**Содержание.**

1) Социализация личности.

2) Гуманизация воспитания.

3) Социальная работа на разных уровнях.

4) Институты в социальной работе.

5) Социальная реклама.

6) Возрастная педагогика.

7) Дети с ЗПР.

 Семья и другие первичные группы играют важнейшую роль в период ранней социализации ребёнка. По мере его взросления, превращения в подростка, юношу, закономерно расширяется круг его общения, и всё большую роль начинают играть различные организации и учреждения, особенно системы образования; немаловажны и средства массовой информации. Радио, газеты, телевидение, а в последнее время - Интернет предлагают подростку информацию о любой сфере деятельности человека, о любых странах и т.д. Все эти посредники между человеком и обществом называются институтами и агентами социализации.

 Агенты и институты социализации - это помощники человека в процессе его социализации, какие-либо люди и учреждения. Агенты социализации - конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и освоение социальных ролей. Институты социализации - учреждения, влияющие на процесс социализации и направляющие его. Поскольку социализация делится на первичную и вторичную, так же делятся и агенты и институты. К агентам и институтам первичной социализации относится ближайшее окружение человека, оказывающее наиболее сильное и значимое влияние на формирование его личности - это семья, друзья, учителя. Агенты вторичной социализации - представители администрации учебного заведения, предприятия, армии, милиции, церкви, государства, сотрудники СМИ. Это второй эшелон влияния. С ними подросток реже контактирует, эти контакты менее длительные и их воздействие, как правило, менее глубокое, чем у первичных агентов.

 В первой половине жизни наиболее интенсивно идёт первичная социализация, следовательно, изучая проблемы социализации подростков, мы будем иметь дело в основном с ней и в меньшей степени со вторичной социализацией. Первичная социализация - сфера межличностных отношений, вторичная - социальных отношений. Одно и то же лицо может выступать агентом и первичной, и вторичной социализации. Агенты первичной социализации выполняют каждый множество функций, а вторичной - одну-две. Среди агентов первичной социализации не все играют одинаковую роль. Для подростка родители находятся в превосходящей позиции, а ровесники равны ему. Друзья могут простить подростку то, что не прощают родители: ошибки, нарушение нравственных запретов и социальных норм, бесцеремонность и т.д. Можно сказать, что родители и друзья оказывают противоположное влияние, сводящее на нет взаимные усилия. Функции агентов первичной социализации взаимозаменимы, так как они универсальны, вторичной - нет, так как они специализированы.

ГУМАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ

 **Гуманизация воспитания**

 К принципу опоры на положительное тесно примыкает, почти сливаясь с ним, еще один важный принцип - гуманизации. Он требует:

1) гуманного отношения к личности воспитанника;

2) уважения его прав и свобод;

3) предъявления воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований;

4) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования;

5) уважения права человека быть самим собой;

6) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания;

7) ненасильственного формирования требуемых качеств;

8) отказа от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний;

9) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.).

 Первая статья Всеобщей декларации прав человека гласит: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства». Видя в воспитанниках независимых, а не рабски покорных ему людей, воспитатель не должен злоупотреблять властью более сильного, стоять над воспитанниками, но бороться за их лучшее будущее вместе с ними.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ

Поскольку система ни есть лишь сумма элементов, в ней обязательно должен присутствовать целевой, системообразующий компонент. Для системы социальной работы таковым компонентом является ведущая цель деятельности: оказание помощи клиенту в решении его жизненно важных проблем. В сложной, иерархизированной системе целеполагания социальной работы принято выделять различные системные уровни.

1. **Национальный уровень** составляют учреждения, организации государства и общества, которые определяют и создают условия для решения жизненно важных проблем клиента в общенациональных масштабе. Этот уровень имеет предельно общие характеристики. Представлен в современной России подсистемами социальной защиты, дополнительного образования, молодежной программой в лице различных комитетов и министерств на уровне государства.

2. **Региональный уровень** определяется спецификой региона его природными, климатическими, экономическими, демографическими и др. показателями. Особенности регионального уровня выражены в приоритетах основных направлений социальной работы (например, проблема поддержания здоровья для регионов крайнего Севера или борьба с безработицей в областях Черноземья).

3. **Муниципальный уровень** отражает, прежде всего, специфику разделения сфер управления в реализации целей и задач социальной работы на городском уровне (например, взаимоотношения управления социальной защиты и отдела народного образования в решении проблем опеки и попечительства).

4. **Локальный уровень** связан с особенностями конкретного микро социума, его социально-культурного своеобразия.

 Региональный, муниципальный и локальный уровень системы социальной работы характеризуются большей степенью вариативности и многообразием типов моделей социальных служб.

 Система социальной работы может иметь общественный характер (как это было в дореволюционной России или в современном опыте скандинавских стран), может – государственный (как это было присуще советской модели социального обеспечения). В современной ситуации растущее число частных и общественных инициатив в благотворительной сфере позволяет охарактеризовать систему социальной работы в России как государственно-общественную.

ИНСТИТУТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

 **Характеристика институтов социальной работы.** Институты социальной работы – учреждения, занимающиеся решением социальных проблем населения (социальные службы официального, неофициального, государственного, негосударственного, добровольно общественного характера). Каждый социальный институт имеет свои специфические задачи.

 Общемировой опыт социальной работы демонстрирует следующие типы институтов социальной работы: общепрофильные и специализированные.

 К общепрофильным институтам относятся учреждения, открываемые для обслуживания жителей конкретной общины, коммуны, муниципалитета и др. малых административных территориальных единиц (коммьюнити – центры в США, бюро социальных услуг в Швеции, социальные отделения в Германии, отделы социальной защиты в России). Цель и задачи данных учреждений: находясь максимально близко к месту жительства людей, оказывать первичную социальную помощь всем нуждающимся. Особенности общепрофильных учреждений связаны со спецификой модели социальной помощи в конкретной стране. Так, социальные отделения в Германии наряду с непосредственными задачами выполняют обязанности суда или других муниципальных ведомств (например, составление заявлений на тот или иной вид социальной помощи, оценка заботы о детях, консультативная помощь группам взаимопомощи и т. д.). В Швеции бюро социальных услуг принимают активное участие в социальном планировании: участвуют в анализе демографических и других социальных процессов в общине, формируют свои предложения по развитию системы социальных услуг.

 Специализированные учреждения предоставляют социальные услуги определенным категориям населения: социальные приюты, реабилитационные центры, диагностические центры и т.д. В рамках любой модели социальной работы таких учреждений очень много и они направлены на оказание профессиональной помощи в конкретной проблеме.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА

**Что такое социальная реклама?**
 ***Социальная реклама*** – вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям, ориентированный на актуализацию проблем общества.

 ***Предназначение социальной рекламы*** – гуманизация общества и формирование его нравственных ценностей.

 ***Миссия социальной рекламы*** – изменение поведенческих моделей в обществе.

 Если говорить о мировых тенденциях, то на Западе тренд на социальную рекламу появился давно, и в настоящее время он становится все более и более востребованным. Квалификация «менеджер социальных технологий» или «режиссер социальных проектов», например, среди молодежи Германии выходит на одно из приоритетных мест в выборе профессии для тинэйджеров. Подобная тенденция скоро появится и в России. Однако пока что мало кто может ясно представлять, что такое социальная реклама и каково ее основное отличие от других видов рекламы.

 Существует множество способов ее классификации. В ее истории были периоды, когда сам термин ассоциировался только с рекламой торговой или коммерческой. Предназначение рекламы, казалось, состояло в прямых продажах товаров и услуг. Однако с древнейших времен практически параллельно с коммерческой развивается политическая реклама. В данную классификацию логично встраивается еще один вид рекламы, который активно распространяется в нашей стране - социальная реклама.

 Зарубежные и отечественные ученые выделяют четыре подвида социальной рекламы - некоммерческая, общественная, государственная и собственно социальная. Прежде всего, необходимо оговориться, что термин «социальная реклама» применяется только в России. Во всем мире ему соответствуют понятия «некоммерческая» и «общественная» реклама. Отсюда и разница в толковании терминов:

 *«****Некоммерческая реклама****- реклама, спонсируемая некоммерческими институтами или в их интересах и имеющая целью стимулирование пожертвований, призыв голосовать в чью-либо пользу или привлечение внимания к делам общества» .*

*«Общественная реклама передает сообщение, пропагандирующее какое-либо позитивное явление. Профессионалы создают ее бесплатно (корректнее говорить об этической позиции отказа от прибыли), место и время в СМИ также предоставляются на некоммерческой основе» .*

 Следующий термин выведен из существующей практики. Речь идет о распространенном и важнейшем подвиде социальной рекламы –***государственной рекламе***.

***Государственная реклама****– это реклама государственных институтов (таких как армия, военно-воздушные силы, налоговая полиция) и продвижение их интересов.*

И, наконец, четвертый вид, который мы считаем наиболее соответствующим реалиям нашей страны - это собственно ***социальная реклама***.

**Виды социальной рекламы:**

 ***Реклама определенного образа жизни.*** Такая реклама одновременно направлена как против негативных проявлений в обществе (курения, наркомании, алкоголизма, неуважения старших), так и на поддержку здорового образа жизни (укрепления семьи, защиту от СПИДа, образования детей, занятий спортом, гигиены и правильного питания (например, поощрение грудного вскармливания).

Здесь очевиден недостаток применения метода рекламирования «проблема-решение», основанный на построении смысловых связей: плохо, тяжело (проблема существует) — способ решения — хорошо, легко, лучше (проблема решена, стала меньше, стала не важна и т.п.).

 ***Реклама законности и правопорядка*** направлена на развитие правосознания, защиту институтов гражданского общества, конституционных прав и свобод человека.

 ***Адресная реклама.*** Информация о местоположении и координатах специальных служб государства и общественных организаций (противопожарные службы, службы спасения, службы охраны порядка, службы психологической поддержки).

 ***Событийная реклама.*** Данная реклама несет пропаганду общественно-значимых событий, ориентированных на сплочение нации посредством определенных идей и концепций (праздники, торжества, спортивные мероприятия). В частности, такой является реклама к 300-летию Санкт-Петербурга — «С праздником, великие люди великого города».

 ***Реклама милосердия и благотворительности.*** Например, сбор средств на восстановление храма, проведение сложной операции ребенку, открытие столовых для бездомных, строительство питомников для домашних животных и т.д.

ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Анализ особенностей возрастного подхода в педагогической науке*

 Возрастной подход в воспитании предполагает учет и использование закономерностей формирования и развития конкретного человека (физиологических, психических, психологических, социальных и др.), а также социально-психологических особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом. В педагогической практике он конкретизирует содержание принципа природосообразности воспитания.

 Принцип природосообразности воспитания - предполагает, что воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы как сферы разума. В соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определенные этические установки по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение.

 Развитие и жизнь человека на каждом возрастном этапе имеют самостоятельное значение с субъективной и педагогической точек зрения. Однако некоторые специалисты рассматривают возрастные этапы до наступления физиологической и особенно личностной зрелости только как подготовку к следующему возрастному периоду. Это приводит к неоправданной трактовке содержания воспитания только как подготовки человека к жизни (социализации), к объектному отношению к человеку, игнорированию самоценности личности в каждый момент ее существования, а субъективно - к преднамеренному искажению временной перспективы, возникновению социальной безответственности и личностному инфантилизму.

 Возрастные особенности образуют комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных и эмоциональных свойств человека, которые присущи большинству людей одного возраста. Характеристики той или иной возрастной группы определяются историческими, социальными, культурными изменениями, которые свойственны группе людей, переживающей в один период времени одни и те же события. В различных регионах, этносах также существует возрастная специфика воспитания, обусловленная особенностями социализации и возрастной субкультурой. Это требует от воспитательной деятельности педагогов и других специалистов, решающих воспитательные задачи в системах образовательных, производственных, научно-исследовательских и других учреждений, творчества и гибкости в работе. При этом ее эффективность во многом будет зависеть от знания и учета следующих возрастных особенностей воспитуемых:

неравномерности развития отдельных физиологических, психических, психологических и социальных процессов;

изменений в познавательной, двигательной, эмоциональной и других сферах, а также в содержании, формах и способах взаимодействия с людьми;

динамики отношений в семье, социальной группе, коллективе;

появления новых потребностей и интересов и способов их реализации;

процессов самопознания, самоопределения, самоактуализации и самоутверждения;

специфики проявления кризисных явлений в развития человека и т.п.

 Педагогическая практика показывает, что особую сложность представляет решение последней из перечисленных задач. Возрастные кризисы в педагогической литературе рассматриваются как условное наименование переходов людей от одного возрастного этапа к другому. В возрастной психологии эмпирически отмечается неравномерность, например, детского развития и связанных с этим особых, сложных моментов становления личности. При этом многие исследователи (например, 3. Фрейд, А. Гезелл и др.) рассматривали эту ситуацию как "болезнь развития", негативный результат столкновения развивающейся личности с окружающей ее социальной действительностью (Мудрик).

 Л.С. Выготский, исследуя проблему возрастных кризисов, разработал оригинальную концепцию, в которой рассматривал их как диалектический процесс личностного совершенствования. Этапы постепенных изменений в нем чередуются с теми или иными кризисами личностной сферы человека. Например, психическое развитие осуществляется посредством смены т. н. стабильных и критических возрастов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые вступают в конфликт с существующей системой личностных ценностей человека того или иного возраста, что и порождает возрастной кризис.

 На различных этапах возрастных кризисов происходит коренная смена всей "социальной ситуации развития" человека - возникновение нового типа отношений с окружающими, смена одного вида ведущей деятельности другим и т.д. Вместе с тем негативные проявления того или иного возрастного кризиса не являются неизбежными. Гибкая смена направленности и характера воспитательного взаимодействия, учет происходящих перемен могут значительно смягчить его протекание.

 Педагогика учитывает не только достигнутый уровень развития человека определенного возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в т. ч. и исходя из понятия зоны ближайшего развития). Особое интегрирующее значение имеет положение о том, что на каждом возрастном этапе перед человеком встает ряд задач, от решения которых зависит его личностное развитие. Возрастной подход призван создавать условия для их эффективного решения. В связи с этим в педагогической литературе выделяется три группы воспитательных задач для каждого возраста: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

 Естественно-культурные задачи предполагают достижение определенного уровня биологического созревания, физического и сексуального развития, имеющих некоторые регионально-культурные объективные, субъективные и нормативные различия. Возрастной подход разрабатывает оптимальные условия питания, ухода за ребенком, систему физического и сенсорно-моторного развития, мер коррекции отклонений в развитии, способы стимулирования осознания ценности здоровья, здорового образа жизни; формирует позитивное отношение к человеческому телу, реалистичные каноны женственности и мужественности, адекватное восприятие человеком человеческой сексуальности (с учетом этнокультурных традиций).

 Социально-культурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), с одной стороны, предъявляются к личности различными институтами воспитания, с другой - существуют в виде определенных норм и ценностей в общественной практике. Возрастной подход в воспитании в этом случае определяет знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения этих задач, фактически выполняя социальный заказ формирования гражданина, семьянина, труженика и т.д.

 Социально-психологические задачи относятся к проблеме становления самосознания личности, ее самоопределения в различных сферах государственной, общественной и семейной жизни. Помощь личности в решении этих задач может быть оказана через воспитательное развитие у нее рефлексии и саморегуляции, а также создание условий для адекватного самопознания, личностно-значимой и социально-приемлемой самореализации и самоутверждения. В этом случае необходимо учить человека ставить перед собой цели, адекватные возрастным возможностям и его личностным ресурсам, вносить в них коррективы в связи с изменением объективных обстоятельств, способов сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

 Воспитательная задача, не решенная в определенном возрасте, может проявиться через длительный период и вызвать нежелательные изменения в направленности развития личностной сферы человека. Это существенно повлияет на конечный результат воспитания - личностное самоопределение, самоосознание и самооценку личности.

 Возрастной подход предполагает понимание возраста как особого сочетания внутренних и внешних факторов развития, определяющих закономерности психического развития в конкретный возрастной период. Такое понимание возраста заложено в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

Понятие возраста, предложенное Л.С. Выготским, основывается на следующих представлениях:

1) о социальной ситуации развития;

2) о кризисных и литических возрастах ребенка;

3) о психологических новообразованиях, возникающих к концу каждого возрастного периода и определяющих психическое развитие ребенка.

 Под социальной ситуацией развития Л.С. Выготский понимает "особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу". Это понятие важно не только для понимания индивидуальных особенностей развития детей, но и для раскрытия их возрастных особенностей. Л.И. Божович указывает, что понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка можно только в том случае, если учитывать как изменения в среде (например при переходе из детского сада в школу), так и изменения в самом ребенке, обусловливающие характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие.

 Л.С. Выготский считал, что понять роль среды в развитии ребенка можно только в том случае, если подходить к ней с относительной, а не с абсолютной меркой. Это означает, что одно и то же средовое воздействие по-разному сказывается на детях разного возраста в силу их различных возрастных особенностей. Таким образом, по мысли Л.С. Выготского, одной то же воздействие среды может различаться в зависимости от того, на какие психологические особенности ребенка оно накладывается. Эти особенности (индивидуальные и возрастные), являясь внутренними факторами, выступают как реальные факторы развития. Соотношение внешних требований среды (внешние факторы) с возможностями и потребностями самого ребенка (внутренние факторы) составляет основное звено, определяющее дальнейшее развитие ребенка.

 Внутренние факторы развития, с точки зрения Л.И. Божович, представляют собой систему, которую она обозначает понятием "внутренняя позиция ребенка". Внутренняя позиция характеризуется отношением ребенка к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать. Она складывается на основе опыта ребенка, его возможностей, потребностей и стремлений и обусловливает структуру отношения ребенка к действительности, к окружающим и к самому себе. С точки зрения Л.И. Божович, через внутреннюю позицию преломляются идутцие от окружающей среды воздействия.

 Важно иметь в виду, что воздействия, которые среда оказывает на ребенка, а также требования, идущие от среды, только тогда становятся факторами его развития, когда эти требования входят в структуру его собственных потребностей. Ребенок стремится выполнить требование среды, "если его выполнение не только обеспечивает соответствующее объективное положение ребенка среди окружающих, но и дает возможность занять то положение, к которому он сам стремится, то есть удовлетворяет его внутреннюю позицию".

 Изменения, происходящие в ребенке к концу возрастного периода, обозначаются как психологические новообразования и могут быть зафиксированы как изменения в развитии психических процессов, личности и самосознания.

 Последователи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, добавили в характеристику возраста представление о ведущей деятельности ребенка, внутри которой осуществляется развитие детской психики.

В каждом возрасте выделяется своя ведущая деятельность:

а) во младенчестве - непосредственное эмоциональное общение;

б) в раннем возрасте - предметная деятельность;

в) в дошкольном возрасте - игра;

г) в младшем школьном возрасте - учение;

д) в подростковом возрасте - общение;

е) в юношеском возрасте - профессиональное учение.

 А.Н. Леонтьев выделяет три признака ведущей деятельности:

1) внутри ведущей деятельности возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности;

2) в процессе ведущей деятельности формируются или перестраиваются отдельные психические процессы;

3) от ведущей деятельности зависят основные личностные новообразования ребенка.

 Д.Б. Эльконин добавляет еще два признака ведущей деятельности, в которых дано отношение ведущей деятельности к внешнему миру (миру людей и предметному): в ведущей деятельности наиболее полно представлены типичные для данного периода развития отношения ребенка со взрослым; ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источником его психического развития.

 Таким образом, ведущая деятельность обусловливает главнейшие изменения в развитии психических процессов и личностных особенностей ребенка на конкретной возрастной стадии.

 Л.С. Выготский считает, что с 7 лет ребенок в состоянии регулировать свое поведение с помощью речи, а психические процессы с этого времени начинают управляться с помощью интеллекта, то есть становятся опосредствованными или произвольными. Именно к 7 годам он относит кризис, основным проявлением которого является симптом потери непосредственности (Л.С. Выготский, 1984а). Теперь ребенок думает, прежде чем что-то сделать, как бы оценивая, что принесет ему этот поступок.

 В работах Ж. Пиаже показано, что до 8 лет дети не владеют интеллектуальными операциями, с помощью которых осуществляется учебная познавательная деятельность. И с такой глобальной характеристикой детской психики, как эгоцентризм, ребенок расстается не ранее 7-8 лет. А как справедливо замечает Л.Ф. Обухова, "никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка".

 Исследования 3.В. Мануйленко (1948) показывают, что, только, начиная с 6-7 лет, дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу и не отвлекаться. А исследования Н.И. Красногорского (1946) объясняют эти данные с точки зрения физиологии, показывая, что тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями приобретает все большую силу начиная с 7 лет.

 Таким образом, возрастной подход предполагает учет закономерностей психического развития ребенка, которыми нельзя пренебрегать ради тех или иных социальных интересов общества. Отсюда следует, что границы возраста не могут произвольно меняться в результате того, что ребенка включают в новую (например, присущую следующему возрасту) социальную ситуацию. Так, шестилетние ребята, начиная учиться в школе, все равно остаются детьми дошкольного возраста с присущими им особенностями и закономерностями психического развития. Поэтому, исходя из приведенных выше рассуждений, в предлагаемой концепции психологической готовности к школе считается, что последняя возникает не ранее 7 лет, то есть на границе дошкольного и младшего школьного возраста по периодизации отечественных психологов.

ДЕТИ С ЗПР

*Этапы оказания специальной помощи детям с задержкой психического развития*

 Системы оказания помощи лицам с различными типами нарушений развития тесно связаны с социально-экономическими условиями существования общества, с политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, с нормативно-законодательной базой, определяющей цензовый характер образования и уровень требований к выпускникам учреждений специального образования.

 Широко известно, что первыми получили помощь от государства дети с глубокими нарушениями психического и физического развития еще в середине XVIII в. Конец XIX - начало XX столетия стали началом систематического обучения умственно отсталых детей. А с середины пятидесятых годов XX столетия внимание ученых и практиков стали привлекать дети с задержкой психического развития.

 Первоначально проблема задержки психического развития рассматривалась в контексте трудностей в обучении, возникающих у детей школьного возраста. Педагоги, в первую очередь западные, объединяли в эту группу детей, испытывающих затруднения в обучении, называли их детьми с недостаточными способностями в обучении или детьми с трудностями в обучении. Медики, также изучавшие детей с подобными отклонениями, пришли к заключению, что трудности, которые испытывают дети, связаны, в первую очередь, с последствиями повреждений мозга на ранних этапах развития ребенка. Поэтому таких детей они называли детьми с минимальными мозговыми повреждениями. Возникновение трудностей у детей рассматривалось в педагогике и с социальных позиций. Истоки задержки психического развития ребенка этими учеными виделись в социальных условиях его жизни и воспитания. Дети, требующие специального обучения для преодоления последствий этих неблагоприятных социальных условий, определялись ими как неприспособленные, педагогически запущенные (по английской терминологии - подвергнувшиеся социальной и культурной депривации). В немецкой литературе в данную категорию включались дети с нарушениями поведения, на фоне которых возникали затруднения в обучении.

 Дискуссия, развернувшаяся между учеными о причинах и последствиях задержки психического развития у детей, оказалась очень полезной для практического решения этой проблемы. Во всем мире стали открываться специальные классы для детей с данным отклонением в развитии. Таков был первый этап изучения и обучения детей с ЗПР.

 Следующий этап связан с комплексными медико-психолого-педагогическими исследованиями неуспевающих учащихся (в Советском Союзе) и детьми, обучающимися в специальных классах (в США, Канаде, Англии). Уже в 1963/64 учебном году в США, в штате Калифорния, была принята программа "опережающего обучения", предусматривающая годичную подготовку детей старшего дошкольного возраста, неспособных или неготовых идти в соответствующий срок в общеобразовательную школу. Для этого при общеобразовательных школах создавались специальные классы или группы.

 В Советском Союзе в это время и в последующие десятилетия активно развивалась система помощи детям с ЗПР школьного возраста. Проблема задержки психического развития у детей всесторонне изучалась. В исследованиях М.С. Певзнер (1966), Г.Е. Сухаревой (1965, 1974), И.А. Юрковой (1971), В.В. Ковалева (1973), К.С. Лебединской (1975), М.Г. Рейдибойма (1977), И.Ф. Марковской (1993) и другие.

**Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Тульской области**

**«Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»**

**(ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»)**

**Кафедра психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи**

**ДПП «Социальный педагог как субъект решения современных проблем социально-педагогической деятельности»**

**«Проблемы социализации человека на различных этапах его возрастного развития»**

**Выполнила: Меньшутина Ирина Валериевна,**

**МБОУ «Гуманитарно-математический лицей»,**

**социальный педагог**

**Тула 2019**