работа важна для ребят, воспитывающихся не в семье, а в государственных учреждениях.

3. Что может дать методика:

- организовывать ситуацию знакомства;
- диагностировать ожидания, интересы ребенка;
- выявлять особенности его ценностно-смысловой сферы;
- проявлять уровень рефлексии (способности размышлять о себе);
- корректировать самооценку;
- прояснять возможные ресурсы для действия и самоизменений;
- развивать способность к целеполаганию;
- развивать отношения «Я и Другие».

Условия применения. Что из этих возможных результатов и эффектов будет происходить на данном занятии, зависит от личностных особенностей участников занятия, от особенностей данной группы

детей, от опыта педагога работы с групповыми формами занятий, от стиля педагога.

Границы применения. Применение данной методики имеет специфику в зависимости от состава группы. В частности, необходимо учитывать такие особенности использования методики при работе с проблемными детьми:

– Больше времени на выполнение (для проблемных детей интеллектуальная деятельность нередко вызывает особое напряжение и трудности).

– Поддержка со стороны взрослых (сначала презентуют свои проекты педагоги или самые активные ребята).

– Внимательное отношение к эмоциональному состоянию детей (могут быть слезы, нарочитая бравада, отказ от участия и др.).

– Часто на центральном обобщающем символе отсутствует сам ребенок, что отражает иждивенческую позицию («пусть мне всё сделают государство, детский дом, другие люди). Необходима в этом случае расстановка акцентов, наводящие вопросы со стороны взрослых, усиливающие, актуализирующие субъектную позицию, чувство авторства своей жизни и перспектив.

3.4. Ориентировка педагога в профессиональных трудностях (по материалам В.П. Пивченко)

Цель–сориентироваться педагогу в своих трудностях.

Идея – опора на алгоритм анализа своих трудностей.

Алгоритм:

1) определиться с предполагаемой продолжительностью трудностей (одномоментные, временные, длительные);

2) определиться с содержанием (направленностью) трудностей: (коммуникационные, деятельностные, рефлексивные);

3) какие «форматы» преодоления трудностей желательны («сам справлюсь», во взаимодействии с патнёром-педагогом, во взаимодействии с руководителями учреждения, во взаимодействии с возможными внешними консультантами, в совместной групповой работе с коллегами).

Методический комментарий.

1. О продолжительности трудностей.

Одномоментная трудность – трудность, которая один раз возникла, разрешилась и больше не повторялась. Временная – трудность, которая

возникает неоднократно, но в конце концов разрешается во временном интервале не более 4 недель. Длительная трудность – возникшая трудность, несмотря на предпринимаемые усилия, не разрешается и после 4 недель.

2. О содержании трудностей.

– Коммуникационные трудности – это трудности построения, общения, коммуникации. К ним относятся такие коммуникативные «сюжеты»: «С кем возникают в общении трудности» (сложности взаимодействия в профессиональной ситуации), «Как поддержать с коллегой обсуждение профессиональных проблем» (трудности диалога), «Как участвовать в групповом обсуждении проблем» (трудности полилога), «Как запросить и выслушать мнение о своих профессиональных действиях» (трудности обратной связи).

– Деятельностные трудности (трудность сформулировать конкретную ясную цель = образ результата), трудность перевода цели в задачу (перевода образа в задачу действия), трудность подбора адекватных цели и задачи эффективных или оптимальных способов решения задачи).

– Ценностные трудности (трудности прояснения личностного смысла в своей профессиональной деятельности – ради чего я работаю, действую).

– Рефлексивные трудности (сосредоточенность исключительно на оценке коллег и организации, а не своих действий и их результатов).

3. Наиболее частые трудности новичка в организации:

– отсутствие потребности в командной работе;

– отсутствие культуры, умения обратной связи и непонимание, чем она может помочь в работе;

– непонимание ресурсов организации – кто, чем может помочь в работе, что из правил, норм, действующих в организации, можно использовать ради успеха в работе.

Условия применения алгоритма.

Для того чтобы новичок в организации как можно быстрее и успешнее адаптировался и смог выйти в профессиональную деятельность как равноправный партнер, важно развивать практику наставничества, в которой наставник – это особая позиция поддержки новичка при вхождении в организацию.

В задачи наставника входит создание условий, помогающих новичку в преодолении его адаптационных трудностей.

Результат деятельности наставника – сформированное умение новичка в использовании обратной связи как средства, позволяющего, прежде всего, строить свои отношения с окружающими на основе взаимопонимания.

Ещё одно условие реализации успешности взаимодействия новичка и наставника – наличие в организации как нормы и как управленческой политики ориентации на такой тип работы сотрудников.

Границы применения:

– значимость для новичка работы в данной организации;

– значимость для организации (для её руководства) деятельности данного новичка и его профессиональных функций;

– наличие в управленческой системе организации закреплённой за кем-то из руководства функции работы с новичками и наставниками.

3.5. Модели наставничества: анализ возможностей. Модель «Пара» (по материалам М.А. Линник, С.М. Юсфина)

Цель – анализ возможностей вхождения педагога-новичка в образовательную организацию (школу) в варианте Наставник – Новичок.

Идея – наставникак ресурс для благоприятной адаптации новичка в образовательной организации (школе, структуре дополнительного образования, НКО).

Эта модель предполагает наличие двух позиций – Наставника и Новичка. Отличие этих позиций друг от друга заключено в том, что Новичок пытается разобраться, что представляет собой организация и найти в ней свое место, а Наставник таких проблем не имеет, поскольку уже «укоренен» в организации.

Алгоритм развития взаимодействия в «Паре».

1. Определение координатором деятельности (методистом, заместителем директора образовательной организации, руководителем программы) возможного наставника для новичка. (Вариант – выбор новичком наставника, с информацией об этом выборе координатора).

2. Установление первоначального контакта новичка с наставником, (воспринятого участниками взаимодействия как относительно позитивного).

3. Введение правил профессионального общения (правила обратной связи: ясное описание своих действий, запрос об их анализе, умение выслушать и понять аналитическое высказывание партнёра).

4. Первый прецедент обратной связи по действиям новичка: взаимодействие по поводу успешных действий новичка с акцентировкой наставником того, что и почему получилось у новичка.

5. Прецедент обратной связи по ситуации, в которой новичок испытал затруднение, неудовлетворённость процессом и/или результатом: взаимодействие с акцентировкой со стороны наставника важности удержания позиций ясно Говорящего и внимательно Слушающего, с подчёркиванием ценности обратной связи для решения профессиональных проблем.

6. Фиксация наставником и новичком, насколько процесс данного прецедента аналитического взаимодействия оказался полезным, а также что хотелось бы уточнить и дополнить.

7. Параллельно или вслед за прецедентами анализа ориентировка наставником новичка в возможностях организации (кому с чем стоит обращаться, что стоит использовать как ресурс своей деятельности).

Методический комментарий.

Модель «Пара» более эффективная на этапе входа нового сотрудника в организацию (в паре легче и быстрее установить доверительные и открытые отношения, чем в группе).

Наставник – представитель организации, носитель ценностей, знающий принципы работы, оргструктуру и целевую аудиторию организации, обладающий умениями и навыками рефлексии и анализа, в том числе самоанализа.

В модели «Пара» существуют две главные задачи и два результата:

1) достижение взаимопонимания между Наставником и Новичком;

2) формирование умения конструктивного обсуждения проблем (культуры обратной связи).

Если человек умеет понимать другого и достигать согласия с ним посредством обратной связи, то возможна дальнейшая соорганизация с ним в деятельности и общении на основании развивающихся партнерских, договорных отношений.

Одна из возможных и часто допускаемых ошибок в работе пары Наставник – Новичок на этапе адаптации к образовательной организации заключается в том, что Наставник торопится вызвать у нового сотрудника однозначно положительную оценку всего, что наработано в образовательной организации.

Такая поспешность чревата тем, что, во-первых, Новичку может показаться, что у него отбирается право на сомнение и самоопределе-

ние. Во-вторых, Наставник, который должен понять опыт Новичка, то ценное, что в нем есть, как для самого Новичка, так и для организации, лишает себя такой возможности и теряет опору для складывания конструктивных отношений.

Условия.

– Наставник, с одной стороны, должен быть заинтересованным в передаче знаний и опыта, актуальных для успешной адаптации Новичка, и с другой стороны, заинтересованным в понимании опыта Новичка, т.е. иного опыта.

Если Наставник имеет не только опыт своего вхождения в организацию, но и понимает, что и почему чувствует и как действует человек в неизвестной для него ситуации, он будет способен создавать такие условия для Новичка, при которых тот постепенно поймет суть своих трудностей и способы их преодоления. Важно, чтобы на этом этапе Наставник не менялся, чтобы он смог довольно длительное время работать с Новичком

– Первые шаги в решении главных задач модели «Пара» будут сделаны в том случае, если Наставник постоянно удерживает обратную связь как ценность и показывает это Новичку. Особо подчеркивается, что для достижения взаимопонимания необходимо наличие и качественное взаимодействие между двумя позициями – «Слушающего» и «Говорящего».

Данное позиционное взаимодействие будет эффективным в том случае, когда каждый из участников общения (и Наставник, и Новичок), занимая ту или иную позицию, отдает себе отчет, какую цель он при этом хочет достичь.

Например, если Новичок что-то и зачем-то хочет узнать и обращается к Наставнику по этому поводу, то он должен постараться внятно и доходчиво для Наставника изложить свою просьбу (в этом случае Новичок выступает в позиции «Говорящего»). Наставник же, прежде чем отвечать на поставленные вопросы, должен убедиться, правильно ли он понял «Говорящего» (Наставник – в позиции «Слушающего»).

Только после того, как на этом этапе возникло взаимопонимание Новичка («Говорящего») и Наставника («Слушающего»), происходит смена позиций. Теперь «Говорящим» будет Наставник, а «Слушающим» и понимающим – Новичок. При этом ответственность Наставника будет состоять в том, что он не только грамотно и точно занимает свои позиции и действует в них, но и способствует тому, чтобы Новичок осознавал

собственные позиции в процессе обратной связи и соответствовал по способам занимаемой им позиции. Таким образом, каждый из субъектов общения в паре в зависимости от занимаемой позиции имеет свою область ответственности, но у Наставника идёт постоянный анализ действий Новичка и рефлексия своих собственных действий, поскольку Наставник не только, применяя обратную связь, общается, но еще и создает условия для формирования культуры обратной связи.

Если в общении Новичка и Наставника не сохраняется культура обратной связи (например, когда один много говорит, а другой молчит и понимает по-своему слова собеседника, не поясняя свое понимание, или в ситуации двух «говорящих»), то рано или поздно возникнет непонимание и неприятие, ведущее к конфликту. Внимательное слушание, уточнение своего понимания, вопрошание помогают быстрее достигнуть взаимопонимания.

– Важно понять, с каким опытом, установками, настроем пришел Новичок в образовательную организацию, каковы его предпочитаемые и сформированные способы деятельности и насколько они совпадают с требованиями, которые предъявляются в организации к работникам.

Наставнику важно понять, что Новичок сам может делать самостоятельно и успешно.

Границы модели.

– Плюсы модели:

1) создаются доверительные отношения между Наставником и Новичком;

2) есть условия для актуализации опыта Новичка;

3) создаются оптимальные условия, в которых новому работнику легче предъявить и проявить себя, при признании и поддержке его инициатив;

4) возможность более мягкого прохождения проблемных ситуаций.

– Минусы модели (её проблемные зоны):

1) для успешной адаптации Новичка работа в паре с одним Наставником может быть недостаточной в виду того, что знания и умения одного человека, даже очень опытного, ограничены. Для преодоления этой ограниченности могут потребоваться опыт и ресурсы других людей;

2) риск конфликта при попытках Новичка сохранить комфорт за счет желания действовать исключительно в границах успешных для него ситуаций. При конфликте Новичок может потерять доверие к Наставнику,

а Наставник будет раздражен упорным сопротивлением Новичка профессиональному развитию (нежеланию действовать в проблемных для него ситуациях);

3) профессиональные отношения Наставника и Новичка могут мешать эмоциональным межличностным отношениям.

Модель «Пара» в этих условиях становится недостаточной и теряет свою целесообразность.

3.6. Модели наставничества: анализ возможностей. Модель «Посредничество» (по материалам М.А. Линник, С.М. Юсфина)

Цель – анализ возможностей вхождения педагога-новичка в образовательную организацию в варианте «Посредничество».

Идея – адаптация педагога-новичка в образовательной организации с участием Наставника, Посредника и Новичка.

Эта модель предполагает участие во взаимодействии Новичка и опытного педагога (Наставника) третьего лица, которое выполняет роль посредника, «буфера», смягчителя, регулятора отношений между новичком и наставником.

Алгоритм развития взаимодействия в варианте «Посредник».

1. Определение координатором деятельности (методистом, заместителем директора образовательной организации, руководителем программы) возможного посредника для пары новичок – наставник. (Вариант – выбор новичком и наставником кого-либо из работников организации на роль посредника, с информацией об этом выборе координатора).

2. Установление первоначального контакта новичка, наставника и посредника (воспринятого участниками взаимодействия как относительно позитивного).

3. Информация Посредника о границах своей компетентности: в чём он считает себя компетентным, а в чём нет.

4. Введение правил взаимодействия, общения в триаде (в каких случаях пара обращается к посреднику, с какой целью, правило обратной связи: запрос об анализе взаимодействия).

5. Первый шаг взаимодействия в триаде (ясное изложение новичком и наставником своего видения проблемной ситуации).

6. Обсуждение проблемы, поиск, поддерживаемый посредником, общей формулировки проблемы.

7. Выработка и обсуждение сторонами предложений: что и как можно сделать в данной ситуации (Посредник обобщает наиболее удачные, конструктивные предложения).

8. Договорённость о последующих (если надо) встречах, их целях.

Методический комментарий.

Позиция Посредника помогает создать надлежащие условия для взаимопонимания или восстановить по каким-то причинам утраченное взаимопонимание между Новичком и Наставником.

Предназначение «Посредничества» – создать условия, при которых минимизируется риск утраты взаимопонимания или необходимо восстановить утраченное взаимопонимание между сторонами, которые, чтобы их взаимодействие было эффективным, полезным, не могут находиться в состоянии конфликта.

Причины неприязненных отношений в паре Новичок – Наставник могут иметь разный характер. Одна из них – ценностно-смысловой конфликт (конфликт пониманий того, что в педагогической работе стратегически является более важным, значимым). За этим конфликтом нередко стоят различия в понимании педагогами природы человека и его возможностей (по сути, это мировоззренческое противостояние, противостояние разного понимания мира и смысла человеческих отношений).

В таких ситуациях не всегда стоит пытаться примирить конфликтующие стороны.

Для того, чтобы люди, находящиеся в одной организации и выполняющие совместную деятельность и находящиеся в оппозиции друг к другу, могликонструктивно взаимодействовать, нужно усвоение, развитие культуры компромиссов.

Освоению этой культуры может помочь Посредник, если сам он нацелен на возможность компромиссов и умеет подводить к этому «оппозиционеров».

Модель «Посредничество» становится особенно актуальной в период адаптационного кризиса, когда Новичок попадает в эмоционально-деятельностный тупик, когда эмоции отрицательные, общение и продуктивное взаимодействие нарушено, но при определенных условиях ситуация может нормализоваться.

Адаптационный кризис – это ситуация временной потери Новичком и Наставником ориентиров, которые в прошлом опыте являлись основой для их успешного взаимодействия.

Вхождение в новую ситуацию складывания взаимоотношений между незнакомыми людьми, которым предстоит работать вместе, нередко актуализирует в сознании людей не столько точки возможного согласия, сколько точки несогласия.

Кризис провоцирует ситуация потери или нарушения обратной связи. Одной из распространенных ошибок является при этом нарушение правильной последовательности в общении. Вместо того, чтобы действовать, осознанно продвигаясь от достижения взаимопонимания к обнаружению точек согласия, стороны склонны фокусироваться, прежде всего, на точках несогласия. Фраза: «Нет, я не согласен…» является главной в этом случае для педагогов-оппозиционеров.

Модель «Посредничество» помогает смягчить сложившуюся неконструктивную оппозицию.

Посредник может:

1) молча наблюдать за тем, как строится взаимодействие в паре, замечает ошибки, приводящие к конфликту;

2) взаимодействовать сначала по отдельности с каждым участником пары, а затем приводит их к ситуации совместного обсуждения ошибок, проявившихся в ситуации их общения;

3) объяснять доходчиво в процессе переговоров каждой из сторон её позицию и суть высказывания противоположной стороны.

Условия реализации модели.

Какие условия необходимы для того, чтобы деятельность Посредника была успешной? Их можно разделить на общие и частные.

Общие условия:

1) добровольное согласие пары Новичок – Наставник на участие в их взаимодействии третьей стороны;

2) конфиденциальность (Посредник не должен «выносить сор из данной избы»);

3) нейтральность, беспристрастность Посредника (не вставать на чью-то сторону, даже тогда, когда она явно симпатична для него, а быть «между»);

4) понимание Посредником содержания той деятельности, в контексте которой работает пара.

Частные условия (условия-умения):

– умение держать дистанцию, эмоционально не вовлекаться в конфликт,

– умение задавать уточняющие вопросы,

– умение демонстрировать доверие к обеим сторонам конфликта,

– не навязывать свои идеи для поиска решения.

Границы.

– Плюсы модели «Посредничество»:

1) включение Посредника в процесс взаимодействия позволяет паре Наставник – Новичок выйти из адаптационного кризиса;

2) нейтральная позиция Посредника помогает восстанавливать у Новичка и Наставника эмоциональный баланс, уходить от негативных эмоций;

3) посредник может помочь осознать обеим сторонам, какие трудности случились в их общении;

4) посредник непосредственно в живой ситуации общения может сделать ее конструктивной, наглядно демонстрируя способы конструктивной обратной связи (эффективного «Слушания» и «Говорения»);

5) посредник может выступить Наставником для обеих сторон общения, поскольку может организовать анализ сторонами собственных способов коммуникации и сравнительный анализ их с теми, которые демонстрировал Посредник.

– Минусы:

1) не всегда в позиции Посредника может выступить человек, культура профессионального общения в ситуации напряжения и конфликта которого выше, чем у каждого из конфликтующих;

2) посредник не должен пытаться «мирить» спорящих, тем более – усиливать своим мнением одну из сторон конфликта, а это не просто в ситуации, когда Посредник эмоционально и рационально на стороне кого-нибудь одного;

3) в реализации такой модели участвует больше работников организации, чем в случае модели «Пара». Это может привести к потере времени у работников на выполнение их основных педагогических функций.

Посредничество особенно эффективно в тех случаях, когда нужно восстановить отношения между людьми, взаимодействие которых должно быть сохранено в будущем. Это особенно важно при разрешении конфликтов организации, когда от отношений между коллегами по работе зависит результат деятельности организации в целом.

3.7. Педагогический консилиум и педагог-новичок (по материалам Н.Л. Филонова)

Цель – выявление возможностей педагогического консилиума как ресурса вхождения и развития педагога-новичка в образовательную организацию.

Идея – педагогический консилиум как заседание (совещание) работников образовательной организации по поводу работы с проблемой конкретного учащегося.

Алгоритм:

1) Заказ консилиума: обращение педагога (или другого работника) к организатору педагогической работы в организации с просьбой о проведении консилиума по конкретной проблеме педагога.

2) Подготовка консилиума:

– распределение организатором консилиума совместно с заказчиком участников предполагаемого совещания заданий по его подготовке (см. Методический комментарий);

– уточнение и конкретизация заданий при предварительных встречах организатора консилиума с его будущими участниками);

– фиксация организатором готовности участников к консилиуму.

3. Проведение консилиума:

– информация организатора о целях консилиума;

– выступление заказчика;

– вопросы на уточнения к заказчику;

– выступление других участников консилиума в соответствии с полученными заданиями;

– вопросы на уточнение к выступающим;

– обсуждение сообщённой информации.

4) Принятие решения:

– предложение по решению;

– распределение ответственных за принятые решения;

– распределение сроков реализации решений.

5) Завершение работы:

– выступление заказчика;

– выступление организатора консилиума.

Методический комментарий.

Результатом таких заседаний являются решения консилиума, которые могут включать:

– описание конкретных педагогических задач (какую задачу, какой педагог в ближайшее время будет решать, в чем конкретно, как он будет фиксировать изменения в самостоятельности ребёнка);

– называние необходимых административно-управленческих решений (изменение количества программ и учебных часов в индивидуальном плане студента, изменение графика его занятий и встреч с педагогам и проч.).

Проблемные проявления новичка на консилиуме:

– так или иначе избегает участия в заседаниях педконсилиума;

– на заседаниях проявляет пассивность или формализм при коллективной работе;

– проявляет агрессивность;

– демонстрирует не деловые, а эмоциональные реакции.

Причины таких проявлений:

– язык, на котором говорят на консилиуме, непривычен, а может, и не очень понятен для педагога-новичка;

– новичок не умеет слушать и понимать высказывания других;

– новичок не видит возможности задать вопрос и поэтому не задает вопросы, когда не понимает высказывания других;

– не понимает структуру, порядок обсуждения вопросов на консилиуме.

Условия.

Новичок попадает в ситуацию отклика на свои трудности и получает опыт ее анализа, если у него есть кто-то, кто может помогать ему в преодолении этих трудностей (прежде всего, в вариантах «Пара» и «Посредник»).

Новому специалисту трудно, если у него нет в организации человека, который был бы лично заинтересован в его успехах и поддерживал бы его в преодолении трудностей, что актуализирует наличие первой модели – «Пара».

Но и Наставнику трудно брать на себя единоличную ответственность в поддержке новичка, что подталкивает ко второй модели – «Посредник».

Возможности и границы.

Какие задачи в поддержке новичка педагогический консилиум решает эффективнее, чем наставник, работая с новичком в паре.

1. Консилиум ставит перед Новичком задачу достичь взаимопонимание с коллегами.

2. Консилиум ставит перед Новичком задачу выстроить с ними договор о дальнейшем взаимодействии.

3.8. Самоанализ педагогом-воспитателем своих возможностей и ориентиров (по материалам И.В. Хромовой)

Цель – проанализировать свои возможности и ориентиры в работе воспитания.

Идея – отбор и ранжирование (оценивание приоритетов) ориентиров и возможностей в работе воспитателя.

Алгоритм работы с таблицей самоанализа:

1. Прочитайте список качеств в левой колонке бланка (Таблица 2).
2. Допишите в нижних строках качества личности ребенка, которые вы считаете необходимым воспитывать, но которых нет в таблице.
3. Отметьте (поставьте +) те качества, которые считаете наиболее важными, актуальными (не более 7 из списка).
4. Отметьте в колонке 1 те качества, на которые определённо ориентирована ваша работа по развитию личности ребёнка.
5. Отметьте в колонке 2 те качества, в работе по развитию которых вы чувствуете себя наиболее уверенно.
6. Отметьте в колонке 3 те качества, в работе по развитию которых вы чувствуете себя наименее уверенно.
7. Выберите из последней колонки качества, в работе с которыми вы хотели бы в первую очередь усовершенствовать свои умения.
8. Решите, какой вариант (какие варианты) из нижеприведённого списка такого совершенствования вам наиболее близки:

- чтение полезной педагогической литературы
- самоанализ своего опыта
- анализ вашего опыта коллегами
- анализ вашего опыта специально приглашённым экспертом
- поиск ответов на ваши вопросы-проблемы в Интернете
- участие в программах тренингового характера
- участие в обычных курсах повышения квалификации
- анализ опыта коллег
- учёт мнения родителей о вашей деятельности
- учёт мнения детей о вашей деятельности
- (другие варианты, назовите, какие).

Таблица 2 – Бланк для самоанализа

Качества растущего человека	1. Моя работа по воспитанию ориентирована на развитие следующих качеств личности ребенка	2. Наиболее уверенно я чувствую себя в работе по развитию следующих качеств	3. Наименее уверенно я чувствую себя в работе по развитию следующих качеств
1. Трудолюбие			
2. Патриотизм			
3. Уважение к правам и свободам человека			
4. Осознанный выбор будущей профессии			
5. Конкуренто-способность			
6. Навыки самоорганизации			
7. Навыки здорового образа жизни			
8. Коммуникативные умения и навыки			
9. Лидерские качества			
10. Уважение к традициям (дома, страны, народа)			
11. Интерес к учению			
12. Умение строить взаимоотношения в коллективе			
13...			
14...			

Методические рекомендации.

Возможны несколько форм работы с данным алгоритмом:

– инициативная индивидуальная работа (для самого себя);

– инициативная индивидуальная работа с последующим обсуждением с экспертом-консультантом;

– инициативная индивидуальная работа с последующим обсуждением в группе коллег;

– работа над заданием в группе на специальных занятиях.

Каждая из этих форм имеет свои преимущества и ограничения.

Условия применения.

Главное условие – интерес педагога к данному заданию. Интерес может быть «оформлен» как запрос к себе, запрос к коллегам, запрос к экспертам.

В случае работы с группой или с экспертом важное условие – восприятие взаимодействия с группой (экспертом) как безопасной для себя ситуации (в аспекте готовности выслушивать мнения, оценки коллег или экспертов).

Границы применения.

Более актуальна такая работа для начинающих педагогов, у которых не сложился пока образ и понимание своей деятельности в сфере воспитания.

Также она может быть актуальна для педагога в кризисной ситуации, когда появляется неуверенность в эффективности ранее действовавших методов, приёмов, ориентиров в работе.

Возможно, предлагаемая форма может быть использована методистами, заместителями директора образовательных организаций, психологами, преподавателями педагогики и психологии в работе по повышению компетентности педагогов как воспитателей.

3.9. Самооценка педагогом-воспитателем своей деятельности (по материалам Е.А. Зверевой)

Цель – как помочь педагогу-воспитателю оценить свою деятельность в образовательном пространстве.

Идея – освоение оценивания педагогом результатов своей деятельности на примере развития самостоятельности детей в деятельности зрителя-театрала.

Алгоритм – Таблица 3.

Таблица 3 – Схема-алгоритм оценки педагогом деятельности ребенка

Элементы осваиваемой деятельности зрителя-театрала	**Умение**	**Степень освоения**	**Характеристика степени освоенности**
1. Адаптация в театре как в социальном пространстве	Приобретение билетов в театр		
	Прибытие в театр		
	Поддержание договорённости в этих действиях	0	Когда не выполняет договорённости, не предупреждает и не отвечает на звонки
		1	Когда не выполняет договорённости, не предупреждает, но отвечает на звонки
		2	Когда не выполняет договорённости, передаёт предупреждение об этом через кого-то
		3	Когда не выполняет договорённости, предупреждает об этом заранее сам
	Поведение в театре		
2. Приобщение к театральной культуре	Использование театральной программки		
	Понимание смысла происходящего на сцене	0	Ничего не понимает
		1	Видит внешнее (внешность актёров, костюмы…)
		2	Видит поступки, взаимодействие людей
		3	Понимает мотивы поступков персонажей, причины конфликта пьесы
		4	Анализирует спектакли, сравнивает спектакли друг с другом (с точки зрения смысла)
	Понимание театрального языка		

3. Выражение личного отношения к спектаклю	Эмоциональная включенность в спектакль		
	Выработка личной позиции в отношении спектакля	0	Безразличен к происходящему на сцене, не вникает в содержание спектакля
		1	Формулирует своё личное отношение к содержанию спектакля
		2	Примеряет увиденное на себя, свою жизнь
		3	Воплощает понятое и пережитое в спектакле в реальной жизни
	Способность к рефлексии (анализу себя в «театральной» ситуации)	0	Не может ничего сказать о своих впечатлениях
		1	Рассказывает о том, что запомнил
		2	Понимает, что ему больше всего понравилось, меньше всего понравилось, что его удивило, поразило и рассказывает об этом
		3	Объясняет с помощью педагога, проводящего интервью, чем больше всего понравилось, удивило, поразило, почему меньше всего понравилось
		4	Объясняет самостоятельно, чем больше всего понравилось, удивило, поразило, почему меньше всего понравилось
	Умение рецензировать спектакль в форме интервью о спектакле		

Методический комментарий.

Полезно проработать поуровнево и те пункты, которые в таблице-алгоритме не указаны.

Пример 1: приобретение билета в театр.

0 уровень – сам и с помощью взрослого не умеет приобрести билет;

1 уровень – может приобрести билет с помощью взрослого;

2 уровень – может сам приобрести билет;

3 уровень – может сам выбрать по схеме место в зале и попробовать приобрести билет на это место.

Пример 2: умение рецензировать спектакль в форме интервью о спектакле.

0 уровень – не понимает смысл рецензирования спектакля и отказывается от соответствующего действия;

1 уровень – в ответ на вопросы взрослого о спектакле выбирает ответы из готовых образцов-словосочетаний;

2 уровень – отвечает на вопросы взрослого о спектакле, демонстрируя понимание смысла рецензии-интервью;

3 уровень – сам частично инициирует темы и вопросы рецензирования-интервью.

Подобные алгоритмы можно проработать и для другой конкретной деятельности.

Условия применения.

Точность оценок освоения ребёнком соответствующих социальных уменийзависит

– от полноты выбора критериев успешного достижения цели – освоенности умений;

– от выбора необходимого и достаточного количества этапов освоения каждого умения, соответствующего данному критерию;

– от чёткости и однозначности формулировок при описании каждого критерия и этапа.

Кроме того, точность оценок определяется квалификацией и свойствами личности экспертов, оценивающих степень освоения каждого умения.

Повышению точности и объективности экспертной оценки может способствовать разработка методических указаний для экспертов, участвующих в оценке.

Необходимо иметь в виду, что при оценке динамики развития точность оценок зависит также от состава экспертов при начальной и конечной оценках: разные эксперты могут по-разному понимать и оценивать одинаковые ситуации. Поэтому надо стремиться к тому, чтобы оценку освоения в начале и конце контролируемого периода давали одни и те же эксперты.

Границы применения.

– Эта схема (алгоритм) фиксации уровня освоенности умения может применяться педагогом, ведущим соответствующую деятельность, а также педагогами в экспертной позиции.

– Она может быть применена родителями, заинтересованными в понимании развитостиребёнка.

– В отдельных случаях данный алгоритм может быть технологией групповой работы по оцениванию освоенности деятельности (или её фрагментов).

– И наконец, отдельные части данной схемы могут быть инструментом для самоанализа и самооценивания освоения умений некоторыми «продвинутыми» детьми.

3.10. Позиции замещающего родителя (по материалам О.Г. Аверкиной, С.В. Лобынцевой)

Цель – выявление возможностей субъектной (активной, ответственной) позиции замещающего родителя.

Идея – соотношение позиций замещающего родителя и тактик педагогической поддержки.

Варианты позиций родителя и алгоритмы действий педагога.

I. Варианты позиций замещающего родителя.

1. Замещающий родитель как субъект образовательных отношений – относительно активный и берущий на себя ответственность (Таблица 4).

Таблица 4 – Характеристики позиции родителя как субъекта образовательных отношений

1. Родитель как субъект создания и поддержания отношений в замещающей семье	
Проявления	Примеры из практики
Решение о принятии ребенка было согласовано со всеми членами семьи (вся семья: кровные дети, муж, все, кто будет вовлечен, принимали участие в решении мамы)	Рассказ о принятии ребенка звучит в позитивном залоге, про ребенка говорит, как про часть семьи: «Мы справимся, нас много. У меня дочь кандидат…, а сын – кандидат… и внуки – ровесники этому ребенку»
Отношения с ребенком строит, исходя из личного опыта воспитания кровных / приемных детей	

Отношения в семье поддерживающие	Другие члены замещающей семьи конструктивно участвуют в решении и преодолении возникающих трудностей; сами трудности описывают как посильные задачи
Принял на себя роль родителя	Взаимодействуя с принятым ребенком, исходит из роли отца / матери
2. Родитель как субъект обращения в образовательную организацию	
Знает, куда обращается	Предварительно ознакомился с описанием деятельности фонда: на сайте узнал от знакомых приемных родителей – участников программ образовательной организации, если не знает что-то об образовательной организации, задает вопросы или откликается на предложение задать вопросы образовательной организации
Сам регулирует свое эмоциональное состояние	Откликается на предложение взять паузу или берет ее сам для того, чтобы успокоиться, «взять себя в руки»
3. Родитель как субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел в образовательную организацию	
Сам формулирует трудность как задачу	Описывая трудность, сам предлагает варианты ее преодоления («...Я бы, наверное, сделал...»)
Есть опыт самостоятельного преодоления трудностей	Проговаривает опыт самостоятельного преодоления трудностей сам или по просьбе работника образовательной организации («...Когда надо было снять диагноз, я…»)
4. Родитель как субъект складывания делового взаимодействия с работником образовательной организации (готовность к договору)	
Умеет соблюдать договоренности	Принимает предложения работника образовательной организации провести дополнительные действия: собрать справки, спросить в школе, что-то уточнить и т.п.
Сам выступает с инициативой в изменяющихся обстоятельствах	Когда не может выполнить договоренности, сам выходит на связь и согласовывает с работником образовательной организации дальнейшие действия

Методический комментарий. К этой категории чаще относятся родители, которые имеют опыт воспитания нескольких своих и/или приемных детей; не имеют завышенных представлений о возможностях ребенка; отталкиваются от его реальных способностей, адекватны, терпеливы.

Важно, чтобы у родителя в личном опыте воспитания ребенка было сочетание ситуаций «взлетов» и «падений», что позволило ему научиться реально оценивать ситуацию, а не фантазировать.

2. Замещающий родитель как не-субъект образовательных отношений – относительно пассивный и не берущий на себя ответственность (Таблица 5).

Таблица 5 – Характеристики позиции родителя
как не-субъекта образовательных отношений

1. Родитель как не-субъект создания и поддержания отношений в замещающей семье	
Проявления	Примеры из практики
Решение о принятии ребенка не было согласовано со всеми членами семьи	Чаще – это эмоциональный порыв одного из родителя/ей !!! (действие неосознанное).
Отношения с ребенком строит, исходя из своих идеальных представлений о воспитании детей,на принципе РЕБЁНОК=ПРОБЛЕМА	В речи звучит, что с ребенком что-то не так («Он не такой!!!»)
Отношения в семье несогласованные	Сам родитель испытывает сложности в выстраивании отношений с другими членами семьи (муж-жертва обстоятельств, старший сын не понимает принятого ребенка; воспринимает ребенка в одной плоскости, а не в системе всех отношений, связей, которые уже есть и/или появятся в ближайшей перспективе, поэтому часто попадает в ситуации фрустрации)
Не принял на себя роль родителя	Взаимодействуя с принятым ребенком, исходит из роли брата/сестры, подруги/друга, бабушки/дедушки и т.д.

2. Родитель как субъект обращения в образовательную организацию	
Не знает, куда обращается	Не инициирует сам и не откликается на предложение узнать подробнее об образовательной организации
Не регулирует самостоятельно свое эмоциональное состояние	Большей частью делится переживаниями во время беседы-интервью, для продолжения взаимодействия необходима внешняя поддержка
3. Родитель как субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел в образовательную организацию	
Не знает, куда обращается	Не инициирует сам и не откликается на предложение узнать подробнее об образовательной организации
Ищет, на кого переложить ответственность за выход из сложившейся ситуации	«Вы сделайте что-нибудь с этим»
4. Родитель как субъект складывания делового взаимодействия с работником образовательной организации (готовность к договору)	
Не умеет соблюдать договоренности	Изредка или постоянно срывает договоренности о встречах-собеседованиях, о проведении дополнительных действий
Ждет инициативы от сотрудника образовательного учреждения в изменяющихся обстоятельствах	Когда не может выполнить договоренности, не выходит на связь сам, сотруднику приходится «вытягивать» из родителя причины срыва

Методический комментарий. Чаще к этой категории относятся родители, которые не имеют своих детей; опираются на идеальные (теоретические) представления о воспитании детей; приемным родителем стал недавно (не более года); пожилые люди, которым сложно отказаться от своей правоты по любому поводу.

3. «Мерцающий субъект».

Это вариант, когда субъект образовательных отношений может проявлять себя как субъект, или как не-субъект. Потенциально такой родитель может стать субъектом образовательных отношений, но, оказавшись в незнакомой, новой ситуации, ведет себя как не-субъект; может говорить, что не все понимает, но по фактам идет на контакт, принимает информацию от работников образовательной организации; что-то хочет изменить в себе, в ситуации, но не в ребенке.

Методический комментарий. Чаще всего к этой категории относятся родители, недавно принявшие ребенка в семью, находящиеся в адаптационном периоде.

II. Алгоритмы действий педагога в зависимости от позиции замещающего родителя (Таблица 6).

Таблица 6 – Позиции замещающего родителя и тактики педагогической поддержки

Позиция замещающего родителя	**Задачи работников образовательной организации**	**Тактика поддержки (по технологии Михайловой – Юсфина)**
Субъект образовательных отношений	− поддержка субъектности (сильных сторон) родителя; − помощь в тех вопросах, для решения которых у родителя нет ресурса, а у образовательной организации есть	«Взаимодействие» (партнерские отношения, договор)
Не-субъект образовательных отношений	– обратить внимание родителя на позицию, занимаемую по отношению к ребенку, предложить обратиться к специалистам; ознакомить с условиями, в которых возможно взаимодействие с образовательной организацией; – найти в опыте родителя, где он проявлял себя как субъект, чтобы опираться на это во взаимодействии; – помочь замещающему родителю увидеть ребенка как субъекта своей жизнедеятельности, в том числе образования; – отслеживать и прерывать попытки родителя переложить эмоциональный груз на работниках образовательной организации	– «Содействие», «Помощь» (если родитель стремится работать над собой) – «Защита» ребенка (в позициях «адвокатура» или «буфер») – если понимаем, что ресурсов для работы с родителем потребуется очень много – Работа с ребенком: поддержка его субъектности (когда ребенок достаточно взрослый)
«Мерцающий» субъект образовательных отношений	Создание условий для: − преодоления родителем адаптационных трудностей; − проявления, закрепления субъектности замещающего родителя	Возможны все четыре тактики – «Защита», «Помощь», «Содействие», «Взаимодействе». Основной способ взаимодействия – каскадный договор

Условия применения алгоритма:

– значимость для педагога активной, ответственной позиции замещающего родителя;

– знание смысла и операциональной стороны (как действовать) тактик педагогической поддержки.

Границы применения.

Данный алгоритм применим для деятельности педагогов, заинтересованных в построении конструктивных отношений с замещающим родителем и для самих замещающих родителей, в какой-то степени готовых к анализу своих действий.

3.11. Работа с родителями: с чего и как начать (по материалам А.Л. Никитченко)

Цель – определение круга тем, а также форм работы важных для данного родителя.

Идея – определение возможного содержания работы с родителями через последовательность вопросов.

Алгоритм (возможная последовательность вопросов):

1. Каким Вы хотите видеть своего ребенка?
2. Какие хотите иметь отношения с ним?
3. Почему для Вас это важно?
4. Что для Вас значит – достигнуть успеха в отношениях с ребенком?
5. Как поймете, что этого достигли?
6. Какие самые первые Ваши шаги на пути к цели?
7. Когда Вы готовы сделать первый шаг?

Методический комментарий.

Возможно, не на все вопросы каждый родитель захочет отвечать. Не стоит торопиться переходить от одного вопроса к другому, возможен относительно подробный разговор «вокруг» одного вопроса, а последующие оставить «на потом». Важно от встречи к встрече продвигаться в данной последовательности (возможно при новой встрече возвращаясь к каким-то, прежде уже пройдённым, вопросам).

Условия применения:

– имеется минимальный уровень доверия родителя к педагогу (и педагога к родителю);

– наличие у педагога опыта выслушивания и интерпретации (осмысления) ответов родителей.

Границы применения.

Данный метод – метод начала, старта, «запуска» работы педагога с родителями. Продолжение этой работы требует новых методов и приёмов.

Этот метод, вероятно, наиболее полезен для начинающих работников педагогической и социально-педагогической сферы.

4. Комментарий к использованию технологий

При реализации любой технологии, методики, способа педагогической работы неизбежно возникают проблемы, потому что в практической педагогике работы с конкретным человеком в конкретной ситуации – это действия в «живой» ситуации.

Поэтому мы посчитали необходимым вместо традиционного заключения назвать и прокомментировать некоторые из «типовых» проблем, возникающих при применении описываемой в книге технологий.

1. Проблема «фрагментации» – использование её отдельных фрагментов или даже приёмов. Отдельные фрагменты, части, приём могут дать ситуативный эффект, но не решить педагогическую задачу в целом.

2. Проблема «догматизации» – жёсткого следования технологической инструкции с отказом от любой её модификации. Любая технология – это канва, последовательность действий, но одни и те же действия могут осуществляться разными приёмами, которые зависят от особенностей конкретной ситуации, от личных и профессиональных особенностей педагогов и особенностей воспитанников.

3. Проблема «технологизации» – применение технологии, в том числе относительно гибкое, без соответствующей ценностно-смысловой позиции, без стремления педагогами понять, зачем и ради чего используется данный способ работы.

4. Проблема «веры в волшебную палочку» – вера в то, что освоение этой технологии решит все проблемы работы с детьми-сиротами.

Описываемая технология – только один из инструментов, одно из средств работы с проблемными детьми.

Технология – это сказочная «мёртвая вода», которой надо окропить богатыря, чтобы срослось его тело. Но без «живой воды», без живого

личностного, «переживательного» участия волшебника богатырь не оживёт и не станет субъектом, автором сказочного действия.

5. Образцы методического инструментария

5.1. Соотнесение уровня субъектности, стратегии поведения и педагогической поддержки (по материалам Л.П. Шустовой) – Таблица 7

Уровни субъектности	**Стратегии Поведения**	**Задачи педагогической поддержки**
Субъект действия	Избирательная	Проблематизация участия субъекта в жизни общности, создание для него ситуации выбора позиции, роли, способов самореализации в общности
	Эмоциональная включенность	Стимулирование: возникновения доброжелательной атмосферы, неформальных связей внутри общности; общего эмоционального проживания ситуации; осознанного включения всех участников в совместную деятельность и ее обсуждение; осознанного отношения субъекта к общей деятельности, к общности, поддержка его инициатив и стремлений проявить себя
Субъект самостоятельного действия, субъект коллективной деятельности	Деятельностная включенность	Создание условий: для коллективной творческой деятельности, значимой для всех; осознанной самореализации (исходя из личных целей и интересов) каждым в общей деятельности; для проявления личных инициатив и ответственности; для самостоятельного решения коллективных задач в личных действиях; для получения субъектами нового значимого опыта деятельности и самостоятельных осознанных действий; Стимулирование индивидуальной рефлексии: осознания своей субъектности (проявляемых качеств субъекта, своих действий), осознание коллективной деятельности и ее значения для себя, полученного результата, нового опыта

Субъект самостоятельной деятельности	Авторская	Поддержка рефлексивных процессов в общности: осознание своих инициатив и способов их реализации; меры своей ответственности в достижении личных и коллективных целей; осознание характера взаимодействия с другими и его роли в достижении общих и личных целей, достигнутых результатов; соответствие полученных результатов целям; анализ своей позиции во взаимодействии с другими, ее созидательной и разрушающей роли для общности; Поддержка участников: в проявлении личных продуманных инициатив; их ответственности за свою деятельность и за поддержку других в достижении общих значимых целей; в осознании и выстраивании самостоятельных проектов деятельности. Проблематизация инициатив, общих целей, достигнутых результатов, с выходом в общее рефлексивное пространство, и с выходом на индивидуальную рефлексию и самоанализ каждого.
Субъект жизненного пути		Поддержка жизненного самоопределения школьника в единстве социального и внутриличностного через развитие его способности к осознанной самореализации и рефлексии своей деятельности.

5.2. Педагогическое заключение об уровне обратной связи (по материалам О.А. Злобиной)

В условиях взаимодействия педагога_____ ребенка _____ при диагностике умений _____ обнаружилось следующее:

1. В обратную связь вступает – ДА/НЕТ, преимущественно как инициатор/ведомый_____

а) устанавливает зрительный контакт

б) мимически поддерживает контакт (кивает, мотает головой, свистит, другое) _____

в) легко сам инициирует словесный контакт

г) не инициативен, но откликается и поддерживает инициативу педагога

д) восстанавливает ОС (было замечено, что ребенок не идет на контакт/кратковременный контакт, обрывает ОС, но пытается ее восстановить (условия, способы: каким способом, при каких условиях)

е) обрывает ОС (замыкается в себе)

ж) деструктивно целенаправленно разрушает ОС (почему такой вывод – примеры) _____

2. Конструктивная позиция Говорящего:

– говорит по делу

– задает вопросы (на понимание, уточняющие)

– определяет цель высказывания

– приводит аргументы и примеры

– отвечает на вопросы слушающего

3. Конструктивная позиция Слушающего:

– просит педагога повторить

– задает вопросы (на понимание, познавательные)

– сигнализирует о непонимании в четкой форме

– сигнализирует о непонимании без обращения к педагогу («чё за бред!» и проч.)

– отвечает при фронтальном опросе

4. Пассивная позиция:

– попутно занимается другим делом

– отвечает только на те вопросы, которые обращены только к нему

5. Деструктивная позиция:

– отвлекается

– перебивает

– отвлекает других

– отказывается отвечать на вопрос, обращенный к нему

– говорит параллельно общему процессу

– целенаправленно переводит разговор на другую тему

6. Выводы:

6.1. Позволяет ли уровень ОС ребенка взаимодействовать ему с другими людьми?

6.2. Что из наблюдаемых проявлений может стать проблемой для дальнейшего взаимодействия?

6.3. Какая поддержка необходима в учебной деятельности / клубной деятельности / в общении?

6.4. Как эти проявления могут отразиться:
– в общении
– в учебной деятельности

5.3. Модели занятий с педагогами: «Педагогическая поддержка в образовании» (по материалам С.Д. Полякова)

Занятие 1. Психолого-педагогическая работа с индивидуальными проблемами школьника

1. Индивидуально-групповая работа. Каждый педагог пишет 2–3 факта появления проблемности у школьника (например, стал драться, стал пропускать уроки, стал грубить кому-либо, закурил и проч.). Составляется общий список выделенных проблем. Мягким ранжированием выделяют проблему, рассмотрение которой наиболее интересно большинству.

2. Преподаватель в диалоге с группой разрабатывает модель работы с этой проблемой по такому плану: внешние проявления проблемы – возможные причины её появления – выделение наиболее вероятной причины – возможные психолого-педагогические цели работы с этой проблемой – выделение наиболее значимой цели – способы, приёмы достижения этой цели – внешние проявления результатов работы педагога (психолога).

3. Работа в парах. По заданной предыдущей работой схеме (факт – причины – цели – способы – признаки результата) каждая пара работает над своей проблемой.

4. Работа в микрогруппах. Пары докладывают свои проекты, микрогруппа корректирует их.

5. Групповая работа. Доклады о самых интересных проектах. Комментарий преподавателя.

Методические указания.

Стоит при комментариях акцентировать такие моменты как внешние признаки проблемы, различение целей и средств, внешние (НАБЛЮДАЕМЫЕ) признаки результата.

Предположение преподавателя: «А если бы по этим этапам «шёл» и сам проблемный школьник, спрашивал бы себя: А что со мной происходит? (факт) – задавал бы вопрос: Почему это со мной? (выявлял причины) – спрашивал бы: А что я хотел бы изменить? (цель) – выбирал бы способ действий и договаривался бы с педагогом о совместных

действиях и ответственностях (находил способы) – задавал бы себе вопрос: А как я узнаю, достиг ли я цели? (улавливал признаки результата)». Преподаватель: «На первый взгляд – это почти фантастический сюжет. Однако существует концепция и методики (стратегия и тактики), как это сделать, чтобы в какой-то мере так получалось. Это стратегия и тактики «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ»Михайловой – Юсфина.

Занятие 2. Педагогическая поддержка

1. Преподаватель. Информационный вброс. Определение педагогической поддержки как поддержки школьника психолого-педагогическими средствами в проблемных для него ситуациях, направленных на развитие его субъектности, авторства в работе над своим развитием.

Выделение четырёх типов особенностей ситуации, мешающих такой работе внешних обстоятельств, мотивационного дефицита, операционального дефицита и неразвитости ответственности за свои действия, и соответственно четырёх тактик педагогической поддержки: «Защиты», «Помощи», «Содействия» и «Взаимодействия на основе договора» (Н.Н.Михайлова, С.М. Юсфин).

2.Работа в микрогруппах. Каждой микрогруппе предлагается выбрать одну из проблемных особенностей ситуации и разработать модель действий педагога (или психолога) с этой особенностью по схеме предыдущего задания (факт – причины – цели – способы – признаки результата), но с методами, приёмами включения проблемного школьника в субъектной позиции в такую работу.

3. Групповая работа. Доклады микрогрупп. Проблематизация и комментарий преподавателя.

Методические указания.

Стоит в комментариях докладов микрогрупп выделять те аспекты их моделей, которые наиболее последовательно обращены к субъектности школьника.

5.4. Оценка качества взаимодействия педагогов и родителей по педагогической поддержке. Модель диагностики

В основе подходов к оценке качества взаимодействия педагогов и родителей по педагогической поддержке проблемных школьников лежит идея *соотнесения уровня взаимодействия педагог – родитель* по по-

воду проблемного школьника *с типами отношения родителя к педагогу.*

1. Уровни взаимодействия педагог – родитель в логике педагогической поддержки.

– Нулевой. Педагог действует сам, решая проблемы школьника, специально не информируя об этом родителей.

– Первый («Просвещенческий») Педагог информирует родителя о своих действиях по решению проблемы школьника на языке, понятном родителю.

Показатель данного уровня – вопросы родителя, просящего пояснить, уточнить, рассказать поподробнее о действиях (чаще, о результатах действий) педагога.

– Второй «Целевой») Добавление к просвещенческим действиям согласования целей педагога и родителя: что конкретно они хотели бы иметь в качестве результата, где педагог старается внести в сознание родителя ценность не только наращивания знаний, умений, поведения как результата, но и появления элементов (может быть, ситуативных и разовых) самостоятельности и ответственности школьника.

Показатель данного уровня – вопросы родителя, уточняющего цели, образы, критерии результата и его высказывания, демонстрирующие принятие, ценность этих целей для него, родителя.

– Третий («Распределённых действий») Добавление к просвещенческим действиям и согласованию целей, распределения действий педагога и родителя в логике педагогической поддержки (как развития активности-самостоятельности и ответственности школьника в отношении своей проблемы). Характер и масштаб этого распределения может быть различный: от разовых совместных распределённых действий до систематической распределённой работы с обсуждением процесса и результатов. (На этой, как и на предыдущих стадиях, развёрнутое знакомство родителей с тактиками педагогической поддержки и научно-практическим её основаниями не нужно. Для «нормального» родителя важна не наука, а события с его ребёнком).

Показатель данного уровня – вопросы родителя, уточняющие его действия по поводу проблемы, критериев результата и его высказывания, демонстрирующие интерес к его части совместного с педагогом действия, также запрос на их продолжение («А что теперь?»). Устойчивый выход на данный уровень возможен, если есть признаки позитивной динамики в учебном и социальном поведении школьника.

– Четвёртый («Совместной деятельности») Добавление к просвещенческим действиям, согласованию целей, распределению действий совместной (педагога и родителя) логике, процесса и результата реализуемой тактики педагогической поддержки (как способов наращивания активности-самостоятельности и ответственности школьника в отношении своей проблемы). (На этой стадии в той или иной мере – зависит от конкретной ситуации – необходимо знакомство родителей с тактиками педагогической поддержками и научно-практическими её основаниями).

Показатель данного уровня – вопросы, запросы и высказывания родителей, отражающие его понимание процесса реализации соответствующей тактики педагогической поддержки,логики ее выбора и заинтересованность в продолжении её реализации.

2. Формы фиксации показателей:

– дневник или карточка педагога;

– общепринятая в профессиональном сообществе таблица, может быть, с символическими обозначениями;

– совместная карточка-дневник педагога и родителя;

– другое.

3. Типы отношений родителей к педагогу и стратегии педагога.

(Критерии: 1) доверие – недоверие к педагогу; 2) активность – пассивность (неактивность) во взаимодействии)

А. Тип: доверие к педагогу, настрой на активное конструктивное взаимодействие с педагогом (на готовность в той или иной мере участвовать в реализации стратегии).

Стратегия: развитие взаимодействия по уровням включённости в педагогическую поддержку.

Б. Тип: доверие к педагогу, настрой на относительную пассивность во взаимодействии с педагогом (готовность выслушивать, принимать информацию от педагога, но по тем или иным причинам невключённость в активное взаимодействие по поводу проблем школьника – «жизненная занятость»,«не понимает, что хочет от него педагог», «всегда был у меня такой» и проч.).

Стратегия: педагогу брать ответственность на себя, используя родителя только для очень частных не слишком осмысленных действий по отношению к ситуации, с ориентацией выведения его на 1или 2 уровни взаимодействия поповоду педагогической поддержки.

В. Тип: недоверие к педагогу, настрой на максимальное дистанцирование от педагога (не хочет встречаться с педагогом) и невключаемость во взаимодействие с педагогом, если вынужден всё-таки встречаться.

Стратегия: педагогу работать в режиме педагогической поддержки самому с демонстрацией, по возможности, позитивных РЕЗУЛЬТАТОВ, именно результатов, родителю. (Если степень недоверия родителя к педагогу уменьшится – выходить на стратегию Б).

Г. Тип: недоверие к педагогу, настрой на активное, агрессивное, конфликтное взаимодействие с педагогом. Работа с родителем по поводу педагогической поддержки в этом случае невозможна.

Стратегии:

Вариант основной: подключение к ситуации административного ресурса и /или специалистов (директора, завучей, психолога – если тот умеет работать с конфликтными взрослыми).

Вариант второй: если педагог умеет (именно, умеет, то есть имеет позитивный опыт) работы с конфликтными взрослыми, действовать самому в соответствии с этим опытом.

ЧАСТЬ 2. ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ: ХРЕСТОМАТИЯ-ДАЙДЖЕСТ

Основания для построения содержания деятельности по социокультурной реабилитации сирот

(Н.Н. Михайлова)[1]

Прежде чем перейти к предмету, которому посвящена данная статья, а именно к характеристике основ построения содержания деятельности по социокультурной реабилитации сирот, нам нужно определиться в широком контексте понимания, связанного с понятием «социокультурная реабилитация». Мы считаем это оправданным хотя бы потому, что существует довольно много текстов, посвященных социокультурной реабилитации, анализ которых показывает, что нередко в них основной акцент делается:

а) или на деятельности по различным типам реабилитации (медицинской, социальной, психологической, педагогической и т.п.), которая описывается в методическом жанре;

б) или на сохранении в культуре гуманных отношений к людям, нуждающимся в поддержке извне, и в этом случае контекст концентрируется на этических, мировоззренческих аспектах данного явления;

в) или на организационно-экономических вопросах социального (общественного) бытия, здесь контекст сосредоточивается на условиях, необходимых для организации и поддержки различных систем, занимающихся деятельностью по разнообразным типам реабилитации.

Очевидно, что понятие «социокультурная реабилитация» включает в себя несколько составляющих: «социальное», «культурное», «реабилитация». При этом каждая из частей при определенных условиях может быть рассмотрена отдельно, *вне общего контекста с другими частями* и в этом смысле станет самодостаточной.

Так, понятие **«социальное»** само по себе указывает на обращение к человеку как к личности, то есть сосредоточивает внимание на количестве его связей и качестве его отношений в социуме, т.к. полноценная

[1] Первая публикация: Социальноепартнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2015. С. 23–36.

жизнь человека вне социума практически невозможна. В данном контексте вполне уместно понятие «социализация», понимаемая, с одной стороны, как процесс вхождения человека в культуру общественных отношений, с другой, – как процесс развития человека как субъекта тех отношений, которые он осознанно строит и поддерживает в рамках взаимоотношений и взаимодействия с другими людьми.

Понятие «культурное» несет в себе два залога. Первый – «культура» как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей». И «культура как высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение (например, культура речи, культура отношений)[1]. Таким образом, культура являет собой некий *уже существующий потенциал, ресурс,* который накоплен человечеством и может быть при определенных *условиях освоен человечеством* в каждом новом поколении, что, очевидно, будет способствовать приумножению его достояния в самых различных сферах жизни и деятельности.

Таким образом, «культурное» подразумевает *деятельное* участие человека *в освоении культурных ценностей и воспроизведении их* в рамках самостоятельного (индивидуального и общественного) творчества. Воспроизведение культурных традиций составляет основу для преемственности в передаче культурных образцов, что *является содержанием образования*. Закрепление их в многообразной культурной активности человека входит в «социальное», т.е. в общественный контекст бытия. В этом пересечении «культурного» и «социального» обнаруживается *социокультурный смысл образовательной, педагогической деятельности*, направленной на введение в культуру подрастающего поколения и передаче ему как наследнику, правопреемнику всю совокупность культурных достижений человечества. Однако есть еще один вектор в понятии «культурное», он связан не с воспроизведением культурных образцов, а с их созиданием, в этих рамках человек обнаруживает себя как Творец культуры, т.е. восходит к себе как к автору, способному встать *в отношение к культуре, обнаруживая ее недостаточность и восполняя ее собственным творчеством.* В этом смысле человек выходит и за рамки образования, где его готовят к пониманию, освоению, сохранению и воспроизведению культурных образцов, а входит в рамки свободного творчества, где нет никаких гарантий на успех и признание людьми

[1] Толковый словарь Ожегова. С. 313.

результатов его творчества. Этот вектор связан с процессами развития самой культуры, выходом ее за пределы уже знаемого, освоенного, привычного за счет деятельности автора, рискнувшего бросить вызов уже известным канонам.

Резюмируем, что деятельное проявление человека по отношению к культуре может проявиться в осознанном *освоении* культурных образцов, *воспроизведении* их в разных ситуациях жизнедеятельности, что соответствует и деятельности по сохранению этих образцов, и *создании* культурных образцов в соответствии с замыслом автора, что, конечно же, требует от него и практических умений, необходимых для превращения замысла в результат творчества. Каждый из этих типов деятельности, очевидно, потребует наличия соответствующих позиций. Для освоения культурных образцов более адекватной является позиция «ученика», для воспроизведения – позиция «мастера», для создания – позиция «творца». Каждая из этих позиций может быть как достаточной в самой себе и не требующей перехода в другую позицию, например, на уроках рисования можно научиться вполне сносно копировать, на уроках литературы писать изложение, на уроках математики освоить алгоритм и т.д. Но возможен и переход из одной позиции в другую, например, придумать, какая копия иллюстрации к сказке может подойти к оформлению школьного вечера и подготовить ее, какое литературное произведение больше всего подойдет к школьному сочинению и написать его, выбрать соответствующий алгоритм для решения задач «на выбор» и т.д.

Очевидно, что переход в позицию «воспроизведения» будет невозможен без тех знаний, умений и навыков, которые были приобретены в позиции «ученика» и в деятельности по освоению образцов. Сложнее дело обстоит с перехо переходом в позицию «творца», поскольку эта позиция может оказаться ортогональной, т.е. перпендикулярной позициям «ученика» и «воспроизводящего образцы, сохраняющего их», поскольку в определенном смысле «творец» не соотносит себя с образцами. Он действует не от них, а от себя, т.е. освобождает себя от образцов. Насколько ему это удается – другое дело. Поэтому «научить» творчеству невозможно, но создать условия, которые направлены,*прежде всего, на поиск возможностей самовыражения творческого начала – можно. Это – особая педагогическая задача по* ***освобождению*** *активности человека, с которым работает педагог, от необходимости* ***подражания*** *культурным образцам, освобождению и от связанных с ними позиций «ученика»*

*и «подмастерья», идущего вослед «учителю» и «мастеру». Она не лучше и не хуже предыдущих задач, связанных с помощью в деятельности по «освоению» и с деятельностью по «воспроизведению». Она просто другая. И это требует осознания, прежде всего самим педагогом, что смены смысла деятельности от «подражания» – **к «творчеству»** – открывает возможность к формированию подлинной самостоятельности человека.* В каком-то смысле не важно, сумел или нет творец создать нечто, превосходящее по замыслу и исполнению имеющиеся культурные образцы, главное – что человек превозмог себя, выйдя за привычные рамки следования за кем-то и взял на себя ответственность и почувствовал вкус к самостоятельной деятельности.

Если с этих позиций посмотреть на жизнь отдельно взятого человека, как на уникальную возможность самореализации в ней, то преобразование активности в самостоятельную деятельность становится одним из важных этапов пути к развитию такого важнейшего качества человека, как способность БЫТЬ субъектом собственной жизнедеятельности.

Взгляд на образование через позицию субъекта

До недавнего времени образование и обучение не разводились по смыслу и воспринимались почти как синонимы, с одним уточнением, что образование являлось результатом обучения. В подтверждение сказанному – понятие, данное толковым словарем: 1) **«Образование – это** получение систематизированных знаний и навыков, обучение и просвещение; 2) Образование – это совокупность знаний, полученных в результате обучения»[1]. Очевидно, что в первом случае трактовки **«образования» главная суть** состоит в том, что человек получает не просто знания, а «систематизированные знания», что, конечно же, подразумевает и наличие определенной деятельности по систематизации знаний, и субъекта данной деятельности. Имеющийся сегодня государственный стандарт образования есть ничто иное, как модельный, социокультурный образец систематизированных знаний, подлежащих обязательному усвоению детьми школьного возраста, проживающих на территории РФ. Реализация стандарта вменяется в функции педагогического коллектива образовательных учреждений.

Вторая же трактовка «образования», в отличие от первого, не содержит точных указаний ни на обязательную системность знаний, ни на

[1] Толковый словарь Ожегова. С. 436.

наличие субъекта, который должен реализовывать образовательную деятельность. Потому что во второй трактовке содержится уже констатация **полученного** результата («знаний, полученных в результате обучения»), а в первом заложен процессуальный (длящийся) залог **(«получение** … знаний»). В первом случае заложена позиция «ученика», который осуществляет учебную деятельность, в ходе которой он **получает** *соответствующие знания, умения и навыки*. А во втором случае мы имеем дело с неким субъектом, уже владеющим какими-то знаниями, умениями и навыками, которые он уже приобрел в результате когда-то состоявшегося обучения. Не важно, какого знания – систематизированного или нет, не важно, каким знаниям, умениям и навыкам – совпадающим или нет с какими-то культурными и общественно принятыми и одобряемыми нормами, не важно – получил ли он эти знания в результате систематического образования или как-то иначе. Главное – *это у него есть и этим он пользуется в своей жизни.* По сути – **он распоряжается имеющимся у него знаниями, умениями и навыками в своей жизни и по своему усмотрению**. **Это его реальный ресурс**, которым он пользуется в практике своей жизнедеятельности.

Мы посвятили различению смыслов, вложенных в определение «образования», а также различению позиции «ученика» и «субъекта жизнедеятельности» не случайно. Потому что психологическая наука и педагогическая практика особенно упорно указывают нам на то, что сама по себе культура и образование как общественные феномены являются чрезвычайно мощными факторами, влияющими на жизнь отдельного человека. Но при этом и САМ человек способен вступить в отношения и с культурой, и с социумом, и с самим собой, во многом сам определяя качество этих отношений. В этом смысле он опирается на собственный ресурс своего субъектного опыта, иными словами – опыта практического самоосуществления себя в жизни.

Возьмем, к примеру, крайне агрессивное отношение, которое может выразить отдельный человек к культуре. Это отношение проявляется в позиции «вандала», что по определению значит – «разрушитель культуры»[1]. Чем отличается позиция «вандала» от действия ребенка, вырезавшего свое имя в парке на скамье? *Первый – осознанно, целенаправленно действует* против культурных ценностей, второй – ничего против

[1] Толковый словарь Ожегова. С. 68.

культуры не имеет, просто у него нет культурного места и культурного способа «увековечить себя в памяти». В первом случае мы имеем дело с конфликтом ценностей по позициям «вандала» и «культуры», во втором – с отсутствием внимания «большой культуры» к естественному и очень важному желанию отдельно взятого человека к самовыражению в этом мире. Вандализм – это позиция, выраженная в соответствующем способе жизни человека в культуре, порождающая в ответ от культуры соответствующий способ. Но, повторим, «позиция» есть осознанный образ мыслей, из которого человек черпает необходимость в поиске соответствующих способов их реализации.

Если же позиция еще не сформирована, то зачастую способы, которыми человек уже владеет и действует «по жизни», могут **по форме**, *но не по сути совпасть с результатом этих действий*: скамейку никто портить не хотел, ребенок хотел себя увековечить, а в результате увековечил себя, испортив скамейку (*т.е. по факту нанес ущерб культуре и обществу)*. Но это действие нельзя назвать субъектным именно потому, что *у человека не было цели* разрушать культуру, *он об этом даже не думал,* т.е. **не осознавал**. Скорее всего, он подражал чьим-то действиям, воспроизводя желаемый результат, но подражал он действиям, принятым в определенной субкультуре, которая вполне может расцениваться как позиция «акультурная» – не соответствующая культуре.

Краткий анализ содержания реабилитации в педагогической деятельности

Определившись в контекстах «социального» и «культурного» как источников содержания образования, выделив значимость человека как субъекта образования, мы обращаемся к поиску смыслов, связанных с понятием «реабилитация». Это позволит нам уже в полной мере реконструировать смысл социокультурной реабилитации, которым мы будем руководствоваться при проектировании, реализации и оценке результатов по социокультурной реабилитации сирот в Образовательном центре «Большая Перемена», где мы ведем опытно-экспериментальную работу.

Сам по себе термин «реабилитация» тяготеет к медицине и действительно он чаще всего употребляется в связке с ситуацией инвалидов (детей, взрослых), нередко – людей больных или пожилых, т.е. по статусу не имеющих инвалидность, но *по факту в чем-то зависимых и нуждающихся в помощи извне.* В наши задачи не входит теоретический анализ

данного понятия в широком контексте его возможного употребления. Нам важно удержаться в рамках содержания этого явления в контексте педагогической деятельности.

Однако мы не можем обойтись без понимания коренного смысла, стоящего за этим словом. Итак, слово «реабилитация» восходит к латинскому *rehabilitatio*, что переводится как «восстановление». Помещенное в широкий контекст общественного бытия, оно уже имеет ряд конкретизаций: «восстановление прав» (чаще в юриспруденции), «восстановление доброго имени» (чаще в этике), «восстановление статуса» (чаще в медицине и правовом обеспечении статуса, зависящего от степени утраты здоровья) и т.д.

Вместо слова *«восстановление»,* нередко употребляется как синоним слово – *«возвращение»*. И это кажется нам не случайным, поскольку мы имеем дело не просто с заменой одного слова другим. Установление возможных связей и отношений между смыслами, стоящими за словами «восстановление» и «возвращение» поможет выйти в **деятельностный** залог, без которого невозможно понять связь образования и педагогической деятельности в контексте реабилитации.

В паре «восстановление – возвращение» *«восстановление» выступает как цель и результат*. А *«возвращение» – как способ (условие), необходимый для достижения цели*. Почему мы не рассуждаем наоборот, считая, что целью и результатом нужно считать «возвращение» утраченного, а «восстановление» утраченного воспринимая как способ, при котором возвращение станет возможным? Мы имеем дело с сиротами – людьми разного возраста (от младшего подросткового до молодых людей, чей возраст приближается к 30 годам). Они стали сиротами *вследствие утраты родителей.* Если мы поставим в качестве цели – возвращение родителей всем, утратившим их, вряд ли мы сумеем это сделать, даже с точки зрения профессиональных обязанностей педагога, поскольку педагоги не занимаются подбором людей, желающих непосредственно заместить (возместить) сиротам утрату кровных родителей.

В связи со смысловым значением образования в жизни человека, о котором речь шла выше, мы хотим отметить, что с утратой родителей у человека (а у ребенка – в особенности) могут существенно измениться условия, в которых формируется его образ жизни, который включает представления о себе (и свое отношение к себе), к людям (и его отношение к людям), к миру (и его отношения к миру), а также людей по от-

ношению к ребенку, не просто как ко всем детям, а как к сироте. Происходит постепенная деформация с «общечеловеческого» образа на образ «сироты», деформация заключается в том, что сужается точка зрения на жизнь и на себя до позиции «сироты». То есть социальный статус становится позицией. Главной особенностью человека, глядящего на себя, на людей, на мир с позиции «сироты» является нежелание брать на себя ответственность за результаты собственной жизнедеятельности – происходит утрата позиции «субъекта» жизнедеятельности.

Если образование и педагогическая деятельность будут своей главной целью в работе с сиротами иметь возвращение условий, при которых станет возможной развитие и формирование позиции субъекта жизнедеятельности взамен позиции сироты, тогда станет возможным и восстановление его субъектности во всей полноте и широте его практической жизни.

В онтогенезе развития человека уже с ранних лет происходят процессы, позволяющие ему адаптироваться к двум его ипостасям: к собственной индивидуальности – как неповторимости его уникального самобытия, где он обречен быть автором собственной жизни, и существа социального, обреченного жить в связях и отношениях с другими людьми. Для того, чтобы оба процесса – индивидуализация и социализация – проходили в соответствии с нормами возрастного развития, ребенку обязательно нужен близкий взрослый человек – и в качестве восполнения недостающих ребенку ресурсов для нормальной жизни, и в качестве образца для подражания при освоении важных способов построения отношений с другими и отношению к самому себе, освоении культурных способов поведения, применимых в разных видах деятельности. Главное, чего лишается сирота, – это не биологических родителей, а именно тех взрослых людей, тех условий, которые могли бы, несмотря на утрату близких, восполнить *утраченные сиротой условия для нормального протекания онтогенеза его человеческого развития.*

Рамки данной статьи не позволяют нам подробно останавливаться на этом важнейшем условии, без которого, на наш взгляд, невозможно выстраивание подлинной социокультурной реабилитации сирот. Отметим лишь, что развитие человека, от рождения до старости, проходит ряд стадий, на которых в норме должны быть сформированы важные для человека способности для самоосуществления себя как субъекта созидательной деятельности и в рамках собственной жизни, и в рам-

ках субъекта жизни общественной. До определенного возраста, когда ребенок еще очень зависим от взрослых, важно, чтобы эта зависимость сопровождалась для него не только образцами заботы и поддержки, которые способны демонстрировать ему окружающие его люди. Людское сообщество помогает ребенку в его систематическом образовании, где специально создает *адекватные* для него условия для освоения и воспроизведения культурных образцов предметного содержания и образцов общественных отношений. Уже всем понятно, что нельзя научить ребенка, если не учить **его** учиться. Нельзя научить ребенка общаться, если не учить **его** общаться. Это значит, что сам педагог и педагогическое сообщество являются «натуральным» образцом в жизни ребенка, подражая которому он может и сам многому научиться. В этой связи стоит внимательно приглядеться к тем «натуральным» условиям, в которых растет сирота, чтобы многое понять в причинах деформации его «жизненного образа».

В этой связи мы особое внимание обратим на то, что в онтогенезе по мере обретения все больших сил к самостоятельным действиям маленький человек должен получать помощь и поддержку от взрослых и в этих своих стремлениях. Потому что стремление к самостоятельности – это первые признаки проявления важных способностей человека выходить за рамки «ученика» в плоскость освоения позиции «творца». Конечно, малыш во многом «творит себя по образу и подобию взрослого человека». И очень важно, какой «образ» и какое «подобие» окружает его. – Радующееся и удивляющееся его самостоятельности, замечающее малейшую динамику взросления и отмечающее это как особое достижение: «Молодец! Уже САМ можешь…», «Не плачь, сейчас не получилось, но ты же упорный, обязательно получится…», «Я, когда была такой, как ты, я к этому даже боялась приступить, а ты – совсем другое дело. Пробуешь, не боишься», «А давай вместе попробуем…», «А научи меня, КАК ты это делаешь…»

Или рядом равнодушное, раздраженное зеркало, в котором ребенок не видит своего отражения до тех пор, пока что-то такое не сделает из ряда вон выходящее, после чего это равнодушие хоть чем-то можно пробить. А поскольку сил для создания условий, при которых это зеркало могло бы восхититься, у ребенка явно мало, он использует все, что имеет: чтобы вывести взрослого из себя, избавившись таким образом от скукотищи равнодушия.

Нередко сирота встречается с зеркалом, в котором видит отражение «вечной жалости и скорби» к нему, к сироте. Такое «зеркало», конечно, более приемлемое, поскольку оно дает ощущение эмоционального комфорта и безопасности. Но оторваться от него бывает так же трудно, как от почесывания шрама, оставшегося после утраты: чем больше чешешь, тем больше хочется. Эти два «зеркала», как образ отношений конкретных людей, окружающих человека, фиксируют в ним образ «сироты». В первом случае – потому что равнодушие и раздражение лишают его естественной потребности в близком, значимом человеке. Во втором случае – закрепление способа, который приносит гарантированный результат персонального внимания и эмоциональной поддержки со стороны другого человека. Этот способ – быть сиротой – чем более беспомощным и ласковым – тем лучше, потому что ТАК наверняка «пробивается жалость» и внимание, которые сирота путает и уже не разделяет.

Если с «зеркалом равнодушным» все очевидно и понятно, то с «зеркалом сочувствующим» все не так однозначно, потому что *человеку всегда требуется другой человек:* разделяющий чувства – «сочувствующий», переживания – «со-переживающий», действия – «сотрудничающий». Но заметим, что это – обоюдный процесс. Деформация образа «общечеловеческого» в образ «сироты» обусловлена тем, что как раз «сирота» не может быть тем другим для человека, который способен не только ждать и требовать сочувствия к себе, а быть способным к «сочувствию». Не только ждать и требовать сопереживания себе, а быть способным к переживанию. Не только ждать и требовать действий, приносящих какие-то блага себе, а быть способным приносить блага другим (трудиться во имя этого).

Чтобы суметь вернуться к «общечеловеческому образу», характерному для субъекта жизнедеятельности, сироте предстоит утратить «образ сироты», с которым он сжился, с которым научился **жить,** которым научился пользоваться как собственным ресурсом, т.е. стал «субъектом сиротской жизнедеятельности». Этот образ, конечно же, формировался не сам по себе, а в определенных условиях, в которых формировались его представления о людях и о себе, с целым набором способов избегания неприятных ситуаций, в числе которых – и взятие на себя ответственности за самостоятельность. Не поддерживая, а, наоборот, – подавляя, как правило, дисциплинарным способом, проявле-

ния самостоятельности взрослеющего человека, окружение исподволь способствовало закреплению «образа сироты», что стало огромным препятствием для развития качеств, необходимых для субъекта жизнедеятельности: поскольку умение брать на себя ответственность и справляться с нею является главным признаком взрослости и зрелости человека. В этом заключена онтогенетическая норма развития человеческого в человеке[1].

Вернемся к имеющимся трактовкам сути деятельности реабилитации. В большой медицинской энциклопедии мы нашли следующее определение *rehabilitatio*: «любые меры, направленные *на восстановление самостоятельной активности* больного после перенесенного заболевания или травмы, включая реабилитацию на рабочем месте». Наше внимание привлекло то, что восстанавливаются не права, не статус, а создаются условия, при которых становится возможной самостоятельная активность человека, утраченная им когда-то, но именно *вследствие ее самовосстановления человек осознанно стремится к восстановлению утраченного.* Особо отметим, что речь здесь идет о *восстановлении через возвращение к самостоятельной активности*. Очевидно, что такое возвращение невозможно без позиции, которую занимает сам больной, эта позиция направлена на цель – активного включения чувств, волевых действий *на преодоление условий, вследствие которых качество жизни было деформировано болезнью.*

Все, кто хоть однажды видел, как осуществляется реабилитационная помощь в восстановлении самостоятельной активности больного, могут подтвердить, что львиная доля успеха зависит от желания и воли самого больного стать активным *в преодолении собственной немощи*. Человек в этом случае, конечно же, пользуется ресурсами помощи, предоставленной извне: он учится делать то, что ему рекомендуют врачи. То есть, *осознанно встает в позицию «ученика».* Он тренирует то, чему научился (т.е. неоднократно воспроизводит то, чему научился, переводя умения в навык). При этом у него возникают и развиваются новые, необходимые качества и способности – воля и осознанная деятельность по достижению поставленных целей. Эти цели могут быть совместные с врачом, но все же врач не учится и не тренируется *вместо* больного, это делает *сам* больной, опираясь на собственную волю и сознание.

[1] См. подробно: В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Психология развития человека. М.: Школьная Пресса, 2000.

В одной из многочисленных работ, посвященных попыткам определить суть реабилитации человека с инвалидностью, мы столкнулись с определением различных функций реабилитации, выделенных по профессиональным основаниям. Это выглядит следующим образом:

Социальная реабилитация обеспечивает реабилитацию человека с инвалидностью как социального субъекта.

Педагогическая реабилитация обеспечивает реабилитацию человека как субъекта деятельности.

Психологическая реабилитация обеспечивает реабилитацию человека с инвалидностью на уровне личности.

Медицинская реабилитация обеспечивает реабилитацию на уровне биологического организма человека.

Мы не беремся обсуждать основания, на которых выделены и сформулированы задачи медицинской реабилитации, отметим лишь, что они сформулированы таким образом, что допускается возможность не-участия самого реабилитируемого в данном процессе. По всей вероятности, имеются в виду такие случаи, когда сам человек не может самостоятельно и осознанно принимать решения относительного самого себя. Однако то, что касается задач и функций психологической и социальной реабилитации, то в чем-то они кажутся нам неразличимыми. Поскольку термин «личность» указывает на способность человека находиться в адекватных связях и отношениях с другими людьми, т.е. выступать с позиции «социального субъекта», то скорее всего речь идет об реабилитации (возвращении) утраченных способностей.Возможно, разделение «психологической» и «социальной» реабилитации лежит в разных плоскостях – где «социальная» тяготеет к обозначению социально-правового статуса, который при помощи социальной реабилитации либо не утрачивается, либо устанавливается как новый.

Указание же, что педагогическая реабилитация принципиально связана с возвращением человека к его *сущности как субъекту деятельности* кажется нам чрезвычайно важной. То, что в данном определении нет сужающих рамок, конкретизирующих какие-то приоритетные виды деятельности, в рамках которой необходима реабилитация, чрезвычайно важно. Это дает нам возможность еще раз утвердиться в том, что сама по себе деятельность как онтологический принцип имеет для человека важнейшее значение, поскольку именно с ней в первую очередь связано развитие осознания человеком себя как субъекта. Где

он не просто чего-то хочет, желает и в чем-то нуждается, а способен поставить перед собой цель – добиться того, чего хочет, желает и в чем нуждается; не только поставить перед собой цель, но и осознать, что существует множество способов и вариантов решения поставленной цели; не только знать о существовании множества способов и вариантов, но и проанализировать наличие у себя их соответствие; выйти за пределы того, что уже есть в наличии, и целенаправленно учиться новому, более совершенному и т.д. Все это ведет человека к совершению шагов к саморазвитию, т.е. к выходу в осознание себя, своего образа жизни, возможностей, которые в рамках данного образа он может достичь или может потерять.

В рамках обсуждаемого нами явления мы хотели бы констатировать следующее: пока человек, переживший потерю близких, будет находить себя лишь в образе «потерявшего и утратившего себя сироты», до тех пор его деятельность будет сосредоточена на поиске тех людей, которые возместят ему все, что связано с этой потерей. Если же сознание будет освобождено для созидательной деятельности, то это значит, что человек пойдет по этому пути, по пути развития себя как субъекта жизнедеятельности – т.е. по пути саморазвития.

«Открытие собственного «Я» на социальном, личностном, экзистенциальном уровнях – это поиск своего места в человеческих отношениях, идентичность, ощущение себя автором творцом собственной биографии… Именно на этом рубеже ребенок *из объекта забот* [выделено нами] становится *субъектом собственной жизни*», – пишет Г.А. Цукерман, одна из самых талантливых отечественных ученых, исследующих условия, при которых возможно появление способности к саморазвитию[1]. На наш взгляд, – это точное определение направления, которому необходимо следовать педагогам в организации социокультурной реабилитации сирот средствами образования.

Таким образом, мы обращаем внимание на то, что педагогическая деятельность в контексте социокультурной реабилитации может быть и должна быть выделена как

1) деятельность, связанная с созданием условий, при которых конкретный человек (субъективная реальность) смог бы направить собственную активность на освоение и овладение общественными отношениями,

[1] Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. М., 1994. С.18.

таким образом самореабилитировать себя в качестве человека, желающего учиться строить общение и взаимодействие с другими людьми в соответствии с нормами человеческого общежития и сотрудничества;

2) деятельность, связанная с созданием условий, при которых конкретный человек смог бы направить собственную активность на самопознание и самоанализ, т.е. выйти в отношение со своей субъективной реальностью и ***самореабилитировать себя в качестве субъекта*** собственной жизнедеятельности. В этом смысле испытывать потребность и уметь задавать себе вопросы: Что я делаю? Зачем я это делаю? Каким способом я это делаю? Кем и ***каким*** я хочу быть? И ощущать потребность нести персональную ответственность за результаты собственной деятельности как в рамках индивидуальной самореализации, так и в рамках самореализации в качестве коллективного субъекта, вкладывающего свой интерес, труд и ответственность в общее дело;

3) деятельность, связанная с созданием условий, при которых конкретный человек мог бы направить свою активность на образовательную деятельность (учебную в том числе), связанную с освоением и воспроизводством культурных образцов в рамках различных предметных областей, включая и мыследеятельность как надпредметную область, тем не менее связанную с развитием общеучебных умений и навыков.

Педагогическая поддержка процессов, связанных с динамикой развития самостоятельности взрослеющих людей, в чьей жизни случилось сиротство, является, на наш взгляд, осознанной, проектируемой, поддающейся рефлексии и анализу профессиональной образовательной деятельностью, которая в результате может дать результат в социокультурной реабилитации. Ее невозможно построить вне активного и осознанного участия самого человека в прохождении пути преодоления позиции «сироты» и привычных способах его инфантильного сознания к освоению и воспроизведению в практике собственной субъектности, что, прежде всего, отразится в динамике развития его самостоятельности в освоении и воспроизведении культурных образцов взамен старых, изживших себя, а потому утративших былую ценность и влияние на качество его жизни.

Подготовительное отделение Образовательного центра «Большая Перемена» как первый этап социокультурной реабилитации сирот

(Н.Н. Михайлова, И.П. Рязанова)[1]

Данная статья является своеобразным итогом деятельности образовательного центра «Большая Перемена» в осознании ценности и важности социокультурной реабилитации как особого содержания педагогической деятельности с сиротами, без которой результаты и эффекты процесса образования или не будут достигнуты, или в значительной мере будут снижены. Сразу оговоримся, что мы различаем понятия «процесс» и «деятельность» по следующему признаку: спонтанность и целенаправленность. «Спонтанность» мы понимаем как «естественный, не ограничиваемый, необусловленный»[2] процесс.

В педагогике нередко можно встретить словосочетание «целенаправленный процесс». Одно то, что здесь указывается на наличие цели, позволяет говорить о наличии субъекта, который осознанно (целенаправленно) встает в отношение к неограниченной свободе спонтанного процесса, что-то *делает с ним* (приспосабливает его, преодолевает его, преобразует его, улучшает его, оптимизирует его и т.д.) для того, чтобы получить тот результат, который необходим субъекту для решения его задач. Таким образом, говоря об эффектах и результатах процесса образования, мы подчеркиваем, что они могут появляться как бы «сами собой», в результате спонтанных, полуосознанных, интуитивных действий его участников. А могут быть результатом осознаваемых, рефлексируемых, анализируемых, проектных действий людей, которые управляют данным процессом.

В педагогической практике оба эти процесса имеют место быть. Спонтанный процесс характерен для вхождения в новую ситуацию, когда педагогу еще необходимо понять ее, поскольку без понимания невозможно эффективное управление ситуацией. Но чем более понятной для педагога становится данная ситуация, тем более уверенно он может ею

---

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. Москва: Пробел-2000, 2015. С. 105–120.

[2] Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я). М.: ООО «Изд-во АСТ; изд-во «Вече», 2001. С. 300

управлять, как в настоящем времени «здесь и сейчас», так и в будущем – составляя прогноз и на этом основании проектируя варианты возможных действий. Здесь важно подчеркнуть принципиальное соотношение «спонтанного» и «целенаправленного», проявляющееся в том, что вначале нужно понять, а потом – действовать, а не наоборот.

Однако как же быть педагогу-практику, у которого вся деятельность – это сплошная «живая ситуация», которую преподносит ему каждый человек (ученик, воспитанник) в виде живого участника событий, действиями которого не только трудно управлять, но порой и предсказать невозможно? Частично наша статья посвящена анализу нашего опыта проб и ошибок, находок в попытке ответить на вышепоставленный вопрос.

Подготовительное отделение – как первый этап встречи образовательного центра с потенциальным студентом

Студентами образовательного центра (далее – ОЦ) «Большой Перемены (далее – БП) являются воспитанники и выпускники закрытых учреждений для детей-сирот. Часть из них еще живет в интернатах, часть в приемных семьях. Это подростки 13–14 лет, юноши и девушки от 16 до 21 года и молодые люди от 20 до 30 лет (а иногда и старше). Все они до прихода в ОЦ имеют разный опыт, связанный с получением образования (кто по общеобразовательной, кто по коррекционной программе), какая-то часть студентов вообще не имела регулярного опыта учебы. Однако всех их объединяло одно: они обращались в БП с намерением «продолжить учебу». Вначале, в БП не было подготовительного отделения. Оно появилось потому, что уже в первые годы, стараясь удовлетворить запросы соискателей на «продолжение учебы», мы обнаружили, что даже если мы обеспечим его запрос высоко квалифицированными кадрами и даже обеспечим ему условия занятий индивидуально или в очень маленькой группе, в ответ на это человек действительно будет заниматься учебной деятельностью. То есть, будет, как минимум, ориентирован на труд в достижении собственных целей, которые он заявляет на этапе запроса к БП.

Следует особо отметить, что ОЦ БП – это учреждение дополнительного образования, следовательно, его посещение не является обязательным, как это принято в учреждениях, где дают обязательное образование. Это накладывает особую специфику в отношениях между БП и студентом. Ведь если студент не ориентирован на учебный труд, а лишь ждет результатов в виде документа, свидетельствующего о прохождении какой-то ступени в образовании (причем результата как можно более бы-

строго и без особых на это затрат), то он будет вполне осознанного избегать труда. Это выражалось в нерегулярном посещении занятий, в попытках сорвать урок или заменить учебную деятельность на разговоры вне рамок предмета, и т.д.

В первый год отсев новичков доходил до 40%. Нас это не устраивало, и мы стали думать, что с этим делать. Проблема, вроде бы, была очевидной: что если обратившийся к нам воспитанник детского дома говорит: «Хочу сдать ЕГЭ, поэтому **дайте мне соответствующие занятия**», – а мы сразу же удовлетворяем его просьбу, то в этом случае успешное (и довольно быстрое, *по сравнению с остальными студентами)* продвижение происходит только *у части* обратившихся. Для них характерно следующее: 1) они имеют незначительное отставание по общеобразовательной школьной программе, поэтому могут довольно легко в условиях индивидуальной работы или работы в малой группе наверстать упущенное; 2) у них имеется необходимый набор умений, связанных с самоорганизацией (спланировать время так, чтобы успевать на занятия; страховать себя от обстоятельств, способных помешать прийти на урок (например, завести с вечера будильник и заставить встать себя утром по его звонку и т.д.); 3) наличие адекватной самооценки и оценки происходящего на занятиях.

В остальных случаях эффективность образовательного процесса была не высокой, но очень трудозатратой для педагога и времязатратной для обеих сторон – студента и педагога. Особо отметим еще одно обстоятельство: программы БП существуют на деньги доноров, и в ситуации низкой эффективности образовательного процесса трудно объяснить сей факт только «трудностями работы с детьми-сиротами», поскольку в задачах педагогической деятельности значится деятельность, связанная как раз с преодолением данных трудностей.

Итак, поскольку мы обнаружили, что только часть пришедших в БП соискателей на этапе студенчества с разной степенью успешности, но все же справляться с поставленными задачами в условиях учебных занятий, а другая – нет, мы решили, что прежде, чем приступать к окончательной верстке расписания учебных занятий в рамках 1–2 лет, нужен какой-то дополнительный этап, который мы назвали Подготовительным отделением (ПО). Аббревиатура приросла.

Для БП – это был этап наших вместе со студентами проб и ошибок, который мы сами до конца не осознавали. Мы пробовали разные формы:

не сразу разворачивали полный учебный план, проводили вводные ознакомительные занятия по предметам, принимали правила студента БП и т.д. Мы даже пробовали подписывать с потенциальным студентом договор, типа юридического, где каждая сторона обязывалась в ответ на обязательства другой стороны. Но это тоже не давало особого эффекта, поскольку вскоре обнаруживалось, что подписывающие с нами договор сироты оказывались «недоговороспособными», т.е. они подписывали обязательства, но не воспринимали их как обязательства, а потому и не собирались всерьез их выполнять. Таким образом, мы имели недееспособного договорщика, потому что в его сознании и поведении отсутствовал договор как культурная норма отношений между партнерами по взаимной деятельности и культурный механизм регуляции этих отношений.

Собственно, это сейчас, спустя несколько лет, мы более четко формулируем проблемы, с которыми столкнулись, а тогда мы были во власти тревожащих и повторяющихся фактов, которые как-то пытались изменить в лучшую сторону.

Организация сообщества, способного задавать себе исследовательские вопросы

Организация исследовательской группы, первостепенной задачей которой являлась рефлексия и анализ опыта образовательной деятельности БП, стало для нас важным шагом, позволяющим выходить за пределы каждодневных проблем и забот, которые подчас делают нашу деятельность скорее суетливой, чем осмысленной.

На исследовательской группе впервые серьезно был поставлен вопрос: А ЗАЧЕМ ПО «Большой Перемене»? Не ПОЧЕМУ мы его создали, потому что ответ на этот вопрос был очевиден, выше по тексту мы как раз об этом и писали, указывая на низкую эффективность образовательного процесса. Переход от ответа «Почему?», к вопросу: «Зачем?» означал переход к СМЫСЛУ образовательной деятельности БП, и если она сводилась лишь к обеспечению сирот необходимыми знаниями за очень короткий срок, чтобы они побыстрее сдали ЕГЭ, поступили бы в колледж или в институт, то за эти годы, повторимся, мы уже убедились, что реально (без натяжек и подлогов) с такой задачей может справиться лишь часть обращающихся за помощью сирот. По здравому смыслу, следуя логике, нужно было на входе организовывать специальный отбор для тех, кто уже смог показать высокий уровень потенциальных возможностей, соотносимых с достижением поставленных целей. Однако, ре-

бятам с высоким уровнем потенциальных возможностей рады не только в «Большой Перемене», потому что их и легче учить, и быстрее достигаются результаты, а значит – они и для спонсирования донорами более выгодная категория.

А как же те, кто не столь желанен, работа с которыми требует не столь очевидных и ординарных подходов и методик, которые составляют костяк опыта самих педагогов? Принять ли это как профессиональный вызов или удовлетвориться по большому счету формулой «что получается – тому и нужно радоваться»?

Найти вектор направления личностно-профессионального поиска педагогов помогла формулировка миссии «Большой Перемены», ради следования которой когда-то впервые объединились люди, создавшие БП. Как это часто бывает, острота поиска смысла организации, которая бывает в начале, постепенно утрачивается, смыслы в сознании «замыливаются», уступая место решению повседневных задач и хлопот, а вместе с этим мельчает и педагогическая деятельность, теряя смысловую перспективу.

Миссия фонда «Большая Перемена» сформулирована была тогда следующим образом: «Мы помогаем детям-сиротам и выпускникам детских домов найти свое место в жизни, получить достойное образование, расширить кругозор, обрести уверенность в своих силах, знания и опыт для дальнейших самостоятельных шагов». Если внимательно проанализировать эту формулировку в рамках деятельностного залога, то необходимо, как минимум, разобраться в следующем. Что можно отнести к долговременным, перспективным целям и результатам, а что – должно обязательно стать основанием для оперативной деятельности, которую нельзя откладывать, поскольку она является основой, фундаментом, на котором можно уже строить приближение к дальним перспективам.

В качестве основы мы выбрали следующее:

1) создать условия для студентов для обретения ими **самими** уверенности в своих силах;

2) создать условия для деятельности студентов по расширению ими **самими** собственного кругозора;

3) создать условия для обретения знаний, умений и необходимых позиций, служащих опорой **им самим** для развития качеств субъекта жизнедеятельности. Что по смыслу соотносимо с развитием динамики *самостоятельности как основе обретения собственной субъектности*.

Так был закончен этап смыслового самоопределения по отношению к тем проблемам, которые ранее испытывала БП при организации образовательного процесса. Этот этап завершился точной постановкой профессиональных целей, которые указывали общий вектор следования для каждого специалиста БП, в какой бы узкой специализации он ни находился.

Содержательная характеристика целей как ответ на вопрос: «Зачем «Большой Перемене» нужно ПО?»

Рассмотрим поочередно каждую цель, чтобы убедиться, почему именно ее решению нужно уделять особое место в ПО?

1. Создать *условия для студентов для обретения ими самими уверенности в своих силах*.

Если посмотреть на обращение сироты за помощью в БП как на ситуацию, которая ***впервые*** *происходит в его жизни,* то можно назвать ее «встречей с неизвестностью». Поведение человека в такой ситуации объективно вызовет у него необходимость *в адаптационной деятельности*. Однако, сирот такой специфической деятельности никто не обучал. Поэтому вместо осознанных действий мы скорее будем наблюдать спонтанные реакции ребят не только на новую обстановку, но и на себя в новой обстановке. Одни из них, наиболее любопытные, начинают исследовать внешнее окружение, обстановку, подчас забывая даже, зачем, собственно, сюда пришли. Другие – боятся показаться несостоятельными, несоответствующими каким-то правилам и нормам, которые по мнительности сами себе придумали, и напрочь замыкаются, становясь неактивными, замкнутыми, настороженными.

Согласно теории Л.С. Выготского, у каждого человека есть *своя актуальная зона развития*, она характеризуется тем, что в этой зоне человек, без помощи другого, способен самостоятельно и успешно решать задачи. Таким образом, для педагога «создать условия» в рамках этой цели – это определить зону актуального развития ребенка и в соответствии с ней строить взаимоотношения и взаимодействия с соискателем, пришедшем в ПО.

В теории педагогики поддержки эта деятельность строится в соответствии с технологией тактики «Помощи».

2. Создать условия для деятельности студентов по расширению ***ими самими*** собственного кругозора.

Обычно, приходящие в ПО сироты на первых порах бывают крайне пассивными при определении своих интересов за пределами стан-

дартных формулировок: «хочу учиться, чтобы сдать ГИА, ЕГЭ», «хочу учиться, чтобы поступить…», «хочу учиться, чтобы стать…». Огромная редкость, если кто-то из них скажет: «Хочу учиться, чтобы узнать…», «Хочу учиться, чтобы уметь…»,«Хочу учиться, потому что интересно». К сожалению, у подавляющего числа сирот учебная деятельность напрочь эмоционально связана с «повинностью», «с необходимостью, которая уже загоняет их в угол», что почти всегда связано с неразвитостью их познавательной деятельности. Отсюда – скудость интересов, неразвитый кругозор. Прибавим сюда и объективное отставание у каждого из них по школьным предметам, что, конечно же, не прибавляет им ни личностного, ни социального оптимизма.

Сюда следует добавить еще один аспект: формирование интеллектуально-познавательных способностей у сирот, обращающихся в ПО, очевидно было нарушено еще в раннем детстве, поскольку мы наблюдаем, что многим из них стоит огромного труда внятно кому-то рассказать о своем интересе, да и для самого себя выделить, что ему еще, кроме «поступить», «получить», интересно узнать о мире, о людях, о себе. Неразвитость познавательных потребностей идет рука об руку с неразвитостью и интеллектуально-познавательных способностей, а без этой культурно-психологической базы становится шаткой и вся конструкция учебной деятельности, выхолощенная до узко-прагматических интересов.

Однако, опыт программы «Самоучка» убедительно показывает, что с ее помощью действительно удается целенаправленно создавать условия для первого этапа деятельности студентов по расширению **ими самими** собственного кругозора. Затем эти условия подкрепляются и расширяются за счет других программ, реализуемых в клубных пространствах БП.

Мы неоднократно убеждались в том, что формирование ОУН (общеучебных умений и навыков) легче и устойчивее формировать именно в вышеописанных условиях, чем сразу же включать этот аспект в учебную деятельность.

3. Создать условия для обретения знаний, умений и необходимых позиций, служащих опорой *им самим* для развития качеств субъекта жизнедеятельности. Что по смыслу соотносимо с развитием динамики самостоятельности ***как основе обретения собственной субъектности.***

Нужно помнить, что становление субъекта жизнедеятельности происходит в непосредственной практике жизни. К сожалению, педагоги

часто забывают о том, что урок или мероприятие – это тоже часть жизни, где в определенный временной отрезок, при определенных условиях человек учится не только тому, чему его учит учитель, а тому, чему он способен «здесь и теперь» научиться. Например, научиться делать вид, что учится, чтобы усыпить бдительность взрослого, а сам при этом пробует играть в игру, которая есть на телефоне. Ни в одном педагогическом плане мы не напишем, что в то самое время, когда шел урок математики, на самом деле формировались не математические знания, умения и навыки, а умения хитроумно избегать учебных задач.

Что в этой ситуации делать педагогу? Продолжать вести урок, как ни в чем не бывало? Но для кого он будет это делать? Начать отчитывать ученика, но за что? – За то, что он нарушил дисциплину? Но что толку говорить человеку о ценности того, что для него ценностью в данный момент не является. Ведь в этот самый временной отрезок между учителем и учеником возник ценностный конфликт, потому что учитель действует из позиции учителя, но конкретный молодой человек в это же время вышел из позиции «ученика». По факту и по смыслу это значит, что между ними исчезли позиционные связи и отношения «учителя» и «ученика», и деятельность учебная уже по факту тоже не существует, потому что если нет «ученика», значит, некому учиться, а если некому учиться, то «учителю» некого обучать. Таким образом, действия, происходящие на уроке, переходят в формальные, бессмысленные.

Чтобы сам сирота научился видеть отличие формального и смыслового, необходимо, чтобы педагоги сами себе не позволяли этого не видеть и допускать в своей деятельности. Важно, чтобы педагоги в ПО не настаивали и не упорствовали на формальной стороне дела, а *делали факт разрыва позиций, ведущей к утрате совместной деятельности,* доступным для совместного размышления со студентом о смысле происходящего между ними. Например, можно сказать: «Наверное, ты устал и захотел отдохнуть, играя под партой в игру. У меня тоже есть много дел, которыми я сейчас могу заняться, пока ты играешь. Единственное, что меня тревожит: понимаешь ли ты, что мы сейчас потратим на это время урока, который нам никто не вернет. А за это время ты мог бы научиться тому-то и тому-то, что, как ты знаешь, нужно тебе конкретно для того-то и того-то, и я могла бы тебе в этом помочь. А с другой стороны: почему меня это должно тревожить, ведь *это ты сам для этого сюда пришел, тебе и решать, что делать».*

Вариантов подобных ситуаций может быть множество, как и может быть множество вариантов педагогического реагирования, важно не упустить главный посыл, который педагог должен сохранять, – это включение студента в рефлексию и позиционный анализ происходящего, с обязательным указанием на разную ответственность, которую имеет позиция, выбранная каждым из них. Такая деятельность требует от педагога терпения, внимания, такта, убедительности и настойчивости, эта деятельность является условием для развития способностей студента к самоопределению его в смысле проживаемого времени.

Нужно предостеречь педагога на этом этапе от морализаторства, оно здесь не уместно. Здесь задача – не убедить студента в чем-то, а создать условия, чтобы он задумался над тем, что у него до недавнего времени даже не попадало в поле его сознания. Наиболее адекватной на этапе ПО является не учебная деятельность, а общение. Потому что общение позволяет делать предметом совместного со студентом размышления любой факт жизнедеятельности, суженый ли до взаимодействия между учителем и учеником на уроке (о чем речь шла выше) или размышлении студента о тех проблемах, которые его волнуют.

Мы выбираем общение в качестве ведущей деятельности в ПО не случайно. Во-первых, как показывает практика, студенты-сироты испытывают дефицит в принятии себя другими людьми, общение в этом случае кажется им наиболее простым способом этого достичь. Во-вторых, общение кажется для многих более предпочтительным, чем занятия учебной деятельностью, поскольку лишено каких-то жестких рамок оценивания. В-третьих, в общении можно проявлять себя более свободно, говорить и обсуждать то, что хочется, а не на заданные кем-то темы.

Для педагогов же, в свою очередь, общение имеет ряд преимуществ перед всеми другими видами деятельности, поскольку, во-первых, это помогает устанавливать доверительные, открытые отношения со студентом, не скованные статусными позициями. Во-вторых, дает возможность ненавязчиво демонстрировать студенту и формировать у студента такой важный культурный способ для достижения взаимопонимания с другими людьми, как обратная связь. В-третьих, избегать оценочных суждений, демонстрируя студенту и формируя у студента такой важный культурный способ, как размышление-диалог, допускающий разность взглядов и сравнение основ для достижения согласия или уважения иной позиции, если она не совпадает с твоей. В-четвертых, общаясь со

студентом в разных рамках взаимодействия – более нормированных (например, урок), творческих (например, клубное пространство), бытовых (например, перемена, где все свободно общаются, отдыхая и перекусывая в столовой), можно постепенно, но настойчиво доводить до сознания студентов отличия, характерные для поведения в разных типах общения.

Деятельности, соответствующие вышеприведенным целям, с одной стороны, помогают студентам более легко справляться с адаптационными трудностями, объективно возникающими у них при столкновении с новой ситуацией. С другой, – являются первым этапом социокультурной реабилитации их как субъектов деятельности, начиная с самой понятной и желанной для них – деятельности общения[1].

Модель содержания совместной деятельности педагогов и студентов в подготовительном отделении

Данная модель является нашей попыткой показать сложность педагогической деятельности, которая одновременно учитывает процессы, происходящие с соискателем, обратившимся в БП, преобразует эти процессы в целенаправленные, т.е. соответствующие профессиональным целям и задачам. Это задачи по созданию условий, способствующих развитию субъектности студентов, прежде всего в общении, как деятельности, ведущей к взаимопониманию между всеми участниками образовательной деятельности ПО.

Модель (Рисунок 4) представлена схемой развития субъектности в рамках подготовительного отделения, начинающегося с информирования БП вовне о ее деятельности и имеющихся образовательных ресурсах, которыми могут воспользоваться сироты.

В структуре БП есть подразделение «Первый звонок», где обратившиеся за разъяснениями о деятельности БП люди, могут получить первый отклик в виде консультаций по этому поводу. Однако главной задачей в деятельности «Первого звонка» является собеседование с людьми, обратившимися в фонд с различными запросами. Именно с этого момента начинается знакомство с потенциальными студентами. Это знакомство уже с самого начала строится как диагностическое исследование субъектного потенциала сирот или взрослых, обращающихся от их имени за

[1] Более подробно специфика адаптационных трудностей сирот в ПО описана Н.В. Касициной. См.: Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М.: Пробел-2000, 2001. С. 88–98.

помощью в БП. В ходе собеседования, которое проходит в форме беседы-интервью, специалист «Первого звонка» ставит перед собой задачи ***понять***, *каким образом позвонивший проявляет себя* как:

– субъект общения;
– субъект переговорного процесса;
– субъект управления переговорами с представителями;
– субъект складывания делового взаимодействия;
– субъект преодоления трудностей в том деле, с которым он пришел.

Рисунок 4

В ходе беседы-интервью также фиксируются трудности, которые возникают у обратившегося по ходу собеседования. Все это в совокупности дает возможность педагогам получить *первые ориентиры для более осознанной работы с каждым из обратившихся людей,* которые после собеседования изъявили желание продолжать свое взаимодействие с БП.

Следует отметить, что в ПО педагоги ведут преимущественно ***диагностическую деятельность*** по определению субъектного потенциала, которым обладают новички, таким образом, педагоги организуют соб-

ственную адаптационную деятельность в условиях встречи с новыми людьми, которые пришли в БП с надеждой реализовать какие-то свои интересы.

Выше мы указывали на то, что пришедшие в БП новички испытывают адаптационные трудности, поскольку сталкиваются с новой для себя ситуацией, *но и педагоги тоже объективно испытывают необходимость в адаптации к новой ситуации*. Но в том, как адаптируются в новой ситуации студенты-новички и педагоги, есть существенная разница. Педагоги, как профессионалы, должны управлять данным процессом, помогая не только себе преодолеть адаптационные трудности, не только поддержать студентов в этот нелегкий для них период, но при этом еще и сформировать у них ряд полезных компетенций, которыми они смогли бы воспользоваться, перенеся их на сходные ситуации уже за пределами БП.

Адаптационная деятельность педагогов несет не только приспособительный характер – главная ее цель заключается в том, чтобы целенаправленно искать и определять такие условия в ПО, чтобы они позволили на этапе преодоления адаптационных трудностей строить деятельность в рамках зоны актуального развития новичков. Но для этого педагогам нужно выявить границы, объем и качество субъектного опыта сирот в данных рамках. Это требует организации включенного педагогического наблюдения по заданным целям, разработки иных форм диагностирования, осмысления полученных результатов и организации на этой основе дальнейшей деятельности.

Все вышесказанное имеет отношение и к деятельности в рамках «Первого звонка». Подробно об организации этой деятельности и методике диагностического исследования можно прочесть в статье О.Г. Аверкиной, Н.В. Касициной [1, с.171–183].

На «Схеме развития субъектности» в верхнем ряду обозначены культурные способы, которыми педагог воздействуют на происходящие процессы, в которых оказываются он и студент. Так, в процессе обращения в БП потенциального студента, он получает отклик на это обращение от педагога, работающего в подразделении «Первый звонок». Но педагог ТАК строит этот отклик, чтобы *инициировать ответный* отклик на его действия со стороны обратившегося, поэтому выбирается именно форма со-беседования, в которой скрыта для студента ее диагностическая сущность, но его самого она стимулирует на большее понимание того, что

происходит в БП, на выражение своего отношения к этому. Это нужно для того, чтобы обращение становилось основой для перехода на следующий этап адаптации в ПО – процесса, связанного с пониманием всего того, что здесь происходит и как все в БП устроено.

На данном этапе педагог демонстрирует образцы «обратной связи» как культурного способа, позволяющего делать коммуникацию содержательной и продуктивной. Через обратную связь педагогу легче донести до сознания новичка, КАК его понимают окружающие. Что, в свою очередь, стимулирует необходимость ответных действий от студента в осознании того, КАК он понимает других, КАК САМ строит с ними коммуникацию. И на этом этапе продолжается диагностическая деятельность в виде включенного наблюдения с внедрением программ, сосредоточивающих внимание студентов на познание приемов, помогающих осваивать культуру коммуникации, ведущей к пониманию друг друга.

Подробно о разработках педагогов в данном направлении можно познакомиться в статье С.В. Лобынцевой и Н.Л. Филонова [5, С. 159–168].

Логика развития субъектности требует усложнения задач, а это предполагает уже большее продвижение студентов к границе зоны актуального развития, в рамках которой он на начальном этапе преодоления адаптационных трудностей мог чувствовать себя эмоционально спокойно и успешно. Этому состоянию во многом способствует то, что он постепенно учился в естественных условиях общения понимать других людей, осваивать ценные способы в виде умения находиться в обратной связи. Это постепенно дает свои плоды – при необходимости самому инициировать и даже постепенно самостоятельно организовывать обратную связь в ситуациях, когда нужно задать вопросы на понимание, уточнение. Ценность такого обретения трудно переоценить, поскольку оно будет востребовано не только в общении, но и в ситуациях, когда студент в дальнейшем может столкнуться с трудностями в учебной деятельности.

Выстроенные в общении открытые отношения, лишенные страха и недоверия, открывают возможность к осознанному переходу к следующему этапу – связанному с процессом взаимопонимания, что отношения уже не могут ограничиваться лишь деятельностью общения, а, опираясь на достигнутые, открытые и добрые отношения, их еще предстоит проверить при освоении отношений сотрудничества. Они же, как известно, предполагают согласование взаимных целей. На этом рубеже педагоги

влияют на процесс взаимопонимания, переводя его в формат обсуждения возможного изменения отношений между БП и студентом ПО, который уже в состоянии понять, что ему предстоит выбрать – будет или нет он продолжать образовательную деятельность в рамках БП. При положительном ответе необходимо перейти к подготовительному этапу согласования образовательных и жизненных целей студента и обсуждения возможности их реализации в рамках имеющихся образовательных ресурсов БП.

Завершается программа проектированием договора о взаимодействии БП и студента в рамках различных образовательных программ и поэтапным его осуществлением. Особо заметим, что деятельность по проектированию договора является на данном этапе более значимой, чем сама реализация договора. Поскольку еще в полную меру не сформированы способности, позволяющие студенту быть действительно договороспособным. Однако, осваивая постепенно договор как культурный образец установления ответственных отношений с партнерами по взаимодействию в рамках согласованных целей, студент осваивает одну из главных ипостасей человека – быть субъектом общественных отношений. Это очевидно будет сказываться на его личностном росте и качестве его социализации.

И здесь студент столкнется с адаптационными трудностями, но уже не в отношении с БП, а в отношении с самим собой как субъектом собственной жизнедеятельности, способным увидеть и оценить для себя ресурс, заложенный в образовании. Чтобы помочь и поддержать студента в освоении очередного этапа в его жизни, в БП разрабатывается технология каскадных договоров, помогающих студенту двигаться в развитии договороспособности в зоне ближайшего развития.

Поскольку за пределами ПО деятельность студента переходит в зону ближайшего развития, которая характеризуется тем, что ему придется трудиться при освоении нового содержания, новых позиций при помощи и поддержке педагогов, но эта помощь и поддержка лежит уже в зоне развития динамики самостоятельности самого студента.

О том, как организуется заключительный этап ПО и осуществляется переход к деятельности уже в рамках индивидуального образовательного маршрута, который появляется, реализуется, корректируется вследствие достигаемых договоренностей, можно подробно познакомиться в следующих публикациях [1; 2; 3; 4; 5].

Библиографический список:

1. Аверкина О.Г., Касицина Н.В. Разработка модели диагностического исследования беседы-интервью для центра обращений «Первый звонок» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования:материалы П Междунар. науч.-практ. конф.(г. Москва, 20–21 июня 2014 г.) // под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. М.: Пробел-2000, 2014. С.171–183.

2. Вабищевич Т.Н., Дымов А.Б., Сорочан Е.М. Проект диагностики по математике в подготовительном отделении «Большая Перемена» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 13–14 июня 2013г.) / под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. М.: Пробел-2000, 2013. С. 211–220.

3. Кац Е.А. Развитие самостоятельности в познавательной деятельности: показатели динамики // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф, (г. Москва, 20–21 июня 2014 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2014. С. 184–201.

4. Леонова М.Е., Лобынцева С.В. Тактика содействия педагогической поддержки – условие для самостоятельного выбора // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы П Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 20–21 июня 2014 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2014. С. 62–72.

5. Лобынцева С.В., Филонов Н.Л. Методика выявления минимального набора социальных компетентностей студента «Большой Перемены» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 13–14 июня 2013г.) // под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. М.: Пробел-2000, 2013. С. 159–168.

6. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». – М.: Пробел-2000, 2001.

7. Филонов Н.Л., Лобынцева С.В. Поддержка студента как субъекта общения. Из опыта организации «Школы общения» в «Большой Перемене» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. материалы П Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 20–21 июня 2014 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2014. С. 362–372.

Поддержка выпускников психоневрологического интерната в родительской позиции при воспитании родных детей

(О.Г. Аверкина)[1]

В статье предпринята попытка проанализировать опыт сопровождения выпускника сиротской системы, воспитывающего родного ребенка. Я предполагаю, что она может быть полезна специалистам, занимающимся сопровождением таких ребят в аналогичных ситуациях.

В образовательном центре «Большая Перемена» поддержку выпускников сиротских учреждений мы рассматриваем как возможность повышения субъектности наших ребят как участников образовательных отношений. Напомню, что под субъектом мы понимаем человека как создателя своей предметно-практической деятельности, распорядителя собственных сил и эмоций.

В целом основная цель Образовательного центра состоит в том, чтобы оказать максимально возможную помощь каждому из обратившихся к нам детей-сирот в том, чтобы стать взрослым, а значит, самостоятельным человеком. Особую актуальность придает этой цели тот факт, что большинство обращающихся в «Большую Перемену» сирот уже объективно перешагнули детский, а некоторые и юношеский возраст. Мы понимаем свою задачу так, чтобы научить их самостоятельно думать, делать выбор, решать задачи, почувствовать интерес к учебе и к жизни вообще.

Целью программ, в которых ребята получают поддержку, является помощь им в освоении навыков, которые способствуют развитию самостоятельности и ответственности. Под самостоятельностью мы понимаем способность человека к свободным, то есть независимым от внешних обстоятельств, результативным действиям по реализации собственных интересов [1].

Одним из значимых последствий такого подхода является появление возможности успешно подготовиться к самостоятельному созданию своей семьи и самостоятельному воспитанию кровных детей выпускниками сиротских учреждений.

Здесь необходимо отметить, что в начале самостоятельной жизни

---

[1] Первая публикация: Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000,2016. С. 216–222.

выпускники сиротских учреждений по сравнению с их сверстниками из семей изначально лишены некоторого социального и личностного ресурса (капитала) – помощи и поддержки со стороны близких родственников и родителей, то есть самого главного в жизни, что дает человеку семья. Наличие помощи такого рода частично снимает напряжение, которое возникает у новоиспеченных родителей при принятии на себя ответственности за взращивание родного ребенка и снижает риски вторичного сиротства. [2, с. 90]

Среди читателей, думаю, есть те, кто имеет своих детей. Если припомнить, через какие этапы проходило принятие нового для себя статуса родителя, очень вероятно, что это будет воспоминание о трудностях, которые колебали вашу уверенность в себе как в успешном (справляющемся) родителе, о победах, которые укрепляли в вас уверенность в том, что эта роль вам по силам, и о педподдержке, которую вы получали от близких или знакомых людей. И в то время, когда рос и развивался ваш ребенок, вместе с ним развивалось ваше умение как принимать на себя ответственность, так и постепенно передавать ее ребенку. Можно сказать, что в процессе естественного развития ребенка по мере его взросления родительская опека уменьшалась, а самостоятельность ребенка увеличивалась.

Если мы обратимся к статистике Минобрнауки России за 2015 год, то узнаем, что около 25% выпускников из числа детей-сирот успешно адаптируются в обществе. Одним из признаков того, что адаптация идет успешно, является образование собственной семьи. В этом случае в семьях, имеющих кровного ребенка, возможны 3 сценария развития дальнейших событий:

отказ от ребенка и передача его в сиротскую систему;

оставление ребенка в семье без принятия на себя родительской ответственности (инфантильное поведение), подчас еще и усугубляемое асоциальными проявлениями (пьянство, наркомания и проч.);

оставление ребенка в семье и понимание себя как значимого для ребенка взрослого, принятие роли родителя, взращивание себя как ответственного родителя.

Для нас очень важно сделать все возможное, чтобы в семьях выпускников сиротских учреждений события развивались по третьему сценарию, хотя как показывает наш опыт, это не дается легко. И для нас, и для самих выпускников – это довольно кропотливая и долгая работа.

Рассмотрим опыт сопровождения одной из двух семей, созданных выпускниками центра «Большая Перемена», с которыми мне посчастливилось в этом году работать.

Семья: Настя (38 лет) – выпускница психоневрологического интерната, получила среднее профессиональное образование, и Ваня (36 лет) – выпускник психоневрологического интерната, воспитывался в учреждениях системы соцзащиты. Возраст их ребенка на текущий момент – 4 года.

За помощью ко мне как к преподавателю информатики обратился Ванин куратор: «Ваня очень просится к Вам на субботние занятия. Ему необходимо использовать ноутбук, но он очень слабо в нем разбирается как пользователь и сам это осознает».

Вначале моя позиция виделась мне как позиция консультанта по освоению базовых навыков пользования компьютером и может быть еще каких-то дополнительных навыков по запросу студента. Однако вскоре оказалось, что большую часть наших занятий стали занимать рассказы Вани о сыне, его поступках, поведении, которые наблюдал отец. В конце этих рассказов Ваня обращался ко мне с фразой: «Вот я решил ничего пока не делать, думаю, спрошу у Ольги Геннадьевны, она знает». (Прежде чем продолжить читать статью, подумайте, как бы Вы одним словом назвали позицию, которую мне предлагал занять молодой отец).

Я эту позицию назвала для себя «всезнайка». Меня озадачило такое видение моей позиции. (Как Вы думаете, какие риски возникнут для специалиста, который эту позицию займет? Какие риски Вы видите для студентов, с которыми специалист будет работать именно из этой позиции?) Мне показалось, что таким образом у Вани шло перекладывание на меня своей ответственности за принятие решений. Я смогла увидеть для себя риск вовлечься в ситуацию эмоционально и затем быть включенной во все жизненные ситуации студента, а для студента – риск перекладывания ответственности за решения по поводу его ребенка на некого «все и всегда знающего» человека. Мне было важно уменьшить вероятность возникновения этих последствий. Поэтому я стала рассматривать предлагаемую ситуацию как жизненный проект студента, в котором я и студент работаем совместно: студент – в качестве человека, взявшего или постепенно принимающего на себя ответственность как родителя своего кровного ребенка, я – в качестве помощи (поддержки) в становлении его субъектности (самостоятельности) в этом проекте. Основным посылом,

с которым я входила в проект, стала помощь. Мне было важно, чтобы моя МОЩЬ (складывающаяся из моего родительского опыта и профессионального опыта работы в ОЦ «Большая Перемена») помогла студенту вырастить его МОЩЬ, которая в свою очередь запустит его САМоСТОЯТельность. Мне было важно, чтобы Ваня полностью приняв на себя свою отцовскую ответственность, смог САМ достойно выСТОЯТЬ в изначально сложной для него ситуации, удерживая ее, а не сбрасывая на сильного и заботливого помощника.

На практике для меня это выражалось в следующих видах деятельности:

– исследование ситуации, с которой студент обращался ко мне за помощью, чтобы увидеть ее глазами участников, понять замысел / ожидания;

– исследование способов, которыми он действует или действовал перед тем, как ситуация возникла / в момент ее протекания;

– выбор моего способа, которым я могла бы действовать до появления у студента своих способов разрешения ситуации, но при этом работая на повышение умелости самого студента;

– действие выбранным способом, когда меня попросили.

Приведу пример моей помощи Ване в его жизненной ситуации. Однажды он поделился со мной своей тревогой по поводу того, что его сын оставляет недоеденный хлеб на тарелке. Иван говорил, что в этом есть что-то нехорошее, характеризующее поведение сына как не соответствующее культурным нормам. Ваня говорил: «Ну, дома еще ничего, а если он так будет в гостях делать?» Также ему не нравилось то, что ему или жене приходилось доедать остатки за сыном. Ване не хотелось, чтобы у мальчика это вошло в привычку. Он пришел ко мне с посылом: «Вы знаете, что с этим делать. Скажите».

В ответ я предложила Ване предположить, почему сын мог оставлять хлеб, вспомнив, что он сам делает, если не готов доедать все, что лежит на тарелке. Иван с некоторым удивлением обнаружил, что такому поведению сына вполне может быть разумное объяснение.

Вместе мы подумали, как можно было бы изменить поведение взрослого, чтобы предотвратить повтор ситуации. В результате родилась идея нарезать хлеб более мелкими кусочками и оговорить с сыном, что в случае, если тот будет чувствовать, что хлеба было недостаточно, он просто попросит добавки.

Я привела этот маленький эпизод, чтобы проиллюстрировать, как перенос акцента на преобразование практики разделения тревоги за сына с кем-то более знающим в практику внимательного обдумывания родителем своих наблюдений, сработал на развитие у последнего самостоятельных идей к решению жизненно важной для него задачи, то есть перешел в позицию субъекта.

При моей поддержке Ваня смог поделиться своими наблюдениями за поведением ребенка, а потом перейти к следующим шагам, позволяющим преобразовать проблему в конкретные действия по ее решению:

– обратиться к воспоминаниям о своем детском опыте, подобном тому, что проживает его сын;

– вслух проговаривать свои ожидания от сына;

– моделировать возможные варианты развития событий;

– строить предположения о следующем шаге;

– обдуманно совершить этот шаг.

У Вани появилась возможность развить в себе важное для родителя умение «переключаться в жизнь ребенка» с тем, чтобы адекватно его возрасту / уровню развития / эмоциональному состоянию воспринять ситуацию, снизить свою тревожность и увидеть варианты преодоления трудности.

Через некоторое время Ваня рассказал, что нарезка хлеба на мелкие кусочки на самом деле помогла. Проблема была преодолена.

Отдельно хотелось бы остановиться на том, каким образом в процессе нашей работы у Вани менялась речь, обращенная ко мне и к другим его собеседникам. (Напомню, что Ваня – выпускник ПНИ, который воспитывался в учреждениях соцзащиты и не получал коррекционного или начального образования).

Мне как помощнику важно было понять происходящее со слов Вани, я задавала ему вопросы – в чем именно состоит его трудность, каковы детали ситуации возвращала ему то, как я понимаю происходящее и не спешила переходить к обсуждению ситуации, не додумывала недостающую информацию, а продолжала уточнять. Это актуализировало для Ивана задачу развития умения строить свою речь так, чтобы он был верно понят вторым собеседником.

Через какое-то время на одном из занятий Ваня сам дал отклик о том, насколько ему это было важно. Вот как он это сформулировал: «Когда мы с Вами что-то делаем, обсуждаем, разговариваем, мне становится

приятно, и я, когда мы с Вами о чем-то разговариваем, учусь с другими разговаривать, чтобы они понимали, о чем я хочу что-то сказать или что-то объяснить..., и я заметил в себе, что иногда это помогает, а иногда что-то внутри останавливает… чтобы мне не сделать ошибку».

Для меня это значило, что Ваня встал в субъектную позицию самостоятельного человека, который сам формулирует задачу, сам отслеживает свои внутренние состояния, сам фиксирует свои наблюдения, сам переносит полученный опыт в пространства за пределами ОЦ «Большая Перемена». Ведь понимание пронизывает любую ситуацию взаимодействия: общение с преподавателем, общение с друзьями, общение с близкими, общение с детьми. И вместе с умением переключаться в жизнь другого оно приближает Ваню к цели быть достойным отцом своему сыну.

А что же такая работа принесла мне?

На мой взгляд, работа по развитию и поддержке субъектности Вани как родителя, построенная таким образом, позволила мне как специалисту избежать тех рисков, о которых мы с вами размышляли в самом начале статьи:

– не допустить эмоционального включения во все ситуации студента;

– снять с себя образ «всезнайки», тем самым разделив со студентом ответственность за преодоление трудности;

– ограничить во времени включенность в жизненные ситуации студента;

– увидеть педагогические задачи, на которые стоит направить работу со студентом в ближайшее время.

Я полагаю, что эти эффекты позволят повысить самостоятельность студента и, как следствие, развить в нем автономность при решении новых родительских задач, которые появятся в его жизни.

Библиографический список:

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М., 2000.

2. Шульга Т.И. Социально-психологические проблемы выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета», 2011// URL: http://homekid.ru/content/docs/met_help/vipuskniki/shulga_soc_psih_problemi.pdf] (дата обращения: 18.04.2010).

Особенности социального взаимодействия детей-сирот

(Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко)[1]

Под социальным взаимодействием мы понимаем взаимосвязь людей в совместной деятельности и общении, в результате которой происходит развитие взаимодействующих сторон. Взаимодействие – это важнейший фактор и источник развития любого человека. Особое значение для успешной социализации и развития детей-сирот имеет социальное взаимодействие. Мы остановимся на некоторых аспектах этого взаимодействия. Известно, что потребность ребенка в общении с родителями – одна из ведущих в дошкольном детстве. Но, если ребенок растет без семьи, в казенном учреждении, это еще не значит, что место родителей в его сознании пустует. Большинство детей-сирот имеет родителей. В течение всего периода становления самосознания ребенка огромную роль играет тот образ родителей, который он создал. Ребенок связан с родителями воспоминаниями и внутренними переживаниями. Родительский образ – это часть внутреннего мира ребенка, который является неприкосновенным и глубоко личностным. Для него это нить, которая связывает прошлое, настоящее и будущее. Память о родителях и мечты о встрече с родной семьей являются самыми значимыми в развитии ребенка. Поиск родителей, стремление ребенка найти свои корни – все это сопряжено с ответами на главные вопросы, которые постоянно волнуют детей: Кто мои родители? Похож ли я на них? Почему они меня бросили? И так далее... В детской среде разговоры на эту тему, как правило, не ведутся, это слишком болезненно для ребенка. Однако иногда можно услышать от детей истории о своих родителях. Эти истории неоднозначны: некоторые детские рассказы создают образ «хорошего» родителя, который по «уважительной» причине не мог воспитывать ребенка (уехал, погиб в автокатастрофе и проч.); в других – родительский образ связан с историей, которая могла бы воздействовать на окружающих («убили на глазах»,«мать пьет и бьет»). Эти истории носят защитный характер, оберегающий внутренний мир ребенка, часто они являются вымышленными, и он придумывает их тогда, когда ему было трудно. Это та пустующая ниша, которую заполняет детское воображение, потому что она

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г.Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В.Хромовой. М.: Пробел-2000, 2018. С. 380–386.

не может оставаться пустой. В первом случае – это «оправдательная» стратегия, своеобразное самовнушение, облегчающее ребенку переносить все тяготы сиротства. Во втором – защита личного пространства от внешнего вмешательства (педагоги, приемные родители, волонтеры, спонсоры и др.), а также один из способов привлечь к себе внимание посторонних, разжалобить или призвать на помощь. Очевиден тот факт, что выпускник детского дома часто возвращается по месту своей прописки, то есть в ту среду, из которой его когда-то изъяли, к своим кровным родителям. Установлено, что значительная часть выпускников детских домов, так или иначе, повторяют путь своих родителей. Поэтому крайне важно не только выработать у ребенка правильную установку к своим родителям, которая адекватно (без ненависти и излишней идеализации) отражала бы реальное состояние проблемы, но и подготовить его к встрече с этой реальностью. Акцент при этом должен быть сделан на его личностные ресурсы, на то, что ему можно рассчитывать только на себя и уметь противостоять пагубному влиянию.

На психическое развитие ребенка-сироты особенно в период дошкольного возраста сильное влияние оказывает общение с взрослыми. Многочисленные исследования указывают на ярко выраженную зависимость ребенка от взрослого. Мотивация детей-сирот к деятельности зависит в значительной мере не от ее содержания, а определяется вниманием к ним со стороны взрослых. Особенно ярко это проявляется в образовательной деятельности. Так, при изучении уровня развития интеллекта воспитанников установлено, что освоение образовательной программы прямо не связано с умственным развитием детей, а важное значение при этом имеет характер общения с педагогами: самым главным оказывается желание заслужить одобрение, внимание и похвалу [1].

Зависимость от взрослого проявляется в двух формах:

− положительной, когда ребенок буквально «липнет» к человеку, стремится привлечь его внимание, завоевать доверие выполнением требований и послушным поведением;

− отрицательной, когда внимание взрослого привлекается плохим поведением, нарочитым невыполнением требований, демонстративным непониманием.

Чем старше дети, тем чаще встречается отрицательная зависимость [4]. Повышенная агрессивность и склонность к правонарушениям свойственны для детей, которые уже имели семейный опыт проживания с родителями.

Представления ребенка о самом себе выстраиваются на основе оценки окружающих. Часто оценивание личности ребенка специалистами учреждения эмоционально обеднено, взрослые не могут выражать свои чувства к ребенку по ряду причин (этические, большое количество воспитанников в группе, режим работы, подверженность эмоциональному выгоранию и др.). Оценка в основном сконцентрирована на соблюдении дисциплинарных норм, правил поведения и сосредоточена преимущественно на отрицательных чертах личности ребенка, фиксации его ошибок. Вследствие этого у детей затрудняется выработка адекватной самооценки, нет устойчивости в принятии себя в положительном аспекте, в развитии самоидентичности; подрывается чувство уверенности в себе; большинство воспитанников имеют представления о себе как о плохом, в чем-то виноватом человеке. Чувство вины усугубляется ощущением брошенности и покинутости.

Условия жизни и воспитания детей в учреждении искажают общение взрослого с ребенком, «общение ограничено по эмоциональной наполняемости, сконцентрировано на отрицательном полюсе оценивания, смещено из сферы практической активности в дисциплинарную. В результате у ребенка обостряется потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке, положительных эмоциональных контактах, ребенок лишается важного для его психического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, переживания ценности другого человека» [2, с. 11]. Таким образом, успешность во взаимодействии со взрослыми (педагогами, специалистами, партнерами) является ресурсом, который стимулирует и поддерживает личностный рост и развитие воспитанника детского дома.

Общение с другими детьми также имеет свои особенности. Сверстники часто оцениваются как конкуренты в удовлетворении потребности в личностном общении с педагогом, и «тогда доминируют отрицательные проявления, направленные на сверстника, которые часто носят в себе элементы агрессии. В них выражается недовольство, обида на сверстника; инициатива сверстника вызывает неприятие или агрессивный ответ; в играх меньше открытости, дружелюбия, они часто окрашены нервозностью, сменой настроения; конфликты протекают резко, с острыми эмоциональными отрицательными переживаниями. События часто драматизируются» [2, с. 11–15]. Поскольку дети-сироты находятся

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

Вне учреждения у детей-сирот проявляется так называемый феномен «детдомовского мы» – психологическое образование, которое выражается в совместном обособлении от окружающих. Дети разделяют мир на «свой» и «чужой», на «мы» и «они». По отношению к «чужим» они могут проявлять агрессию, некоторую враждебность, использовать их в личных целях. Особого внимания требует развитие взаимодействия старших и младших воспитанников, которое имеет широкие возможности для успешной социализации детей, освоения ими различных социальных ролей, преобразования имеющегося опыта старших для обогащения и развития опыта младших детей. В совместной деятельности дети учатся принятию самостоятельных решений, умению устанавливать контакты с различными людьми в постоянно меняющихся условиях. Разновозрастное взаимодействие способствует взаимообогащению детей, позволяет овладеть социальными ролями взрослого, ответственного за других, дети осваивают опыт организаторской деятельности, которая не всем доступна в среде сверстников. Однако это происходит в том случае, если разновозрастное взаимодействие имеет гуманистический характер и регулируется взрослыми.

Обобщая вышесказанное, учитывая многолетний опыт общения с детьми-сиротами, можно предложить некоторые рекомендации по выстраиванию взаимодействия с воспитанниками [3]:

− принимать ребенка-сироту таким, какой он есть, быть «на стороне ребенка», не пытаться сравнивать его с другими детьми;

− использовать индивидуальный подход к каждому, лучше не предъявлять требований к группе детей, иначе возникнет естественное препятствие – «детдомовское мы»;

− создавать «зону ближайшего развития» для каждого ребенка, помнить, что первые этапы в овладении каким-либо умением ребенок вы-

полняет совместно с взрослым, при этом очень важно, как взрослый относится к ребенку;

− находить возможности и способы сотрудничать с лидером детского коллектива;

− привлекать воспитанников к организации дел, а не к участию, ставить в активную созидательную позицию;

− при организации дел четко распределять между детьми функции, распределять обязанности, создавать «поле ответственности»;

− необходимо научиться доступно и кратко разъяснять детям причины тех или иных явлений, поступков, подводить ценностную интерпретацию под возникающие события, создавать воспитывающие ситуации;

− дети не любят навязывания и давления со стороны взрослых, поэтому предлагать идеи лучше опосредованно (через лидера, других детей), через совместное целеполагание;

− доминирующими способами взаимодействия являются: проблемный вопрос, создание ситуаций свободного выбора, индивидуальная беседа, просьба о помощи, авансирование доверием, поручение, использование косвенных и опосредованных требований, переключение внимания;

− при выборе содержания и форм организации деятельности детей предпочтительны те, которые способствуют развитию субъектности ребенка;

− необходимо регулировать взаимодействие старших и младших воспитанников, не допускать подавления одних детей другими, формировать ответственность старших за младших.

Библиографический список:

1. Матейчек З. Родители и дети: книга для учителя: пер. с чеш. М.: Просвещение, 1992.

2. Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей. М.: СИМС, 1995.

3. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Л.В. Байбородовой. Изд 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2018.

4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи (детский дом: заботы и тревоги общества) / под ред. А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Педагогика, 1990.

5. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

Возможности организации дополнительного образования детей-сирот

(Л.В. Байбородова)[1]

Дополнительное образование обладает разнообразными и эффективными средствами для социализации воспитанников детских домов и школ-интернатов, так как создает условия для успешной адаптации ребенка в новой социальной среде, позволяет выявить и развить творческие способности воспитанника, обеспечить самореализацию ребенка в интересной и привлекательной для него деятельности.

Имеются различные ресурсы для организации дополнительного образования детей-сирот в зависимости от условий учреждения и его окружающей среды[2]. Безусловно, в городе сфера дополнительного образования имеет существенные преимущества, прежде всего по доступности и многообразию предоставляемых возможностей. Однако и в сельской местности можно найти уникальные образовательные модели, созданные, как правило, на базе школ, превосходящие иногда городские по качеству работы с детьми. Рассмотрим наиболее распространенные варианты организации дополнительного образования детей-сирот.

Прежде всего, обозначим важность разработки и реализации программ дополнительного образования на базе детских домов и интернатов, где накоплен богатый и ценный опыт деятельности творческих объединений, кружков, реализуются уникальные авторские проекты, целью которых в большинстве случаев является подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни. Каждая такая организация имеет свою неповторимую педагогическую систему, в которую органично включается дополнительное образование. Ее специфика обусловлена местом расположения (город или сельская местность), типом учреждения (детский дом, школа-интернат, приют и др.), численностью и спецификой контингента, кадровыми ресурсами и т.д.

---

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В.Хромовой. М.: Пробел-2000, 2018. С. 386–391.

[2] Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Л.В. Байбородовой. Изд 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2018. С. 194–250.

Особенностью этого варианта является то, что дополнительное образование интегрируется в педагогическую систему организации, ребенок проживает непосредственно в учреждении и имеет возможность получать в нем дополнительное образование.

Так, в детском доме музыкально-художественного воспитания г. Ярославля реализуются авторские программы дополнительного образования художественно-эстетической направленности. Здесь созданы условия для развития творчества детей-сирот, и прежде всего музыкальных способностей: работают педагоги по музыке, есть классы, специально оборудованные для занятий на разных музыкальных инструментах, работают детские объединения музыкально-художественной направленности.

В детском доме № 72 г. Рыбинска сложилась система дополнительного образования, которая является необходимым условием для личностного роста воспитанников, формирует систему знаний, конструирует более полную картину мира и помогает реализовывать способности каждого ребенка, обеспечивает органическое сочетание видов досуга с различными формами образовательной деятельности, формирует дополнительные жизненно важные умения и навыки. На базе детского дома работают танцевальная студия, музыкальная студия, творческая мастерская, столярная мастерская для мальчиков, создан спортивно-оздоровительный комплекс. Коллективом педагогов детского дома разрабатываются и реализуются дополнительные программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания, экологического, трудового воспитания и другие.

Большие возможности для дополнительного образования детей-сирот предоставляют общеобразовательные школы. Воспитанники детского дома посещают детские объединения в школе, в которой учатся. На базе некоторых школ функционируют кружки, секции различной направленности, участниками которых могут стать все желающие учащиеся школы. Например, в Великосельской школе Ярославской области обучаются около 200 учащихся, 29 из которых дети-сироты, воспитанники Великосельского детского дома. Воспитанники принимают активное участие в реализации программ дополнительного образования по различным направлениям, одно из таких – туристско-краеведческое. Данное направление реализуется через различные проекты: «Великосельская Ярмарка»,«Новые забавы у Великосельской Светелки», «Масленица», «Весна в Великом», «Сватовство по-великосельски» и другие.

Организации дополнительного образования также доступны для воспитанников детских домов и школ-интернатов. Воспитанники посещают студии и кружки организаций дополнительного образования, которые, как правило, находятся поблизости. Дети-сироты включаются в работу объединений совместно с другими участниками, осваивают образовательные программы разного профиля, участвуют в проектах, конкурсах, показательных выступлениях. Ценным является то, что воспитанники получают опыт взаимодействия с разными людьми, расширяя границы пространства жизнедеятельности. Распространенным является опыт, когда некоторые педагоги дополнительного образования по совместительству работают в детских домах и интернатах, реализуя образовательные программы, привлекательные для детей и активно их развивающие.

В последние годы в системе благотворительности наметилась тенденция к финансированию различных образовательных проектов, направленных на развитие творческих способностей воспитанников детских домов, расширения их связей с социумом. У большинства детских домов сложились многолетние партнерские связи с представителями различных благотворительных фондов, общественных организаций, волонтерами. Спектр реализуемых образовательных проектов весьма разнообразен по масштабам реализации, направлению деятельности, длительности и по количеству задействованных в проекте участников. Приведем пример такого проекта.

Молодежное миротворческое движение «Харитоновцы» было создано в 2005 году воспитанниками и выпускниками детских домов Ярославской области. Оно связано с событием 1961года, когда несколько молодых подводников на советской субмарине «К-19» ценою своих жизней предотвратили залп ядерных ракет и этим спасли мир от ядерной войны. Один из них – Валерий Харитонов, родом из Ярославля. «Харитоновцы» – это детско-юношеская организация, вставшая на миротворческий путь. Основная миссия движения – творческий, нравственный и духовный рост воспитанников детских домов. Участие в деятельности общественной организации направлено на расширение социальных контактов детей; привитие навыков самоуправления и самообслуживания; формирование нравственных и патриотических ценностей; развитие миротворческой деятельности воспитанников. Акции и мероприятия «харитоновцев» ориентированы на личностное развитие, социальную адаптацию

и самоопределение детей и подростков. Одним из приоритетных направлений движения является реализация комплексного проекта «Развитие водного туризма среди социально незащищенных детей», который включает летние турпоходы и сплавы по рекам.

Большие возможности для выявления и развития творческих способностей, самореализации воспитанников детских домов и интернатов предоставляют загородные оздоровительные и профильные лагеря, где, как правило, почти все лето проводят дети-сироты. У каждого лагеря есть своя специфика, которую важно учитывать при определении занятости детей в летний период, предоставляя им выбор профиля и содержания деятельности.

Самые распространенные в нашей стране – летние оздоровительные лагеря. Они имеют своим основным назначением отдых, общение, оздоровление детей. В таких лагерях дети не только отдыхают и общаются, но и занимаются в кружках по интересам, развивают творческие способности. Содержание деятельности в детских объединениях весьма разнообразно, в основном оно связано с прикладным творчеством, занятиями спортом, художественной, экологической деятельностью.

Действуют профильные лагеря, где собирают детей с учетом их способностей и интересов. Здесь, как правило, реализуется комплекс взаимосвязанных программ дополнительного образования. Такие лагеря особенно важны и привлекательны для воспитанников, они обеспечивают не только успешность их социализации, но и профессиональное самоопределение, обогащение социального опыта общения с увлеченными взрослыми и детьми.

Большие преимущества в социальном воспитании детей-сирот имеют детские палаточные лагеря, где могут быть реализованы программы дополнительного образования детей, направленные на подготовку воспитанников к самостоятельной жизни. Такие лагеря позволяют погрузить воспитанников в другую среду, где труд по самообслуживанию и организации жизни приобретает особое значение: дети находятся в прямой зависимости от результатов проделанной ими работы. Получили распространение летние трудовые палаточные лагеря, которые находятся в лесной зоне либо рядом с объектом труда. Большинство детей-сирот не готовы к самообслуживанию, приготовлению пищи, уборке своего помещения, самодисциплине, преодолению трудностей, поэтому жизнь в новых условиях является своего рода другой ценностной средой, спо-

собствующей переосмыслению взглядов и установок. Новые условия организации жизни помогают выработке у детей социально важных качеств, заставляют их вместе преодолевать трудности, развивают волю, социально и физически закаляют.

В настоящее время особую актуальность приобретает развитие системы дистанционного дополнительного образования с использованием возможностей интернета. Информационные технологии как средство получения дополнительного образования имеет немаловажное значение для развития творческих способностей детей-сирот, которые ограничены по каким-либо причинам в возможности получения дополнительного образования в очной форме. Так, в Красноярском крае особые категории детей, в том числе воспитанники детских домов, могут получить дополнительное образование на интернет-курсах по трем направлениям: гуманитарному, естественно-математическому, технологическому. Красноярский Центр образования предоставляет возможность детям с особыми образовательными потребностями дистанционно освоить следующие образовательные программы: «Интернет-журналистика», «Веб-программирование», «Уроки сочинительства», «Как общаться в Интернете», «Уроки журналистики на английском», «Литературный перевод с английского языка», «Цифровое видео», «Моя родословная», «Бисероплетение» «Робототехника», «Основы профессии юриста» и др. Возможности организации дополнительного образования детей-сирот не ограничиваются вышеперечисленными вариантами. В практике существуют многообразные способы приобщения воспитанников детских домов к досуговой и социально значимой творческой деятельности. Большинство интернатных учреждений активно использует ресурсы социума для организации дополнительного образования детей, выстраивает сетевое взаимодействие с социальными партнерами, договаривается с волонтерами, спонсорами о сотрудничестве, воспитанники принимают участие в различных конкурсах, проектах, олимпиадах. Все это способствует развитию детей-сирот, обогащению их социального опыта, подготовке к самостоятельной жизни, реализации их потребностей и интересов.

Маршрут учебного сопровождаемого проживания как инструмент индивидуализации

(И.А. Бобылева)[1]

Дефицитарность подготовки воспитанников организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни остается нерешенной проблемой, несмотря на значительные изменения, связанные с реорганизацией данных учреждений. Выделяют следующие причины такого положения:

– воспитанники испытывают дефицит индивидуального внимания;

– в стабильных условиях организации для детей-сирот у воспитанников почти нет необходимости проявлять сформированные навыки;

– перенос сформированных навыков в новые условия не находится в фокусе внимания педагогов;

– отсутствует специальная подготовка к выходу из учреждения [1].

Подготовка к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью направлена на развитие у них максимально возможного уровня автономности, максимально возможной независимости при решении различных жизненных задач (бытовых, коммуникативных, досуговых и др.). Это сложная для специалистов задача, что связано с одной стороны с социальным статусом (ребенок, оставшийся без попечения родителей), а с другой стороны – со статусом здоровья (ребенок с интеллектуальными нарушениями).

Организация подготовки к самостоятельной жизни требует учета потребностей и потенциала каждого воспитанника. Сообразоваться с индивидуальными характеристиками жизненной ситуации, имеющимися рисками и барьерами, а также ресурсами и возможностями воспитанников позволяет индивидуализация.

Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин понимают под индивидуализацией развитие и самореализацию человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности (осознанное самоосуществление собственной биографии) [4, с. 50].

Индивидуализацию в педагогике М.Р. Мирошкина определяет как систему воспитательной деятельности, помогающей (через создание

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. М.: Пробел-2000, 2018. С. 391–397.

педагогических условий) растущему человеку осознать свое отличие от других, выбрать собственный смысл жизни, построить собственный жизненный план и преодолеть барьеры, возникающие на пути его реализации. В образовании механизмами индивидуализации являются индивидуальный подход, индивидуальные образовательные стратегии, педагогическая поддержка [3, с. 34].

Данные механизмы могут быть отражены в педагогических инструментах. Одним из таких инструментов является индивидуальный маршрут учебного сопровождаемого проживания.

Мы охарактеризуем маршрут, разрабатываемый для воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями Центра содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь». Это московская организация для детей-сирот, создавшая у себя тренировочную квартиру – АдаптСтудию. Тренировочная квартира появилась в рамках партнерского проекта благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!» и ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», поддержанного Комитетом общественных связей города Москвы.

В АдаптСтудии происходит учебное проживание воспитанников с выраженной интеллектуальной недостаточностью, которое рассматривается как необходимый этап сопровождаемого проживания после выпуска из организации для детей-сирот. Тренировочная квартира имеет коридор, кухню, две жилые комнаты, туалет. Воспитанники проживают здесь по четыре человека (по двое в каждой комнате). Каждые три недели происходит ротация проживающих. У каждого воспитанника происходит чередование периодов: проживание в группе и проживание в тренировочной квартире. После трех заездов, в которых были только воспитанники, впервые заехавшие в тренировочную квартиру, начался следующий этап, когда одновременно заезжали воспитанники, с опытом проживания в тренировочной квартире, и без такого опыта. Это дает возможность реализовать модель «равный учит равного».

Сравним индивидуальный маршрут сопровождаемого проживания с уже имеющимися инструментами, основанными на индивидуализации: индивидуальной программой реабилитации или абилитации инвалида и специальной индивидуальной программой развития (СИПР). Индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида – комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок

реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма, формирование, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности [6]. Таким образом, основной акцент в данной программе смещен в сторону компенсации недостаточных функций. Это индивидуальный социально-медицинский маршрут инвалида.

СИПР учитывает специфические образовательные потребности обучающихся [5]. В данной программе акцент смещен в сторону образования, обучения в школе. Это индивидуальный образовательный маршрут ребенка с умственной отсталостью.

Индивидуальный маршрут учебного сопровождаемого проживания – это целенаправленный маршрут подготовки воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями к самостоятельному (пусть и сопровождаемому) проживанию, к выпуску из организации для детей-сирот. Акцент смещается в сторону развития базовой повседневной активности, коммуникации, а также навыков ведения домашнего хозяйства [2].

В каждом индивидуальном маршруте учебного сопровождаемого проживания, в соответствии с функциональными возможностями и зоной ближайшего развития воспитанника, определены индивидуальные задачи, индивидуальная степень необходимой помощи и индивидуальные средства альтернативной коммуникации (для каждого этапа проживания, как в тренировочной квартире, так и в группе) в следующих сферах: самообслуживании; самоорганизации; овладении навыками пользования бытовыми предметами (пылесосом, стиральной машиной, утюгом и др.); приготовлении блюд с использованием кухонной техники (мультиварки, кухонного комбайна, мультипекаря и др.); коммуникации и взаимодействии; знакомстве с социальной инфраструктурой (магазином, парикмахерской, аптекой и др.); пробах трудовых занятий.

Обратим внимание на формулировки задач индивидуальных маршрутов учебного сопровождаемого проживания в тренировочной квартире:

– задачи сформулированы по отношению к воспитаннику как конечный результат, который он должен достигнуть. Например, вешать верхнюю одежду на вешалку, мыть за собой посуду, посещать все виды занятий – столярную и гончарную мастерские, студию земледелия (общее количество не менее трех занятий) и др. Это позволяет легко оценить, была решена задача или нет;

– задачи предусматривают разный уровень самостоятельности воспитанника. Например, участвовать в демонстрационном приготовлении блюд в мультиварке, готовить в мультиварке гречневую кашу с опорой на визуальный альбом, готовить в мультиварке гречневую кашу с опорой на сокращенную инструкцию на одном листе, самостоятельно готовить в мультиварке кашу гречневую или овсяную на свой выбор. Задачи на каждый новый этап формулируются с усложнением;

– в задачах обозначены визуальные помощники, которые необходимы воспитаннику для их решения. Например, стирать белье по сокращенной инструкции на одном листе, планировать и выкладывать на визуальном расписании вечером свой следующий день, находить продукты в магазине по визитнице, в ответ на вопрос «Как прошел твой день?» выбрать смайлик и прикрепить его рядом со своей фотографией и др. При формировании навыков работы с бытовой техникой визуальные опорные схемы деятельности постепенно сокращаются от больших альбомов с фотографиями каждого действия до схем на одном листе и пиктограмм;

– задачи определяют необходимый уровень помощи со стороны педагогов. Например, застегивать молнию с физической помощью, готовить горячий бутерброд по словесной инструкции (направленное выполнение), самостоятельно пользоваться дезодорантом после принятия душа по косвенной подсказке (Например, вопросом «Ты ничего не забыл?»). Обучение навыкам предполагает постепенное уменьшение помощи со стороны взрослого от физической помощи к помощи вербальной, от прямой подсказки к подсказке косвенной.

В заключении подчеркнем, что индивидуализация в организации для детей-сирот с выраженными интеллектуальными нарушениями предполагает:

– создание условий для реализации имеющихся у воспитанников возможностей и способностей, расширения зоны их актуального развития для достижения максимально возможного уровня автономности, как в самом учреждении, так и после выпуска из него;

– индивидуально ориентированную помощь, которая означает, с одной стороны, особую позицию педагога, направленную на создание условий для роста самостоятельности воспитанника, а с другой стороны, применение специальных обучающих средств и инструментов, в первую очередь, связанных с альтернативной коммуникацией.

Эти направления находят отражение в индивидуальном маршруте учебного сопровождаемого проживания в тренировочной квартире.

Наличие тренировочной квартиры в организации для детей-сирот позволяет решать проблему дефицитарности подготовки воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями за счет педагогической деятельности, содержание которой определяет вектор индивидуализации. А также за счет создания условий не только для формирования навыков базовой повседневной активности, коммуникации, ведения домашнего хозяйства, но и для их применения в ситуациях с разными требованиями к уровню самостоятельности воспитанников.

Библиографический список:

1. Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Апробация модели учебного сопровождаемого проживания воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью в рамках партнерского проекта // Журнал педагогических исследований. Т. 3. № 1. [Электронный ресурс] // URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/20350/view (дата обращения: 18.04.2018).

2. Бобылева И.А., Русаковская О.А., Заводилкина О.В. «Шкала самостоятельной жизни» как метод оценки эффективности учебного сопровождаемого проживания детей-сирот, страдающих умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

3. Русаковская, О.В Заводилкина // Поляковские чтения–2018. Методологические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии (к 90-летию Ю.Ф. Полякова): науч.-практ. издание: материалы науч.-практ.й конф. с междунар. участием (г. Москва, 15–16 марта 2018 г.) / под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной, С.Н. Еникополова. М.: ООО «Сам Полиграфист», 2018. С. 81– 83.

4. Мирошкина М. Р. Индивидуализация как предмет научных исследований // Казанский педагогический журнал. 2008. №3. [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-kak-predmet- nauchnyh-issledovaniy (дата обращения: 11.04.2018).

5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России № 1599 от 19.12.2014 [Электронный ресурс] // Гарант. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/ (дата обращения: 10.04.2018).

7. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 18.03.2018) [Электронный ресурс]// КонсультантПлюс. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/39e7183271506d96746be0b469231a3667a0ef5c/ (дата обращения: 15.04.2018).

Создание условий для развития субъекта организаторской деятельности в клубах «Большой Перемены»

(Е.А. Зверева)[1]

Многолетний опыт работы Благотворительного Фонда «Большая Перемена» с выпускниками детских домов показал, что большинство из них после выхода из сиротских учреждений оказываются неспособными успешно адаптироваться в социуме, конструктивно решать возникающие жизненные задачи, строить отношения с людьми. Это проявляется в том, что они не могут долго удержаться на одном месте работы; не знают, что при болезни можно и нужно оформлять больничные листы; у них очень часто возникают проблемы с оплатой коммунальных услуг и т.п.

Мы убеждены, что проблемы такого рода являются следствием депривации, которую испытывали эти люди в детстве в силу сложившихся жизненных обстоятельств. Депривация, которая проявляется в информационном голоде, скудной однообразной окружающей среде, узком круге общения, отсутствии своевременной правильной интерпретации происходящего и возможностей обсудить свой личный опыт, однообразии социального опыта, невостребованности личного мнения и невозможности совершить собственный выбор способов и окружения для самореализации, приводит к вполне определенным последствиям. Мы видим, что у большинства ребят, вышедших из закрытого учреждения в открытую социальную среду, не хватает способности активно и эффективно решать жизненные задачи, встающие перед ними. У них отсутствует умение действовать в ситуации выбора, принимать самостоятельные решения и отвечать за полученные результаты, анализировать свой новый опыт и учитывать его в похожих ситуациях. После выхода из детского дома или интерната, где он вырос, бывший воспитанник сталкивается с новыми для него, незнакомыми жизненными ситуациями[2].

По-хорошему, попав в такую ситуацию важно:

– увидеть и понять, в чём эта ситуация заключается;

---

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 20–21 июня 2014 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. М.: Пробел-2000, 2014. С. 357–368.

[2] Под жизненной ситуацией мы понимаем ситуацию, которая требует от человека принятия какого-либо решения.

– самоопределиться в ситуации: определить своё отношение к ней, хочу ли я и буду ли что-то делать;
– решить, что именно я в этой ситуации буду делать;
– составить план выхода из ситуации;
– реализовать свой план.

В идеале это должен уметь каждый человек, но у ребят такого опыта нет. Они могут не признавать наличия ситуации, требующей разрешения, из-за страха или недопонимания, либо принимают неверное решение из-за недостатка жизненного опыта, они могут вообще не браться за решение, потому что ситуация обычно разрешалась для него и за него кем-то.

Мы видим свою задачу в том, чтобы научить студентов «Большой Перемены» не только умению организовывать свою жизнь и жизнь близких, но и анализировать сложившуюся ситуацию, находить и реализовывать достойный выход из неё. Мы создаем условия для формирования отношения к себе, как человеку активному, инициативному, умеющему самостоятельно ставить перед собой цели и достигать их. Это происходит как в процессе учебно-познавательной деятельности, так и в клубах, организованных в рамках комплексной программы «Культурно-образовательный досуг в «Большой Перемене»: в Театральном клубе, в «Музыкальной гостиной» и в клубе «Путешественник».

По сравнению с учебно-познавательной деятельностью, организованной в формате уроков, в клубах у ребят б*о*льшая свобода, менее тесные рамки, которые позволяют возникнуть разным жизненным ситуациям, что уже само по себе несёт большой образовательный потенциал. Преподаватель и студент оказываются в этих жизненных ситуациях вместе, что позволяет студенту увидеть образец самоопределения другого человека в разных жизненных ситуациях. Педагог в клубе может подключиться к диалогу со студентом в момент возникновения ситуации (сразу же, как она возникла) и выступить инициатором преобразования жизненной ситуации студента в образовательную.

Участвуя в Театральном клубе, студенты посещают спектакли Московских театров.

В Музыкально-литературной гостиной студенты учатся слушать музыку и произведения художественной литературы разных стилей и жанров и участвуют в организации приёма и угощения гостей клуба и артистов, дающих благотворительные концерты в помещении «Большой Перемены».

В клубе «Путешественник» студенты принимают участие в пешеходных экскурсиях по Москве, посещают Московские музеи, выезжают на однодневные экскурсии выходного дня по Подмосковью и соседним областям, а так же на многодневные (1–2 недели) экскурсии по Европейской части России, самостоятельно организуют турпоездки за границу.

Разнообразное содержание, включенное в программу клубов, имеет хороший воспитательный потенциал, но в данной статье мы хотим особое внимание уделить тому, каким образом мы создаем условия для развития детей-сирот и выпускников детских домов как субъектов жизнедеятельности. Субъект жизнедеятельности в данном контексте по нашим представлениям – человек, умеющий осознанно и целенаправленно самостоятельно и ответственно организовывать время и события собственной жизни.

В результате участия в различных клубах студент из пассивного участника превращается в организатора событий для себя и других людей, пройдя путь от позиции **«Пассивного»** через позиции **«Вовлечённого в событие»**, **«Выбирающего событие», «Инициатора участия в событии»** допозиции **«Со-участника»,** а затемпозиций **«Помощника», «Со-организатора», «Организатора»** и **«Создателя со-бытия»**, который может организовать событие не только для себя, но и для других людей**.**

В поддержке динамики переходов от позиции к позиции мы и организуем педагогическую деятельность по развитию и формированию позиции субъекта в рамках содержания клубных программ.

Охарактеризуем позиции, представленные на схеме, и точки перехода от одной позиции к другой.

Нулевая позиция – «Пассивный».

Студент мало общается с окружающими, не интересуется событиями, происходящими в «Большой Перемене», работой клубов. И это может быть отправной точкой в нашей работе со студентом.

Точка перехода: Случайно попал на мероприятие.

Первая А позиция – «Вовлечённый в событие».

Студент, как ему кажется, случайно для себя узнал о событии и обратил на него внимание, проявил **любопытство**, пассивно последовал за организатором события – педагогом клуба.

Например, студенты идут в театр, если им эмоционально расскажут о сюжете спектакля, особенностях, «изюминках» постановки и «проиграют» в лицах некоторые сцены. Они приходят на концерты Музы-

кально-литературной гостиной, если кто-то заинтригует их рассказом о таинственных инструментах (терменвоксе, перкуссии…), на которых будут играть музыканты, поставит записи произведений или расскажет коротенькие захватывающие истории об ансамблях или музыкантах, которые будут выступать. Есть вероятность, что новички-студенты поедут на экскурсии, если увидят красочное объявление, фотографии тех мест, где будет проходить экскурсия. Еще бо́льшая вероятность этого, если студенты «случайно» услышат истории о местах или людях, с которыми эти места связаны, узнают о связи темы экскурсии с материалом учебных предметов. Очень большой отклик и интерес к экскурсии появляется, когда там есть возможность сделать что-то самим (изготовить, нарисовать, пострелять из ружья времён войны 1812 г. и т.п.) и об этом заранее рассказывается.

На этом этапе огромную, можно сказать, судьбоносную роль играют творческие способности педагога, позволяющие увлечь студента, разжечь у него устойчивое любопытство к намечающимся совместным событиям.

Точка перехода: Захотел повторения события.

Вторая А позиция – «Выбирающий событие».

Студент заинтересовался предлагаемыми ему событиями, проявил **любознательность**, узнал о них подробнее. Теперь он в состоянии выбрать из предлагаемых ему вариантов тот, который ему больше подходит, и объяснить причины такого выбора. Т.е. он перешёл **от спонтанного интереса к осознанному**. Его кругозор начал расширяться.

Например, студентка Т. выбирала, куда ей пойти: на артэкскурсию в ГМИИ им. А.С. Пушкина, на занятие Английского клуба или на кулинарный урок в ПНИ, где она живёт. Т. выбрала Английский клуб, так как это было первое занятие в клубе и ей было интересно посмотреть, что это такое, а ещё она хотела выучить английский язык.

Точка перехода: Осознал, что есть свобода выбора событий.

Третья А позиция – «Инициатор участия в событии».

Позиция проявляется, когда в результате **целенаправленного интереса** к какому-то вопросу, у студента возникает желание ближе познакомиться с этим вопросом, лучше понять его. Он предполагает, что в этом ему поможет участие в определённом событии. Он **проявляет личную инициативу** и предлагает руководителю организовать это событие.

Например, студентка К. увидела по телевидению передачу об инте-

рактивном туристическом комплексе «Этномир», она сама нашла информацию о нём в Интернете и предложила всем вместе летом, во время традиционной однодневной экскурсии, поехать туда. В этой теме К. вполне способна выступать в роли консультанта-советчика для других ребят, но организацию события она пока не вовлекается (на предложение подобрать для ребят мастер-класс, который бы им был интересен, ответила, что всё есть на сайте «Этномира», кому надо – разберется),

Точка перехода: Осознал, что есть возможность повлиять на возникновение события, придумать его.

Следующие позиции на схеме показывают, каким образом студент может стать все более полноценным **организатором** той деятельности, в которую до этого был включен педагогом. В этот вид деятельности он может включиться только после того, как освоил первую позицию («Включённый в событие»). Это готовит качественный скачок в его осознании происходящего и себя как человека, способного влиять на происходящее с ним.

Первая Б позиция – «Со-участник».

Позиция характеризуется тем, что преподаватель вовлекает студента в организацию события **просьбами о помощи**. Студент **выполняет** эти просьбы, **не проявляя инициативы**. В результате, под руководством и при помощи педагога студент приобретает начальные навыки организации событий и работы с распределением обязанностей в группе организаторов.

Например, при подготовке к концертам Музыкально-литературной гостиной мы накрываем стол к чаепитию, готовим афиши и программки концерта, расставляем столы и стулья, встречаем гостей, готовим подарки-сувениры и вручаем их артистам, убираем помещение после концерта. Сначала студенты способны выполнять только разовые конкретные поручения, всё время спрашивая, как и что делать. Постепенно они осваивают весь объём работы и уже не ждут просьб и напоминаний.

Точка перехода: Осознал своё место в организации события.

Вторая Б позиция – «Помощник».

Когда студент знает перечень дел и обязанностей, необходимых для организации события, он может **выбрать** из них те, что ему по душе, или **сам предлагает** взять на себя выполнение этих обязанностей. Порученные обязанности он пока выполняет под контролем преподавателя и не вполне отвечает за цели и результаты этой деятельности.

Так при подготовке к концертам Музыкально-литературной гостиной студент выбирает для себя работы, которые он будет выполнять: например, кто-то готовит бутерброды и накрывает на стол, а кто-то делает и раскладывает программки.

При подготовке к образовательной поездке в рамках клуба «Путешественник», мы сначала обсуждаем, что же нужно, чтобы поездка состоялась. А потом каждый участник путешествия выбирает для себя, за что он будет отвечать (поиск информации об экскурсионных турах, гостиницах, музеях, билетах на поезд, культурная программа, бухгалтерия, связь, аптечка, вода и питание, фотографирование, подарки экскурсоводам и литература и подарки в «Большую Перемену» и т.п.).

Точка перехода: Представляет последовательность действий организатора события.

Третья Б позиция – «Со-организатор».

Студент предлагает взять на себя часть обязанностей по организации события, которые обычно выполняет преподаватель. В работе проявляет инициативу:

– «болеет» за результаты;

– выполняет больше, чем обещал (ему надо это самому);

– предлагает свои варианты;

– активно преодолевает трудности на пути к этому событию;

– обращается к другим с просьбой о помощи, вовлекает помощников;

– осваивает ЗУНы (знания, умения навыки) организаторской деятельности.

Студент сам организует педагога как своего помощника. Он может поручить педагогу какую-то работу.

Например, когда мы готовились к образовательной поездке в Испанию, документы на визы в турагентство были поданы в два захода. Сначала в турагентство съездил руководитель поездки со студенткой Л. А потом студентка Л. сама организовала поездку в турагентство для остальных участников путешествия.

Точка перехода: Представляет смысл и алгоритм деятельности организатора, способен воспроизвести алгоритм в новой ситуации.

Четвёртая позиция – «Организатор».

Студент сам полностью планирует, проектирует и организует для себя событие, которое приносит пользу **ему самому**. В ходе работы он при необходимости обращается к другим с просьбой о помощи, вовле-

кает помощников. Событие может быть организовано как в «Большой Перемене», так и вне «Большой Перемены».

Например, студентка Г. организовала для себя летом поездку в Крым, а студент К. сам купил билеты и сходил на концерт понравившегося ему музыканта.

Точка перехода: Осознал свою потребность организовывать события для других.

Пятая позиция – «Создатель со-бытиЯ».

Студент сам полностью планирует, проектирует и организует событие, которое приносит пользу не только ему самому, но **и другим людям**. При этом он сам несёт ответственность за свою деятельность. В ходе работы он при необходимости обращается к другим с просьбой о помощи, вовлекает помощников, **обучает их и контролирует их деятельность**. Событие может быть организовано как в «Большой Перемене», так и вне «Большой Перемены».

Например, студентка Г. взяла на себя организацию поездки группы своих однокурсников из колледжа в Новгород Великий. Причём действовала она по образцу организации путешествий, который видела и «проходила на себе» в «Большой Перемене». Она разработала маршрут, приготовила для однокурсников доклады, рассказывающие об архитектуре Новгорода и об особенностях новгородской иконописи…

Студентка Л. сама организует поездки за границу для себя и своей приёмной мамы.

Ясно, что все «ступени», кроме седьмой и восьмой позиций, студент проходит при неослабном внимании, под контролем и при помощи преподавателя. Когда студент находится на 7 или 8 позициях, преподаватель может выступать в роли консультанта по запросу студента.

Условия, необходимые для освоения позиций студентом.

Для успешного освоения студентом всех этих позиций и становления его как субъекта организаторской деятельности необходимы определённые условия.

Во-первых, должен быть создан доброжелательный стиль общения студентов и преподавателей. Его характеристиками являются:

– уважительное, спокойное и терпеливое отношение преподавателя к студенту;

– абсолютно добровольное участие студента в работе клубов, задача состоит в том, чтобы не заставлять, а заинтересовать, завлечь и увлечь;

– уверенность студента в том, что преподавателя радуют его успехи и волнуют его неудачи.

Во-вторых, события, в которые вовлекается студент, должны тщательно подбираться с учётом его интересов и уровня развития. Они должны:

– вызывать интерес;

– быть понятными изначально или после подготовительных бесед и разъяснений;

– сопровождаться приятными моментами: общение с животными, покупка сувениров и мороженого, возможность фотографировать, купание, катание на лодках и т.д.

Основная задача: подобрать предлагаемые студенту события и их последовательность таким образом, чтобы он не разочаровался и не утратил желания развиваться дальше.

В-третьих, перед каждым событием, а иногда задолго до него, преподаватель проводит подготовительную работу, учитывая индивидуальные особенности и возможности каждого участника. После этого у студента появляется образ грядущего события. Например,

– перед каждым походом в театр преподаватель рассказывает всем участникам о театре, о спектакле, о драматурге, об актерах, напоминает правила поведения в зрительном зале;

– перед каждой образовательной поездкой в «Большой Перемене» проводится специальная конференция, на которой все участники поездки делают доклады о месте, куда они едут; они сами выбирают тему доклада, пишут текст, делают компьютерную презентацию;

– в помещении «Большой Перемены» есть стенд, на котором регулярно размещаются отчёты о прошедших событиях: фотоматериалы, буклеты, отзывы участников, а также объявления о будущих событиях;

– примерно за год до поездки за границу преподаватель проводит с каждым участником планирование его бюджета с целью выделения денег на поездку.

В-четвёртых, после каждого события преподаватель проводит «Разбор полётов», во время которого студенты вспоминают о том, что было, формулируют свои впечатления и делятся ими, оценивают своё поведение, свои достижения и упущения. Таким образом, они учатся анализировать само событие, своё отношение к нему, свой вклад в его организацию и т.д.

В-пятых, преподаватель постоянно отслеживает и оценивает уровень развития каждого участника клуба, что даёт возможность проследить динамику его развития. Основанием для таких оценок служат личные наблюдения преподавателя, а также анализ по разработанной нами методике письменных отзывов студентов о прошедшем событии.

Участники Театрального клуба дают отзыв на каждый спектакль, а участники клуба «Путешественник» – на каждую экскурсию или (при многодневных экскурсиях) на каждый экскурсионный день. При составлении отзыва студенты последовательно отвечают на три вопроса:

– Что Вам больше всего понравилось?
– Что Вам меньше всего понравилось?
– Что удивило? Поразило?

Некоторые студенты составляют отзывы самостоятельно, но основная масса студентов составляет отзыв с помощью преподавателя при проведении интервью по разработанной нами методике[1].

Отзывы каждого студента за время его участия в работе клубов «Большой Перемены» накапливаются и хранятся. Совокупность отзывов одного студента за всё время его участия в работе клуба позволяет выявить динамику его развития за время наблюдения.

В-шестых, зная уровень развития студента, преподаватель ставит перед ним всё более трудные задачи, побуждая его к совершенствованию, и радостно отмечает все его достижения в общении с ним наедине и публично.

Практика обучения и воспитания студентов в клубах «Большой Перемены» позволяет отметить следующие закономерности.

1. Траектория развития от позиции «Пассивный» до позиции «Создатель со-бытиЯ» индивидуальна для каждого студента и зависит от его способностей, знаний, жизненного опыта, состояния в данный период:

– он может сразу оказаться на второй или третьей позиции и продолжать движение вперёд;

– может «перескочить несколько позиций, например, после второй перейти на четвёртую или пятую;

---

[1] Зверева Е.А. Методика проведения интервью в Театральном клубе «Большой Перемены» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 13–14 июня 2013г.) / под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. М.: Пробел-2000, 2013. С. 124–137.

– может возвратиться на более низкую позицию либо временно (на 1-2 события и затем возвратиться на тот же уровень), либо насовсем, и продолжать развитие повторно с этой позиции.

Зная позиции и их последовательность, мы имеет возможность целенаправленно создавать определённые условия для выхода студентов в зону их ближайшего развития.

2. Время, необходимое для освоения каждой позиции также различно для разных студентов.

3. У студента, участвующего в работе нескольких клубов, проявленная позиция в разных клубах может быть различной.

4. При участии студента в деятельности разных клубов преодолеваются его индифферентное отношение к культуре, разнообразятся формы досуга, реже случаются поступки асоциальной направленности, студент начинает ориентироваться в большом городе, видя в нем разнообразные возможности самообразования и приобщения к источникам культуры. Таким образом, у студентов принципиально изменяются представления о качестве формах проведения свободного времени.

5. Деятельность разных клубов, кроме предоставления студенту возможности ментального, эмоционального и социального развития, расширения кругозора, позволяет воспитывать у студента разные качества.

Так Театральный клуб развивает зрительскую компетентность, пробуждает интерес к театру, как особому виду искусства, к новому, к другим людям, к миру и приобщает к диалогичной форме взаимодействия. Театр изначально подразумевает встречу с видением мира другим человеком (драматургом, режиссёром). Анализируя взаимоотношения персонажей, студенты учатся понимать другого, вставать на его позицию.

Участие в многодневных экскурсиях в клубе «Путешественник» активно развивает инициативу, ответственность, организаторские способности, учит общению с новыми людьми: должностными лицами, попутчиками, соседями – русскоязычными и жителями других стран. У студентов формируются ориентация в пространстве, функционирование в различных социальных ролях, что требует умений, связанных с покупкой билетов, выбором маршрута путешествия, организации группы, общения в группе, развивается умение реалистично мыслить, формируются важные навыки самоорганизации, в том числе – умение распоряжаться собственным бюджетом

Музыкально-литературная гостиная учит студентов толерантности. Они начинают понимать, что в музыке и художественной литературе существуют разные стили и направления, и учатся не отвергать непривычное им. Гостиная строится как событие: встреча гостей-зрителей и артистов, которые приходят в образовательный центр, в котором учатся ребята. Близкое живое общение с музыкантами пробуждает любопытство, помогает сосредоточить внимание на произведениях, которые раньше были недоступны для прослушивания или не привлекали внимания.

При подготовке к концертам Музыкально-литературной гостиной у студентов формируются умения организовывать встречу гостей, вести беседу, общаться с незнакомыми людьми после концерта. Студенты учатся быть внимательными к людям и заботиться о других, получают навыки ведения хозяйства и приёма гостей, учатся благодарить артистов. У них появляется возможность близкого знакомства с успешными людьми, в том числе их сверстниками. Они осознают, что люди могут жить разными интересами.

6. Если новички-студенты сначала настороженно относятся к времяпрепровождению, предлагаемому в клубах, то потом, с каждым новым опытом, их потребность в таком досуге растёт. Закончив обучение в «Большой Перемене», многие продолжают с удовольствием участвовать в деятельности ее клубов.

Итак, мы выделили условия, которые позволяют в клубах «Большой Перемены» успешно решать задачи социально-культурной реабилитации воспитанников и выпускников детских домов. В клубах создаются специальные условия для качественного преобразования степени включенности каждого студента в происходящие события: от пассивного наблюдения – до организации события. Таким образом, создаются условия для развития их самостоятельности.

Расширение образовательного пространства выпускников детских домов как результат социального партнерства

(Н.В. Касицына)[1]

В этой статье мы бы хотели поразмышлять над рядом вопросов, касающихся условий, необходимых для расширения образовательного пространства выпускников детских домов. Вопросы эти возникли в рамках опытно-экспериментальной работы, которая ведется нашей группой ученых-педагогов (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Н.В. Касицина.), ведущих активную исследовательскую и аналитическую работу по поиску эффективных подходов по обучению и социально-педагогической поддержке детей, выросших в системе сиротских учреждений. В этом направлении мы с 2009 г. работаем в тесном сотрудничестве с методистами и педагогами образовательного центра Благотворительного фонда содействия детям-сиротам и выпускникам детских домов и интернатов «Большая Перемена» [5].

Фонд оказывает поддержку воспитанникам и выпускникам детских домов на этапе их перехода к самостоятельной жизни, которые после выхода из учреждений оказываются один на один со множеством трудностей. Отсутствие поддержки близких, травматичный опыт детства, жизнь в замкнутой системе, где все «дано» и «решено за ребенка», не позволяют молодым людям, выросшим в сиротских учреждениях, сформировать навыки и качества, необходимые для успешной жизни в обществе. Об этом свидетельствуют специалисты Фонда, описывая специфику проблем тех ребят, кто обращается к ним за помощью: «В возрасте 18 лет они выходят из детских домов фактически не готовые к самостоятельной жизни. У них низкий реальный уровень образования, они не умеют взаимодействовать с людьми и справляться с простыми житейскими ситуациями. Многие ребята выходят в мир, убежденные, что статус «ребенка-сироты» даст им определенные привилегии и обеспечит всем необходимым. Хорошее материальное обеспечение сиротских учреждений г. Москвы, внимание волонтеров, множественные развлекательные мероприятия в еще большей степени укрепляют иждивенческую позицию детей-сирот, создавая иллюзию того, что общество будет заботить-

[1] Первая публикация: Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Международной науч.-практ. конф. (г. Москва, 13–14 июня 2013 г.) // под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. М.: Пробел-2000, 2013. С. 52–57.

ся о них пожизненно. А высокий уровень конкуренции на рынке труда и «соблазны» большого города привносят дополнительные сложности. В результате многие ребята оказываются неспособными самостоятельно учиться, работать, обеспечивать себя и своих детей, а начинают вести асоциальный образ жизни, попадают в криминальные круги, оставляют своих детей в детских домах» [11].

Ставя своей основной задачей, помощь ребятам в преодолении иждивенческой позиции, возрождении их интереса, доверия и уважения к себе и окружающим людям и поддержка их в том, чтобы те самостоятельно справлялись с возникающими трудностями, ответственно относились к своим действиям, своей жизни, педагоги «Большой Перемены» предлагают широкий спектр развивающих и познавательных программ.

В рамках нашей совместной опытно-экспериментальной работы в этих программах были опробованы и технологизированы этапы педагогической поддержки детей и молодежи, преодолевающих трудные жизненные ситуации с опорой на социальное партнерство в области расширения их образовательного пространства. Эти разработки были внедрены в деятельность педагогического коллектива и их партнеров по социальному взаимодействию, направленному на педагогическую поддержку детей в трудной жизненной ситуации [5; 6].

Итак, перейдем к рассмотрению некоторых вопросов, благодаря ответам на которые стало возможным появление обозначенных результатов.

1. Образовательное пространство или образовательная среда? Какова структура образовательного пространства?

Образовательное пространство – одна из категорий, в последнее время достаточно активно разрабатывающихся педагогической наукой. В начале 90-х годов благодаря работам И. Фрумина и Б. Эльконина в России понятие образовательного пространства было введено в исследовательскую практику осмысления педагогических процессов. В настоящее время насчитывается порядка нескольких тысяч статей и диссертационных работ, посвященных разработке этого понятия [9].

Для наших целей это понятие показалось нам более адекватным по отношению к термину «образовательная среда», зачастую предлагающемуся как синоним. Среда традиционно рассматривается как внешнее, как некоторая совокупность процессов и условий, оказывающих влияние на объект. Понимая, что в процессе образования, наряду со средой, важная роль отводится человеку, его «внутренним» процессам, таким как пони-

мание, осмысление, мы должны указать на то, что идея образовательной среды не охватывает интересующую нас область в полном объеме. При этом считать все «внутренние» процессы реакцией на действие среды, абсолютизировать влияние среды, не совсем корректно: «Первый и главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях… изучать надо среду ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды», – утверждал Л.С. Выготский [2].

Словарный анализ термина «пространство» позволяет говорить о том, что с точки зрения объективной реальности, пространство – одна из форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Но речь идет, не об ограниченном видимыми объектами месте, а о некой протяженности, промежутке между чем-то и чем-то и их положении относительно друг друга. В гуманитарной практике применение этого термина предполагает оперирование некоторым множеством объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д.

В течение последних десяти лет ученые-педагоги все чаще обращаются к идее образовательного пространства при решении философских, педагогических, организационно-управленческих задач [1; 2; 4; 9; 13]. Однако понятие образовательного пространства в научных исследованиях наполняется различным содержанием.

Анализируя контекст применения этого понятия А. Попов отмечает, что в одних работах оно рассматривается на уровне города, региона, России и всего мира в целом, что зачастую приводит к отождествлению понятий образовательного пространства и системы образования (А.П. Лиферов, Э.Д. Днепров и др.). В других речь идет о взаимодействии ребенка и взрослого (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.); в-третьих, – рассматривается в качестве социально-воспитательной образовательной среды (Т.Ф. Борисова) [9].

Более глубокое изучение различных представлений позволяет зафиксировать сущностные характеристики образовательного пространства человека. Под образовательным пространством можно понимать упорядоченные устойчивые взаимодействия человека с открытой социально-образовательной средой. С одной стороны, оно «захватывает» некоторую часть окружающей среды, образуя то, что мы называем об-

разовательной средой, с другой, – человека, где человек как участник процесса образования выступает в качестве образующегося [3].

Ряд исследователей вводят в практику описания образовательного пространства различение пространства внешнего по отношению к ребенку и внутреннего – его «личного пространства». Эта идея нам близка и поэтому для целей нашего исследования мы остановились на определении образовательного пространства, данном М.Т. Громковой, которая как раз в такого рода различении работает: «Та часть окружающего мира, которая через органы чувств соприкасается с нашим сознанием, воспринимается, запоминается, осмысливается (т.е. проникает в наш внутренний мир) в зависимости от того, насколько наш внутренний мир охватывает внешний, и есть образовательное пространство. Это пространство осознаваемого, меняющее наш внутренний образ» [4]. Примем за основу тезис, что образовательное пространство — пространство, в котором совершаются образовательные процессы, т.е. осуществляется и осознается взаимодействие с окружающим миром как преобразующее.

2. Каковы роль и место педагога по отношению к образовательному пространству?

Этот вопрос стал предметом нашего рассмотрения, и мы выяснили, что традиционно в педагогических процессах образовательное пространство узурпируется педагогом. Он призван быть ответственным за его качество, оно находится под контролем и влиянием педагога, оно специально сужается, ограничивается, направляется им в определенное русло во временных и событийных аспектах. Количественные и качественные характеристики образовательного пространства в педагогическом процессе в значительной степени зависят от преподавателя, его внутренней культуры, кругозора, мировоззрения. Педагог как бы «просеивает жизнь» оставляя в образовательном пространстве только то, что он считает необходимым.

Принципиально новой, меняющей эти традиции идеей, которая особое значение имеет для воспитания детей, вынужденных взрослеть в детских домах и интернатах (закрытых учреждениях, как их еще называют), мы предлагаем рассмотреть идею – открытого и расширяющегося образовательного пространства. В этом контексте главной целью открытого образования является умение жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерант-

ность, коммуникативность как умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения и строить диалог, умение работать в группе и т.д.

Этот же контекст мы прослеживаем в работах Н.В. Рыбалкиной и Т.М. Ковалевой, рассматривающих модель образовательного туризма, как одну из моделей открытого образовательного пространства: «современные образовательные путешествия, как модель организации открытого образовательного пространства, формируют одно очень важное качество, а именно, образовательную мобильность — качество как нельзя более актуальное сегодня, и, к сожалению, практически не представленное в отечественной системе образования. Образовательная мобильность – это не только возможность перемещаться по миру в поисках образовательных ресурсов, быстро устанавливать связи с другими людьми и обмениваться с ними найденными ресурсами, но и формирование умения учиться в разных культурных средах, по различным источникам, а не только по определенным учебникам и с конкретным учителем» [8; 10].

Другой идеей, представляющейся нам принципиально важной в контексте исследований в области педагогической поддержки развития ребенка, является признание равной значимости внутреннего (субъективной реальности) и внешнего образовательного пространства в становлении мировоззрения ребенка. Достаточно интересно представленная в психотерапевтической практике гуманистического направления и в практике коучинга, в некоторых философских работах, эта идея только-только начинает входить в умы теоретиков от педагогики и педагогическую практику. И это еще раз показывает нам актуальность разработок, ведущихся нашей исследовательской группой.

Подводя итог анализа работ, посвященных разработке понятия «образовательное пространство» и переходя к конструированию модели педагогических условий, необходимых для развития выпускников детских домов, мы выделяем два вектора в рамках которых, как мы понимаем, должно разворачиваться и расширяться их образовательное пространство: вектор расширения внутрь и вовне. Внутрь – к все более и более осмысленному проживанию единицы опыта, вовне – к все более и более разнообразным и широким контекстам в которых этот опыт нарабатывается и осмысляется. Собственно та педагогика, которую мы разрабатываем как «педагогику поддержки» – это и есть педагогика поддержки ребенка в переходах между внешним и внутренним, между реальным опытом и его рефлексивной проработкой, между деятельностью и ее

проектированием. Взросление ребенка – это все более расширяющаяся (с внешней стороны) и все более углубляющаяся (с внутренней) практика освоения им себя и становления себя в новых позициях при решении им все более сложных жизненных задач. Это практика самообразования в открытом образовательном пространстве при поддержке педагога.

3. Каким образом педагог может управлять этими условиями взросления в постоянно меняющемся расширяющемся и углубляющемся образовательном пространстве самообразования?

В поиске ответа на этот вопрос мы оттолкнулись от работ И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина, в которых они вычленяют и обосновывают основания для проектирования «Школы взросления». Перечислим некоторые положения из их статьи «Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)» [13], позволив себе достаточно обширное цитирование этой концептуальной для нас работы.

«Пространство совместной работы взрослых и детей должно быть построено так, чтобы взрослый оказался как бы между собственной культуросозидательной или культуроосвоительной работой и культуросозидательной или культуроосвоительной работой детей.

Первым необходимым условием задания взросления является строгая временная последовательность различных деятельностей. Причем деятельностей, последовательное осуществление которых оборачивается эволюцией самостоятельности и ответственности действующего субъекта. Достаточными условиями являются, во-первых, обозримость и яркая выраженность различий содержаний деятельностей, их как бы демонстративное различие и, тем самым, выраженность перехода от одной к другой, невозможность их плавного перетекания. Во-вторых, очень важно, чтобы «изнутри», в момент своего выполнения деятельность ни в коем случае не выступала своей демонстративно-выразительной стороной. Наоборот, ее содержание должно быть значимо само по себе, вне отношений к другому содержанию. В-третьих, выраженной должна оказаться степень самостоятельности и ответственности ребенка; именно самостоятельность и ответственность должны выразительно для всех эволюционировать. И наконец, в-четвертых, ни содержание, ни его выразительность не должны быть выдуманными и нарочитыми, их специфика должна диктоваться не только задачей взросления, но и сутью, внутренней необходимостью самого дела, строением его предмета [13, с.25].

По логике проекта учебной форме работы должны быть противопоставлены неучебные, причем противопоставлены внутри самого обучения. Это необходимое условие того, чтобы сама форма «учебности» выступила перед ребенком…, чтобы рядом с освоением начал и оснований дисциплин (учебной деятельностью) строились особые курсы, как бы расширяющие сознание ребенка.

Помимо содержательной стороны – важно, чтобы образовательное пространство было насыщено культурным содержанием, – есть еще две составляющих, принципиально для нас важных. Во-первых, субъективная интерпретация этого содержания в диалоге взрослого и ребенка, которая предполагает производство собственных мыслей в поисках связей в усвоенном знании, переход от репродуктивного к продуктивному, т.е. это процесс, результат которого – интеллектуальный продукт, новое знание, а значит, это труд, который требует напряжения, воли и является творчеством, созданием нового, субъективным открытием, пониманием ранее непонятного. И во-вторых, эмоциональный фон создает ту среду, атмосферу, которая влияет на процесс мышления, стимулируя его (или наоборот), активизируя его (или наоборот). Эмоциональная часть внутреннего содержания обусловлена степенью удовлетворения потребностей и подвержена влиянию интеллектуального. Образовательное пространство сужается или расширяется, в зависимости от размещенных в нем субъективных ценностей для удовлетворения потребности» [13, с. 28–29].

Итак – главное как мы видим – необходимость специально выстроенной деятельности по проектированию образовательного пространства. Роль и позиция педагога в этом – не закреплена статусом, а является постоянно развивающейся практикой отклика на меняющиеся обстоятельства жизни ребенка и его самого как развивающегося через смену позиций. Для выпускников детского дома, которые из закрытого учреждения выходят в широкий социум необходимо предусмотреть специальную систему поэтапного расширения их образовательного пространства, которая позволяет проходить проблемы социализации в открытом социальном пространстве с наименьшими потерями. При проектировании образовательного пространства следует понимать, что оно должно быть построено на основаниях событийности и посредничества, при поляризации позиционного взаимодействия взрослого и ребенка, предполагать чередование форм занятости, и организовываться в по-разному предметно-эстетически оформленных средах.

4. В чем могла бы состоять такого рода разнопозиционная и многоаспектно выстроенная практика?

В поиске ответа на вопрос, мы вышли на гипотезу о возможности интеграции формального и неформального образования в образовательных проектах, чередующих стандартизированные организационные формы (урок, занятие, мастерская, экскурсия, и т.п.) и форматы свободного неструктурированного общения и взаимодействия педагога и воспитанников по типу клубного общения, протекающего вне школы – в общественных организациях и движениях, в клубах, кружках, разного рода объединениях и группах.

И то и другое образование необходимо для полноценного становления взрослеющего субъекта. Но согласование и увязка этих целей всегда ставит перед субъектом образования непростые вопросы – Каковы мои приоритеты? В ситуации конфликта интересов, что я выберу, а чем пожертвую? Какими последствиями чреват для меня этот выбор и как я могу минимизировать возникающие риски? Задача интеграции формального и неформального образования вытекает на наш взгляд из того предположения, что далеко не каждый взрослый, не говоря уже о самом ребенке, в состоянии эти вопросы себе поставить и решить их самостоятельно. Современные реалии таковы, что педагог как профессионал вынужден иметь дело со становящейся субъектностью не только ребенка, но и воспитывающих его взрослых как заказчиков на образование.

Интеграция формального и неформального образования может на наш взгляд продуктивно решаться через механизм социального партнерства различных социальных структур в образовательном пространстве. Формально и неформальное образование, выстроенное по принципу кооперации партнеров по образованию существенно расширяет образовательное пространство, вынося его за пределы социальных структур различного толка и позволяет нам говорить о возникновении эффектов детско-взрослой общности, поддерживающей развитие индивидуальности каждого.

Одна из действенных моделей такого рода кооперации реализована нами в ряде экспериментов по разработке и внедрению службы кураторов, работающих в идеологии и технологии педагогической поддержки (эксперименты ведутся на базе Образовательного центра «Участие», г. Санкт- Петербург, в ряде активных программ каникулярного отдыха,

реализующихся под эгидой ООО «Коллекция Приключений», г. Москва). Предметом согласования в данной модели является индивидуальная образовательная программа ребенка. Партнерами по образованию выступают семья, различные социальные структуры, выполняющие образовательные функции в отношении ребенка и сам ребенок. Деятельность по согласованию и координации социальных партнеров осуществляет куратор или координатор детских каникулярных программ.

Рассматривая социальное партнерство как образовательное пространство субъект-субъектного взаимодействия мы предлагали кураторам и координаторам освоить и осуществить практику переговорного процесса в логике развивающейся кооперации. Итогом такого рода переговоров является взаимодополнительность и вариативность совместной деятельности. Это позволяет всем партнерам по образованию действовать ответственно и успешно, имея в виду приоритетную перспективу, общую для всех с ясным пониманием степени ответственности каждого партнера.

Исследование возможностей педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве социального партнерства выявило эффекты, позволяющие снять несколько существенных противоречий, которые характеризуют проблему разобщенности формального и неформального образования. Это противоречия между:

– конкуренцией различных социальных институтов в борьбе за время ребенка и необходимостью их сотрудничества во благо ребенка;

– задачами социализации и задачами индивидуализации, которые равно значимы для современной образовательной практики и не возможностью их непротиворечивого увязывания в формальном образовании;

– ответственностью семьи за создание ребенку условий для образования и ограниченностью ресурсов у государственных образовательных учреждений для реализации индивидуального подхода к каждому.

Но, при попытке перенести этот опыт в практику работы с детьми-сиротами и выпускниками детских домов, – мы обнаружили у взрослых, осуществляющих функции официальных опекунов (это директора детских домов), практически полное отсутствие долгосрочной, персонифицированной, ответственной субъектной позиции по отношению к родительским функциям в адрес конкретного ребенка (почти по Пелевину –

обнаружили Пустоту, на которую нельзя опереться). Зажатые рамками нормирующих предписаний, официальные опекуны даже великолепно осуществляющие задачи руководства учреждением, были все же заинтересованы в том, чтобы побыстрее снять с себя ответственность опекуна, наступающую после 18-летия ребенка-сироты. И это принципиальное отличие официальных опекунов от родителей, заинтересованных в продолжении взаимоответственных отношений с ребенком на протяжении всей своей и его жизни (конечно, оговоримся – речь идет о зрелой родительской позиции) – поставило новый вопрос.

5. Кто же эту долгосрочную ответственность по отношению к выпускникам детских домов в этом поле открытого социального пространства – готов брать?

Вопрос серьезный и открытый. Наше сотрудничество с фондом «Большая Перемена» один из ответов на этот вопрос наметило: в одиночку такую ответственность вынести невозможно, если только ты не «усыновляешь» своего подопечного (не обязательно юридически – по зову сердца). А вот сообществом педагогов, в котором складываются личностно-профессиональная общность ответственных субъектов – партнеров по образованию – да, такое возможно. И это означает несколько ключевых отправных моментов (гипотеза, которая сейчас проверяется нами в рамках работы по проекту «Становление личностно-профессиональной общности педагогов-исследователей «Большой Перемены»):

– Постоянное (а не мерцающее) поддержание для выпускников детских домов открытого образовательного пространства как прообраза принимающей тебя всегда и в любом качестве семьи, где тебе всегда рады и двери открыты, но семьи не социальной, а иного, духовного свойства.

– Включение в это пространство ребят – как субъектов самообразования [7; 11].

– Поддержание вокруг образовательного пространства - пространства социального партнерства людей, кооперирующихся в образовательных проектах помощи и поддержки выпускников детских домов.

– Новый профессионализм педагога, владеющего антропо-практиками (по В.И. Слободчикову [12]) и осуществляющего в открытом образовательном пространстве социального партнерства функции исследователя, разработчика социальных проектов, менеджера, координатора,

модератора, посредника, коуча и педагога, владеющего тактиками педагогической поддержки.

В дальнейшем проделанная работа по вычленению базовых понятий, конфигурирующих смысловой аспект заявленной проблемы и анализ многолетнего опыта руководителя комплексной программы «Культурно-образовательный досуг в «Большой Перемене» лягут в основу разработки модели педагогического посредничества в социальном партнерстве. В настоящее время разрабатывается спецкурс «Партнеры по образованию» и ряд мастер-классов для проекта «Ресурсный центр БФ «Большая Перемена», в котором планируется открыть отделение по повышению квалификации педагогов, социальных работников, сотрудников НКО связанных в своей практике с взаимодействием с выпускниками детских домов и интернатов.

Новизна поставленных и выполненных задач исследования состоит в том, что впервые жизненные ситуации выпускников детских домов удается сделать педагогически управляемым процессом, в который включены не только педагоги, но прежде всего, сам выпускник как субъект жизнедеятельности. Социальное партнерство становится реальной силой, поддерживающей выпускника детского дома на этапе его вхождения в открытый социум с опорой на договор, где интересы сторон находятся в гибком соотнесении и реагировании на живую динамичную ситуацию его жизнедеятельности.

Библиографический список:

1. Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дисс. … канд. пед. наук. М., 1999.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.

3. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы к теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. Пермь, 2001.

4. Громкова М.Т. Структура образовательного пространства // Психология и педагогика профессиональной деятельности:уч. пособие для вузов. М., 2003.

5. Касицина Н.В., Кац Е.А., Михайлова Н.Н., Рязанова И.П., Рязанова Ю.А., Юсфин С.М. Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». М., 2010.

6. Касицина Н.В., Юсфин, С.М. Возможности педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве социального партнерства:материалы междунар. форума «Евразийский образовательный диалог». Ярославль, 2013.

7. Кац Е.А., Зверева Е. А. Развитие самостоятельности студентов на занятиях по программе «Самоучка» // Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике. СПб, 2012.

8. Ковалева Т.М., Рыбалкина Н.В. Образовательное путешествие как новый (хорошо забытый старый) вид туризма // Внешкольник. 2003. № 9.

9. Попов А.А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования. Красноярск: ИЦ Института естественных и гуманитарных наук, 2008.

10. Рыбалкина Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения // Материалы VIII Всеросс.Науч.-практ. тьюторской конференции. Томск, 2004.

11. Рязанова И.П. Переход от опеки к самостоятельности. Опыт поддержки выпускников сиротских учреждений в преодолении ими адаптационных трудностей в образовании // Поддержка субъектности в учебной деятельности: от концептуальных идей к конкретной практике. СПб, 2012.

12. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.

13. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») //Вопросы психологии. 1993. № 1.

Наставничество как технология содействия социокультурной реабилитации детей-сирот с тяжелыми и множественными нарушениями развития

(С.В. Комарова, Т.В. Авакян, А.И. Захарова)[1]

Официальная статистика свидетельствует о снижении количества детей-сирот в интернатных учреждениях, благодаря развитию семейных форм воспитания [6]. Дети-сироты с тяжелыми и множественными нарушениями развития – наиболее трудно устраиваемая в приемные семьи категория детей, большая часть из них продолжает проживать в учреждениях интернатного типа. Ряд работ указывает на важную роль системы наставничества в развитии и воспитании детей из детского дома [1; 2; 3; 4; 5]. Однако разработанные технологии ориентированы на детей и подростков с нормативным развитием. Фокус внимания наставничества в основном направлен на взаимодействие с теми воспитанниками, которые выходят в самостоятельную жизнь и нуждаются в социализации, помощи и поддержке на этом этапе. Социальная адаптация детей-сирот предполагает большое количество индивидуальной работы, что не всегда возможно обеспечить существующим штатным расписанием учреждения. В нашем учреждении с 2010 г. ведется работа с волонтерами по программе наставничества, в отношении детей с нормативным развитием или легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Этот опыт показывает, что наставник часто становится для ребенка действительно значимым взрослым. Эмоциональное состояние ребенка стабилизируется, когда он начинает получать персональную, только ему адресованную заботу от взрослого. Кроме этого, появляется больше возможностей для реализации досуга с учетом индивидуальных потребностей и интересов конкретного ребенка. Однако в настоящий момент в Центре содействия семейному воспитанию (ЦССВ) «Наш дом» проживает 106 детей, из которых больше половины (60,4 %) – с тяжелыми и множественными нарушениями развития. В связи с этим становится актуальной задача подготовки программы наставничества ориентированная на эту группу детей, учитывающая их особенности, потребности и ограничения. Таким образом, новизна представляемого проекта заключается в развитии

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 19–21 апреля 2018 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. М.: Пробел-2000, 2018. С. 266–271.

системы наставничества для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Основная идея программы состоит в том, что для ребенка-сироты с тяжелыми и множественными нарушениями развития открывается возможность установить длительные партнерские отношения с другим человеком и обрести значимого взрослого. Для многих детей это единственная возможность иметь близкого взрослого. Общение с наставником будет способствовать стабилизации эмоционального состояния «особого» ребенка, повышению результативности его социокультурной реабилитации и реализации личностного потенциала, адресности в оказании помощи ребенку в подготовке к взрослой жизни, вне зависимости от того будет ли это самостоятельное проживание или проживание в специализированном интернате.

Реализация программы не предполагает устройство ребенка в семью наставника. Речь идет о партнерских отношениях между ребенком и наставником, своеобразной дружбе взрослого и ребенка. Самое главное в наставничестве – это доверительные отношения, возникающие в процессе общения. Наставник не ставит оценок, не судит, но оказывает всестороннюю поддержку и является проводником на пути личностного роста ребенка. Наставник помогает ребенку поверить в себя и развить уверенность в собственных силах, способствует созданию условий, при которых появляется возможность лучше узнать себя, осознать цели жизни и научиться брать на себя ответственность за их осуществление.

Можно сказать, что наставничество – это поддержка и помощь, оказываемая детям с целью максимального развития их способностей, умений, направленная на развитие и улучшение личности, успешной социальной адаптации, а также способствующая профессиональному самоопределению при возможности осуществления данного направления работы.

Наставничество требует времени, четкости взаимоотношений, ответственности, целенаправленности действий и наличия у наставника опыта и специальных знаний. Наставничество предполагает, что общение между взрослым и ребенком носит регулярный характер. При этом за каждым наставником закреплен один ребенок. Таким образом, наставник может уделять внимание лично ребенку, что влияет на формирование дружеских отношений, позволяет и наставнику, и ребенку лучше понять себя, раскрыть сильные стороны личности, поверить в себя.

Существует ряд объективных трудностей, которые важно учесть в разработке программы. Практика работы показывает, что большая часть волонтеров не готовы к общению с детьми с тяжелой патологией развития. Взаимодействие с этой группой воспитанников требует от взрослых психологической готовности и хорошей эмоциональной регуляции. Специалистам важно помочь будущим наставникам снизить уровень тревоги и справиться со своими опасениями. Повышение тревоги во многом связано с неизвестностью, недостаточной информированностью об этой категории детей, отсутствию опыта взаимодействия с ними, неверными представлениями и мифами. Поэтому важной составляющей программы является образовательно-информационный блок, одной из задач которого является формирование основных представлений о детях с патологией развития.

Важно, чтобы будущие наставники понимали, что дети с тяжелыми нарушениями развития нуждаются не только в социально-бытовой помощи (помыть, подежурить в больнице, помочь с транспортом, купить необходимые для развития и реабилитации вещи), но и в общении, личном контакте со взрослым. Так же, как и дети с нормативным развитием, дети с патологией нуждаются в принятии, близком общении, установлении эмоционально-значимых отношений.

К сожалению, в обществе бытуют представления о нецелесообразности включения этой группы детей в активную жизнь и бессмысленности затрат и усилий специалистов, поскольку дальнейшие жизненные перспективы и развитие этих воспитанников сильно ограничены. Это еще одна проблема, которая возникает в рамках составления программы и является актуальной как для будущих наставников, так и для специалистов.

Программа «Наставничество как технология содействия социокультурной реабилитации детей-сирот с тяжелыми и множественными нарушениями развития» направлена на разработку технологии подбора, подготовки и сопровождения индивидуальных наставников для детей-сирот с тяжелыми и множественными нарушениями развития, воспитывающихся в условиях детского дома, и не имеющих родственников.

Целевая группа – воспитанники с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в возрасте от 10 до 18 лет, не имеющие родственников, в количестве не менее 25 человек.

Программа состоит из нескольких этапов.

Подготовительный этап.

Разработка и утверждение необходимых документов и организационно-управленческих материалов; разработка программы подготовки наставников для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития; организация дополнительного обучения специалистов ЦССВ в целях подготовки к работе с наставниками.

Кроме этого разрабатывается, утверждается и выполняется информационная поддержка проекта с целью привлечения кандидатов в наставники.

Основной этап.

Во время основного этапа происходит подбор и обучение наставников, выделение группы воспитанников для участия в проекте, формирование пар «наставник – ребенок». Составляются и реализуются индивидуальные программы наставничества. Осуществляется психолого-педагогическое сопровождение процесса реализации программ, а также их корректировка и пролонгация. Ведется работа по созданию и наполнению портфолио достижений ребенка, участвующего в проекте, которое включает в себя фото и видео материалы, творческие работы и другие свидетельства личностного развития и самореализации участников пары.

Заключительный этап.

Реализация проекта предполагает выпуск и распространение информационно-методического сборника, включающего описание технологии наставничества над детьми-сиротами с тяжелыми и множественными нарушениями развития; бланки и формы документации, обеспечивающей реализацию и мониторинг эффективности технологии; истории партнерства детей и наставников и другие значимые материалы. Планируется, проведение итогового мероприятия для освещения результатов проекта и транслирования опыта организации наставничества над детьми-сиротами с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Предполагается, что участие в проекте благоприятно повлияет не только на детей-сирот, но и на всех участников, реализующих программу. Ожидаются следующие результаты.

Для воспитанников организации для детей-сирот: участие в программе позволит стабилизировать и улучшить психическое состояние; получить положительную динамику в развитии коммуникативных и социальных навыков; расширить возможности участия в социальной жизни и сеть социальных контактов.

Для граждан, участвовавших в программе в качестве наставников: повышение осведомленности о детях-сиротах с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии; получение опыта взаимодействия с детьми особой категории; формирование ответственного отношения и способности самостоятельно взаимодействовать с подопечным в организации и вне ее, формирование компетенций по взаимодействию с сотрудниками организации для детей-сирот.

Для специалистов организации для детей-сирот: участие в программе позволит повысить уровень профессиональных компетенций увзрослых в части взаимодействия со «значимыми» воспитанников, не являющимися сотрудниками учреждения.

Библиографический список:

1. Байер Е., Аваков С. Педагогическое наставничество для детей-сирот // Развитие личности. 2017. № 2. С. 211–219.

2. Бородатая М.Н. Наставничество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей как технология добровольческой деятельности / Актуальные вопросы социальной работы с различными категориями населения: сб. статей IV межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Киров, 31 марта 2017 г.) / под ред. И. В. Шешунова [и др.], Киров: ФГБОУ ВО Кировский ГМУ Минздрава России, 2017. С. 126–133.

3. Ефремова Л.П., Прокопьева М.М. Наставничество как инновационная форма работы с детьми, лишенными родительского попечения в условиях детского дома / Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Якутск, 31 март 2016 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 94–96.

4. Парфенова О.Т., Гуляева А.А. Наставничество как способ социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Молодежь в науке: Новые аргументы: сборник науч. работ II Междунар. молодежного конкурса (Липецк 21 октября 2015 г.). Часть II. Липецк: Научное партнерство «Аргумент», 2015. С. 115–117.

5. Телицына А.Ю., Гнутова А.А., Лобазникова Н.Ю., Шмагина Н.С. Социально-педагогическая роль индивидуального наставничества в образовательном пространстве детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как волонтерская практика преодоления проблем социальной адаптации// Вестник МГОУ. Серия: психологические науки. 2016. № 3. С.73–87.

6. Усыновление в России [Электронный ресурс]: интернет-проект Министерства образования и науки РФ // URL: http://www.usynovite.ru/statistics/2015/2/ (дата обращения: 04.05.2018

Программа краткосрочного наставничества: прецедент адаптации

(М.Ю. Чередилина, М.А. Янонис, К.Б. Гусева)[1]

28 ноября 2016 года состоялась Церемония закрытия первой в России программы наставничества «Мое образовательное будущее». Итогом успешной апробации стало подписание договора о сотрудничестве между Агентством стратегических инициатив и Межрегиональной тьюторской ассоциацией (МТА), благодаря этому сотрудничеству, программа переходит на этап тиражирования и получит развитие в регионах. Основой программы является методика наставничества детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, реализуемая чилийским благотворительным фондом «Belén Educa», адаптацией которой занимались представители МТА. Фонд предлагает известным людям стать наставниками, которые посредством серии встреч помогают подопечным разобраться в важных для них вопросах: где и как получить образование, какую профессию выбрать, как правильно поступить в сложной ситуации. Так у подростков появляются старшие, к которым можно обратиться за советом и помощью; это успешные реализовавшиеся люди, шансы встретить которых без этой программы у подопечных минимальны.

Особенные затруднения в видении путей развития после окончания школы имеют подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации (ТЖС)[2].

Среди детей, попавших в ТЖС, находятся дети, оставшиеся без попечения родителей. Внутреннее осознание выбранного курса дальнейшего развития, определение ближайшего пути реализации целей профессионализации, умение взаимодействовать с окружающими может служить каркасом успешной адаптации и самореализации выпускника детского дома. Приобрести нужный опыт и нарастить необходимые компетенции возможно с использованием ресурса наставничества. Это одна из форм компенсации опыта, который был недополучен в семье.

Забота государства и заинтересованных лиц: волонтеров, благотворительных фондов, попечительских советов при организациях-спонсо-

---

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 20–22 апреля 2017 г.) / под ред. Н.Н. Михайлова [и др.]. М.: Пробел-2000, 2017. С. 240–244.

[2] Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» от 10 декабря 1995 г. № 195-ФЗ в ред. 22 августа 2004 г.

рах – часто вырабатывает потребительское отношение у подростков. Оно в большей степени выражается в ожидании пожизненной помощи. Оканчивая школу и начиная самостоятельную жизнь, ребята испытывают серьезные затруднения в смене мировоззрения. Именно на этот период, 18–25, лет приходится самый большой процент юношеской девиации лиц, попадающих в категорию ТЖС, фиксируется снижение положительных социальных результатов, полученных в период обучения в школе.

Методика краткосрочного наставничества отвечает на реальные запросы общества в вопросах адаптации, профессиональной ориентации, сопровождения личностного роста подростков и юношества – учеников и выпускников детских домов. Предложенная программа наставничества отвечает на ряд общественных запросов:

1. Социальная поддержка процесса адаптации детей-сирот в обществе.

2. Ресурсное оснащение подростков и юношества в сфере профессионального выбора.

3. Интеграция усилий государственного и коммерческого сектора в вопросах реализации образовательного и профессионального интереса детей, попавших в ТЖС.

В России проект стартовал в феврале 2016 г. в результате сотрудничества с представителями Чилийского фонда «Belén Educa», представившими методику краткосрочного наставничества сопровождения детей в ТЖС.

Фонд «Belén Educa» является некоммерческой организацией, которая обеспечивает качественное образование и объединяет 14 школ, в которых обучаются более 13 600 учеников. Школы расположены в неблагоприятных районах в коммунах Пуэнте-Альто, Майпу, Ла-Пинтана, Сан-Хоакин, Киликура, Пудауэль, Серро-Навия г. Сантьяго и в коммуне Ла-Уньон провинции Лос-Риос. Живущим в социально уязвимой среде, в бедных районах молодым людям сложно полностью реализовать свой потенциал. Это порождает низкие ожидания и разочарования в обществе, которые могут привести к отчислению из школьной системы, к невозможности получения высшего образования. В семьях, в основном многодетных, с низким уровнем дохода, могут проживать подростки, достигшие 17 лет, которые никогда не покидали даже пределы своего района.

Для решения проблемы преодоления образовательного разрыва, что в долгосрочной перспективе может означать победу над бедностью,

Фонд «Belén Educa» в 2007 г. разработал программу краткосрочного наставничества. Также благодаря направлению «Orientación y Familia» («Ориентация и Семья») Фонд «Belén Educa» создает возможности для поддержки учеников, начиная с первых лет их обучения. Программа наставничества является дополнением к учебному процессу.

Суть программы в индивидуальном ежемесячном сопровождении ученика руководителями ведущих компаний. В программе краткосрочного наставничества участвуют руководители крупных предприятий. Они оказывают ежемесячную индивидуальную поддержку ученикам во время их последнего года обучения в школе (17 лет). Проводится 6 встреч, на которых наставник поддерживает ученика, помогает разработать ему своей жизненный проект, проект его будущей занятости, стимулирует его на получение высшего образования.

Цели программы краткосрочного наставничества (Чили):

- Стимулирование навыков, умений и ценностей у молодых людей в целях укрепления их личностных качеств.
- Обеспечение инструментами, которые позволят повысить производительность личностных качеств, учебы и трудоспособности (например, позволят научиться ставить цели или разрешать конфликтные ситуации).
- Содействие в создании целей и поддержка наставником молодого человека.
- Помощь в выборе высшего учебного заведения и в поиске источников финансирования (например, как получить стипендию).

Дополнительными целями Фонда «Belén Educa» являются:

- Укрепление сотрудничества делового мира с Фондом «Belén Educa».
- Установление связи между учениками и людьми, которые получили высшее образование техническое или университетское, учитывая тот факт, что ученики не имеют информации о людях с таким уровнем образования.
- Знакомство предпринимателей и лидеров Чили с жизнью учеников.

Методика реализации программы краткосрочного наставничества Фонда «Belén Educa» предполагает несколько фиксированных этапов:

1. Первоначальный контакт с предприятиями, организациями: представление программы наставникам и ученикам.
2. Церемония открытия.
3. 6 встреч наставника и ученика.

4. Церемония закрытия.

5. Мониторинг и прямой контакт между координатором программы со стороны учащихся и со стороны предприятия.

6. Финальное оценивание программы.

Для успешной реализации проекта сформулированы требования к взаимодействию наставника и подопечного, в число которых входит следующее:

1. Наставник не должен давать деньги ученику.

2. Только компания отвечает за перемещение подопечного.

3. В случае возникновения какой-либо проблемы, наставник должен связываться непосредственно с руководителем компании, который, в свою очередь, должен связаться с руководителем программы.

4. Взаимодействие наставника и подопечного происходит на рабочем месте наставника, при открытых дверях.

Миссия наставника – раскрыть способности, желания и возможности ученика для его поступления в вуз и получение им в дальнейшем высокого личного и профессионального развития.

Профиль наставника:

- Возраст старше 28 лет.
- Управляющий предприятием, руководитель.
- Профессиональная стабильность, перспективы работы на предприятии.
- Время для участия в Программе (церемония открытия, закрытия и 6 встреч), высокая культура самоорганизации и планирования.
- Высшее образование.
- Коммуникативные способности.
- Заинтересованность и желание принимать участие в программе.
- Профиль ученика:
- Мотивированный.
- Согласен на участие в проекте.
- Высокий уровень предметных оценок (от 6,5 баллов до 5,5).
- Ответственный, желающий получить помощь от людей, которые не входят в семейный круг.

В Чили проект стартовал в 2008 г. В пилотной программе участвовало шесть учеников. К 2016 г. количество учащихся, прошедших программу, насчитывает 298 человек – это 35 % от всего количества выпускников подшефных школ Фонда «Belén Educa».

В 2016 г. Чилийским опытом заинтересовались лидеры автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов». Южно-американские коллеги были приглашены в Россию с презентацией программы. Чилийские специалисты рассказали об истории возникновения и развития программы, о ее целях, а также методике ее реализации, что дало направление к передаче и развитию аналогичного проекта в России.

Становление системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

(Л.П. Шустова)[1]

Семья является ведущим институтом социализации детей и подростков. Дети, растущие в семье, в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностями с обучением в школе, общением со сверстниками, и, наоборот, нарушение детско-родительских отношений ведет зачастую к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Проблема социального сиротства – одна из острейших проблем российского общества. Ежегодно численность детей в России снижается на один миллион человек. В то же время число социальных сирот неуклонно растет. Сегодня в России насчитывается более 700 тыс. социальных сирот, 90% из которых имеют живых родителей [3].

Приметой нашего времени является ускорение темпов социального сиротства. Жизнь в «пространстве» такого детства: раннее взросление, неблагоприятные условия жизни, эмоциональная депривация, жестокое обращение, неудовлетворение базовых потребностей человека (в безопасности и защите, любви и принадлежности, уважении и самоуважении, безусловном принятии и др.). Зачастую это приводит детей к мысли о бесперспективности жизни [2].

Для того, чтобы дети росли в семьях, необходимо развивать все существующие формы семейного устройства детей: усыновление (удочерение), опека (попечительство), приемная семья, детский дом семейного типа, патронат.

Однако взять ребенка в семью – не означает снять все его проблемы. И в условиях семьи, а тем более – приемной, воспитание остается весьма не простым делом, требующим не только житейского опыта, но и специальной психолого-педагогической подготовки. Перед приемными родителями встает задача восстановления доверия ребенка к миру взрослых, изменение его жизненных установок, помощь в осознании своих проблем и приобретении им позитивного жизненного опыта.

---

[1] Первая публикация: Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Междунар. науч.-практ.конф. (г. Москва, 13–14 июня 2013 г.). / под ред. Н.Н. Михайловой, И.Ю. Шустовой. М.:Пробел-2000, 2013. С. 66–69.

Проблема социального сиротства общегосударственная по своему масштабу, и решать ее необходимо в тесном сотрудничестве различных министерств и ведомств (образования, здравоохранения, социальной защиты населения, спорта и туризма, юстиции и т.д.).

В целях профилактики социального сиротства ОГБОУ ДПО Ульяновский ИПКПРО в сотрудничестве с Министерством образования Ульяновской области с 2008 года реализует инновационный образовательный проект «Приемная семья – наша особая забота». Проект предполагает создание комплексной системы психолого-педагогической поддержки и сопровождения семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в муниципальных образованиях региона [1].

Реализация проекта на территории региона позволит создать научно-методическую базу по проблеме профилактики социального сиротства; повысить психолого-педагогическую компетентность специалистов отделов опеки и попечительства, замещающих родителей, педагогов; сформировать позитивное общественное мнение относительно развития различных форм семейного устройства социальных сирот; снизить показатели возврата приемных детей в интернатные учреждения.

Система психолого-педагогического сопровождения замещающих семей включает в себя шесть направлений деятельности:

1. Обучение и просвещение замещающих родителей (кандидатов).

2. Методическая учеба специалистов отделов опеки и попечительства, детских домов и учреждений НПО и СПО.

3. Диагностика и консультирование семей.

4. Разработка и информационная поддержка тематического раздела сайта.

5. Научно-методическое сопровождение замещающих семей.

6. Обобщение и распространение опыта воспитания детей в замещающих семьях.

1. Обучение и просвещение замещающих родителей (кандидатов).

Данное направление с 2008 по 2010 год реализовалось через функционирование в муниципальных образованиях области постоянно действующего проблемного семинара «Воспитание в приёмной семье» для приемных родителей. Круг специалистов, осуществляющих обучение родителей, весьма широк: медицинские специалисты узкого профиля, логопед, психолог, юрист и даже священнослужители.

Сотрудниками УИПКПРО в рамках «Школы замещающих родителей» была организована подготовка лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребёнка, оставшегося без попечения родителей. Всего обучение по программе «Школы замещающих родителей» прошли 2645 граждан Ульяновской области.

2. Методическая учеба специалистов отделов опеки и попечительства, детских домов и учреждений НПО и СПО.

С целью обучения вышеперечисленных категорий сотрудниками кафедры педагогики и психологии и воспитательных проблем образования были разработаны и реализованы такие учебные модули как: «Психолого-педагогические и правовые основы опеки и попечительства», «Организация работы с приемными родителями» (для руководителей и специалистов отделов опеки и попечительства); «Современные технологии психолого-педагогической и социально-педагогической работы с детьми в условиях учреждений НПО и СПО» (для педагогов-психологов и социальных педагогов учреждений НПО и СПО); «Современные технологии психолого-педагогической и социально-педагогической работы с детьми в условиях учреждений интернатного типа», «Организация реабилитационной работы с детьми в условиях учреждений интернатного типа» (для специалистов детских домов).

Обучение по программам учебных модулей прошли 115 специалистов отделов опеки и попечительства, образовательных учреждений НПО и СПО, детских домов г. Ульяновска и муниципальных образований Ульяновской области.

3. Диагностика и консультирование семей планирующих взять в свою семью приёмного ребёнка и семей, уже усыновивших ребёнка или создавших приёмную семью, оказание оперативной психолого-педагогической и юридической помощи замещающим родителям осуществляется посредством проведения групповых, индивидуальных и дистанционных консультаций.

Помимо прочего кандидаты в замещающие родители проходят психологическую диагностику, выявляющую особенности личности и мотивации принятия ребёнка на воспитание в свою семью.

На основе этой диагностики кандидатам на замещающего родителя или усыновителя даются рекомендации по подбору ребёнка.

Такую работу проводят специалисты психолого-педагогической службы Департамента профессионального образования и охраны

прав несовершеннолетних Министерства образования Ульяновской области.

4. Разработка и информационная поддержка тематического раздела сайта. На сайте УИПК ПРО для замещающих родителей, специалистов отделов опеки и попечительства, а также педагогов создана специальная страница «Научно-методическое сопровождение замещающего семейного устройства».

С 2012 года в муниципальных образованиях Ульяновской области введена практика дистанционного обучения и консультирования кандидатов в замещающие родители, осуществляется проведение вебинаров по актуальным проблемам воспитания приемного ребенка. Дистанционное обучение организует УИПКПРО и Отдел психолого-педагогической и социальной поддержки несовершеннолетних ОГКУ «Центр развития образования Ульяновской области».

5.Научно-методическое сопровождение замещающих семей включает разработку учебно-методических пособий, методических рекомендаций, памяток для замещающих родителей, педагогических работников, специалистов отделов опеки и попечительства по проблемам воспитания приёмных детей.

За годы реализации проекта было выпущено учебно-методическое пособие «Воспитание ребенка в приемной семье». Для педагогов изданы методические рекомендации «Школьному педагогу о приемных детях», а также российско-американский сборник материалов «Любовь и помощь нашим особым детям» по проблеме постинтернатного сопровождения детей-сирот.

6. Обобщение и распространение опыта воспитания детей в замещающих семьях осуществляется через организацию встреч и презентаций позитивного опыта воспитания приёмных детей в замещающих семьях в рамках агитпоездов, проходящих в муниципальных образованиях Ульяновской области, а также посредством проведения и участия в научно-практических конференциях, симпозиумах, круглых столах, днях защиты детей и т.д.

В Ульяновской области распространились разнообразные формы работыс замещающей семьей: опекунский всеобуч, проведение фокус-групп замещающих родителей, организация и проведение встреч со специалистами различных ведомств и с членами Опекунского Совета. Особо отметим клубы опекунов (попечителей) и приёмных родителей,

созданные в различных муниципальных образованиях области: «Доброе сердце» в Карсунском районе, «Радуга» в Старомайнском районе, «Мамонтёнок» в Барышском районе, «От сердца к сердцу» в городе Ульяновске.

Введены в практику телефоны доверия по правовому и психологическому сопровождению, как членов замещающих семей, так и воспитанников и выпускников детских домов.

Таким образом, можно говорить о становлении системы психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи, направленной на выявление и поддержку замещающей семьи, оптимизацию ее ресурсов, повышение воспитательской компетентности замещающих родителей, позитивную социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Библиографический список:

1. Воспитание ребенка в приемной семье: уч.-метод. пособие / под ред. Л.П. Шустовой. Ульяновск: УИПКПРО, 2010.

2. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. Казань: Изд-во ТГГИ, 2003.

3. Найди меня, мама! Материалы в помощь журналисту. М.: АНО «Студио-Диалог», 2006.

Практика гуманизации воспитательного пространства международного интеграционногокорчаковского лагеря «Наш Дом»

(М. Е. Ушакова)[1]

Одной из главных направлений развития гуманистического воспитания в педагогике начала XX века была тенденция к разрешению противоречия между личностью ребёнка и детским сообществом, стремление к утверждению чувства защищенности ребёнка в системе межличностных отношений с ровесниками и взрослыми. Гуманизация воспитания связывалась с процессом социализации личности, который представлялся как отсутствие подавления активности личности, недопустимость навязывания общественных функций вопреки склонностям и стремлениям индивида. Реализация этих идей с успехом воплощалась в воспитательных системах А. Нилла (Великобритания), Я. Корчака (Польша), С. Френе (Франция) и др.

Характерной особенностью современной жизни детей в большинстве стран мира являются условия социальной дифференциации, внутреннего общественного конфликта. Выделяют группы детей, которые являются жертвами социума, это дети, лишённые возможностей нормального развития, дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), дети, попавшие в криминальную среду, оказавшиеся в трудных жизненных обстоятельствах и др. Вместе с тем, ведущие российские учёные говорят о глубинных изменениях и самого детства (Д. И. Фельдштейн), о появлении детей с новым типом сознания (Н.А. Горлова), требующих иного подхода в воспитании и образовании.

Противоречие внешних обстоятельств, ограниченных возможностей здоровья и внутренних изменений приводит к возникновению у ребёнка, в том числе у ребенка с ОВЗ, индивидуальных механизмов психологической защиты, основанных на неуверенности в себе, неверия в других, отсутствии опоры, страха перед реальностью. Вследствие этого происходит дискредитация и отвержение любого педагогического воздействия, возникает агрессия, направленная не только вовне, но и на самого себя, приводящая к личностному разрушению. Снижение или устранение на-

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой [и др.]. Москва: Пробел-2000, 2016. С. 304–307.

пряженности в межличностном общении, улучшение собственного эмоционального фона, усвоение личностью индивидуальных норм и традиций группы, вхождение в её ролевую структуру – всё это считается признаками и целями социальной адаптации.

Социальный заказ общества, государственная политика в образовании Российской Федерации указывают на необходимость и своевременность гуманизации традиционной практики взаимодействия с детьми.

С 1993 г. в пространстве международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом» волонтёрами Российского Общества Януша Корчака осуществляется практическая реализация тезисов гуманистического воспитания и интеграционной деятельности, проводятся мероприятия, способствующие социальной адаптации и интеграции детей из разных социальных групп. В основе концепции лагеря лежат идеи польского врача, педагога, писателя Януша Корчака о правах детей, диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о прощении как основном принципе педагогической деятельности [1, с. 90].

Взаимодействие взрослого и ребёнка, процесс воспитания как оказание детям помощи в их росте и развитии – прогрессивный путь педагогики Я. Корчака, результатом которого становится постепенное уменьшение зависимости детей от взрослых, формирование у ребёнка самостоятельных суждений и убеждений, собственной системы ценностей, «возвращение в достойную, радостную жизнь» [2, с. 94–98]. Лагерь «Наш Дом» является открытой учебной площадкой для повышения квалификации, демонстрации и изучения работы педагогов в условиях интеграции.

Следующие методы, обеспечивающие условия социализации и интеграции, представляют собой сплав традиционных, фундаментальных принципов гуманистической педагогики Я. Корчака, культурных практик разных стран, современных подходов организации детского коллектива и досуговых мероприятий.

Применение на практике принципов уважения, прощения, диалоговых форм общения взрослых и детей.

Организация демократического правового пространства: анкетирование, детский парламент, свобода участия в мероприятиях, добровольная поощряемая помощь и др.

Создание домашней обстановки – небольшие (10–12 человек) «семьи» вместо отрядов, «папы» и «мамы» вместо вожатых, ежедневные семейные и общелагерные сборы – «свечки».

Обеспечение возможности творческого и интеллектуального развития, самовыражения: организация праздников, творческих и интеллектуальных игр, работа кружков и пр.

Организация оздоровления детей, внимание к вопросам их физической и психологической адаптации, компенсации ограниченных возможностей в условиях лагеря: дислокация на базе санатория, психологические тренинги, беседы, ролевые игры, внимание к индивидуальным потребностям каждого участника Лагеря.

Знакомство с культурой других стран – участников проекта: общение с детьми и вожатыми из других стран, в том числе, на иностранном языке, игры, фестивали культур [1, с. 69].

Проведение зимней и летней смен Лагеря, организация встреч, экскурсий, научных конференций и неформальных мероприятий между ними поддерживают и укрепляют интеграцию и социализацию детей вне лагеря.

Результатом практики Лагеря становятся личностные достижения детей интеграционной среды: активное участие в жизни Лагеря, добровольное принятие ответственности, расширение социальных контактов, чувство защищенности и раскрепощённости. Пространство Лагеря даёт каждому ребёнку возможность самовыражения, что само по себе является стимулом для дальнейшего саморазвития и роста. Для многих детей становятся значимыми или обновляются такие понятия, как дом, семья, друг, ответственность.

Процесс гуманизации пространства детства обеспечивается гуманизацией воспитательной деятельности педагога. За годы работы Молодёжного центра сложился творческий коллектив вожатых, постоянно пополняемый молодыми волонтёрами. Это студенты и молодые люди разных профессий: педагоги, врачи, физики, журналисты, музыканты и т.д., а также подросшие дети – воспитанники Лагеря. Подготовка вожатых осуществляется на тренингах до Лагеря и продолжается на протяжении всей смены. Центральной идеей педагогической концепции Корчака является признание ребенка человеком: «Нет детей – есть люди, но с иным масштабом понятий, иными источниками опыта, иными стремлениями, иной игрой чувств», что для некоторых взрослых сначала является откровением, а затем становится основой нового взгляда на отношения «ребёнок – взрослый» и опосредовано влияет на личностный рост и социализацию самих педагогов.

К настоящему времени результаты работы интеграционного международного корчаковского лагеря «Наш Дом» зафиксированы в диссертационных исследованиях, монографиях, статьях. Проект привлекает внимание к вопросам социализации, интеграции, адаптации детей группы риска, способствует накоплению и распространению педагогического опыта в гуманистической парадигме.

Библиографический список:

1. Демакова И. Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: АНО «ЦНПРО», 2013.

2. Ушакова М. Е. Проблемы формирования толерантного сознания в детских коллективах смешанных групп// Педагогика и образование: вызовы и перспективы: сборник статей по итогам Междунар. науч.практ. конф. (г. Москва, 8–9 апреля 2014 г.). М.: Изд-во АПКиППРО, 2014.

Сиротство в Италии (группы, причины сиротства, законодательная база, социальные структуры – партнерские и контролирующие функции)

(Стенограмма. Ведущая – Э. Гобби, соведущая и перевод – М.Б. Чернова)[1]

М.Ч.: Лиза говорит, что в течение 14 лет она работает в социальном секторе, который занимается проблемами несовершеннолетних, оставшихся без семьи или удаленных из семьи. В Италии не употребляют термин «сирота». Стараются употреблять другие термины – «дети, оставшиеся без семьи», или «дети – дословно – отдалённые от семьи».

Лиза начала с того, что термины «сирота» и «сиротский дом» были использованы в итальянской социальной культуре до 2000 года. Но вообще само появление термина связано со средневековым периодом, когда в Риме при католических монастырях впервые появлялись такие благотворительные структуры, которые занимались проблемами детей, оставшихся без семьи, и таким образом Рим был тем пунктом, откуда пошло распространение этого опыта и этой практики. Следующий пункт ее в истории обозначен как Милан, Флоренция и другие крупные города.

Вот эти структуры можно было бы разделить на две категории. Первая категория: это как раз детские лома, в которые помещали детей, достигнувших уже трехлетнего возраста. Это дети, которые на самом деле не имели семей. *Orfanotrofio* – то, что можно перевести как детские дома для новорожденных. Туда помещались дети до трех лет, от которых по каким-то причинам отказывалась семья. …*legittimo*. Это дети законнорожденные, они имели семью, их законно родили, но по каким-то причинам от них отказывались.

Элиза говорит, что было очень распространено это явление, которое мы видели в фильмах, что были такие боксы для детей, чтобы детей не оставляли на улице, а можно было бы принести их в структуру. В Италии еще до сих пор в некоторых монастырях есть такие люльки, чтобы можно было туда положить младенца; на шею ребенку или в пеленки вкладывается какой-то фрагмент, может быть, монеты или амулеты какие-то. Для чего это делалось? Это хранили в структуре, существовала такая идея,

[1] Первая публикация: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 20–22 апреля 2017 г.) / под ред. Н.Н. Михайловой и И.В. Хромовой. М.: Пробел-2000, 2017. С. 166–183.

что, возможно, мать в течение своей жизни захочет найти ребенка, и это будет моментом признания, моментом опознания, что это ее ребенок.

Таким образом, весь исторический период до объединения Италии примерно 150 лет тому назад, до создания единой республики Италии, практически всегда сиротами занималась католическая церковь. Очень сильное влияние церкви определяло в том числе и воспитание этих детей-сирот. Оно разделяло воспитание на мужское и женское. Мальчик, сразу же после того, как он знакомился с алфавитом (*alfabetizzazione* – первая фаза грамотности), приобщался к какой-то работе, то есть его готовили, чтобы он мог иметь какую-то профессию и найти себе посредством этого труда возможность прокормить себя. Девочкам давался более (Элиза употребила такое слово: *la nobiltà*) аристократический способ воспитания. Их учили шить, вышивать, плести кружево, но – Лиза подчеркнула – очень мощным было воздействие на морально-нравственную сферу, то есть в первую очередь они должны были быть хорошими католичками. И католическая церковь видела в этом свою главную задачу.

Отличительная черта этого периода – это высокая смертность младенцев. Почему? – Потому что эти структуры находились при монастырях, где не могли обеспечить им не просто должный уход, но в первую очередь должного питания, должных условий для нормального развития, для сохранения здоровья. И среди этих детей, можно сказать, выживали сильнейшие, кто от природы имел хорошее здоровье и хорошие задатки физические, чтобы выжить в этих условиях. Элиза подчеркивает, что самый негативный момент этого периода – это очень высокая смертность детей в младенческом периоде, доживало очень небольшое количество до совершеннолетия.

В 1871 году выходит закон, который получил название по имени человека, который выдвинул эту программу: положение сирот в Италии должно быть изменено, должны быть созданы специальные структуры, которые следили бы за их состоянием, развитием и воспитанием, и в какой-то мере вывели бы эту проблему из-под влияния католической церкви. Но это было очень сложно сделать, несмотря на одобрение общества, потому что католическое влияние и папство было очень сильным. Поэтому закон оказался в некотором смысле в противоречии с общепринятыми представлениями и с церковью. И вплоть до 900-х годов ситуация оставалась той же.

Однако в правительство постоянно вносились предложения по совершенствованию, по изменению этого сектора, и практически проблема не оставалась совершенно в тени. Где-то к 1900-ым годам было принято решение создать при мэриях такие советы, такие структуры, которые занялись бы этим вопросом уже на государственном уровне. Почему? – Потому что при монастырях те люди, которые занимались воспитанием детей, их содержанием, – это были люди, делавшие это по собственному желанию, по зову сердца, и в большинстве случаев они не имели ни достаточного образования, ни достаточной подготовки. У итальянцев есть такое выражение *con buon cuore* – от доброго сердца. Они делали это от доброго сердца, но не имели на это ни профессиональных, ни экономических ресурсов.

И вот именно в 1900-ые годы рождаются первые такие структуру, которые начинают этим заниматься – *servizio* – если переводить дословно – услуги, но услуги не в том смысле, в каком мы это понимаем, сервици – это то, что государство предлагает и обеспечивает. Почему я на этом останавливаюсь, это очень важно. Если мы переведем это просто как услуги, здесь есть некий такой отрицательный смысл. Нет, здесь смысл, что государство берет на себя заботу об определенных вещах и создает структуры, которые обязаны это делать, то есть они «услуживают» для социума.

Из зала: Служение.

М.Ч.: Да. Совершенно точно. В данном случае это не услуги, а служение. Это более точно.

Э.Г.: И поэтому был рожден очень интересный феномен перед первой мировой войной. Все семьи, которые имели большие проблемы, скажем, экономические, психологические, еще какие-то, они приезжали в Рим и оставляли детей в этих структурах, а потом уезжали. В связи с этим государство принимает решение: при всех мэриях, даже в самых маленьких городках в провинциях, создавать структуры для детей-сирот – чтобы не везли детей в Рим, а чтобы на каждой территории была бы структура, которая могла бы взять на себя ответственность и заботу о детях-сиротах.

В 20-е годы, когда к власти приходит Муссолини, меняется абсолютно взгляд на ребенка-сироту. Почему? – Потому что политическая программа Муссолини меняет вообще взгляд на всю проблему. Поскольку политика Муссолини во многом была обращена к семье как ценности государства, он выдвигает идею, что это не просто дети-сироты, которые остались без семьи, это достояние республики. Эти дети – это *bene*, это

достояние, в каком-то смысле, если у них нет семьи, то это собственность государства, достояние государства, богатство государства.

И поскольку в это время оказывается огромная поддержка семье: многодетная семья получает денежную поддержку, выдается дополнительное питание, если есть дети несовершеннолетние, значит усиленное питание детям – впервые выдвигается идея о государственном поддержании семьи, которая забирает ребенка из детского дома. Более того, эта идея принятия ребенка в семью всячески пропагандируется, поддерживается и подкрепляется позицией государства по отношению к этой семье.

Италия стремится к тому, чтобы соответствовать интернациональным законам, интернациональным конвенциям, подключается к Женевской конвенции относительно детей-сирот в 1924 году. Создаются первые законы, которые посвящены защите ребенка и правам ребенка, создаются первые своды законов, которые предусматривают права ребенка в государстве и социуме – самые главные пункты, которые остаются на долгие годы основными в итальянском законодательстве. Самые важные моменты – на них стоит обратить внимание, потому что они культивируются и до сир пор в законодательстве – прописывают: каждый ребенок имеет право расти в нормальной семье, каждый ребенок имеет право на хорошее питание, каждый больной ребенок должен лечиться, каждый ребенок, если он имеет какие-то проблемы, имеет право, чтобы эти проблемы были решены.

В 30-е годы рождаются специальные суды, они так и называются: суды по проблемам несовершеннолетних, и готовятся специальные люди – *magistrate*- судейский корпус; до сих пор существует суд по делам несовершеннолетних. И этот суд не зависим от уголовного и от гражданского суда. Он существует по своим законам, он абсолютно автономный.

Государство считает, что все, что происходит с несовершеннолетними, что касается несовершеннолетних, должно рассматриваться с особой точки зрения законов, которые обеспечивают жизнь несовершеннолетнего в обществе, поэтому этот суд должен быть абсолютно независимым от других.

Помимо юристов там должны работать наиболее уважаемые члены общества, и как минимум, обязательно одна женщина должна там быть.

Следующий этап – падение фашизма. Очень долго не было никаких изменений в законодательстве. Естественно, тяжелые времена, и если не было изменений в законодательстве, не было изменений и в практике.

Только в 1948 году, когда была написана конституция Италии, новый вариант, который полностью базировался на идее права на работу и на главенство народа, начинаются какие-то изменения.

М.Ч.: В Италии Конституция определяет жизнь, поэтому все идет от Конституции: на нее ссылаются, ее читают, о ней напоминают. Они ее знают, это правда.

Э.Г.: Как говорит 30 статья Конституции, она очень сильно поменяла и отношение к проблеме, и менталитет итальянский, потому что впервые в Конституции было записано: дети, родившиеся вне брака, имеют те же права, что и дети, родившиеся в браке. Это был момент, который впервые закрепил в законодательстве и в практике тот факт, что дети, рожденные вне брака, будут признаваться государством и будут иметь такие же права. Это в какой-то степени сократило поток детей, которых оставляли именно по причине того, что они родились вне брака.

Вплоть до 60-х годов мало менялась ситуация, потому что в детских домах продолжали работать люди, которые все еще не обладали специальной подготовкой профессиональной – это во-первых. Во-вторых, все еще оставалось большое количество детей-сирот, оказавшихся в детских домах по разным причинам: на 60-е годы в Италии было 240 тыс. детей там.

В 60-е годы в Италии появляются различные группы психологов, которые объединяются в своем интересе к этой проблеме, предлагают освоить опыт и исследовать опыт других стран, скажем так, передовых в этих вопросах, пытаются привнести эти интернациональные идеи, (М.Ч.: Лиза употребила слово «украсть») в свою практику, для того чтобы что-то изменить, чтобы Италия могла конкурировать, соответствовать и выглядеть на интернациональной арене как цивилизованное государство. Они начинают изучать опыт других стран в организации детских домов, в организации работы с сиротами, как организовывается работа с семьей и что нужно сделать, чтобы подготовить кадры для работы в этом секторе.

В 1977 г. появились первые итальянские законы, которые гарантируют семье право на усыновление ребенка, право и возможность. До этого усыновление выглядело следующим образом. Семья могла взять несовершеннолетнего ребенка, воспитывать его, и если он в совершеннолетнем возрасте был согласен, его можно было усыновить. В 1977 г. выходит этот закон, который дает возможность усыновлять несовершеннолетнего ребенка.

70-е годы становятся для Италии периодом очень мощных инноваций. Во-первых, выходит закон о разводе, который определенным образом очень сильно защищает женщину, обеспечивает ее и ребенка. Во-вторых, создаются в большом количестве консультационные пункты, которые работают для семьи, для поддержки семьи в период развода, создаются структуры, которые называют *comunità* – структуры, сообщества, где принимают женщин с детьми в моменты затруднений – экономических, психологических, каких-то других затруднений, для того чтобы избежать момента оставления ребенка. То есть, в самые тяжелые моменты есть куда прийти, получить поддержку, помощь, то есть делается все, чтобы ребенок оставался с родителем, хотя бы с одним родителем, не оказался в доме для сирот.

До 90-х годов социум, все структуры, которые существуют в социуме, выступали зрителями в этих ситуациях. Но в 90-е годы государство говорит: социум не может быть зрителем, все должны быть участниками и должны участвовать во всех инновациях, должны предлагать какие-то инициативы, должны помогать государству. Рождается так называемый третий сектор –частный социальный сектор. Он частный, приватный, но в то же время– работающий с социальными структурами. То есть рождается это сотрудничество. Это партнерство – очень мощное взаимодействие. Почему? – У государства силы в чем-то ограниченные, но есть другие структуры, готовые, подготовленные, которые могут выступать в качестве партнеров.

Закон Бассанини 1996 г. говорит, что все решения должны приниматься органом, который находится не на высшей ступени, а на низшей ступени, то есть – который наиболее близок к социальной среде на данной территории. Таковыми являются мэрии – это тот орган, который участвует в повседневной жизни граждан.

Таким образом, в каждой мэрии существуют отделы образования, социальной работы, молодежной политики. Они должны изучать территорию, отвечать на вопросы территории, на запрос граждан, в какой-то мере проблематизировать этот запрос, понимать проблематику и организовывать эту работу.

Сразу после принятия закона 1977 г. об усыновлении, в Италии очень сильно уменьшилось количество сирот. В 2001 году закон 1977 г. был усовершенствован и изменен. С одной стороны, стало больше возможностей для усыновления, практически, этим законом были закрыты

детские дома в Италии. Закон гласит так: каждый ребенок имеет право расти и развиваться в семье. Те дети, которые не имеют семьи, тем не менее имеют право расти и развиваться в контексте, приближенном к семье. Таким образом, все детские дома были закрыты, и были созданы такие структуры – структуры семейного типа. Например, в Риме сейчас существует более ста таких структур.

М.Ч.: Либо это называется *casa-famiglia* – семейный дом. Или же их называют –*comunità* – группы квартир, где находятся дети и с ними работают представители различных институтов, и по положению они должны находиться в этих структурах как можно меньше времени. Лиза подчеркивает, что эти семейные дома – тот контекст, в котором находится ребенок – рассматривается как некий мост между прошлым ребенка, его индивидуальной историей, которая ни в коей мере не должна быть зачеркнута, перечеркнута, и будущим, с которым мы помогаем в его истории.

Дети, конечно, делятся по возрастному признаку – дети от рождения до 6 лет, 7–10 и 10–17. Структура выбирает для себя (если мы говорим о техниках, о технологиях педагогических), какие-то приоритеты. Она говорит, что она приверженец метода Монтессори, для нее очень важно создавать ситуации, в которых ребенок развивается, растет, не надо никогда быть впереди ребенка, то есть ни в коем случае, ни над ним и ни перед ним.

Э.Г.: Когда дети попадают в эти структуры, каждая структура изучает историю ребенка, и проектируя свое взаимодействие с этим ребенком и взаимодействуя с другими структурами, она должна понять, прежде всего, одну очень важную вещь: семья биологическая *recuperabile* есть. – Возможно ли восстановление отношений ребенка с биологической семьей, возможно ли когда-нибудь вернуть ребенка в эту семью? Или можно ли создать какие-то условия для общения ребенка с биологической семьей?

Вопрос: Сколько детей в этих структурах и сколько там специалистов?

Э.Г.: Во-первых, учитывается метраж структуры, но в основном не больше двенадцати детей, от семи до двенадцати. В день предусматривается три смены воспитателей, два человека в каждую смену. Поскольку три смены – шесть человек в день на этих детей. Штат – административная группа из восьми человек, которая следит, руководит, организует. У этого штата может быть несколько структур, а в одной структуре – три

смены по два человека. Внутри любой структуры, кроме этих шести воспитателей, есть еще обязательно официальный психолог, и обязательная социальная система. Нельзя определить конкретно, сколько человек работает, потому что есть еще внутри райздрав отдела и еще в коммуне те, кто работает с детьми. Детские дома в Риме, которые раньше были большими структурами в больших помещениях, были реконструированы, переделаны в группы апартаментов, которые между собой автономны, имеют отдельные входы. И они существуют как отдельные семейные структуры.

Вопрос: Вообще тема сиротства актуальна в Италии, и насколько вся эта работа, которая сейчас есть, влияет на динамику?

Э.Г.: Я приведу только один пример, и вы сразу поймете, что в обществе все изменилось. На сегодня ноль процентов смертности среди детей-сирот.

Семь месяцев своей работы я посвятила анализу, экспертизе, изучению положения несовершеннолетних в этих структурах. Не столько количественные вещи меня интересовали, сколько характеристики качественные, которые показывали бы эти изменения. Правительство Лацио (регион Италии, состоит из 5 небольших провинций, включая столицу – Рим) запросило в 2015 году все мэрии отчитаться о проблематике и состоянии несовершеннолетних в этих структурах, то есть детей-сирот, и подготовить отчет для правительства. В правительстве Лацио есть гарант детства, есть такая функция, который является гарантом по правам детей и гарантом по этой проблематике. Они должны сделать отчет и послать один экземпляр в правительство, один экземпляр гаранту. На каждого ребенка делается таблица и заполняется по определенным параметрам и еще один экземпляр отправляется в прокуратуру республики Италия. 585 детей по Риму.

Такая ситуация: появился ребенок-сирота. А места нет в какой-то структуре. Тогда обращаются в мэрию Рима и просят предоставить место. Мэрия предоставляет место, но ответственность за ребенка остаётся там, откуда ребенок пришел. И экономически они сюда деньги дают.

На сегодняшний день среди этих детей 64% мальчиков и 36% девочек. В эти 64% вошел новый для Италии феномен, несовершеннолетние дети-иностранцы без родителей, без семьи. Это, например, показывают по телевизору: приплывают семьи, ребенок доплыл, а родители нет. Ребёнок – сирота. В таком случае он остается на попечении той территории, где он оказался. Таким образом, из этих 64% – 31% – это как раз

дети-иностранцы, дети иммигрантов, которые оказались на территории Италии одни. В основном это возрастная группа от 11 до 17. Они оказались в Италии, потому что это был проект переезда семьи. И у них вообще нет никакой идеи быть усыновленными или попасть на временное усыновление. Они категорически этого не хотят. У них другая идея. Они хотят хорошо жить. Они приехали в эту страну, чтобы каким-то образом (непонятно, каким) устроить себе жизнь или переехать из этой страны в другую европейскую страну. Большинство этих детей, примерно 80%, – это египтяне.

Если мы посмотрим возрастной разброс, 9% – дети от рождения до 3 лет. Если женщина рожает ребенка и сообщает, что она его оставляет, этот ребенок никуда не идет, сразу берут пару, которая стоит на очереди, и сразу этого ребенка отдают в семью. Вот почему такой низкий процент маленьких детей среди детей-сирот. В Италии на каждого ребенка приходится 10 семей, стоящих в очереди на усыновление. Обычно ожидание длится 4–5 лет, чтобы получить эту возможность. На интернациональном уровне– это очень большая цифра. Наиболее сложно идет процесс усыновления, конечно, в более взрослом возрасте. От 15 до 16 лет уже 56% детей ждут усыновления, нуждаются в семье. 4–6 лет – всего 6%. 7–10 лет – 10%. 11–14 лет – 16 %. Самая большая группа – это 15–17 лет. Для нас, для представителей сектора, – это очень грустные моменты, потому что это – очень большой процент. И таким образом, если мы смотрим на эти цифры, мы делаем вывод, что наша система где-то дает сбой, она функционирует для маленьких. Но не функционирует для тех, кто уже постарше. Почему еще дети растут вне семьи, попадают в эти проценты? – Потому что если произошло отдаление семьи по каким-то причинам (ремарка М.Ч.: Они не употребляют слово сирота), ребенка в принципе-то нельзя отдать, он является вне семьи, отдаленным, но если биологическая семья предъявляет документы, например, что они излечившиеся, что они нашли работу, что они готовы вернуться к исполнению своих родительских обязанностей, то прокуратура в принципе и службы социальные проводят очень серьезные проверки, и это все немножко затягивается, а ребенок растет.

Если мы посмотрим национальность итальянских сирот, то увидим, что есть 3% детей, национальность которых установить невозможно, они без гражданства. 30% – Евросоюз, и итальянцы сюда же входят, и 58% сирот – это вне Евросоюза.

Вопрос: Сироты инвалиды выделяется или все вместе в этих данных?

Э.Г.: Все дети учатся и живут вместе, потому что Конституция гласит: каждый человек, родившийся на территории Италии, имеет равное право.

Вопрос: Если в структуре ребенок в особыми потребностями, достаточно ли там специалистов?

Э.Г.: Обычно справляются педагоги. Почему? – Потому что они таким образом стараются организовывать работу, чтобы дети как-то тоже помогали друг другу, взаимодействовали. Обычно это не вызывает больших трудностей. И тем более люди, которые работают там, подготовлены, они знают, что они делают и как они делают. Дети с ограниченными возможностями здоровья учатся в школах с обычными детьми.

Вот цифры, показывающие, какие образовательные и воспитательные возможности у них есть. В школе обучается на сегодняшний день 67% детей. Не учатся 11% – еще маленькие. Проходят курсы приобретения профессии 6% и 13% изучают итальянский язык, потому что не владеют им, они не могут пока учиться. И 3% – кто уже работает. С 16 лет в Италии уже можно работать.

Процентное распределение по длительности пребывания в этих структурах: больше 2 лет – 23%, значит они не нашли усыновителей и попечителей. Меньше 2 лет – 77%.

Когда ребенок попадает в структуру – коммуниту *(comunità)*, естественно, воспитатели и педагоги, которые будут с ним заниматься внутри, а также те, кто в образовательный, санитарной службе, – они все объединяются и конструируют гипотезу, что мы можем ожидать и что мы можем предложить, какое будущее может ожидать ребенка, исходя из его особенностей, которые мы наблюдаем, из истории его семьи, из ситуации его семейной, потому что естественно, одна гипотеза – когда родителей нет и они не появятся. Совершенно другое дело – когда семья есть, и третий вариант – когда семья, например, находится на попечении или в поиске работы, или в поиске жилья. Это совершенно разные ситуации.

Чтобы сделать уже какие-то выводы – что мы делаем? Мы, воспитатели, все те, кто работает: для нас очень важно, чтобы был некий проект, некая перспектива. Что мы начинаем делать? – Мы начинаем изводить на нет все остальные структуры, чтобы ни в коем случае не вступили в дело бюрократические механизмы, чтобы про этого ребенка не забыли, не за-

были, что он есть. Например, мы построили наш проект, мы уважаем и признаем историю ребенка, всю его проблематику, его ожидания и желания. Далее – мы хотим, чтобы ни прокуратура, ни службы социальные не забыли о том, что есть такой ребенок, с такой историей, что он ждет очереди на усыновление. Добиваемся, если это можно, и чтобы службы, которые непосредственно принимают такие решения, об этом не забыли.

Вопрос: Как называется эта гипотеза, эти предположения?

Э.Г.: Индивидуальная программа воспитания и развития.

Вопрос: Какое место в программе занимает активность самого ребенка?

Э.Г.: Когда дети приходят очень маленькие, естественно, когда они оказались отдалены от семьи, первое, что нас заботит, – это создание определенных эмоциональных отношений, потому что именно этого дети лишены и именно это им необходимо. Но жизнь организуется так, чтобы постепенно момент управления организацией давать в их руки, таким образом, чтобы ребенок мог сам организовывать свою жизнь каждый день. Даже на каком-то уровне чисто техническом, даже помещение устроено таким образом в соответствии с возрастом, чтобы ребенок мог научиться обслуживать себя, чтобы он научился заботиться о себе, в том числе и о тех, кто рядом с ним. Подбираются различные программы, включая даже интерес школьный, естественно, мы стараемся следовать за теми интересами, которые у него преобладают.

Для 18% детей, которые находятся в структурах, предусмотрено возвращение в семью, то есть после изучения индивидуальной семейной истории, они видят, что эти дети могут быть, при определенной работе, возвращены в семью. Поэтому работа с семьей ведется, для того, чтобы семья была готова вернуть ребенка, принять ребенка.

Вопрос: Учитываются ли желания ребенка, если он не хочет в семью?

Э.Г.: Есть такой пункт – желание ребенка.

Вопрос: Все-таки может ли он не пойти в семью, которая предлагается?

Э.Г.: Да, конечно, потому что в суде ребенок предъявляет свой мотив. Суд его выслушивает.

В моей работе еще не было ни одного случая, когда ребенок не хотел бы пойти в семью или отказался. Почему? – Проводится большая подготовительная работа с семьей. Во-первых, выбирается семья. Во-вторых,

проходит очень много предварительных разных встреч, в разных формах. Если будут видеть, что эта семья ребенку не подходит и что ребенок испытывает какую-то эмоциональную сложность, это просто не состоится никогда. Это сразу же будет закончено на первой же встрече, даже второй уже не будет. Чаще встречаются другие ситуации, когда ребенок просит службы официальные либо судью удалить его от родной семьи на какое-то время. Это да, чаще бывает.

Итак, напомню, 18% детей возвращаются в свою семью, 4% идут на попечительство, опекунство, это в другие семьи, это не возвращение в родную семью. 12% идут на усыновление. 20% – это еще не окончательный проект, непонятно пока.

Для остальных 45% предусмотрены проекты автономные. Что это значит? – По закону, должна быть пара. Прежде, чем эта пара будет признана как семья, стоящая на очереди, готовая взять ребенка, о-о-очень длинный путь должна пройти эта семья в подготовке с очень разными структурами. Прежде, чем дадут им документы, которые подтверждают, что они имеют право кого-то взять, с ними очень много работают педагоги, психологи, медики и социальные работники. Разъясняется и объясняется, что такое усыновление, каковы эти дети, с какими они идут проблемами, историями и так далее.

Вопрос: Как принимается решение о том, что семья берет ребенка?

Э.Г.: С одной стороны, идет подготовка семьи, с другой, – те, кто работает с этой семьей, делают такое досье на них, где есть выводы, которые делаются самыми разными специалистами, потом это обрабатывается еще, и потом передается в суд. Однако со стороны судьи совершается такое действие – есть характеристики, есть истории персональные детей, судья все анализирует: на первом месте – ребенок, его потребности, его особенности, его характеристики. И когда просматриваются эти дела, возможно, паре повезло – есть ребенок, с которым имеет смысл эту семью знакомить.

Вопрос: Сколько лет пары ждут?

Э.Г.: 4–5 лет, бывает и 6–8. Анализируется контекст семьи. Дело в том, что внутри семьи тоже, чтобы подчеркнуть эту ответственность, муж подписывает разрешение на имя жены, и жена подписывает разрешение на имя мужа, что они еще берут взаимную обязанность друг перед другом. Кроме того, что ребенок становится моим ребенком, будет носить мою фамилию, все мое имущество движимое и недвижимое по

закону принадлежит этому ребенку, он становится главным наследником всего, что я имею. Но ребенок должен попасть в эту ситуацию не только экономическую. Все законы Италии говорят: на первом месте ребенок, его здоровье, его интересы, его благополучие, все, что делается взрослыми, – это вторично.

Вопрос: Несколько слов о подготовке педагогов для работы с семьями.

Э.Г.: Учителя – те, что у доски. У них разделены функции. Там внутри работают воспитатели, педагоги и социальные педагоги, три категории. Они должны иметь университетское образование как воспитатели и педагоги.

Вопрос: Если ребенка усыновили, говорят ему о его биологической семье?

Э.Г.: История ребенку рассказывается, желательно, чтобы рассказывалась. Вот какая странная штука. Закон как бы говорит, что раз ребенка усыновили, у него другая фамилия, другая семья, желательно, чтобы не травмировать, прерывать отношения с биологической семьей, но знать свои корни он должен, знать свою историю он должен и может, имеет право. Ребенку рассказывается его история.

М.Ч.: Я сама сейчас работаю с усыновленными детьми из России, родители итальянцы учат русский и переживают, что дети уже почти ничего не говорят по-русски. Они стараются, чтобы дети помнили свои корни, чтобы знали.

Вопрос: А если биологическая семья заявляет свои права на ребенка?

Э.Г.: Никакого права у них уже нет, ничего они предъявить не могут. На самом деле усыновление в Италии – это экстремальный путь, потому что все делается, чтобы восстановить кровную семью. И усыновление другой семьей только самый крайний случай. Бьются до последнего, чтобы родная семья функционировала, я очень прошу это подчеркнуть. Но если уже принято решение об усыновлении, по закону Италии– они уже никуда не могут обратиться, уже никакого права нет. Это уже последний уровень.

Вопрос: Что можете сказать о мотивации семей, которые хотят усыновить ребенка?

Э.Г.: Если ты спросишь у ста пар, почему они берут ребенка, они тебе скажут, что это правильно, хорошо и так надо поступать. Но исследования показывают, что, конечно, эта вербализованная позиция, но внутри, как правило, есть и другие причины. Вторая причина – это невозможность иметь детей.

А сейчас я хотела бы показать разницу между усыновлением и временным усыновлением, то есть попечительством, опекой.

Это попечительство, опекунство рассматривается как очень важный инструмент, который позволяет сохранить связь с натуральной семьей, с биологической семьей. Поскольку основной принцип, который исповедуют итальянские психологи и педагоги – для нормального психофизиологического развития ребенка нужна семья, нормальные семейные отношения – они все-таки рассматривают это временное усыновление для того, чтобы вынуть ребенка из структуры – как бы хорошо там ни было – и поместить в семейный контекст, чтобы дать возможность развиваться в семейном контексте.

А поскольку взять на опеку можно только на два года и потом продлить еще только на два года – больше нельзя – семья, которая берет ребенка, должна это знать. Она должна понимать, что она оказывает помощь в развитии в жизненном периоде на определенном этапе. Это первое. Второе – требования, которые предъявляются к такой семье, более мягкие, более лояльные, чем те, которые предъявляются к семье, которая усыновляет ребенка. Плюс, если мы говорим об усыновлении, там должна быть обязательно пара, а в данном случае может быть один человек. И когда ребенок идет в эту временную семью, родная мать по закону может его навещать раз в неделю. Но если семья приемная не возражает, это может быть и чаще.

Если в течение этих четырех лет семья, из которой ребенок либо на добровольных основаниях был изъят, либо по решению суда, не смогла решить свои проблемы (например, люди страдают определенными зависимостями, им давали срок лечиться, они отказались, или, скажем, в тюрьму попали, или еще что-то, скажем так: ситуация не изменилась, а может быть, она даже ухудшилась), а ребенок чувствует себя хорошо в приемной семье, и эта семья прошла подготовительный курс, демонстрирует готовность, ей после четырех лет опекунства могут позволить усыновить этого ребенка.

Существуют в некоторых регионах – не во всех – центры по опеке и попечительству. В некоторых провинциях их очень много. Эти центры существуют тоже при государственных структурах, и с ними тоже работают педагоги и психологи. Последнее время, после закона 2015 года, когда по-новому рассматривают попечительство, они еще дают право на усыновление. Очень большую поддержку получили

именно эти центры, так как – еще раз подчеркиваю – их рассматривают как инструмент, который может привести к снижению появления сирот в Италии. Почему? – Потому что есть шанс на возвращение в нормальную семью.

Чем хорош этот подзакон 2015 года? – 0н дал больше свободы и больше возможностей для маневров, потому что статья 149 Гражданского кодекса посвящена проблемам несовершеннолетних. Раньше было жестко: если два года ребенок пробыл в семье попечителей и что-то там не клеилось, его могли из этой семьи забрать и передать еще какой-то семье, следующей, которая претендовала. Теперь два года и два, а раньше было только два. Почему был раскритикован этот закон? – Потому что он не предусматривал уважение к чувствам и эмоциям субъектов, и вот этот закон предусматривает, что чувства, возникающие в семейном контексте, должны быть уважаемые. Чувства на протяжении двух лет возникли. Еще два года. И если все складывается положительно, а с биологической семьей нет динамики, значит надо дать возможность ребенку остаться в этой семье. И плюс ко всему, сценарий, когда берут на временное пребывание ребенка в семье, очень сильно отличается от сценария, когда идут на усыновление. Это, как правило, люди очень хорошо обеспеченные, одинокие, которые достигли очень высокого класса как профессионалы – адвокаты, экономисты, владельцы предприятий. Для того, чтобы достичь определенного положения, в какой-то момент они упустили сферу личной жизни, и теперь у них все есть, но они одиноки, они остались одни.

Вопрос: До какого возраста государство содержит?

Э.Г.: Дети получают деньги до 22 лет, и когда они перестают их получать от государства, еще католическая церковь их поддерживает. Своего рода стипендия. Когда мы видим, что ребенку уже почти 17 лет, а он не нашел временную семью, не нашел постоянную семью, тогда мы делаем все возможное, чтобы подготовить какой-то такой способ, чтобы и защитить, и не оставить одного. Изучаем квартал: какие там люди, какие могут быть риски, и стараемся понять – тут хочешь остаться? Какой здесь священник, какой приход, есть ли здесь библиотека, есть ли тренажерный зал. Спрашиваем, в каком месте ты хотел бы жить, что там должно быть, чтобы понять, куда же его отправить.

Вопрос: У нас дети, выпускающиеся из детского дома, получают жилье. А у вас?

Э.Г.: Вы молодцы, а у нас нет такой возможности. Человек сам должен много работать, засучив рукава, чтобы получить квартиру.

Вопрос: Есть какое-нибудь ограничение по количеству усыновляемых детей?

Э.Г.: Нет никакого числа. Сколько вы можете экономически усыновить. 4 может быть в некоторых семьях.

Вопрос: С родителями подготовка понятна. А есть ли подготовка кровных детей к тому, что в семье будет приемный ребенок?

Э.Г.: Во-первых, для тех, кто имеет уже своих детей, закон итальянский предусматривает уважение к первому ребенку, поэтому ребенок, которого берут в семью, должен быть младше. Потому что закон наследования.

М.Ч.: Лиза говорит, что мало семей берут детей, когда есть свои. А мне везет на редкие случаи. Сейчас работаю с двумя семьями, где есть и свои дети, и дети усыновленные, которые носятся, нянчатся. Мальчик Дима вырос до 18 лет и сказал: «А у нас в России дают отдельное жилье. Поэтому с вами жить я больше не хочу, давайте мне все, что вы заработали непосильным трудом». У них два ювелирных магазина, огромная яхта, на которой они ходят в Атлантику. Бьются головой об стену и говорят: «А Диме ничего не интересно». А Дима говорит: «Да, потому что я такой флегматик, я выражать свои эмоции не могу». Потом исчез на две недели. Они его искали и умоляют меня: «Ну ты же – русская. Ну, помоги– поговори, чего он хочет». Дима говорит: «Я хочу найти свою бабушку в Волгограде». Папа говорит: «Я все отдам, найдите эту бабушку. Я готов ее тоже усыновить, найдите ее».

По поводу жилья. Нет, им не предоставляется жилье. Они его снимают. Или живут в *comunità*, там предоставляется персональная жилплощадь, но это не их собственность.

Вопрос: Есть ли, на ваш взгляд, в какой-то стране система, которая построена лучше итальянской?

Э.Г.: Смотря о каком уровне идет речь. Если говорить о воспитательных техниках, о воспитателе и педагоге, тогда, конечно. Я думаю о профессоре Пекле из Венгрии, потому что делает она в таких структурах, я никогда не читала и не видела ничего более прекрасного. Если мы говорим о государстве, то, конечно, Франция работает гораздо лучше со своим структурами, чем мы. Ну и немцы. Однако в Италии есть некоторые вещи, которые не имеют другие европейские страны. Например, та

структура, в которой я сейчас работаю: там мамы – женщины с детьми, они приехали из другого региона, потому что, например, оказались замешанными в контекстах криминальных. У них не отбираются дети, они с мамами вместе. Например, суд выносит постановление, что женщина не выполняет свои материнские обязанности в достаточной мере и не может быть названа хорошей матерью, но прежде, чем изъять ребенка, его отправляют в эту структуру, чтобы попробовать восстановить какие-то функции и избежать того, чтобы ребенок оказался один.

Вопрос: Что Вы можете рассказать о детях иммигрантов?

Э.Г.: Очень сложно ответить на этот вопрос, потому что это очень свежий феномен. Ему буквально несколько лет. Поэтому отслеживать какую-то статистику просто не представляется возможным пока, но проблематику обозначить можно. Во-первых, они не хотят быть ни усыновленными, ни временно помещенными в какую-то семью, они вообще хотят работать, даже если им 11, 12, 13 лет. Они хотят сразу работать. При этом они не знают язык, не знают нормы социального поведения в этом обществе и в этой стране. И сейчас, поскольку они стараются держаться вместе и, возможно, это правильно, мы пока еще не видим эффективных стратегий в работе с ними. Мы пока ищем. Поэтому на сегодня решение принято такое: этих детей помещают в структуры, которые специально для них создают. Для них отдельные групп-апартаменты, стараются их не сразу смешивать с другими группами детей, чтобы не провоцировать какое-то противостояние. Сначала их надо подготовить, дать язык, пока очень сложно об этом говорить. Сама по себе группа очень сложная.

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ: МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Научный редактор:
С.М. Юсфин

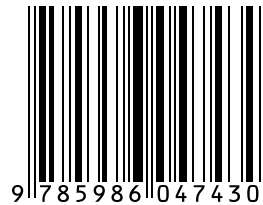
Руководитель авторской группы:
С.Д. Поляков

Редактор:
И.В. Хромова

Компьютерная верстка:
И.А. Плигин

Подписано в печать 25.10.2019
Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Объем 9,3 усл.печ.л.
Тираж 100 экз.

ISBN 978-5-98604-743-0



Отпечатано в типографии издательства «ПРОБЕЛ-2000»
Тел. (495) 287-06-19 e-mail: probel-2000@mail.ru